

## Boekbespreking

---

P. G. Swanborn, *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Boom, Meppel/Amsterdam, 1987, 436 blz., ISBN 90 6009 796 3.

---

De nieuwe editie van Swanborns 'Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek' is een grondige bewerking van de eerste versie, die wij eerder uitgebreid in dit tijdschrift hebben besproken (*Pedagogische Studiën*, 1983, 60, 38-40). Bezieet men het boek in zijn totaliteit, dan kan worden geconstateerd dat de inhoud globaal dezelfde is gebleven. In deze bespreking willen wij dan ook vooral ingaan op de veranderingen die door de schrijver zijn aangebracht. Onveranderd blijft de intentie van het boek: een inleiding op het onderzoeksproces waarin met name de eerste stadia, het ontwerpen van het onderzoek en de dataverzameling, centraal staan. In de eerste drie hoofdstukken, 'Spelregels en kernbegrippen', 'Problemen, verklaringen en theorieën' en 'Modellen' wordt de lezer ingeleid in de eerste fase van het wetenschappelijk onderzoeksproces: het formuleren van een adequate probleemstelling, de relatie met de theorie(ën) en de afbakening van het te onderzoeken verschijnsel ten opzicht van andere. Alvorens concrete onderzoeksstrategieën te behandelen, staat de auteur uitgebreid stil bij 'Operationaliseren' (hoofdstuk 4) en 'Strategieën en databronnen' (hoofdstuk 5). In deze hoofdstukken, waarin het meetbaar maken en kwantificeren van kenmerken in algemene zin wordt behandeld, wordt een brug geslagen tussen de abstracte inleiding in het kader van de eerste drie hoofdstukken en de diverse onderzoeksstrategieën die in de hoofdstukken 6 t/m 8 aan de orde komen. Achtereenvolgens zijn dit: 'Het experiment', 'De enquête' en 'Het veldonderzoek'. In het laatste deel van het boek wordt de discussie weer wat abstracter: in hoofdstuk 9, 'Kwalitatief onderzoek', wordt aandacht besteed aan verschillen en overeenkomsten tussen kwantificerend en interpreterend (of interpretatief) onderzoek en in hoofdstuk 10, 'Sociaal-wetenschappelijk onderzoek in de samenleving', wordt het doen van onderzoek in een bredere maatschappelijke context geplaatst.

Wat zijn nu de belangrijkste veranderingen in deze nieuwe editie en zijn deze veranderingen ook verbeteringen? In het eerste gedeelte van het boek, bestaande uit de eerste drie hoofdstukken, zijn enkele belangrijke verbeteringen aangebracht. Werd in

de eerste editie begonnen met een uiteenzetting over de spelregels en kernbegrippen die bij het inrichten van wetenschappelijk onderzoek in het geding zijn, in de huidige versie ligt het startpunt veeleer bij de doelstellingen van de onderzoeker en de gebruikers van de resultaten. Met andere woorden, gaat het om fundamenteel of praktijkgericht onderzoek en mikt de onderzoeker met zijn resultaten op gebruik door bijvoorbeeld beleidsinstanties en hulpverleners of is de 'wetenschap' de belangrijkste afnemer? Ook de in het onderzoeksproces te onderscheiden fasen (de 'empirische cyclus') worden nu aan het begin van het eerste hoofdstuk geïntroduceerd, waardoor de lezer al meteen een eerste (globaal) overzicht heeft van het onderzoeksproces. Daarna volgt de auteur in grote lijnen het betoog uit de eerste editie. In het hoofdstuk over problemen, verklaringen en theorieën worden nu meer typen verklaringen besproken (bijvoorbeeld ook historisch-genetische en elliptische verklaringen) en de behandeling van het begrip 'causaliteit' is in de huidige versie beter te begrijpen. Hiertoe draagt zeker ook bij dat de moeizame bespreking van het disjunctie- en conjunctiemodel uit de eerste editie nu is weggelaten. Terecht gehandhaafd is de uiteenzetting over het onderzoek van Hirschi naar de oorzaken van criminaliteit, met het doel om het werken met theorieën in empirisch onderzoek te illustreren. Het gedeelte over modellen wordt gekenmerkt door een inzichtelijker presentatie van de informatie en het gebruik van voorbeelden uit de onderzoekspraktijk waaraan het modelgebruik wordt geïllustreerd. Met deze voorbeelden maakt de auteur het de lezer weliswaar niet makkelijk, maar het inzicht in het gebruik van modellen is er zeker mee gediend.

In het tweede gedeelte van het boek (dat een brugfunctie vervult tussen het eerste deel en de behandeling van concrete onderzoeksstrategieën) is het hoofdstuk over strategieën en databronnen uit de eerste editie praktisch ongewijzigd overgenomen. De oorspronkelijke hoofdstukken over 'operationaliseren' en 'meten' zijn in de huidige versie samengevoegd tot één hoofdstuk. Bovendien is de behandeling van deze onderwerpen duidelijk verbeterd. Op de validiteitsproblematiek wordt nu uitgebreid ingegaan, niet alleen passeren alle typen validiteit de revue, maar ook het *onderzoek* naar validiteit komt aan bod. De discussie over betrouwbaarheid is nu completer doordat een van de meest gebruikte criteria, Cronbachs alpha, ook aan de orde komt.

In het derde gedeelte van het boek, waarin diverse onderzoeksstrategieën aan de orde komen, is een aantal waardevolle verbeteringen aangebracht. Het hoofdstuk over het experiment is uitgebreid met een

discussie over factoriële opzetten, waaronder blok-ontwerpen en de betekenis van het verschijnsel interactie. Ook de voor de analyse van causale relaties zo belangrijke inzichten van Mill komen nu expliciet aan bod. Jammer is wel dat aan het quasi-experiment ook nu relatief weinig aandacht wordt besteed. De auteur verwijst weliswaar naar het standaardwerk van Cook & Campbell, maar gaat in de betreffende paragraaf alleen nader in op de tijdreeks-opzet. De behandeling van de enquête als onderzoeksstrategie heeft aan waarde gewonnen doordat nu diepgaander wordt ingegaan op het verschijnsel 'nonresponse', waarbij niet alleen wordt aangegeven hoe dit ontstaat en wat voor invloed het heeft, maar ook wat men er aan kan doen. Ook de discussie over de verschillende soorten vraagtechnieken heeft in deze editie een meer gestructureerd karakter gekregen. Het hoofdstuk over veldonderzoek begint nu met het stellen van de vraag wanneer deze onderzoeksstrategie kan worden gekozen. Daarnaast komen de aan het verrichten van dit type onderzoek inherente problemen beter uit de verf doordat de onderzoeksresultaten worden geëvalueerd in termen van interne (ook aandacht voor triangulatie) en externe validiteit. De discussie over de laatstgenoemde vorm van validiteit is overigens geheel nieuw.

Het boek wordt afgesloten met een tweetal hoofdstukken waarin voor een deel nieuwe informatie wordt aangeboden. Anderzijds treft men hierin gedeelten aan uit de eerste editie, die nu op een logisch meer samenhangende wijze bij elkaar zijn gevoegd. Hoofdstuk 9 over 'kwalitatief onderzoek' is voor een belangrijk deel opgebouwd uit onderdelen van het oude hoofdstuk over symbolisch interactionisme en etnomethodologie. Het nieuwe hoofdstuk is echter breder van opzet: verschillende vormen van kwalitatief onderzoek worden aan de hand van duidelijke voorbeelden besproken. Bovendien worden contrastpunten tussen kwantificerend en interpreterend onderzoek in een aparte paragraaf uitgebreid vergeleken. Een sterk punt van dit hoofdstuk is ook nog dat dit type onderzoek wordt doorgelicht aan de hand van de empirische cyclus die eerder in het boek, in hoofdstuk 1, werd geïntroduceerd. Hoofdstuk 10 ten slotte plaatst het verrichten van onderzoek in de totaliteit van het maatschappelijk gebeuren. Zo komen belangrijke thema's als waardenvrijheid en ethische waarden die een rol spelen bij de keuze voor een bepaalde vorm van onderzoek in dit hoofdstuk uitgebreid aan de orde. In deze vorm is het hoofdstuk nieuw, zij het dat een belangrijk deel van de inhoud overeenkomt met hoofdstuk 3 uit de eerste editie ('Onderzoeken en veranderen'). Hetgeen de auteur in dit hoofdstuk te berde brengt vormt een goede afsluiting van deze inleiding in de methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek.

Samenvattend luidt ons oordeel dat de door Swanborn in deze tweede editie aangebrachte veran-

deringen bijna zonder uitzondering ook verbeteringen zijn gebleken. In de eerste plaats is het boek uitgebreid met een aantal onderwerpen die in de eerste editie ontbraken (o.a. factoriële opzetten, externe validiteit van veldonderzoek) of onvoldoende uit de verf kwamen (o.a. validiteit, nonresponse, voorbeelden van modelgebruik, de betekenis van Mill voor het denken over causaliteit). Daarnaast is de presentatie van de stof in didactisch opzicht duidelijk verbeterd. De betoogtrant is minder wijdlopieg geworden en de overzichtelijkheid is door het gebruik van tussentijdse samenvattingen en betere margeteksten sterk toegenomen. Daaraan zij nog toegevoegd dat het aantal opgaven bij elk hoofdstuk en de uitwerkingen achterin het boek zijn uitgebreid. Dit geldt ook voor de literatuursuggesties aan het eind van elk hoofdstuk, waaraan een groot aantal meer recente publikaties is toegevoegd.

Ons positief advies, enkele jaren geleden, omtrent het gebruik van de eerste editie in het methodologie- en M&T-onderwijs, menen wij naar aanleiding van deze vernieuwde tweede editie met nog meer overtuiging te kunnen herhalen.

L. W. C. Tavecchio  
M. W. Vooijs

---

R. van der Kooij & J. Hellendoorn (Eds.),  
*Play - Play therapy - Play research*. Lisse,  
Swets & Zeitlinger, 1986, 304 blz., f 55,50,  
ISBN 90 265 0754 2.

---

Dit boek bevat de tekst van een groot aantal lezingen die gehouden zijn op een internationaal symposium, met dezelfde titel als het hier besproken boek, en dat in september 1985 in Amsterdam plaats vond.

De vele bijdragen zijn door de redacteuren in een drietal groepen ingedeeld. Elk van deze groepen wordt vooraf gegaan door een korte inleiding van de redacteuren op het thema en de bijdragen.

Het eerste deel wordt gevuld door een aantal theoretische beschouwingen over het spel en zijn functie in de kinderlijke ontwikkeling. De bundel wordt geopend met een bijdrage van Hans Scheuerle die een fenomenologische analyse van het spel geeft. Hij benadrukt daarin o.a. de vrijheid van externe restricties, de ambiguïteit en de openheid van het spel en het opgaan in het nu. Heinz Herzka geeft een antropologische visie op het spel. Naar zijn mening wordt het spel gekenmerkt door een dialoog-structuur tussen tegengestelde polen als 'ervaren' en 'doen', het 'individuele' en het 'sociale'. Het spel biedt het kind de mogelijkheid die tegenstellingen te ervaren en te integreren en op die wijze draagt het bij aan de persoonlijkheidsontwikkeling.

Een zeer boeiende beschouwing over de historisch-cultureel bepaalde ideologieën die aan het spelconcept ten grondslag liggen, geeft Brian Sutton-Smith. Hij onderscheidt twee tegengestelde ideologieën van het spel die zich in de twee Engelse termen *play* en *game* weerspiegelen. In de eerste betekenis heeft spel connotaties van vrijheid, verbeelding, samenwerking enz.. Deze visie komt ook in onze ontwikkelingspsychologische kijk op het spel tot uiting. Daarnaast is er een ideologie van het spel (welke stamt uit de romantiek) waarin het wedstrijdement, de confrontatie, benadrukt wordt. Deze tegengestelde ideologieën zijn zelf opgenomen in grotere onderliggende sociale tegenstellingen zoals die tussen man en vrouw, tussen gemeenschap en individu. Bij onderzoek naar spel dient men zich van de ideologische achtergronden van zijn spelopvatting bewust te zijn.

John Kerr ziet het spel in het kader van de door Apter en Smith ontwikkelde 'reversal'-theorie volgens welke het individu in één van twee tegengestelde toestanden verkeert: de telische of de paratelische. Het spel is verwant met de paratelische staat die gekenmerkt wordt door activiteiten die als lustvol beleefd worden en die niet doelgericht zijn.

Vandenberg ziet het spel als een middel voor het kind 'mythen' te scheppen. Het geeft het kind daarmee de mogelijkheid toegang te krijgen tot de mythen van de cultuur waarin het opgroeit. De mens is namelijk, in de ogen van Vandenberg, primair een mythenscheppend wezen.

Ten slotte sluit dit gedeelte met een bijdrage van Dorothy Singer die een aantal concrete suggesties aanraagt voor de wijze waarop we het verbeeldingspel van kinderen kunnen stimuleren.

Uit dit overzicht blijkt dat de hier gepresenteerde visies op het spel nogal uiteenlopen. De bijdragen in dit gedeelte zijn zeker alle lezenswaardig, hoewel niet altijd even verrassend. De meest belangrijke bijdrage in dit gedeelte is die van Sutton-Smith die onze spelopvattingen plaatst in een breder cultureel-historisch perspectief.

Het tweede gedeelte bundelt een aantal bijdragen over het speltherapeutisch bezig zijn. Hier komen enkele therapeuten aan het woord die verslag doen van hun ervaringen. Jerome Singer benadrukt dat de therapeut het kind ervarings- en belevingsmogelijkheden moet aanreiken die hem de gelegenheid geven zijn wereld te ordenen. Van Berckelaer-Onnes laat aan de hand van een gevalbespreking zien hoe een kind in een sessie tussen verschillende spelwerelden kan wisselen. Margareta Wood vertelt iets over een bepaalde speltechniek ('circular floor play'). Shlomo Ariel behandelt een aantal kenmerken van het gezinsspel. Berendien van Zanten laat zien hoe, binnen het theoretisch raamwerk van Hellendoorns 'verbeeldingsinteractie' therapeutische benadering, gegevens kunnen worden verzameld, ten behoeve van spelresearch. Stefan Schmidtchen behandelt en-

kele resultaten van zijn analyses bij protocollen van feitelijke spelsessies.

Alles bijeen valt dit gedeelte nogal mager uit. Degenen die vooral in de praktijk geïnteresseerd zijn, zullen in dit deel geen diepgaande analyses van therapieën vinden. De twee meest instructieve bijdragen in dit gedeelte zijn de laatste twee, waarbij echter in feite al de overgang naar research plaats vindt.

Het derde gedeelte gaat over spel-research. Het merkwaardige is dat, zoals uit de voorgaande sectie blijkt, al twee research-bijdragen in het praktijkgedeelte zijn opgenomen. Dit lijkt mij een noodoplossing te zijn geweest. Goede bijdragen over de gewone praktijk zijn kennelijk niet gemakkelijk te vinden.

Frits Harinck heeft op een 60 tal uren therapie waarin gebruik is gemaakt van 'verbeeldingsinteractie' *procesresearch* toegepast. Een aantal gedragscategorie systemen werd ontwikkeld en de protocollen hierop werden gescoord. Henk Rost heeft een meer experimentele benadering gekozen door alle kinderen in eenzelfde spelsituatie te brengen. Kay Morford vergeleek kinderen met taalachterstanden met normale kinderen op de Lowenfeld Wereld test. Wolfgang Einsiedler onderzocht bij drie- tot vijfjarige kinderen de effecten van realiteitsgehalte en complexiteit van het speelgoed. Realistisch speelgoed levert meer object-imitaties op. Niet realistisch speelgoed, daarentegen, stimuleert meer tot object-transformaties.

Rimmert van der Kooij heeft bij drie tot negen jaar oude kinderen de ontwikkeling van typen spel onderzocht. Ook bekeek hij daarbij de stabiliteit en de intensiteit van het spel.

Research op het terrein van speltherapie is methodologisch niet eenvoudig. Wil men methodisch rigoureuze te werk gaan, dan dreigt het gevaar van onderzoek naar irrelevante vraagstellingen. Kiest men daarentegen 'het volle spel', dan is het niet eenvoudig aan alle eisen van wetenschappelijke methodologie te voldoen. Ook in deze bijdragen ziet men dit dilemma. Verschillende bijdragen, waaronder met name genoemd kunnen worden die van Rost en Einsiedler, zijn er toch in geslaagd op een wetenschappelijk verantwoorde manier spelonderzoek te doen. Toch zijn wij nog ver af van een empirisch goed gefundeerde kennis over de rol van het spel in de therapeutische praktijk.

Dit boek is geen handboek op het terrein van de speltherapie en het biedt de lezer dus ook geen systematisch overzicht op dit terrein. Zij die geïnteresseerd zijn in spel, speltherapie en spelonderzoek, zullen er echter zeker een aantal artikelen in vinden die hen kunnen boeien.

J. M. van Meel

---

Kemenade, J. A. van, N. A. J. Lagerweij, J. M. G. Leune, J. M. M. Ritzen (red.), *Onderwijs: Bestel en Beleid. 2B: Onderwijs en samenleving*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1987, 444 pag., f69,-, ISBN 90 01 46685 0.

---

Zo'n kleine 30 jaar geleden verscheen van Ph. J. Idenburg een boek met als titel 'Schets van het Nederlandse Schoolwezen'. Tussen 1964 (de tweede druk) en 1981 was dit het handboek voor een brede sociaal-wetenschappelijke beschrijving en analyse van het Nederlandse schoolwezen. Vooral de beschrijvende gedeelten waren gaandeweg verouderd. In 1981 werd een opvolger gepubliceerd onder redactie van J. A. van Kemenade onder de titel 'Onderwijs: bestel en beleid'. Met zijn 671 bladzijden ongeveer even omvangrijk als Idenburgs boek van 619 bladzijden. In 1987 verscheen een tweede versie van *Onderwijs: bestel en beleid*. In 6 jaar tijd zijn flinke vorderingen gemaakt. Dit keer zijn vier boekdelen nodig.

Deze bespreking gaat over één van deze boekdelen. Het onderwerp 'Onderwijs en Samenleving' is verdeeld over een sociaal-cultureel boekdeel en een politiek-economisch boekdeel. Dit laatste boekdeel met een omvang van 441 bladzijden heeft nu onze aandacht.

Het boekdeel bouwt voort op met name de hoofdstukken over de administratieve structuur en de kosten van het onderwijs uit Idenburgs werk. Deze beide hoofdstukken kregen in 'Onderwijs: bestel en beleid' van 1981 een nadere uitwerking in een deel over onderwijs en economie, een deel over besluitvorming in het onderwijsbestel en een paragraaf over onderwijs en arbeidsmarkt. Tezamen kregen deze drie onderwerpen 286 bladzijden d.w.z. zo'n 43% van het totale boek. In de nieuwe versie van *Onderwijs: bestel en beleid* krijgen deze onderwerpen 155 bladzijden meer ruimte (in totaal 441 bladzijden). Relatief gezien echter een flinke achteruitgang gezien de totale omvang van de vier boekdelen. De drie onderwerpen krijgen in dit boekdeel een gelijkwaardige plaats: het zijn drie hoofdstukken geworden.

Het eerste hoofdstuk over onderwijs en economie van J. M. M. Ritzen behandelt nagenoeg dezelfde problemen als in de eerste versie. De volgorde van behandeling is gewijzigd en de behandeling zelf is op verschillende onderdelen uitgebreid en geactualiseerd. Achtereenvolgens komen aan de orde kosten en bekostiging, economische groei, inkomstenverdeling en werkgelegenheid in het onderwijs. Uitbreidingen hebben o.m. betrekking op onderdelen over kosten van de verzuiling.

Het tweede hoofdstuk over onderwijs en arbeids-

markt van J. Hartog en J. M. M. Ritzen is een flinke uitbreiding van een vergelijkbare paragraaf uit de eerste versie. In vier paragrafen wordt de stand van zaken op de volgende terreinen ingeleid en toegelicht: de vraag naar onderwijs, de vraag naar opleiden, markt-evenwicht en ten slotte overscholing. Dit hoofdstuk is een aantrekkelijke uitbreiding op de eerste versie. Helder en goed afgewogen (b.v. in de paragraaf over overscholing) worden de resultaten van economisch onderzoek en theorievorming gepresenteerd. In een derde versie van *Onderwijs: bestel en beleid* zou te overwegen zijn dit hoofdstuk aan te vullen vanuit een sociologische invalshoek op de relatie tussen onderwijs en arbeid, zoals b.v. in het proefschrift van J. van Hoof (Amsterdam, SUA, 1987) uiteengezet.

Het derde hoofdstuk over besluitvorming en machtsvorming in het Nederlandse onderwijsbestel van J. M. G. Leune is eveneens uitgebreid en geactualiseerd vergeleken met de eerste versie van *Onderwijs: bestel en beleid*. Het hoofdstuk behandelt achtereenvolgens beleidsvoerders in het onderwijsbestel, het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, beleidsbeïnvloeders in het onderwijsbestel en ten slotte onderwijsonderzoek en onderwijsbestel. In de eerste versie werd in dit hoofdstuk een hoofdsplitsing gemaakt tussen enerzijds de administratieve structuur voortbouwend op de schets van het Nederlandse schoolwezen en anderzijds pressiegroepen binnen en buiten het schoolwezen. De administratieve structuur gaf een meer statische tekening van de besluitvorming terwijl de passages over pressiegroepen de dynamische aspecten aan de orde stelden. Een sterke scheiding tussen deze twee componenten is in de nieuwe versie voorkomen door als overkoepelend theoretisch kader te kiezen voor een benadering van het onderwijsbestel als beleidssysteem. Hierdoor kan een behandeling van de administratieve structuur nu plaatsvinden door de actoren, de beleidsvoerders, naar voren te halen en niet zozeer de formele regelingen en bevoegdheden te beschrijven.

Dit boekdeel van *Onderwijs: bestel en beleid* bewijst de zinvolheid van de onderneming een voortgaande bijstelling en actualisering van het bestand aan kennis periodiek te presenteren. We hebben op ons vakgebied nog geen traditie waarin, zoals b.v. bij rechtsgeleerdheid, handboeken van generatie op generatie meegaan en gedurig worden aangevuld en bijgewerkt, maar het lijkt erop dat in deze opeenvolging van Idenburg, Van Kemenade I, Van Kemenade II iets dergelijks tot stand komt.

A. M. L. van Wieringen

---

G. H. J. Seegers, C. A. J. Aarnoutse, M. J. C. Mommers, *Lezen: een taalkundig-psychologische benadering*. Zwijzen, Tilburg, 164 pag. f 34,-, ISBN 90.276.0717.6.

---

Het voorwoord van deze publikatie is belangrijk: het geeft in een beknopt duidelijk bestek aan wat de achtergronden, de bedoelingen en de doelgroep van het boekwerk zijn. Het leesonderwijs is in het beleid van de overheid als speerpunt gekozen voor zorgverbreiding in het reguliere onderwijs. Verdieping van de kennis over het leesproces en het leesonderwijs in het schoolgebeuren (professionalisering van leerkrachten), opleiding en begeleiding is daarmee zeer actueel geworden. Wil men zijn inzicht in het leesonderwijs verdiepen, dan is daarvoor een zekere basis of achtergrondkennis nodig. Die kennis ligt op het gebied van de taalkunde, de psychologie en de onderwijskunde. In de psycholinguïstiek of taalpsychologie ontmoeten de twee eerstgenoemde disciplines elkaar. In dit boek wordt een aantal begrippen en theorieën uit deze disciplines behandeld. Hierbij is een keuze gemaakt voor wat voor het bestuderen van het leesproces en het leesonderwijs niet gemist kan worden. Bij deze keuze van onderwerpen heeft verder het onderzoek, dat de laatste tien jaren aan het Instituut voor Onderwijskunde te Nijmegen is uitgevoerd, een belangrijke rol gespeeld.

Als doelgroepen vermeldt het voorwoord hen die betrokken zijn bij de opleiding, nascholing en begeleiding van leerkrachten, maar ook studenten onderwijskunde, orthopedagogiek, toegepaste taal- en onderwijspsychologie vinden hier een aantal relevante gegevens bijeengebracht. Remedial teachers en geïnteresseerde leerkrachten behoren ook tot de doelgroepen.

De vormgeving van de publikatie is op dit alles afgestemd. Elk hoofdstuk begint met een aantal doelstellingen, die de lezer kan bereiken door het betreffende hoofdstuk te bestuderen. Vragen en opdrachten zijn een handreiking om na te gaan of deze doelstellingen zijn bereikt. Ook zijn opdrachten opgenomen om de gebruiker te activeren en de theorie te laten functioneren. Het boek wordt afgesloten met een ruime geannoteerde literatuurlijst en een verklarende woordenlijst. Het is overzichtelijk opgebouwd en ingedeeld in tien hoofdstukken, elk opgesplitst in paragrafen, meestal voorzien van zeer instructieve voorbeelden, resp. concretiserende toelichtingen en opdrachten.

Aan de orde komen achtereenvolgens: Lezen, een complex proces – de structuur van woorden – de klankstructuur van woorden – betekenis relaties tussen woorden – de syntactische structuur van zinnen – het begrijpen van zinnen – het begrijpen van teksten – informatieverwerking en geheugen – het

verloop van het leerproces – lezen en verschillen in leesvaardigheid.

In velerlei opzichten mag dit werk een zeer geslaagd leerboek genoemd worden. De keuze van de onderwerpen is alleszins verantwoord en voldoet aan de in het voorwoord vermelde bedoelingen: bijdragen aan de verdieping van de achtergrondkennis van het leesonderwijs. De presentatie getuigt van grote kennis van het betreffende gebied, maar ook van goede didactische kwaliteiten: de tekst is helder, duidelijk en to-the-point. De voorbeelden zijn origineel en verduidelijkend, de opdrachten goed gekozen. De auteurs blijken de te behandelen materie en de door hen vermelde doelgroepen goed te kennen.

Wanneer we enkele opmerkingen plaatsen, doet dit niet af aan onze waardering voor deze welkome publikatie, die belangrijke begrippen en theorieën uit de taalpsychologie betrekking hebbend op het leesproces en het leesonderwijs zo helder behandelt. Zij kunnen worden beschouwd als wensen voor een hopelijk spoedig noodzakelijke tweede druk. We denken hierbij speciaal aan enkele in het voorwoord genoemde doelgroepen, die sterk gericht zijn op de praktijk van het onderwijs: opleiders, nascholers, remedial teachers, leerkrachten. Bij de keuze van de onderwerpen (vgl. de hoofdstukken) viel ons op dat bij het streven naar vergroting van de achtergrondkennis van het leesonderwijs vanuit de psycholinguïstiek het linguïstische element overheerst. De meer psychologische problematiek van het leesproces en het leesonderwijs, bijvoorbeeld bij de overgang van mondeling naar schriftelijk taalgebruik – waartoe o.a. in de dissertatie van Vliegenthart een aanzet wordt gegeven – wordt niet besproken, terwijl op dit gebied van het voorbereidend en aanvankelijk leesonderwijs belangrijke aspecten in de voorwaardelijke sfeer te behandelen zijn.

Verdiept inzicht in de psycholinguïstische achtergronden van het leesproces en het leesonderwijs leidt niet vanzelfsprekend tot adequaat handelen. Verschillende opdrachten nodigen de student uit te overwegen wat het gebodene voor het didactisch handelen kan betekenen. De tekst geeft slechts hier en daar enkele handvaten. Alleen bij hoofdstuk 10 is een aantal bladzijden besteed aan uiteenzettingen van didactische implicaties. Het speerpunt lezen zou gediend zijn met wat meer aanwijzingen.

Dit neemt niet weg dat bestudering van deze publikatie voor de verdieping van een centraal aspect van de achtergrondkennis van één van de belangrijkste vakgebieden van onze basisscholen, het leren lezen, zeer aan te bevelen is, ook voor de practici.

J. Sixma

---

P. Th. F. M. Boekholt & E. P. de Booy,  
*Geschiedenis van de school in Nederland vanaf  
de middeleeuwen tot aan de huidige tijd.* Van  
Gorcum, Assen, 1987, XVI + 328 blz.,  
f 57,50, ISBN 90 232 2260 1.

---

Na 'Van Plato tot Decroly' van J. Janssen en S. Visser en 'Inleiding in de historische pedagogiek' van N.F. Noordam, aan de hand waarvan decennia lang onderwijsgeevenden en onderwijskundigen hun historisch-onderwijskundige vorming hebben ontvangen, is 'Geschiedenis van de school in Nederland' van P. Th. F. M. Boekholt en E. P. de Booy een opvallende verbetering. Hierbedoelde publikatie is een beschrijving van uitkomsten van historisch-onderwijskundig onderzoek naar het verloop van het geïnstitutionaliseerde onderwijsleerproces op micro-, meso- en macroniveau. Het boek geeft een alleszins redelijk gedetailleerd beeld van de ontwikkeling van de structuur en de inhoud van de school gedurende de middeleeuwen, tijdens de zeventiende en achttiende eeuw en vanaf de Bataafse revolutie. Vooral voor de laatstgenoemde periode wordt veel ruimte gereserveerd. 'Geschiedenis van de school in Nederland' is een informatief werk, dat aan de hand van een veelheid aan van elders verkregen informatie aandacht besteedt aan het functioneren van het onderwijsleerinstituut. Er wordt over een tijdsverloop van enkele eeuwen zicht geboden op de invloed van maatschappelijke factoren voor zover deze op de school inwerken, op de ontwikkeling van de structuur en de inhoud van Nederlandse onderwijsleerinstellingen en op de veranderingen en de eventuele verbeteringen in het onderwijsleerproces, dat in klasse-situaties vorm krijgt.

Opmerkelijk is, dat hierbedoelde uitgave in de 'Schets van het Nederlandse schoolwezen' van Ph. J. Idenburg zijn voorloper lijkt te zien. Een vergelijking tussen beide werken is evenwel niet op zijn plaats. Allereerst is 'Geschiedenis van de school in Nederland' geschreven door twee, in de benadering van hun object van studie nogal verschillende auteurs. Dit heeft tot gevolg, dat het werk in feite uit twee delen bestaat. Het eerste deel, dat geschreven is door mevrouw E. P. de Booy, richt zich hoofdzakelijk op de ontwikkeling van de school als didactische instelling. Het tweede deel, waarvoor P. Th. F. M. Boekholt verantwoordelijk is, benadert de school als maatschappelijk instituut. In beide delen worden andere onderwijskundige aspecten behandeld. De Booy schrijft onder meer over schoolvakken, over straffen en belonen in de klas, over schooltijden en over schoolgeld, Boekholt houdt zich onder andere bezig met de verzuiling, met de betekenis van de levens- en wereldbeschouwingen op de structuur en

de inhoud van het onderwijs en met schoolbezoek en alfabetisering. Het model van waaruit het eerste deel geschreven is ondergaat in de descriptie van het tweede deel een tamelijk ingrijpende wijziging. Het werk van Idenburg vertoont daarentegen – waarschijnlijk omdat het door één auteur geconcipieerd is – meer eenheid, zij het dat het in de 'Schets van het Nederlandse schoolwezen' bovenal gaat om macro- en meso-aspecten van het onderwijs. Een ander belangrijk verschil tussen beide publikaties is dat Idenburgs werk gekenmerkt wordt door een thematische benadering. De laatstgenoemde auteur neemt onderwijskundig-organisatorische en financieel-administratieve vraagstellingen als uitgangspunt. De Booy en Boekholt staan een chronologisch-descriptieve werkwijze voor. Een indrukwekkende reeks van geschiedkundige gegevens geeft een continue ontwikkeling van het Nederlandse schoolsysteem aan. Een onderwijskundige vraagstelling ontbreekt evenwel; de tijdsvolgorde prevaleert. Voor Idenburg zijn de historische gegevens slechts bewijsmateriaal voor zijn problematiek.

De inhoud van 'Geschiedenis van de school in Nederland' kan overigens als tamelijk degelijk gekarakteriseerd worden. Vrijwel alle bekende interpretaties, die op grond van historisch-onderwijskundig onderzoek beschikbaar zijn, worden vermeld. Daar waar recente informatie ontbreekt, worden jammer genoeg verouderde gegevens gebruikt. In dit streven naar volledigheid wordt tevens de kwetsbaarheid van hierbedoelde publikatie zichtbaar. De beoogde synthese wordt teniet gedaan door een diversiteit van ongelijkwaardige onderzoeksgegevens. Zo is Karel de Grote voor de opbouw van het Nederlandse schoolsysteem nog steeds de onmisbare grondlegger. Ten onrechte, want voor de aanvang van het Nederlandse schoolsysteem moet gewacht worden tot de derde en vierde Lateraanse concilies van 1179 en 1215. Het Nederlandse onderwijs kan slechts bogen op een geschiedenis van acht eeuwen, niet op een historie van twaalf. Ook de opmerkelijke belangstelling voor de negentiende-eeuwse schoolstrijd komt gedateerd over. Deze schoolstrijd is gebleken slechts een verbale onenigheid te zijn tussen de vrijgestelden van de eerste helft van de negentiende eeuw, een onenigheid die in de tweede helft van de negentiende eeuw in het parlement zijn politieke voortzetting vindt. Het Nederlandse volk is er niet bij betrokken, in ieder geval is het niet in de schoolstrijd geïnteresseerd. De schoolstrijd is een onderdeel van de door geestelijke en politieke leiders gewilde verzuiling van maatschappelijke instituties, waarvan het onderwijsleerinstituut deel uitmaakt. Voor de ontwikkeling van de school als onderwijskundig-didactische instelling is de betekenis van de schoolstrijd betrekkelijk gering.

Het werk van De Booy en Boekholt is voor onderwijsgeevenden en onderwijskundigen een interessant

naslagwerk. Zij worden er over de dagelijkse gang van zaken in en rondom de school over een tijdsverloop van acht eeuwen redelijk door geïnformeerd. Een beantwoording van onderwijskundige vragen is 'Geschiedenis van de school in Nederland' evenwel niet.

N.L. Dodde

---

F. Teunissen, *Eén school, twee talen*, Rijksuniversiteit Utrecht, 1986, 333 blz.  
A. Vermeer, *Tempo en structuur van tweede taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg, 1986, 182 blz.

---

Op 24 oktober 1986 verdedigde de onderwijskundige F. Teunissen in Utrecht een proefschrift getiteld: 'Een school, twee talen'. De ondertitel luidde: 'een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen te Enschede'. Bijna twee maanden later verdedigde de linguïst A. Vermeer in Tilburg zijn proefschrift, getiteld 'Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen'. Beide proefschriften richtten zich echter op zeer sterk van elkaar verschillende onderwerpen, ook al doet de verwijzing naar 'twee talen' en 'tweede-taalverwerving' wellicht grote overeenkomstigheid vermoeden.

Teunissen heeft in samenwerking met een aantal Enschedese lagere scholen longitudinaal onderzoek gedaan naar de effecten van Moedertaalklassen. In de eerste twee jaren van de lagere school kregen Turkse en Marokkaanse leerlingen les in etnisch homogene groepen. In de Turkse Moedertaalklas en in de Marokkaanse Moedertaalklas werd het onderwijs gegeven in respectievelijk het Turks en het Nederlands en in het Arabisch en het Nederlands. De verhouding Turks/Arabisch - Nederlands was in het eerste Moedertaalklasjaar 55% - 45%. In het tweede jaar was die verhouding precies omgekeerd.

Tweetalig bicultureel onderwijs beoogt de andersstalige achtergrond op positieve wijze te benutten. De Turkse en Marokkaanse ouders die dat wensden, konden hun kinderen vrijwillig opgeven voor de moedertaalklassen. Nadat de kinderen twee jaar in een etnisch homogene groep onderwijs genoten hadden, stroomden ze in de derde klas in een etnisch heterogene groep. Vanaf de derde klas ontvingen de Turkse en Marokkaanse leerlingen les in het Nederlands met uitzondering van de 2,5 uur Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur.

Teunissen formuleerde in zijn onderzoek verschil-

lende verwachtingen. Hij onderzocht effecten van de biculturele Moedertaalklassen op sociaal culturele oriëntatie, op de sociaal emotionele ontwikkeling, op de mondelinge taalvaardigheid en op de schoolvorderingen op het gebied van lezen en rekenen. Taalvariabelen werden in de eerste én de tweede taal gemeten. Omdat Teunissen kon beschikken over Turkse en Nederlandse leerlingen die geen Moedertaalklassen bezochten, maar die wel onderworpen werden aan instrumentafname, was hij in de gelukkige omstandigheid vergelijkingen te kunnen maken tussen deelnemers aan Moedertaalklassen en niet-deelnemers aan Moedertaalklassen. Overigens ontbraken Marokkaanse vergelijkingsleerlingen.

Deelnemers aan Moedertaalklassen blijken voor wat betreft de biculturele oriëntatie te beschikken over een bredere culturele oriëntatie dan niet-deelnemers. Zo blijken de Turkse projectkinderen (Mtk) te spelen met Turkse én met Nederlandse kinderen, terwijl de Turkse vergelijkingskinderen voornamelijk met Turkse kinderen spelen. Uit antwoorden op het Cultureel Interview komt naar voren dat projectleerlingen geheel in overeenstemming met de opzet van het project Moedertaalklassen, de beide culturen als gelijkwaardig aan elkaar beschouwen.

Wat betreft de sociaal emotionele ontwikkeling verwachtte Teunissen op grond van deelname aan de Moedertaalklassen bij projectleerlingen gunstigere effecten dan bij de vergelijkingsleerlingen. Deze verwachting is niet bevestigd. Hij treft geen significante verschillen tussen project- en vergelijkingsleerlingen aan voor de relatie tot de leerkracht en relatie tot de klasgenoten. Ook het zelfbeeld blijkt niet noemenswaardig te verschillen tussen project- en vergelijkingsleerlingen.

De mondelinge taalvaardigheid en schoolvorderingen werden gemeten op vier verschillende momenten. Projectleerlingen bereiken hetzelfde niveau als vergelijkingsleerlingen in het Nederlands. De spreekvaardigheid in het Turks blijkt echter beter te zijn bij projectleerlingen. De technische leesvaardigheid in het Nederlands is voor beide groepen (Turkse) leerlingen gelijk. De technische leesvaardigheid in het Turks is beter voor de projectleerlingen. Overigens signaleert Teunissen bij beide groepen leerlingen een laag leestempo.

Tevens wijst hij op de zeer efficiënte wijze waarop Nederlandse leerkrachten in de Moedertaalklassen omgesprongen zijn met de tijd, daar zij in absolute zin veel minder tijd hadden, maar toch gelijke leesprestaties wisten te bewerkstelligen. Hij vermoedt dat de tijdsdruk waaronder leraren in de Moedertaalklassen moeten werken, hen dwingt tot time-on-task-gedrag.

De resultaten op de rekenvaardigheid lieten geen negatieve maar ook geen positieve effecten zien voor projectleerlingen.

Aan de gunstige resultaten voor de projectleerlingen op T1- én T2-verwerving ligt volgens Teunissen

een positieve transfer ten grondslag. De processen van het leren lezen in beide talen zijn ondersteunend aan elkaar. Projectleerlingen hebben daarom eerder méér leertijd dan minder leertijd voor het technisch lezen tot hun beschikking gehad.

Vermeer was in zijn onderzoek geïnteresseerd in het tempo en de structuur van de tweede-taalverwerving. Of wel: 'hoe snel' en 'hoe' verlopen de processen van tweede-taalverwerving.

Ook Vermeer deed zijn onderzoek onder eerste, tweede en derde klassers van de (vroegere) lagere school. Hij nam toetsen af bij en hield gesprekken met 32 leerlingen; 8 Marokkaanse jongens en 8 Marokkaanse meisjes en 8 Turkse jongens en 8 Turkse meisjes, verspreid over diverse lagere scholen in Tilburg en omgeving. De ingreep in de onderwijsleersituaties was in dit onderzoek minimaal.

De instrumenten (morfologietoetsen, woordenschattoetsen, gesprekken) werden op zes momenten afgenomen. Steeds zat er een periode van vijf maanden tussen de instrumentenafname.

Vermeer onderzocht in de eerste plaats in hoeverre de sociaal culturele oriëntatie en de aard en mate van contact met de tweede taal van invloed waren op het tempo en de mate van succes van tweede-taalverwerving. Tevens wilde hij nagaan of er 'afvlakking' optrad in het leestempo, dat wil zeggen een vertraging in het leertempo dat volgens leerkrachten optreedt na één à anderhalf jaar.

In tweede instantie richtte Vermeer zich op de structuur, c.q. volgorde in de verwerving van een aantal grammatische elementen van het Nederlands bij Turkse en Marokkaanse kinderen.

Onder linguïsten is algemeen aanvaard dat hét tempo van tweede-taalverwerving wordt beïnvloed door omgevingskenmerken. Daarmee wordt bedoeld dat met name taalcontact met Nederlandstaligen positief uitwerkt op tweede-taalverwerving.

De onderzoeksgegevens verkreeg Vermeer door leerkrachten op zes afnememomenten vragenlijsten te laten invullen over de in het onderzoek betrokken Turkse en Marokkaanse leerlingen. De leerkrachten beoordeelden de taalkeuze van een leerling op Nederlandse contacten van een leerling, de motivatie van een leerling om Nederlands te leren, de taalvaardigheid in het Nederlands van de ouders, de Nederlandse contacten van de ouders en de motivatie met betrekking tot de school van de ouders. De leerlingfactoren beschouwt hij als een maat voor de sociaal-culturele oriëntatie van de leerlingen. Vooral een frequente keuze voor het Nederlands als communicatiemiddel met broers en zussen bleek samen te gaan met een hoog vaardigheidsniveau. Het contact dat Turkse en Marokkaanse kinderen onderhouden met Nederlandse kinderen blijkt van afnemend belang. In klas 3 is taalcontact nauwelijks meer een verklarende factor voor taalvaardigheid in het Nederlands. De sociaal-culturele oriëntatie van de ouders blijkt een geringe invloed te hebben op de

taalvaardigheid van hun kinderen. Alleen de vaardigheid in het Nederlands van de ouders laat een significant verband zien met taalvaardigheid in het Nederlands van de kinderen. Vermeer constateert dat nationaliteit noch sekse van belang zijn waar het gaat om de verklaring van verschillen in taalvaardigheid. De factor tijd daarentegen blijkt wel degelijk (voor alle leerlingen) samen te hangen met taalvaardigheid. In de loop van het onderzoek neemt de woordenschat toe van gemiddeld 1600 woorden bij 6-jarigen tot 2800 woorden bij 9-jarigen. Per week leren de kinderen gemiddeld 10 à 11 nieuwe woorden. Dat verloopt volgens een lineair proces en dat betekent dat de door leerkrachten gesignaleerde 'afvlakking' in dit onderzoek niet aangetroffen is.

De structuur waarlangs Turken en Marokkanen de tweede-taal verwerven vertoonde grote overeenkomsten. Onderzocht werd wat de beheersingsvolgorde is bij de vorming van het meervoud, van het verkleinwoord en van het voltooid deelwoord.

Het belangrijkste resultaat in dit verband was dat de verwerving van morfologische onderdelen niet successievelijk, maar voor een belangrijk deel parallel blijkt te verlopen. Dit betekent concreet dat beheersing van het meervoudsparadigma niet eerst afgesloten hoeft te zijn alvorens met het verkleinwoord begonnen kan worden.

In zijn conclusies stelt Vermeer vast dat allochtonen voortdurend en zonder 'afvlakking' progressie in tweede-taalverwerving boeken, maar omdat het tempo waarin autochtonen hun produktieve woordenschat uitbreiden hoger ligt dan het tempo van de allochtonen wordt de voorsprong van de autochtonen alleen maar groter. Hij pleit dan ook voor extra nadruk in het onderwijs op het aanleren van woorden.

Zowel Teunissen als Vermeer hebben in hun proefschriften op inzichtelijke wijze aangegeven hoe zij de onderzoeksdata verzameld hebben. Beide auteurs schuwden er niet voor om problemen en/of tekortkomingen in hun werkwijze te beschrijven. In dit verband kan gewezen worden op het enorm moeilijke probleem, dat beide onderzoekers ondervonden bij de meting van de sociaal culturele oriëntatie bij 6-, 7-, 8- en 9-jarigen. De validiteit van gegevens verkregen door middel van het Cultureel Interview (Teunissen) en de validiteit van gegevens verkregen via leerkrachtbeoordelingen (Vermeer) met betrekking tot sociaal culturele oriëntatie van kinderen in de leeftijdsgroep 6 tot 9 jarigen lijkt twijfelachtig te zijn.

Opvallend is dat beide auteurs uiterst voorzichtig zijn als het gaat om het vertalen van de gepresenteerde bevindingen en conclusies naar het beleid.

Teunissen stelt vast dat invoering van tweetalig bicultureel onderwijs, gezien het op integratie gerichte onderwijsbeleid, weinig kansen maakt. Ook durft hij geen generaliserende uitspraken te doen op



grond van zijn onderzoek omdat dit te zeer gekleurd zou zijn door tijd- en plaatsgebonden variabelen.

Vermeer concludeert dat er nog te weinig kennis is omtrent het tweede-taalverwervingsproces en dat het daarom nog te vroeg is om voorstellen te doen voor leergangconstructie. Dit is bevreemdend omdat hij in de inleiding van zijn proefschrift uitdrukkelijk wijst op het leveren van een bijdrage aan de opbouw van een leergang Nederlands voor allochtone leerlingen. Vermeer besluit dan ook met de tot droefenis stemmende constatering dat de kennis omtrent tweede-taalverwerving een te wankel basis vormt om daarmee praktijkmensen te kunnen adviseren.

Overigens maken beide gepromoveerden op meerdere plaatsen gewag van grote taalachterstanden van Turkse en Marokkaanse leerlingen in vergelijking tot de Nederlandse leeftijdsgenoten. De verwachting die bij velen leefde, dat met de toename van onderinstromers in het basisonderwijs (en de afname van de neveninstromers) de problemen in het onderwijsveld langzamerhand zouden verdwijnen, is daarmee wederom onjuist gebleken.

P. G. P. Herfs

---

J. Hazekamp en I. van der Zande (red.),  
*Jongeren: nieuwe wegen in de sociale pedagogiek*, Boom, Meppel/Amsterdam, 1987, 234 pag., f 35,-, ISBN 90 6009 762 9.

---

In het boek *Jongeren* wordt gepoogd inzicht te geven in een aantal historische en actuele ontwikkelingen met betrekking tot het vakgebied van de sociale pedagogiek.

In het eerste deel worden in een drietal hoofdstukken een aantal historische beschouwingen gepresenteerd, teneinde de hedendaagse objectkeuze van de sociale pedagogiek meer inzichtelijk te maken. Deze hoofdstukken hebben achtereenvolgens betrekking op:

1. de zelfstandiging van de jeugdfase en de sociaal-pedagogische reflectie daarop;
2. maatschappelijke beeldvorming over (arbeiders)jongeren in relatie tot voor deze jongeren bedoelde sociaal-pedagogische voorzieningen (in de sfeer van het sociaal-cultureelwerk);
3. tendensen in het jeugdbeleid van de rijksoverheid in de sfeer van de (al dan niet gedwongen) vrije tijd.

In het tweede deel worden een aantal sociaal-pedagogische praktijken vanuit de actualiteit benaderd en besproken tegen de achtergrond van de 'hedendaagse' objectkeuze van de sociale pedagogiek. Hier worden onderwerpen behandeld als onderwijs en belevingswereld van jongeren; jonge-

ren in de overgang van school naar werk, c.q. werkloosheid; het sociaal-kulturele jongerenwerk; de jeugdhulpverlening en jeugdbeleid in de jaren tachtig.

Op een aantal hoofdlijnen in *Jongeren* wil ik nu nader ingaan. Overzien we de beschreven historie van de sociale pedagogiek dan komt die sociale pedagogiek daarin naar voren als een pedagogiek die zich tot de zestiger jaren met de opvoeding van jongeren bezig hield vanuit een optiek van maatschappelijke integratie in de sfeer van het zgn. derde milieu. In de jaren zestig en zeventig treedt een steeds grotere 'pedagogische distantie' op: emancipatie, ontplooiing en verzelfstandiging van de jeugdfase, het samen-jong-zijn komt centraal te staan. Dit geldt zowel voor de sociaal-pedagogische theorievorming en praktijken als voor het jeugdbeleid en de maatschappelijke beeldvorming. Daarmee wordt de *pedagogische* optiek op zijn minst onduidelijk of zoals het in *Jongeren* gesteld wordt 'soms resulterend in de monddoodverklaring van de sociale pedagogiek' (blz. 14). Veeleer richt die sociale pedagogiek zich op maatschappelijke verandering, c.q. vernieuwing vanuit het 'leefwereld perspectief' van jongeren. Object wordt de maatschappelijke positie van jongeren, dat zich vooral 'vertaalt' in het kritiseren van socialisatiekaders waarin jongeren zich bevinden en die onvoldoende recht doen aan dit leefwereld of emancipatie perspectief.

In het 'actualiteiten'deel worden – vaak impliciet – een aantal maatschappelijke ontwikkelingen geschetst waarin opnieuw een soort integratieperspectief dominant lijkt te worden (zie de bijdragen over onderwijs, arbeid en jeugdbeleid). Voor jongeren doemen steeds meer structurele (of conjuncturele) belemmeringen op met betrekking tot hun maatschappelijke intrede. Tegelijkertijd worden aan hen steeds zwaardere 'aanpassings'eisen gesteld om een (ook door henzelf gewild) 'normaal' bestaan te kunnen verwerven. Tevens hebben veel praktijken die zich op 'leefwereld' of ontplooiing richten hun maatschappelijk aanzien verloren en worden mede van overheidswege teruggebracht. Daarmee lijken voor een sociale pedagogiek vanuit het 'leefwereldperspectief' sombere tijden aangebroken, temeer daar ook jongeren zelf weinig behoefte aan pedagogische bemoeienis lijken te hebben daar waar het hun *directe* leefwereld (van het samen-jong-zijn) betreft.

Kortom redenen te over voor een herbezinning op het perspectief van een sociale pedagogiek. Wie echter hiernaar op zoek is in *Jongeren* (de subtitel is immers 'nieuwe wegen in de sociale pedagogiek') komt bedrogen uit. Ik zal mijn commentaar nu verder toespitsen op twee aspecten. Dat is ten eerste de problematische verhouding tussen het 'integratie' en het 'leefwereld' perspectief. Ten tweede – daar-

aan gekoppeld – de intenties en handelingsperspectieven van de sociale pedagogiek.

Er is een kloof ontstaan tussen de leefwereld van veel jongeren en de eisen die vanuit de maatschappij aan hen gesteld worden als zij een 'volwaardige' plaats in die samenleving ambiëren (en dat doen de meesten). Daarmee is een dilemma ontstaan voor een sociale pedagogiek die zich vrij eenzijdig op het leefwereldperspectief richt.

Volgens mij wreekt zich hier de relatieve verontachtzaming van het vraagstuk van de maatschappelijke integratie in deze sociale pedagogiek (als ook de negatieve kanten van het leefwereldperspectief als marginalisering). Juist de problematische verhouding tussen maatschappelijke integratie en leefwereld of ontplooiing heeft in de geschiedenis van de sociale pedagogiek een grote rol gespeeld. In de sociale pedagogiek is telkens weer gepoogd in de 'conflictueuze' tegenstelling individu en gemeenschap zowel theoretisch als praktisch te 'bemiddelen'. (Daarom ook is voor de sociale pedagogiek de jeugdfase een interessant fenomeen aangezien in die fase dit 'conflict' geacht wordt in al zijn hevigheid aanwezig te zijn en opgelost te moeten worden.) Deze invalshoek ontbreekt in *Jongeren* waardoor o.a. de beschrijving van de geschiedenis van de sociale pedagogiek een nogal willekeurig en onnauwkeurig karakter draagt. Ook haar verhouding tot *algemene* theoretische pedagogische posities blijft buiten beschouwing, terwijl bijvoorbeeld Perquins noties over de sociale pedagogiek in de jaren vijftig niet los te zien zijn van de met name door Langeveld ontwikkelde personalistisch getinte theoretische pedagogiek op basis van de fenomenologische methode. In deze pedagogiek wordt ook gestreefd naar een synthese van ontplooiing en integratie vanuit personalistische optiek. (In een ander verband heeft onder andere ondergetekende daarop de aandacht gevestigd – zie F. Meyers en M. du Bois-Reymond (red.), *Op zoek naar een moderne pedagogische norm*, Acco, Amersfoort/Leuven, 1987.) Ook het emancipatie begrip wordt door de emancipatorische pedagogen van de jaren zestig en zeventig gezien als een begrip dat zowel aanpassing als vernieuwing omvatte (zie b.v. Welten, *Jeugd en emanci-*

*patie*, Ambo, Baarn, 1973). Weliswaar kan bij die emancipatorische pedagogiek een grotere pedagogische distantie m.b.t. jongeren geconstateerd worden en verdwijnen begrippen als pedagogische relatie en pedagogisch handelen naar de achtergrond.

In *Jongeren* echter wordt het integratie perspectief nog vooral tegenover het leefwereldperspectief geplaatst. Zo wordt in de bijdrage van Van der Zande en Scholte het integratiemotief geplaatst tegenover het *pedagogisch* motief, waarbij met dit pedagogisch motief bedoeld wordt op de 'wensen, behoeften en belangen die jongeren hebben die niet door de maatschappij ingelost worden waardoor het recht op ontplooiing niet gerealiseerd wordt'. Wel worden in *Jongeren* de begrippen pedagogische relatie en pedagogisch handelen weer opnieuw gebezigd. Maar in feite wordt alleen gesteld dat het nodig is tot een herdefiniëring (van de relatie) en kwaliteitsverhoging (van het handelen) te komen. In welke richting en met welk doel wordt niet duidelijk gemaakt. Daarmee lijkt de sociale pedagogiek in *Jongeren* – het betreft hier overigens uitsluitend bijdragen van Leiden en Amsterdam (UvA en VU) – in eenzelfde patstelling te verkeren als waarin volgens het hoofdstuk *Jongeren en arbeid* de praktische pedagogen zich bevinden. De kloof tussen maatschappelijke integratie en leefwereld kan vanuit een zo onduidelijk en tegenstrijdig sociaal-pedagogisch perspectief niet overbrugd worden. Zij lijkt jongeren die in toenemende mate geconfronteerd worden met problemen t.a.v. de 'ingroei' in de samenleving dan ook niet meer te kunnen bieden dan 'to compensate for society' in de sfeer van 'opvang' en vrijetijdsbesteding.

Al met al staat er in *Jongeren* voor degenen die voor het eerst over dit vakgebied geïnformeerd willen worden, bruikbare informatie (al is die soms oppervlakkig en eenzijdig). Als het echter gaat om het verkrijgen van inzicht in het belang en het perspectief van een *sociale-pedagogiek* nu en in de toekomst m.b.t. de problematiek van jongeren op hun trajecten naar zelfstandigheid of volwassenheid en haar bijdragen aan de oplossing daarvan, is *Jongeren* weinig overtuigend.

C.J. Bakker

## Mededelingen

### Geldpremies voor overzichtsartikelen alfa- en gammawetenschappen

Auteurs van overzichtsartikelen op het terrein van de geesteswetenschappen en van de gedrags- en maatschappijwetenschappen kunnen ook in 1988 in aanmerking komen voor een geldpremie.

Voor de bekroningen is er dit jaar voor elk der beide vakgebieden een bedrag van f15.000 beschikbaar. De prijzen bestaan uit bedragen van f2.000 à f3.000. De toekenning gebeurt door de Commissie Geesteswetenschappen en de Sociaal-Wetenschappelijke Raad van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.

Onder geesteswetenschappen worden verstaan: taal- en letterkunde, historische wetenschappen, wijsbegeerte en godgeleerdheid.

Het begrip gedrags- en maatschappijwetenschappen wordt ruim opgevat: ook rechtswetenschap en economie vallen eronder.

Om voor bekroning in aanmerking te komen moet het artikel in 1987 of 1988 zijn verschenen in een Nederlands wetenschappelijk tijdschrift.

De volgende maatstaven worden aangelegd:

1. Het artikel moet inhoudelijk een aanmerkelijk segment van een erkende discipline bestrijken.
2. De hoofdlijnen van de ontwikkelingen in een bepaald tijdvak moeten erin worden beschreven, zonder dat er relevante literatuur of jurisprudentie is overgeslagen.
3. De auteur dient eigen uitgangspunten op methodologisch gebied en andere theoretische veronderstellingen van principiële aard ten minste impliciet duidelijk te maken.
4. Er dient te worden ingegaan op het theoretisch gehalte van de ontwikkelingen in (het segment van) de discipline.

Auteurs die voor bekroning in aanmerking wensen te komen, moeten hun artikel vóór 1 augustus 1988 inzenden aan: Commissie Geesteswetenschappen, resp. Sociaal-Wetenschappelijke Raad, Herengracht 410-412, 1017 BX Amsterdam.

### Internationale conferentie over bedrijfsopleidingen in Europa

Op 30 september 1988 zal in het congrescentrum van de Universiteit van Twente, onder auspiciën van het Onderzoekscentrum Toegepaste Onderwijskunde van deze universiteit een internationale conferen-

tie over bedrijfsopleidingen in Europa worden gehouden.

De conferentie heeft ten doel een eerste uitwisseling mogelijk te maken van de resultaten van diverse landelijke onderzoeken in verschillende landen van de Europese Gemeenschap.

Nadere informatie is te verkrijgen bij Mevr. A. Manoch, tel.: 053-893584.

### The first European conference of the European Council for High Ability, Zürich, November 10-13-1988

Theme: High ability – a European perspective

- Topics: – Research symposium on high ability and its identification  
Prof. Heller (Munich) and Prof. Gelferth (Budapest)
- Symposium on creativity development  
Prof. Matjuskin (Moskow) and Prof. Cropley (Hamburg, F.R.G.)
  - The development of high ability in early childhood  
Prof. Lehwald (Leipzig, G.D.R.) and Prof. Mönks (Nijmegen, N.L.)
  - High ability in the handicapped  
Prof. Spiegelberg (Marburg, F.R.G.)
  - The stimulation of late developing talent  
Dr. Marjoram (Epsom, U.K.)
  - Social and emotional aspects of high ability
  - Educational measures for the highly able
  - Parenting gifted children
  - Talent development in music, sports and the arts
  - The potential of computer use in talent development

Call for proposals:

ECHA invites papers and presentations on the conference theme and all conference topics. ECHA welcomes presentations on both scientific and practical aspects of high ability. Proposals should be submitted no later than April 15, 1988.

For more information:

Prof. Dr. Pieter Span, Faculteit Sociale Wetenschappen, RU Utrecht, Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht

For details and guidelines:

Dr. Ulrike Stedtnitz, Zollikerstrasse 269,  
CH-8008 Zurich, Switzerland.

Reduced rates apply for applications received before June 30, 1988. For registration information and a preliminary program please contact: Heidi Giger, ECHA Conference, Danzas LTD, Bahnhofplatz 9, CH-8023 Zurich, Switzerland.

## Inhoud andere tijdschriften

*Pedagogisch Tijdschrift*  
13e jaargang, nr. 1, 1988

Taken bij groepswerk, door W. van Dijk en J. H. Boonman  
De betrokkenheid van onderwijsgeevenden bij onderwijsvernieuwingen (verslag van een onderzoek), door W. van de Grift en Th. Houtveen  
Wat is dat toch, wijsgerige pedagogiek? door P. Smeyers

*Tijdschrift voor Onderwijsresearch*  
12e jaargang, nr. 6, 1987

Overleving in de bovenstroom van het voortgezet onderwijs: veranderde milieu-effecten voor jongens en meisjes, door P. Willemse  
Effectief gebruik van rekenmethoden: evaluatieonderzoek in het laatste jaar van de basisschool, door C. Suhre  
Het Rasch model: naar een alternatieve wijze van itemselectie, door D. M. P. Smedts  
*Notities en Commentaren*  
De betrouwbaarheid van drie discriminatie-indices, door H. J. M. van Berkel

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
27e jaargang, nr. 1, 1988

Kwaliteitsevaluatie in de orthopedagogiek, door J. H. L. Oud en J. M. A. M. Janssens  
Reactie I, door P. A. de Ruyter  
Reactie II, door J. van Acker  
Reactie III, door J. D. van der Ploeg  
Behandeling van schrijfbewegingsstoornissen in het speciaal onderwijs, door D. R. van Peer  
Gebruik van spel bij verwerking van incest, door P. M. Kuin en J. Goudswaard

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
27e jaargang, nr. 2, 1988

De 'Student's perception of ability scale', door J. S. A. van der Vleuten  
BOS 2-30 normen voor kinderen met een vermoede hoorstoornis of met een spraak- of taalstoornis, door J. P. le Coultre-Martin, B. J. Wijnberg-Williams, B. F. van der Meulen en M. Smrkovsky  
Niet-geestelijk gehandicapte autistische ex-Leo Kannerhuisbewoners in gezinsvervangende tehuizen, door J. M. A. M. Janssens, A. Morren en A. de Vries

## Ontvangen boeken

Akker, J. J. H. van den, *Ontwerp en implementatie van natuuronderwijs* (dissertatie). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f45,-.  
Kooten, T. van, *Ruimte op school. Bondgenoot of tegenstander van zorgverbreding?* (Orthovisies 27). Wolters-Noordhoff, Groningen, 1988, f24,75.  
Kuyk, J. J. van, *Basisvorming in de basisschool*. Uitgeverij Zwijsen, Tilburg, 1987, f56,-.  
Vriens, L. J. A., *Pedagogiek tussen vrees en vrede* (dissertatie). Leerstoelen Vredesopbouw, Rijksuniversiteit Utrecht, 1988, f45,-.