

Boekbespreking

J. H. M. Hamers en A. J. J. M. Ruijsenaars; *Leergeschiktheid en leertests. Een leertestonderzoek bij eersteklassers in het gewoon lager onderwijs*. S.V.O-reeks, no. 81, Flevodruk, Harlingen, 1984, III + 284 pag., f 39,50, ISBN 90 6472 048 7 geb.

Een belangrijke functie van intelligentietests is de verklaring en voorspelling van individuele verschillen in het leren en de schoolprestaties. De wijze waarop intelligentie door de klassieke intelligentietests wordt gemeten is evenwel aan kritiek onderhevig. Met name kansarme kinderen zouden op de gangbare intelligentietests in het nadeel zijn. Verder geldt, dat de test niets onthult over de weg waarlangs de geteste tot een goede of foute oplossing komt; procesinformatie ontbreekt.

Het gebruik van leertests zou deze bezwaren kunnen ondervangen. In een leertest wordt, na afname van de test, gestandaardiseerde hulp geboden. Vervolgens heeft een nameting plaats. De mate waarin de prestatie van pretest naar posttest verbetert vormt een maat voor het leerpotentieel. Leertest-onderzoek richt zich zowel op verbetering van de predictieve validiteit als op bestudering van proceskenmerken.

Het bovenstaande vormt een zeer beknopte weergave van de rationale van het leertest-onderzoek. Het onderzoek van Hamers en Ruijsenaars (resp. verbonden aan de vakgroepen Orthopedagogiek van de R.U. Utrecht en de K.U. Nijmegen) had plaats op het terrein dat door de titel van hun gezamenlijke dissertatie wordt aangeduid: leergeschiktheid en leertests. Het ontbreekt, aldus de auteurs, aan fundamenteel onderzoek naar de validiteit van het construct leergeschiktheid in vergelijking tot die van het construct intelligentie.

Na een algemene inleiding in hoofdstuk 1 wordt in hoofdstuk 2 een beschrijving gegeven van het reeds door anderen verrichte leertestonderzoek. Er worden drie benaderingen geschetst, t.w. het onderzoek van Guthke, van Feuerstein en van Budoff, e.a. De onderzoekers plaatsen een aantal relevante kritische kanttekeningen bij elk van deze stromingen.

Eén van de bezwaren van de klassieke intelligentietest is dat deze geen aanknopingspunten biedt voor kwalitatieve analyse van de cognitieve processen. Hoofdstuk 3 tracht een overzicht te bieden van aanknopingspunten voor procesanalyse bin-

nen leertestonderzoek.

In hoofdstuk 4 worden de onderzoeksvragen en de onderzoeksopzet uiteengezet. De onderzoeksvragen zijn op een aantal punten van dezelfde aard als bij voorafgaand onderzoek binnen dit gebied, te weten de verbetering van het predictief vermogen en het vaststellen van de mogelijkheden van diagnostisch gebruik van de leertest. De onderzoekers voegen echter een nieuw aspect toe: het vergelijken van de effectiviteit van twee verschillende vormen van hulp tijdens de oefenfase.

Er worden leerlingen met en zonder startproblemen uit de eerste klas van de basisschool in het onderzoek betrokken. De twee manieren van training betreffen een oefenprocedure gericht op de oplossingsstrategie (gedragsgecentreerd) of gericht op modeling en bekrachtiging (doelgecentreerd). Er worden meer meetmomenten ingebouwd dan gebruikelijk. Zo wordt het effect van herhaling van de test zonder echte oefening, voorafgaand aan de eigenlijke pretestmeting, vastgesteld. Binnen de interventieperiode hebben tussenmetingen plaats, terwijl follow-up en transfermetingen de effecten in bredere zin moeten vaststellen.

In totaal kent de leertest acht meetmomenten. De leertesttaken zijn, zoals gebruikelijk bij dit type onderzoek, non-verbaal van aard. Er zijn vier taken gebruikt, t.w. Visuele Discriminatie, Classificatie, Figuratieve Analogieën en Blokpatronen.

In hoofdstuk 4 worden ook de beide trainingsprocedures beschreven. De vraag naar de gelijkwaardigheid van de procedures komt kort aan de orde. Een van de problemen die aan leertestonderzoek kleven betreft de eis van standaardisatie. De onderzoekers geven aan ten aanzien van deze eis een middenweg te hebben gevolgd: een zo systematisch mogelijk opgebouwde training die inspeelt op individuele behoeften aan hulp. Hoofdstuk 5 biedt een beschrijving van de procedure van proefpersonen-selectie.

In hoofdstuk 6 wordt het prestatieverloop over de meetmomenten geanalyseerd. De beide oefenprogramma's blijken geen significant verschillend leereffect tot gevolg te hebben. Op één uitzondering na blijkt noch de doelgecentreerde training, noch de gedragsgecentreerde training, voor beide groepen leerlingen (met en zonder startproblemen), tot een significant betere natestscore te leiden. Onduidelijk blijft of dit aan de gevolgde procedure (acht meetmomenten) of (ook) aan de trainingsvormen ligt. De gebruikte statistische procedures op grond waarvan geconcludeerd wordt dat de trainingsvormen niet of nauwelijks effect sorteren zijn overigens onduidelijk weergegeven. Toetsingsgrootheden en p-waarden worden niet vermeld. De onderzoekers stellen overigens terecht dat het ontbreken van leerwinst geen gevolgen heeft voor de onderzoeksvraag naar o.a. de predictieve validiteit.

De predictieve validiteit van de test wordt ver-

volgens onderzocht (hoofdstuk 7). Dit heeft plaats over alle proefpersonen ($N=60$), dus met afzien van het onderscheid tussen de trainingsvormen en de twee soorten proefpersonen. De onderzoekers geven geen argumentatie voor het laten vallen van het onderscheid tussen groepen. Dit is kennelijk ingegeven door het hiervoor gemelde gemis aan differentieel effect van deze variabelen op de leerwinst. Deze werkwijze lijkt dan wel in tegenspraak met de door de onderzoekers geponeerde stelling over de relatie tussen leerwinst en mogelijke verandering van predictieve validiteit (p. 2, p. 109).

De predictieve validiteit van de vier leertests wordt vergeleken met die van een traditionele intelligentietest (WISC-R en de Raven CPM test), het oordeel met betrekking tot intelligentie van de leerkracht en de Learning Ability Test van Hegarty (een bestaande leerpotentieeltest). Als criteria gelden de prestaties twee en negen maanden na testafname op schooltoetsen (lezen, taal, rekenen).

Het grote probleem dat de onderzoekers ontmoeten is dat door de ongelukkig gekozen meetprocedure binnen de leertest (acht meetmomenten in plaats van de gebruikelijke twee of drie) voor twee van de vier leertests een plafond-effect van de testcores ontstaat. Zo ontstaat door het effect van testherhaling en training bij de test Visuele Discriminatie (Maximale score = 30) een toename van de gemiddelde score van 59.6 (Test 1) naar 71.5 (Test 8). Opvallend is overigens dat een bij een plafond-effect te verwachten daling van de standaarddeviatie niet optreedt.

Het zou veel beter zijn geweest om, als het effect van testherhaling de interesse van de onderzoekers had, testherhaling als een inter-groep variabele in het design op te nemen. Daardoor zouden de effecten van testherhaling en training beter te onderscheiden zijn geweest.

Uit de analyse blijkt dat het oordeel van de leerkracht in een aantal gevallen een betere voorspelling geeft dan de leertests of de traditionele intelligentietests. Dit lijkt verder onderzoek op het gebied van leertest-constructie weinig crediet te verschaffen. Twee van de vier leertests (Figuratieve analogieën en Blokpatronen) voorspellen, volgens de onderzoekers, de schoolvorderingen beter dan de traditionele intelligentietests. Inspectie van de correlatietabel echter doet twijfel aan deze constatering ontstaan. Ook wordt nergens de significantie van het soms aanwezige verschil in correlaties vermeld.

De meest bevreemdende werkwijze bij de data-analyse betreft de manier waarop van multi-pele regressie analyse gebruik wordt gemaakt. Als predictor van de schoolprestaties wordt nu niet de voor-test of natest gehanteerd, maar worden volgens een stapsgewijze procedure de tests drie tot en met acht van de leertest ingevoerd. De rationale van deze werkwijze is onduidelijk. Het doel zal zijn om de lage correlatie (.30 à .40) van elk der testmo-

menten afzonderlijk te vergroten. Maar waarom scores op de meetmomenten 3 tot en met 7 als predictoren ingevoerd? Waarom niet de vier subtest-scores (op bijvoorbeeld de natest) in een regressie-analyse ingevoerd? Dat zou veel plausibeler zijn en bovendien het bezwaar dat één subtest moet concurreren tegen een volledige intelligentietest opheffen.

In hoofdstuk 8 wordt de kwalitatieve analyse van de oplossings- en leerprocessen beschreven. De vraag hoe deze processen kunnen worden geobserveerd en hoe kinderen met en zonder leermoeilijkheden zich procesmatig onderscheiden, is hier onder andere aan de orde. Er worden drie observatie-niveaus gehanteerd. Er is veel energie gestoken in de observatie van de videobanden. Het is jammer dat de helderheid van de resultaten niet navenant is.

De observatiegegevens worden overigens niet zozeer gebruikt om uitspraken over individuele leerlingen te doen, maar met name voor het opsporen van verschillen tussen groepen. Zo wordt bijvoorbeeld vastgesteld wat het verschil is in effectiviteit van de uitgevoerde probleemtransformaties tussen kinderen met en zonder startproblemen. Vanuit informatie-theoretisch oogpunt zijn deze analyses interessant. Individueel-diagnostisch hebben ze echter weinig waarde. En dit is toch één van de belangrijkste doelstellingen van de leertest. In de slotbeschouwing wordt overigens gesteld dat het observatie-systeem wellicht verbetering behoeft om relevante psychologische verschillen op te kunnen sporen.

De onderzoekers hebben intussen een begin gemaakt met nieuw onderzoek naar kortdurende leertests. Als het doel bestaat uit het diagnostisch gebruik van deze tests, zoals het opsporen van pseudo-debiliteit en van sterke en zwakke punten in de informatieverwerking, lijkt dit een nuttige zaak. Mocht het doel opnieuw bestaan uit het verhogen van de predictieve validiteit van de tests, dan is een waarschuwing tegen mogelijk misplaatst optimisme – die overigens voor het meeste onderzoek op dit gebied zou moeten gelden – op zijn plaats. De posttestscore is het gevolg van extra hulp die moet compenseren voor gemiste kansen. De veronderstelling dat de posttestscore (of de leerwinst) een betere predictor is voor schoolprestaties staat of valt met de compenserende werking die in het onderwijs aanwezig is. Als kinderen die met een achterstand de school binnenkomen hier blijvend hinder van ondervinden, dan zou de pretestscore weleens de beste predictor kunnen zijn.

L. de Leeuw

J. Vos en C. Meijer, *Wegwijs in de jeugdliteratuur*, Martinus Nijhoff bv, Leiden, 1985, 268 pag., f34,50, ISBN 90 6890 0153.

In Nederland verschijnt sporadisch literatuur over kinder- en jeugdliteratuur. Elke uitgave verdient daarom onze aandacht. De titel van het hier besproken boek is veelbelovend, en het mikt op een breed lezerspubliek. Behalve voor ouders is het boek, volgens de auteurs, eveneens geschikt voor studenten en docenten van onder meer PABO's.

Hoofddoel van het boek is het verschaffen van informatie die nodig is om zelfstandig een weloverwogen keuze te maken uit de enorme hoeveelheid kinder- en jeugdboeken die jaarlijks verschijnen. In veertien hoofdstukken wordt de lezer wegwijs gemaakt in de jeugdliteratuur. De indeling van het boek volgt de ontwikkeling van het lezende kind.

Centraal staan de hoofdstukken 2 en 3. In hoofdstuk 2 wordt de relatie tussen lezen en opvoeden besproken. Aan de hand van enkele voorbeelden wordt aangegeven dat de pedagoog vroeger openlijk aanwezig was in het jeugdboek. Tegenwoordig worden 'kinderen door boeken (...) beïnvloed die ogenschijnlijk vrij zijn van elke pedagogische bedoeling.' Dat het lezen van boeken een belangrijk pedagogisch hulpmiddel kan zijn, wordt door de auteurs onderstreept, maar leesplezier moet altijd voorop staan. In hoofdstuk 3, beoordelen en kiezen, wordt de grondslag gelegd voor de overige hoofdstukken. Ingegaan wordt op het lezende kind, het wereldbeeld in het jeugdboek en de morele ontwikkeling en jeugdliteratuur. Een bewuste keuze kan, volgens de auteurs, pas gemaakt worden als men veel gelezen heeft. Zij pleiten er dan ook voor dat ouders en docenten zelf meer kinder- en jeugdboeken lezen. De bemiddelbaar zoals aangegeven in het jeugdliterair communicatiemodel van Ghesquiere (1982) krijgt, onder meer in de rol die de uitgever en de recensent vervullen, ruimschoots aandacht.

In hoofdstuk 4 tot en met 9 wordt telkens aan een specifieke lezersgroep aandacht geschonken. Eerst komen de boeken voor peuters en kleuters aan bod, gevolgd door een bespreking van de prentenboeken. Met nadruk wordt aangegeven dat prentenboeken niet alleen voor kleuters zijn, maar ook oudere kinderen veel leesplezier kunnen verschaffen. In hoofdstuk 6 wordt het leren lezen en schrijven kort aangestipt, en in hoofdstuk 7 staat het lezen van kinderen van zes tot negen centraal. Veel voorbeelden illustreren de tekst. Dat niet alle kinderen zonder problemen (leren) lezen komt in hoofdstuk 8 aan de orde. Besproken wordt wie nu die kinderen met leesmoelijkheden zijn en welke speciale series er voor hen zijn ontwikkeld. In

hoofdstuk 9 wordt de rode draad, de ontwikkeling van het lezende kind, weer opgenomen. Enkele genres van boeken voor de leeftijd van tien tot dertien jaar passeren de revue. Een genre wordt in hoofdstuk 10 apart behandeld, namelijk de strips. Uiteraard wordt ingegaan op de vraag of strips nu goed of slecht zijn. De informatieve boeken voor kinderen komen in de secundaire literatuur over kinder- en jeugdliteratuur zelden aan de orde, maar in dit boek wordt – in hoofdstuk 11 – uitgebreid ingegaan op het beoordelen van informatieve boeken en aan de hand van enkele thema's een overzicht gegeven van wat er zoal op de markt is. In de laatste drie hoofdstukken wordt onder meer ingegaan op de bekroningen van kinder- en jeugdliteratuur, de kinderboekwinkel en de jeugdbibliotheek. Afgesloten wordt met een literatuuroverzicht voor het geval 'u nog meer wilt weten.'

Het boek is gemakkelijk leesbaar en goed verzorgd. De auteurs richten zich in de eerste plaats tot de ouders, omdat er in Nederland voor deze doelgroep geen informatief boek over jeugdliteratuur is. Hun streven in deze leemte te voorzien verdient alle lof. Maar de auteurs richten zich eveneens tot studenten en docenten. Het feit dat men niet duidelijk voor één lezerspubliek heeft gekozen, heeft mijns inziens zijn sporen nagelaten. Voor ouders lijkt het boek te breed opgezet en bevat het te veel informatie; bij gebruik als studieboek voor de opleidingen ontbreekt een bespreking van de relatie met het onderwijs. Als men ouders informatie wil geven is de opzet die Gärtner (1983, 1984) in Duitsland hanteert wellicht vruchtbaarder.

Aan informatieve boeken voor kinderen stellen de auteurs de eis dat deze boeken aanwijzingen bevatten voor verdere studie. Jammer is dat in dit boek bronvermeldingen ontbreken. Bij de lijsten met kinder- en jeugdboeken is men zo volledig mogelijk. De literatuursuggesties voor verdere studie zijn daarentegen nogal onduidelijk, zeer onvolledig en inaccuraat. Bij een herziene uitgave verdient dit zeker aandacht.

Het boek is erg mooi uitgevoerd. Veel illustraties en tekstvoorbeelden maken het boek levendig. Het boek is voor geïnteresseerden in de kinder- en jeugdliteratuur stellig het lezen waard. Of het ook door ouders gelezen zal worden, betwijfel ik echter. Aan een eenvoudig, informatief en niet te duur boek om ouders wegwijs te maken in de kinder- en jeugdliteratuur blijft behoefte bestaan.

A.W.M. Duijx

Referenties

- Ghesquiere, R., *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven: Acco, 1982.
Gärtner, H. (Hrsg.), *Almanach der Kinder- und Jugendliteratur*. München: Domino Verlag, 1983 en 1984.

M. van Essen, *Onderwijzeressen in Niemandland*, INTRO, Nijkerk, 1985, 283 p., f 35,—, ISBN 90 26 61810 7.

De onderwijzeressen en opvoedsters die Mineke van Essen tot subjecten van haar onderzoek maakt leven niet in Niemandland maar wel degelijk in Nederland en wel in de periode tussen 1827 en 1858. Van Essen bouwt haar studie op uit drie deelstudies. Deel I gaat over het vrouwelijk personeel van bewaarscholen (van bewaarmatres naar bewaarschoolonderwijzeres), deel II behandelt onderwijsgegenden in het lager en middelbaar onderwijs voor meisjes ((Franse) schoolonderwijzeressen) en deel III privé-onderwijsgegenden (onderwijzeressen in de marge). In alle drie delen komen zowel de pedagogisch-ideologische als de sociaal-materiële en wettelijke voorwaarden aan de orde die voor de ontwikkeling en uitoefening van het beroep van belang zijn. Behandeld worden: het vrouw- en beroepsbeeld in de pedagogische literatuur, kwalificatie-eisen, beroepspraktijk, sociale en financiële positie en wettelijke bepalingen. Zodoende ontstaat een rijk geschakeerd beeld van de vrouw op weg naar erkende opvoedings- en onderwijsdeskundige, 'het eerste en lange tijd enige (semi-)intellektuele vrouwenberoep'. (p. 2).

Het beginpunt 1827 is gekozen vanwege de aandacht die de overheid toen voor het eerst besteedde aan verbeteringen in het bewaarschoolwezen en aan het meisjesonderwijs en in samenhang daarmee aan de opleiding van onderwijzeressen. Het eindpunt 1858 houdt verband met de nieuwe onderwijswet die de kwalificatie-eisen van vrouwelijke onderwijsgegenden verder formaliseert.

De studie berust op gedrukte bronnen (o.a. pedagogische handboeken en pedagogische tijdschriften) alsmede archiefbronnen. De laatste hebben voornamelijk, maar niet uitsluitend betrekking op de stad Groningen, 'een goed voorbeeld van een Nederlandse "grote" stad' (p. 3), mede omdat er in zo'n stad alle soorten schooltypen en dienovereenkomstig alle soorten vrouwelijke onderwijsgegenden voorkomen. Van deze archiefbronnen is soms heel inventief gebruik gemaakt. Ook heeft Van Essen een aparte kwantitatieve bewerking van alle vacature-gegevens in de genoemde periode uitgevoerd. Géén afzonderlijke aandacht is besteed aan vrouwelijke religieuzen, een beperking waar Van Essen minder zwaar aan tilt. Mij lijkt het een groot gemis gezien de maatschappelijke functie van juist deze vrouwen voor de opvoeding van en het onderwijs aan meisjes.

Waar mogelijk heeft Van Essen haar studie gestaafd met biografische gegevens van vrouwen waaruit blijkt hoe zij hun carrière opgebouwd en het onderwijs ingericht hebben. Zo opent zij bijv.

haar verhaal met het schitterende voorbeeld van de Groningse onderwijzeres Alberdina Woldendorp, die na een rampzalig huwelijk handwerkonderwijzeres en schrijfster van een van de eerste handleidingen voor onderwijzeressen (verschenen in 1827) werd.

De waarde van Van Essens studie als bijdrage aan de Nederlandse geschiedenis staat buiten kijf. Nooit eerder is er in Nederland zo grondig onderzoek verricht naar het aandeel van vrouwen aan de wording van het Nederlandse onderwijs. Wel moeten er bij dit oordeel enkele kanttekeningen geplaatst worden. Ik zou deze kanttekeningen vooral als suggesties voor een verdere uitdieping van het thema willen begrijpen.

1. De afbakening van de periode is weliswaar immanent te verdedigen, maar voor de gestelde thematiek – de professionalisering van vrouwelijke onderwijsgegenden – levert dit toch problemen op. Immers, de doorzetting van deze professionalisering vond nu juist in de decennia daarna plaats.
2. In zekere zin hangt met deze beperking een tweede bezwaar samen. Van Essen vertrekt niet vanuit een expliciete theorie. Zij zegt zelf dat het haar gaat om 'een beschrijving van de positie van onderwijzeressen van 1827 tot 1858' (p. 1). Wel noemt zij (vooruitgang in) professionalisering op sommige plekken (p. 120, 189, 221), maar zij maakt professionaliseringstheorieën niet tot uitgangspunt van haar studie. Hetzelfde geldt voor andere mogelijke theoretische noties zoals emancipatie. Ook hier weer wordt (uiteraard) gerefereerd aan de emancipatiebevorderende werking van de beroepsarbeid van vrouwen in de onderwijssector, maar het blijft bij zijdelingse verwijzingen. Ook andere voor de hand liggende theoretische uitgangspunten zoals een systematische discussie van de verschuiving van gezinsfuncties (t.a.v. de opvoeding van meisjes) naar onderwijsfuncties pakt Van Essen niet op. Dat is ook in die zin jammer omdat zodoende de drie deelstudies misschien beter met elkaar in verband gebracht hadden kunnen worden.

Beide genoemde punten hebben tot gevolg dat de lezer met een grote hoeveelheid feitelijke gegevens en deelaspecten van het onderwerp geconfronteerd wordt, maar soms de rode draad mist.

Onze kritiek laat onverlet dat enkele zeer interessante resultaten naar boven komen. Ik noem er, mede vanuit mijn eigen belangstelling in het onderwerp, enkele van:

- a. De door het opsporen en gebruik van pedagogische documenten waaruit de opvoedkundige intenties voor onderwijs aan meisjes blijken, levert Van Essen niet alleen een bijdrage aan de beroepsgeschiedenis van onderwijsgegenden, maar ook aan meisjespedagogiek in ruimere

zin. Het ondergeschikt-zijn van de zakenvakken en daarbinnen vooral rekenen en wiskunde, aan de 'algemeen vormende vakken' die nodig geacht werden voor meisjes en toekomstige vrouwen, is een historische erfenis waarmee het onderwijs tot op zekere hoogte ook vandaag nog zit.

- b. Van Essen heeft er veel werk van gemaakt om de sociale herkomst van vrouwelijke onderwijsgeevenden te achterhalen en heeft zodoende weer een bouwsteen bijgedragen aan de lopende discussie voer dit onderwerp (zie hierover ook de laatste bijdrage in Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis, 11e jrg., no. 4, nov. 1985, pp. 324-348 van B. de Graeve, F. Simon, M. du Bois-Reymond en M. Mutsaerts).
- c. De studie bevat veel gegevens waaruit blijkt hoe uiteenlopend het onderwijs in de eerste helft van de 19e eeuw ingericht was, ondanks de wetgeving van 1806. Dit vooral met betrekking tot meisjes. In het licht van het hedendaagse onderwijs met zijn haast verstikkende mate aan regelgeving en overheidsbemoeienis, zijn de kleine, lokaal gebonden schooltjes met een grote mate aan autonomie weliswaar geen voorbeelden waar we zonder meer naar terug zouden kunnen of willen. Wel stimuleren deze voorbeelden de kritiek op de gebreken van het hedendaagse overgeformaliseerde onderwijs.

Al met al dus een studie die de moeite van het lezen waard is!

M. du Bois-Reymond

Deen, N., *Mensen Scholen Mensen. Beschouwingen over onderwijs*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, 226 p., f 46,75, ISBN 90 01 20280 2.

Onder bovenstaande aardig gevonden veelzinnige titel heeft schrijver een aantal teksten gebundeld die hijzelf aanduidt als 'beschouwingen' maar die beter als prettig leesbare geschreven causerieën kunnen worden gekwalificeerd. Niet alleen de vorm geeft aanleiding tot die kenschets (zie bijv. p. 180, 2e helft); hij wil impulsen geven tot 'het boeiendste en noodzakelijkste gesprek' in onderwijskringen te voeren, dat over opvoeding en onderwijs (p.206). Ook de inhoud is niet van een zodanige analytische diepgang dat de term beschouwing geheel op zijn plaats zou zijn. Men moet dan ook betwijfelen of de beoogde eerste doelgroep 'vormgevers van, denkers over en uitvoerders van onderwijs' (p. 15) er veel zullen aantreffen wat zij al niet

elders met meer scherpte en diepgang behandeld hebben gevonden. Dat de tweede doelgroep de studerende 'enig genoeg aan dit geschrift kunnen beleven' (p. 5) is zeker niet onmogelijk, als zij althans nog niet ver in de studie van pedagogiek of onderwijskunde gevorderd zijn. Want men zal na lezing vermoedelijk met de auteur van mening verschillen dat het 'niet echt een boek voor beginners zou zijn'. Juist als inleiding tot de schoolpedagogiek kan het door zijn prettig leesbare stijl gebruikt worden en dan wel in het bijzonder door m.o.-studenten pedagogiek die minder dan universitaire studenten direct naar de empirische onderbouwing met onderzoeksgegevens zullen zoeken.

Het boek bestaat uit drie delen. Het eerste 'Mensen maken scholen' stelt in drie hoofdstukken vragen naar de plaats van de school in de maatschappij, de 'eigenaar' van de school (p. 26): dus van wie is zij? en het menselijk gezicht van de school aan de orde. Onderwijshistorici, onderwijs-sociologen, onderwijsvernieuwers en enige onderzoekers, vooral waar de leraarsprofessie ter sprake komt in het derde hoofdstuk, worden daar 'aanduidenderwijs' – het is een term die de auteur zelf voor een van zijn 'betogen' gebruikt (p. 157) – op het tapijt gebracht. De auteur toont zich daarin als wijze wegwijzer die een enkele maal zijn wijsheid laat varen als zijn emoties, zijn 'respect en liefde voor de leerling' (p. 206) hem parten spelen. De verleiding is groot om hier met citaten te werken.

Ik zal mij tot een citaat beperken en vervolgens plaatsen vermelden waar men soortgelijke uitgliders kan vinden. Zo stelt hij op p. 24: 'Onze scholen zijn, zoals bekend, van oudsher plaatsen waar de meritocratie regeert'. De onderbouwing van deze bewering volgt in een alinea waarin prestatiebeoordeling en onderlinge competitie worden gekoppeld via Thomas Hobbes uitspraak 'dat de ene mens de andere mens een wolf is' aan het 'recht van de sterkste' dat in onze scholen zou heersen. Juist hier wordt een diepgravende analyse gemist (vgl. Van der Kley, Zeg na jij!) die ook in een van de betere hoofdstukken (6) over beoordeling in het onderwijs niet echt te vinden is. Soortgelijke, wat slogan-achtige uitspraken vindt met op p. 29 (2e alinea), p. 85 (onderaan), p. 104 (onderaan), p. 127, p. 171 (bovenaan), p. 191 (onderaan), p. 199 (middenin). Er zijn heel wat meer vindplaatsen, maar eenieder vinde die bij lezing zelf, dan zal hij ook constateren dat zij opduiken te midden van veel wijze opmerkingen.

Na deze excurs keren wij terug naar het tweede deel, waarvan de titel 'Scholen maken mensen' aan een boek van Langeveld is ontleend zonder dat naar hem wordt verwezen, zoals men hem, evenals meer bekende schoolpedagogen en onderwijskundigen, mist in de literatuurvermeldingen.

In het vierde hoofdstuk 'Normen en waarden in het onderwijs' treffen wij naast de waardenoverdracht de benaderingen van waardenverheldering

(Raths) en waardenontwikkeling (Kohlberg) aan, maar missen wij de waardencommunicatie (Habermas) waarvoor de auteur voor een eventueel nieuwe druk Van der Vens boek 'Vorming in waarden en normen' (Kampen, 1985) zal kunnen raadplegen, zoals hij er ook goed aan doet zijn wijze opmerkingen over 'problemen bij de vervulling van de leraarstaak' in het vorige hoofdstuk te onderbouwen met onderzoeksgegevens (Veenman of Peters, Docenten en hun probleemsituaties).

Het vijfde hoofdstuk 'Vormgeving van onderwijs' waarin ook begeleiding als 'sluitstuk van de vormgeving van het onderwijs' (p. 114) voorkomt, zou het hart van het betoog moeten vormen, niet alleen omdat de auteur in dit boek zegt 'wat na te denken over de diverse facetten van een "begeleidende school"' (p. 5), maar ook omdat hij op het terrein van begeleiding in Nederland bij uitstek als expert geldt. En al kenschetst hij deze publikatie slechts als een 'voorlopig resultaat' van dit nadenken, op zijn minst mocht een heldere conceptualisatie van het begrip begeleidende school worden verwacht. Wij moeten het doen met de opmerking dat in deze school begeleiding het sluitstuk vormt van een vormgeving die het gevolg is van een 'minimale overeenstemming van alle betrokkenen over de doelen' (p. 114).

En wat het 'betrekkelijk vaag begrip' (p. 108) begeleiding betreft volstaat hij eigenlijk met een differentiatie in drie aspecten: de pedagogische kwaliteit van de omgangsrelatie, de relevantie van de onderwijsinhoud en de ethische kwaliteit van beoordeling en advisering, waarvan de eerste twee nauwelijks zijn uitgewerkt en alleen de laatste in hoofdstuk 6 wat meer aandacht krijgt. Het zevende hoofdstuk over 'Gelijkheid van kansen in een ongelijke wereld' stelt kort de historie van compensatie- en activeringsprogramma's en hun échec aan de orde. Het is bijzonder bevreemdend dat in dit deel de belangrijke 'effective school movement', die inderdaad laat zien dat scholen bijdragen tot vorming van mensen, niet voorkomt, al wordt op p. 113 Rutter e.a. overigens in een geheel ander verband even genoemd, terwijl Goodlad en diens publikatie ('A Place Called School') zelfs niet vermeld wordt.

Het laatste deel 'Onderwijs in de jaren negentig' begint met de futurologische visie van Toffler over de maatschappij op weg naar kleinschaligheid en de eventuele consequenties daarvan en van technologische ontwikkelingen voor het onderwijs. Dan komt in het negende hoofdstuk het multicultureel onderwijs ter sprake en in het laatste hoofdstuk, dat op enkele uitglijders na het meest kritisch is, zet de auteur zich af tegen de anti-school en de anti-pedagogiek beweging en pleit hij met Snyders voor de *modelfunktie* van de leraar als een goed midden tussen extremen van de leraar als facilitator (Rogers, e.a.) en als stuurman (Skinner e.a.).

Die leraar moet voor de leerling model zijn in

'une école pour la vie par la vie' zoals hij de school met vernieuwers aan het begin van deze eeuw wil zien. Voor het gesprek over onderwijs en opvoeding in zulk een school heeft Deen in dit m.i. op beginners doelende boek impulsen gegeven. Daarna kan een indringender discussie de eerste inzichten die dit gesprek oplevert verdiepen.

A.M.P. Knoers

A. van der Wissel, *Schooluitval. Een reeks onderzoeken naar cognitieve aspecten van het falen bij kinderen met ernstige leerproblemen*, Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen, 1984. 259 pag.

Bij het lezen van deze dissertatie trok de volgende passage mijn bijzondere aandacht: 'Het verrichten van onderzoek geeft iemand dan ook makkelijk het gevoel te zitten "mieren": ergens een strootje recht leggen of aandragen te midden van het krioel van andere onderzoekers, in de hoop dat het misschien bijdraagt tot de "body of knowledge" met betrekking tot de psychologische determinanten van het falen van kinderen met ernstige leerproblemen' (p. 234). Dit citaat illustreert duidelijk dat de auteur de bijdrage die wetenschappelijk onderzoek aan de oplossing van praktijkproblemen kan leveren, sterk relativiseert. Een onderzoeker met een dergelijke instelling heeft vermoedelijk een gunstig uitgangspunt om de praktijk werkelijk van dienst te zijn. Dikwijls komt dit al tot uiting in de relevantie van de keuze van de onderzoeksvragen.

Deze dissertatie is geschreven als een reeks artikelen, die in twee delen zijn gegroepeerd. In het eerste deel komt de vraag aan de orde op grond waarvan er bij falende leerlingen in het gewoon lager onderwijs gedifferentieerd wordt tussen kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (L.O.M.-school) en moeilijk lerende kinderen (M.L.K.-school). De auteur beantwoordt deze vraag zonder enig voorbehoud ontkennend. Hij bestrijdt daarmee de aanhangers van de discrepantie-theorie, die in Nederland veel invloed heeft gehad op de inrichting van het speciaal onderwijs. Het verschil tussen L.O.M.- en M.L.K.-populaties is volgens Van der Wissel uitsluitend een gevolg van de verwijzingspraktijk, die grotendeels berust op de discrepantie-theorie. Leerlingen die in het reguliere onderwijs falen en een relatief hoog intelligentieniveau hebben worden naar de L.O.M.-school verwezen, terwijl kinderen met een laag intelligentieniveau op de M.L.K.-school worden geplaatst. In hoofdstuk 5 tracht de auteur aan

te tonen dat differentiatie binnen de falers aan de hand van het intelligentie-criterium geen wetenschappelijke grond heeft. Nu zitten er methodologisch gezien nog al wat haken en ogen aan deze problematiek. Oud (1985) komt tot de conclusie dat Van der Wissel terecht de discrepantie-theorie aanvecht, maar stelt tevens dat het onderscheid tussen L.O.M. en M.L.K.-categorieën nog nader onderzoek behoeft, omdat de hier gerapporteerde gegevens niet verzameld zijn bij steekproeven getrokken uit de totale populatie. Bovendien zijn ze te klein om gebruik te kunnen maken van multiple regressietechnieken.

Het tweede deel van het boek heeft betrekking op de vraag naar de homogeniteit dan wel heterogeniteit van de ongedeelde groep falers. Deze vraag dient primair beantwoord te worden op het niveau van de diverse schoolvakken. Is het falen specifiek voor een bepaald vak (rekenen, lezen, spellen) of is er sprake van een falen over de gehele linie. Verder onderzoek kan zich meer rechtstreeks richten op het leerproces of op de cognitieve voorwaardenstructuur voor dergelijke onderwijsleerprocessen.

Het blijkt dat de groep falers primair gekenmerkt wordt door uitzonderlijk lage resultaten bij het spellen en lezen. De rekenresultaten zijn eveneens laag, maar minder extreem. Het falen blijkt vooral samen te hangen met woord- en zinsbouw, informatie van verbale aard en concentratie. Bij ernstig falende leerlingen bleek het segmenteren van gesproken woorden in fonemen een kernprobleem te zijn. Falers worden gekenmerkt door een algemene verwoordingszwakte, die culmineert in een belemmerde woordproductie en ze hebben in het bijzonder problemen met taalobjectivatie. De auteur tracht aannemelijk te maken dat bij deze deficiënties in spreektaalvaardigheid sprake is van een onderliggende factor 'taalzwakte'. Bij opgaven waarbij het uitsluitend gaat om vormaspecten van de taal, uit zich deze taalzwakte het meest extreem. Daarbij blijken woordobjectivatie en zinsobjectivatie verschillende aspecten van taalzwakte te zijn.

Verskillende typen van falers zijn mogelijk te onderscheiden op grond van de verschillen waarop zij hun taalhandicap proberen te compenseren, zoals de eigen ervaring, het eigen inzicht en niet-verbale representatievormen. Maar verder onderzoek is nodig om na te gaan of deze veronderstelling houdbaar is en of zij tot praktische uitvoerbare consequenties leidt.

Minder gelukkig zullen vele orthodidactici zijn met de aanbeveling die in het laatste hoofdstuk wordt gedaan met betrekking tot de Language Experience Approach en de Freinet-pedagogiek als de meest geschikte benadering om taalzwakke kinderen te leren lezen en schrijven. Deze uitspraak is op zijn minst te ongenueanceerd en spoort niet met de onderzoeksgegevens, zoals die ondermeer door

Chall (1967, 1979) systematisch werden verzameld en geanalyseerd.

Met deze publikatie is ongetwijfeld een waardevolle bijdrage geleverd aan de discussie over enkele actuele, praktische vragen. Het werk in zijn geheel verdient een zorgvuldige bestudering.

M. J. C. Mommers

Literatuur

Oud, J.H.L., Schooluitval in dialoog. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1985, 24 p. 407-417.

Chall, J., *Learning to read: the great debate*. New York: 1967.

Chall, J., 'The great debate: Ten years later, with a modest proposal for reading stages'. In Resnick, L. B. and P.A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Vol I, Hillsdale, N. J.: 1979.

H. Everts, A. Golhof, P. Stassen en J. Teunissen, *Trendstudie over het onderzoek naar etnische groepen in het onderwijs*. Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht, 1985, 362 pag. f27,50.

In opdracht van het Ministerie van O. en W. deden Everts, Golhof, Stassen en Teunissen, een studie naar trends in het onderzoek met betrekking tot etnische groepen in het onderwijs. Het resultaat is een lijvig rapport van 362 pagina's (inclusief bijlage, literatuurlijsten en een handzame auteursindex).

Van 150 onderzoeken worden beknopt de probleemstelling, het theoretische kader, de resultaten en de methodologische aspecten besproken. Reeds op dat niveau kan men stellen dat er door de auteurs een omvangrijk nuttig werk is verricht. Dat wordt kennelijk ook in bredere kring erkend. Hoewel het een niet-commerciële uitgave van de vakgroep Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Utrecht betreft, spreekt men in die kringen van een 'bestseller' en kan men nauwelijks aan de vraag van allerlei instanties en personen verspreid over het land voldoen. "Dergelijke trendstudies zouden vaker gedaan moeten worden", is de meest gehoorde reactie.

De *probleemstelling* van de trendstudie is tweeledig en luidt:

- Welk onderzoek is en wordt er in Nederland verricht op het terrein van het onderwijs met

allochtonen?

- Welke trends of richtingen waarin onderzoek zich ontwikkelt of zich zou kunnen ontwikkelen, zijn er in het onderzoek aan te geven en hoe verhouden deze zich ten opzichte van het onderzoeksbeleid? (p. 4/5)

Men heeft zich beperkt tot post-doctoraal onderzoek zoals dat wordt verricht door universiteiten, onderzoeksinstituten, instanties ten behoeve van allochtonen en de afdelingen onderzoek van de grote gemeenten. Die inventarisatie vond plaats via bestaande overzichten (ACOM, SVO, ZWO, SWIDOC) en personen die zelf onderzoek deden en eventueel aangeven wie er nog meer op dat terrein werkzaam waren ('snowball-sampling'). Zo verzamelden zij in 7 maanden 150 onderzoeken.

Wat zijn de *resultaten* van het speurwerk?

Het onderzoek op het gebied van etnische groepen in het onderwijs is nog relatief beperkt van omvang en pas sinds 5 à 6 jaar is het goed op gang gekomen. Alle resultaten overziend, stellen de auteurs dat er sprake is van grote problemen waar voorsnog geen oplossingen voor gevonden zijn. Allochtone leerlingen zijn oververtegenwoordigd in het LBO. Hun percentage schooluitval is hoog. De auteurs zien de toekomst dan ook somber in, wat dat betreft. Op zich zijn dat geen nieuwe geluiden. Wel nieuw zijn de algemene trends die de auteurs in het onderzoek waarnemen. Het zijn er vier:

Trend A: Van kinderen van (arbeids)migranten naar leerlingen met etnische kenmerken. Daarmee wordt bedoeld, dat er aanvankelijk in het onderzoek meer aandacht werd besteed aan allochtone leerlingen als vreemdelingen met bijzondere kenmerken. Thans zou men meer gericht zijn op een analyse van de schoolsituatie als een gecompliceerde situatie waarin verschillende etnische groepen (waaronder ook de Nederlandse) aanwezig zijn. De problemen zijn niet meer de problemen van autochtonen alleen, aldus de auteurs. Zo wordt onder andere de meerderheids/minderheidsverhouding onder de loep genomen.

Trend B: Van buitenschoolse naar binnenschoolse factoren. De auteurs constateren een toenemend besef dat factoren die het onderwijs belemmeren of bevorderen eerder binnen dan buiten de school gezocht moeten worden.

Trend C: Er komt, aldus de auteurs, meer nadruk op de positie van allochtone leerlingen binnen het reguliere onderwijs tegenover allochtonen in categoriale voorzieningen. Hetgeen overigens niet betekent, dat dat tevens een vermindering van aandacht voor categoriale voorzieningen inhoudt.

Trend D: Er komt meer aandacht voor jeugd- en volwassenenonderwijs en voor de relatie ouders/school.

Er dringen zich op dit punt in onze bespreking een

aantal vragen op, waarvan de volgende wel de belangrijkste zijn:

- Hoe komen de auteurs nu tot de formulering van de trends en (daarmee samenhangend)
- bestaan de trends werkelijk?

Het blijkt dat de auteurs het gehele gebied van het onderwijs met allochtone leerlingen voor hun inventarisatie hebben doorzocht op min of meer duidelijke veranderingen en ontwikkelingen in de tijd. Deze ontwikkelingen worden als 'subtrends' samengebundeld tot de vier grote trends. Hoe dat precies gebeurt, wordt helaas niet vermeld. Voorbeelden van die 'subtrends' op de deelterreinen zijn:

- op het terrein van onderwijsvormgeving: een verschuiving van 'opvang' naar verandering in bestaande voorzieningen;
- bij taalverwerving: een 'voorzichtige' trend naar meer aandacht voor tweede taalverwerving bij 4-7 jarigen. Er is zeer weinig aandacht voor de relatie tussen de ontwikkeling in de eerste taal en de tweede taal.

Regelmatig wordt het zwakke theoretische en methodologische gehalte van het meeste onderzoek gehekeld. Merkwaaardig genoeg moet dat laatste misschien ook gezegd worden van de trendanalyse zelf. Er loopt geen onweerlegbaar logische lijn van de 'deeltrends' op de deelgebieden naar de vier hoofdtrends. Deze lijken op nogal intuïtieve wijze tot stand gekomen te zijn. Strikt (methodo)logisch gebeurt het niet. Wat is eigenlijk een trend en wat is het criterium om te kunnen zeggen dat een trend significant is? Is iets dat vroeger nooit gebeurde en nu bijna nooit, een trend? Wat blijft er bijvoorbeeld van 'hoofdtrend' A over als we elders zien dat er nog praktisch geen onderzoek wordt gedaan naar onderwijs in eigen taal en Cultuur, dat praktisch geen onderzoek wordt gedaan naar intercultureel onderwijs, dat er geen onderzoek wordt gedaan naar de rol van de leerkracht in de praktijk van de multi-etnische lessituatie, dat er praktisch geen onderzoek naar en ontwikkeling van leeronderdelen plaatsvindt, er praktisch geen onderzoek wordt gedaan naar eerste taalverwerving, maar dat het accent ligt op de (gebrekkige) tweede taalverwerving enzovoort?

Ervan uitgaande dat trend A zeer gewenst zou zijn, kan men zich afvragen in hoeverre hier de wens de vader van de trend is. Soortgelijke kanttekeningen zouden ook te plaatsen zijn bij hoofdtrend B.

In hoofdstuk 8 bekijken de auteurs een aantal onderzoeksplanningen van de overheid voor de periode '84-'88 (Ministerie van O. & W., Ministerie van Binnenlandse Zaken, SVO, departementale coördinatiegroep onderwijsonderzoek). Ze doen daarover een aantal evaluerende en aanbevelende uitspraken. Dat gebeurt, merkwaaardig genoeg, aan de hand van de ontworpen trends.

Hier lijken die trends als norm te worden gehanteerd. Dat mag natuurlijk niet en eigenlijk gebeurt dat ook niet. De hele vormgeving van het boek en de gebruikte formuleringen suggereren dat echter wel. Is het een kunstgreep van de auteurs om op zo'n manier hun eigen visies en oordelen kracht bij te zetten, zonder zelf kleur te bekennen? Wat er wel gebeurt, is dat de auteurs zowel de trends als de overheidsplannen evalueren en amenderen op grond van een visie die zij niet expliciteren. Bijvoorbeeld: er is, aldus de auteurs, veel te weinig aandacht voor eerste taalverwerving in de overheidsplannen. Dat is, zoals we in hoofdstuk 5 kunnen zien, echter ook geen trend, integendeel. Maar waarom moet dat dan toch? Of, om in de termen van de trendstudie te blijven: wat zijn hun taalpolitieke motieven daarachter? Dat zeggen ze niet. Een ander voorbeeld: de auteurs wijzen op de onderwijsmodellen, waarin de moedertaal als onderwijsinstructietaal, gedurende een aantal jaren een belangrijke plaats inneemt (Leiden en Enschede). Zoiets kan men ook doen gedurende de gehele schoolperiode. 'Uitvoering van een dergelijke vormgeving en onderzoek daarnaar verdient aanbeveling', schrijven ze. Maar waarom verdient dat aanbeveling? De trendstudie geeft daar geen antwoord op. Een laatste voorbeeld: allochtone ouders en leerlingen menen dat leerkrachten niet of te passief reageren op verborgen of openlijke vormen van racisme. De auteurs van de trendstudie vinden dat een ernstige omissie in de overheidsplannen. Echter dit soort onderzoek is helemaal geen trend. Waarom pleiten ze er dan voor? Kortom, veel meer lijkt het ontbreken van bepaalde trends een aanleiding tot aanbevelingen. Maar dan is weer de vraag: hoe kun je zeggen dat iets ontbreekt zonder eerst te zeggen wat er zou moeten zijn? Let wel, dat ze dit soort aanbevelingen doen, is zeer terecht. Een duidelijker en gefungeerde stellingname zou het boek echter sterker hebben gemaakt.

Tegelijkertijd en daarmee verbonden is deze hele trendanalyse op te vatten als de voorbode van een dieper gravende analyse, namelijk die van de sociale en maatschappelijke ontwikkelingen waar de gesignaleerde trends uit voort komen. Met andere woorden, deze analyse vraagt om een vervolg in die richting en een duidelijker positie bepaling.

Alles afwegende moet geconstateerd worden, dat de trendanalyse als trendanalyse niet helemaal gelukt is, maar dat het boek een zeer rijke informatiebron is voor iedereen (onderzoeker, praktijkwerker, student) die geïnteresseerd is in onderzoek naar etnische groepen in het onderwijs.

R. de Lange

Een concluderende samenvatting van deze studie is gratis verkrijgbaar bij het Ministerie van O & W.

H. Franssen en C. van Vilsteren (red.), *Schoolwerkplanontwikkeling als praktische opgave*. Bekadidact, 1985, 182 pag., f29,50, ISBN 90 321 06 236.

De vakgroep onderwijskunde van de universiteit van Utrecht verrichtte verkennend onderzoek naar schoolwerkplanontwikkeling. Het boek geeft een overzicht van verschillende deel-onderzoeken, met de bedoeling handelingsaanbevelingen te geven over verschillende aspecten van schoolwerkplanontwikkeling.

Na een inleidend artikel waarin vulling wordt gegeven aan het begrip schoolwerkplan, komen meerdere auteurs aan het woord over onder meer het starten met schoolwerkplanontwikkeling, relaties met methodenkeuze, het overleg in het schoolteam en het betrekken van ouders bij het overleg. Ten slotte een beschouwing over schoolwerkplanontwikkeling als blijvende opgave, voorafgegaan door een hoofdstuk over inhoudelijke vernieuwing van het vormingsaanbod: de vakken of leergebieden.

Het meest interessante deel vinden we hoofdstuk 1, waarin aangegeven wordt wat een schoolwerkplan eigenlijk is en hoe het gemaakt kan worden. Er wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen het schoolwerkplan als subsidiedocument en andere soorten planningsdocumenten in de school: lesvoorbereiding, leergang en leerplan c.q. curriculum. De auteur (Van Vilsteren) doet hier een goede poging om een einde te maken aan de spraakverwarring over het begrip schoolwerkplan. Ook de nuchtere karakterisering van het schoolwerkplan als een document dat een samenhangende beschrijving geeft van de huidige schoolsituatie spreekt ons erg aan. Minder gelukkig zijn we met de term: schoolwerkplanontwikkeling, waar bedoeld wordt schoolontwikkeling als proces van verandering en verbetering van het onderwijs. In feite is deze term in tegenspraak met de stelling van Van Vilsteren dat het schoolwerkplan geen veranderingsplan is, maar een document dat de richting van de schoolontwikkeling kan sturen. Overigens worden over deze schoolontwikkeling zinnige dingen gezegd, met name daar waar gesteld wordt dat een school alle delen van de organisatie dient te ontwikkelen en bijvoorbeeld niet alleen de inhouden of doelstellingen. In die zin is een schoolwerkplan als beschrijving van de huidige schoolsituatie dan ook nooit af. Ook aanbevelingen over de uitvoerbaarheid - onderwijsgeven- den zijn zowel planners als uitvoerders - getuigen van een goed inzicht in de dagelijkse praktijk van scholen en innovatie in scholen.

Dit geldt ook voor de aanbevelingen in het tweede artikel van het boek over het starten met

school(werkplan)ontwikkeling. Innovatie starten vanuit een geplande aanpak van gesignaleerde problemen in de school is inderdaad vruchtbaar. Hier komt echter al een impliciete veronderstelling tot uitdrukking die we typerend vinden voor het hele boek: het schoolteam moet 'alles met z'n allen' doen en ook 'op eigen houtje'.

In die zin is de titel van het boek 'als praktische opgave' meer probleemstellend dan richtinggevend. De praktische aanbevelingen zijn net iets te globaal om als schoolteam echt aan het werk te kunnen. Dit is dan ook werk voor schoolbegeleidingsdiensten, alleen daar lezen we niets over, behalve dat deze instellingen hier en daar informatie kunnen geven. Dat zowel het proces van het schoolwerkplandocument opstellen als het proces van schoolontwikkeling door deskundigen begeleid kan worden, komt niet in de onderzoeken voor. We denken wel dat het boek een goede mogelijkheid biedt om de deskundigheid van onder-

wijsgeevenden en begeleiders te vergroten. Veel praktische aanbevelingen voor het uitzetten van strategieën voor schoolontwikkeling zijn waardevol. Ze variëren van aanbevelingen op het gebied van de leer- en vormingsgebieden tot het overleggen over en beschrijven van schoolontwikkeling. Dat schoolteams wel eens beperkt in hun tijd zouden kunnen zijn en veel werk simpelweg door begeleiders kunnen laten doen, was in 1979 en 1980 misschien nog niet zo actueel. Waarmee we komen aan een andere beperking van het boek: de onderzoeken stammen uit die jaren en de inleiding is gedateerd op 1 december 1982. Dat betekent dat actuele richtlijnen zoals die in een circulaire van 1984 door de staatssecretaris werden aangegeven, niet voorkomen in een publikatie van 1985.

D. Kopmels
B. de Reu

Mededelingen

PAOS-cursussen

Tijdige onderkenning van ontwikkelingsstoornissen bij kinderen (0-7 jaar) C86-062

Cursusleiding: Dr. J. Groenendaal en Dr. M. Smrkovsky

Inhoud: VTO-gebeuren; de ontwikkeling van ontwikkelingsstoornissen; problemen bij vroegtijdige onderkenning; instrumenten en processen van VTO; Bos 2-30 nader bekeken; aspecten van vroeger interventie; risicofactoren in de opvoeder-kind-interactie; informeren en begeleiden van ouders.

Doelgroep: psychologen en pedagogen die geïnteresseerd zijn in VTO.

Vroegkinderlijk autisme - diagnostiek en behandeling C86-066

Cursusleiding: Dr. I. van Berckelaer-Onnes. Enkele gastdocenten zullen aan de cursus meewerken.

Inhoud: Naast een overzicht van de thans beschikbare wetenschappelijke kennis wordt ingegaan op de mogelijkheden voor diagnostiek en behandeling.

Doelgroep: Pedagogen en psychologen die in hun werk te maken hebben of krijgen met de autisme-problematiek.

Nadere inlichtingen en inschrijving: PAOS, Postbus 325, 2300 AH Leiden; tel. 071-148333 toestel 2442.

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
11e jaargang, nr. 3, 1986

Itemselectie in het Mokken model, door K. Sijtsma en P.M. Prins

Twee ordinale analyse technieken in een niet-equivalent pretest-posttest ontwerp met geordende categorieën, door P. Vijn

Bekroond ORD Paper 1985: Overscholing en inkomen, door H. Oosterbeek

Reproductie van Cultureel en Economisch Kapitaal op een Traditioneel en een Montessori-Lyceum, door M. Kalmijn en R. Batenburg

Notities en commentaren

Actie-onderzoek en emancipatie, door H. Flierman