

Boekbespreking

B. van Oers, *Activiteit en begrip. Proeve van een handelingspsychologische didactiek*. VU Uitgeverij, Amsterdam, 1987, 438 pag., f59,50/Bfrs. 1428, ISBN 90 6256 490 9.

De dissertatie van Van Oers is van een klassiek, kloek formaat. In ruim 400 pagina's passeren vele onderwerpen de revue en komen talloze auteurs (van Faust tot Goethe) aan bod. De auteur stelt dat hij een bijdrage heeft willen leveren aan de optimalisering van het onderwijs vanuit een psychologisch-didactische optiek. Bij dit theoretisch onderzoek baseert Van Oers zich expliciet op een bepaalde wetenschapstraditie, te weten de handelingspsychologie van (met name) Leont'ev. Zijn stelling hierbij is dat theorieontwikkeling, onderzoek en praktijkonderwerp alle gebaseerd moeten zijn op een kritiseerbaar vooroordeel.

Het eerste hoofdstuk gebruikt de auteur voor een rechtvaardiging van zijn theoretische aanpak en voor een ruwe schets van de door hem gepropageerde benadering. Achtereenvolgens komen mensbeeld, methodische regulatieven en scholingsconcept van een handelingspsychologie aan bod. Het mensbeeld blijkt, verrassend genoeg, dat van een 'beleerd handelend wezen' te zijn. Via een reeks voor mij nogal ondoorgroondelijke stellingen komt Van Oers tot een omschrijving van de mens als een 'zinger die naar zijn wezen alleen te begrijpen is in relatie tot de objectwereld en in relatie tot de Ander'. De methodische regulatieven voor het handelingspsychologisch onderzoek zijn voor een groot deel aan Vygotskij ontleend. Van Oers noemt als belangrijke uitgangspunten, respectievelijk, een procesbenadering, een klinische benadering, een genetische benadering, een totaliteitsbenadering (analyse in eenheden), een theoretische benadering, en, ten slotte, een pluriform-convergerende benadering (waarbij verschillende onderzoeksmethoden gecombineerd worden: dialoog, observatie, experimentele genese, etc.). Het scholingsconcept van de handelingspsychologie is gericht op emancipatie van het subject. Van Oers formuleert de volgende fraaie idealen: De leerling dient als gevolg van het onderwijs zelfstandig te kunnen deelnemen aan het maatschappelijke en culturele leven. Hiertoe dient het onderwijs van kwalitatief hoog niveau te zijn en zinvol voor de leerling. Tevens moet deze inzicht krijgen in de methode van het kennis verwerven zelf. Naar de mening van de auteur betreft het hier geen

abstracte utopie, maar idealen die op dit moment al verwezenlijkt kunnen worden. In het laatste hoofdstuk komt hij – na een ware odyssee door de psychologie en filosofie – op deze problematiek terug.

Het tweede hoofdstuk is gewijd aan een wat uitgebreider beschrijving van de begrippen activiteit en handeling. Het begrip 'activiteit' wordt afgezet tegen het begrip 'geactiveerdheid'. Het eerstgenoemde begrip zou een bepaald type bezigheid aanduiden, terwijl het laatstgenoemde zou verwijzen naar bepaalde kwantitatieve aspecten van die bezigheid (bijvoorbeeld de inzet of aandacht waarmee zij verricht wordt). Van Oers is van mening dat het door hem voorgestane kwalitatieve activiteitsbeginsel belangrijk is en dat het door geen enkele andere theorie adequaat wordt beschreven. In een beknopt betoog probeert hij dit aan te tonen met betrekking tot de informatieverwerkende benadering in de psychologie. Van Oers' betoog is interessant, maar laat de lezer met vele vragen achter. Met name rees bij mij de vraag of hij nu een vorm van emergentisme verdedigt en, indien dit het geval is, welke vorm dan? (Zie Lokhorst, 1986, p. 53 e.v. voor een bespreking van verschillende vormen van emergentisme). De auteur formuleert vervolgens 8 principes van de handelingspsychologie. Het is me niet helemaal duidelijk geworden hoe deze principes zich verhouden tot de in hoofdstuk 1 genoemde regulatieven voor handelingspsychologisch onderzoek. Het principe van 'de analyse in eenheden' komt in beide lijstjes voor, maar verder lijkt er weinig overeenkomst. Een van de principes lijkt een bijzondere status te hebben. Het komt vele malen terug in Van Oers boek. Het gaat hier om de door Van Parreren eerder beschreven idee dat menselijk gedrag zowel afhankelijk kan zijn van intenties (bedoeld) als van bepaalde gebeurtenissen (bepaald). Van Oers vindt deze notie zo belangrijk dat hij elke theorie afwijst die niet beide aspecten beschrijft. De door hem gepropageerde theorie omschrijft hij dan ook als een handeling-gebeurtenistheorie.

Hierna zet Van Oers uiteen wat er zijns inziens onder het begrip 'activiteit' verstaan dient te worden. In grote trekken volgt hij hier Leont'evs denkbeelden. Ten slotte betoogt hij dat leren als het resultaat van handelen gezien moet worden en besteedt hij enige aandacht aan Gal'perins werk.

Het derde hoofdstuk bevat een soort intermezzo. Van Oers tracht in dit hoofdstuk na te gaan of Piaget en zijn volgelingen als ontwerpers van een volwaardige (handelings)theorie gezien mogen worden. Evenals bij zijn bespreking van de cognitieve psychologie komt hij tot een negatieve conclusie. Het werk van Piaget, Case, Klahr en Aebli voldoet

niet aan de eisen die Van Oers er aan stelt. Nu zijn die eisen ook wel erg hoog. Zo wordt Piaget en zijn navolgers verweten dat zij geen plaats inruimen voor subjectiviteit, emotionaliteit en individuele verschillen. Het lijkt mij dat hier nog wel het een en ander over te zeggen valt. Ten eerste heeft Piaget steeds een 'epistemisch subject' voor ogen gehad. Het gaat daarbij om de best mogelijke prestatie bij een gegeven cognitieve structuur. Individuele verschillen lijken daarbij eenvoudigweg niet relevant. Ten tweede kan men zich afvragen of de door Van Oers genoemde aspecten bij de door hem aangehangen theoretici (Leont'ev, Van Parreren, Tichomirov) wel voldoende aan bod komen. Goede theorieën over de cognitieve ontwikkeling waarbij voldoende plaats is ingeruimd voor subjectiviteit en emotionaliteit zijn mij vooralsnog niet bekend. Voorts stelt Van Oers dat bij Piaget de sociale oorsprong van het handelen en daarmee de cultuurhistorische dimensie in de ontwikkeling van het denken volledig zou ontbreken. Dat is nogal een krasse uitspraak. Uiteraard heeft Piaget vele malen gewezen op het belang het handelen en denken in overeenstemming te brengen met dat van de Ander. De sociale dimensie van het denken is door hem altijd erkend. Ik vermoed dat Van Oers wil betogen dat deze dimensie bij Piaget hoogstend een soort ondergeschikte, bijsturende rol vervult. Een dergelijk standpunt is wellicht verdedigbaar. In het onderhavige hoofdstuk ontbreekt echter een voldoende argumentatie. Ten slotte stelt Van Oers dat bij Piaget theoretische analyses, beschrijvingen of verklaringen van het ontstaan van vergissingen en denkfouten ontbreken. Gezien de aanleiding tot Piagets werk (belangstelling voor de achtergrond van door kinderen gemaakte fouten bij het afleggen van intelligentietests) lijkt ook hier een uitvoeriger argumentatie op zijn plaats. Overigens roert Van Oers dit punt niet aan bij zijn bespreking van het werk van Gal'perin. Gezien diens eigenzinnige houding tegenover het fenomeen van de fout lijkt dit een omissie.

Na het intermezzo over Piaget keert de auteur in hoofdstuk 4 terug naar de handeling-gebeurtenistheorie. Leont'ev's handelingsbegrip komt nu uitvoeriger aan de orde en eveneens wordt zijn visie op de persoonlijkheid geschetst. De begrippen 'activiteit', 'handeling' en 'operatie' blijken als volgt gekenschetst te kunnen worden. Een handelingspatroon dat op grond van een bepaald motief tot stand komt, wordt een 'activiteit' genoemd. Elke activiteit bestaat uit een aantal 'handelingen', d.w.z. uit een aantal gemotiveerde pogingen een object te veranderen. Handelingen kunnen zich ontwikkelen tot 'operaties'. In dat geval is er geen sprake meer van bewust gestuurd gedrag, maar van automatisch aflopende processen. Terloops wordt ook de handelingstheoretische benadering van Davidson gekritiseerd. Hierna besteedt de auteur aandacht aan het ontstaan van operaties uit handelingen. Een heldere

beschrijving van onderzoek van Sabel'nikov illustreert de stelling dat operaties veelal gezien kunnen worden als op enigerlei wijze verkorte handelingen. De wijze van ontstaan brengt van Oers tot een typologie van operaties. Hij blijkt nogal beducht voor spontaan ontstane operaties, aangezien deze moeilijk bewust te maken zouden zijn. Ook hier speelt zijn emancipatorisch uitgangspunt een rol. Met het vierde hoofdstuk wordt het eerste deel van het boek afgesloten. In het vervolg staat de vorming van volwaardige begrippen centraal.

Hoofdstuk 5 is gewijd aan zin en betekenis in het menselijk handelen. De ideeën van Frege, Husserl, Merleau-Ponty, Wittgenstein, Winch en vele anderen trekken voorbij en worden door Van Oers te licht bevonden. Hij wenst zich aan te sluiten bij het gedachtengoed van cultuurhistorische onderzoekers op dit terrein. Vygotskij's verhandelingen over het verschil tussen betekenis en zin staan uiteraard centraal. Het is jammer dat Van Oers het werk van Paulhan (1928) – aan wie Vygotskij veel ontleende – hier onbesproken laat. Bespreking van de zin- en betekenisstheorie van de cultuurhistorische school leidt de auteur tot de volgende twee vragen: 1. hoe maakt een leerling zich in het onderwijs wetenschappelijke begrippen eigen?; 2. onder welke voorwaarden wordt zulk begripsmatig handelen tot voor het subject zinvol handelen? De laatste hoofdstukken van het boek dienen om deze vragen te beantwoorden.

Het zesde hoofdstuk werd grotendeels al eerder gepubliceerd in Haenen en Van Oers (1983). Ook na vier jaar blijkt dit hoofdstuk nog goed leesbaar. De analyse die Van Oers hier geeft van Davydovs denkbeelden vormt een schoolvoorbeeld van zorgvuldig wetenschappelijk onderzoek. Op voortreffelijke wijze en in een heldere stijl worden de feiten van Davydovs theorie aan het licht gebracht.

Pièce de resistance van het hele boek is het zevende hoofdstuk. De auteur tracht te komen tot een beschrijving van de relatie tussen ontwikkeling en onderwijs en probeert aan te geven hoe wij, in het licht van de eerdere hoofdstukken, over begripsvorming moeten denken. Aan de notie van ontwikkelend onderwijs onderscheidt Van Oers vier aspecten. Ontwikkeld onderwijs 1. grijpt aan op de zone van de naaste ontwikkeling; 2. streeft naar kwalitatief hoogwaardige psychologische 'nieuwvormingen'; 3. gaat uit van een longitudinaal-genetische samenhang in de kinderlijke ontwikkeling; en 4. is emancipatorisch. De bespreking van de zone van de naaste ontwikkeling is interessant omdat Van Oers hierbij aandacht besteedt aan zaken als de motivatie van het kind en aan de identificatie met de volwassene. Met betrekking tot de hoogwaardige resultaten van onderwijs betoogt de auteur dat ontwikkelend onderwijs een sterk normatief karakter heeft. Het gaat erom de kinderlijke ontwikkeling te construeren door het kind in te leiden in de wetenschappelijke denkwijze. Van Oers erkent dat het emancipatie-

begrip op velerlei wijze kan worden ingevuld. Opvoeden tot een principiële (Socratische) onzekerheid komt nog het dichtst bij zijn emancipatieideaal. 'Niet zeker weten en voorzichtig handelen' zo vat hij zijn opvatting samen. Het is jammer dat, terwijl hij zo expliciet de normativiteit van ontwikkelend onderwijs erkent, de auteur nauwelijks spreekt van het onderwijzen van andere dan strikte kennisvakken. Nu blijft onduidelijk of zijn emancipatorisch kennisideaal verenigbaar is met zoiets als morele vorming.

Met betrekking tot het begripsmatig handelen probeert Van Oers te laten zien dat het hier gaat om een hoog ontwikkelde vorm van taalactiviteit. Begripsvorming is evenzo een vorm van taalontwikkeling. Zijn gedachtengang valt te zien als een generalisatie en uitwerking van Leont'evs begripsvormingstheorie.

In het achtste hoofdstuk denkt Van Oers na over de realisering van zijn denkbeelden over begripsvorming in de onderwijspraktijk. Hij sluit zich aan bij een vorm van coöperatief leren die diverse gunstige gevolgen zou hebben. Voorwaarden voor coöperatief leren zijn de aanwezigheid van een interpersoonlijk cognitief conflict en de aanwezigheid van een psychologisch klimaat van vertrouwen en gelijkgerichtheid. Aan de leraar is de moeilijke taak tijdens discussies met leerlingen de wetenschappelijk geaccepteerde oplossing van een probleem als het meest overtuigende, hoewel uiteraard niet zaligmakende, alternatief naar voren te brengen. Wordt dit alternatief niet geaccepteerd, dan acht Van Oers het het beste de leerlingen nog enige tijd met hun eigen overtuigingen door te laten werken. Ik had enige moeite mij deze werkwijze in de praktijk voor te stellen. Afgezien van het feit dat er in een wetenschap vaak geen overeenstemming is over grondslagen en basisbegrippen, laat zich voorzien dat binnen de huidige onderwijsconstellatie Van Oers' suggestie tot grote tijdnoed zou lijden.

In het laatste hoofdstuk van zijn boek anticipeert de auteur alvast op enige van de mogelijk aan zijn voorstel verbonden didactische problemen. Het realistisch reken/wiskunde onderwijs van Freudenthal c.s. wordt geannexeerd als exemplarisch voorbeeld van zijn aanpak en de eigen theoretievorming van deze onderzoekers wordt gekritiseerd. Ten slotte geeft Van Oers aan op welke wijze zijn ontwerp in de toekomst uitgewerkt en beproefd kan worden.

Met deze bespreking in vogelvlucht is geen recht gedaan aan Van Oers' lijvige werk. Dat kon ook niet, want de auteur behandelt buitengewoon veel zaken. In feite vormt juist de veelheid van aan de orde gestelde onderwerpen voor mij een van de tekortkomingen van het boek. Van Oers toont zich voortdurend beducht een mogelijk relevant onderwerp of een auteur te veronachtzamen. In dit licht passen ook zijn voortdurende verzekerings dat hij niet naar volledigheid heeft gestreefd en zijn bezwaren het geschrevene niet als definitief te zien

(aangezien dit uiteraard een veel uitgebreider behandeling zou vergen met raadpleging van nog weer meer auteurs). Juist dit streven naar uitputtendheid echter, zorgt ervoor dat de lezer met vele vragen achter blijft. Het is mogelijk dat Van Oers met dit resultaat niet echt ongelukkig is. Uit alles blijkt dat het door hem beleden didactisch concept – onderwijzen tot onzekerheid – hem na aan het hart gelegen is. Persoonlijk had ik het echter beter geacht indien hij de woorden van, de door hem meermalen geciteerde, Goethe ter harte had genomen: In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister.

R. van der Veer

Literatuur

Haenen, J. & van Oers, B. (red.), *Begrippen in het onderwijs. De theorie van Davydov*. Amsterdam: Pegasus, 1983.

Lokhorst, G.J.C., *Brein en bewustzijn. De geest-lichaam theorieën van moderne hersenonderzoekers (1956-1986)*. Delft: Eburon, 1986.

Paulhan, F., Qu'est-ce que le sens des mots? *Journal de Psychologie*, 1928, 25, 289-329.

C. Andries (Ed.), *Leesmoeilijkheden. Recente visies*, Uitgeverij Acco, Leuven-Amersfoort, 1986, 158 pag., f 26,50, ISBN 90 334 1432 5.

Deze publikatie is ontstaan uit het vierde symposium, dat door de Belgian Reading Association – Nederlandstalige Afdeling – van de International Reading Association in 1985 te Antwerpen werd georganiseerd.

Het centrale thema van dit boek wordt gevormd door verschillende benaderingswijzen van leer- en leesmoeilijkheden. Twee uitgangspunten worden tegenover elkaar geplaatst: het functietrainingsmodel en het taak-analytische model. Deze benaderingen worden door de redactie niet als opposenten gezien. Ze vormen veeleer twee polen van één dimensie, die geleidelijk in elkaar overlopen. Zij behoren elkaar aan te vullen.

De keuze van de inleiders heeft tegen deze achtergrond plaats gevonden. R. de Groot en G. Naegels vertegenwoordigen de functietrainingsbenadering, terwijl H. Kooreman en D. van Dongen de taakanalytische richting representeren. Het boek bevat echter geen verslag van de dialoog tussen deze deelnemers.

De Groot erkent dat empirisch aangetoond verband tussen prestaties op sensomotorische tests en schoolse prestaties ontbreekt. Zijn bezwaar tegen

veel empirisch onderzoek is, dat evaluatie van functietrainingen zich veelal beperkt tot een te korte tijdspanne. Metingen dienen over langere perioden te worden uitgestrekt. Hij is van oordeel, op grond van klinische ervaringen, dat er sprake is van een circulaire causaliteit, waarmee wordt bedoeld dat ontwikkelingsproblemen in een eerdere fase kunnen samenhangen met moeilijkheden in een latere fase. Terecht maakt hij onderscheid tussen algemene en specifieke leervoorwaarden. Bij de nadere uitwerking en invulling daarvan stuit men op een aantal moeilijkheden. Leerstoornissen zijn multicauusaal van aard en dit maakt het moeilijk om tot evidentie te komen. Toch krijgt men de indruk dat De Groot wat al te gemakkelijk de resultaten van empirisch onderzoek aan de kant schuift. Als er een controverse is tussen de resultaten van wetenschappelijk onderzoek en van klinische ervaringen, dan wordt het hoog tijd dat deze klinische ervaringen beter in kaart worden gebracht. De methodologie van het zogenaamde N = 1-onderzoek biedt daartoe mogelijkheden. De Groot pleit zelf ook voor meer case-histories. De kwaliteit daarvan zal beslissend zijn of deze de ontwikkeling van de theorie al dan niet positief zullen bevorderen.

Interessant is de bijdrage van Naegels over onderzoek en behandeling van kinderen met lees- en leermoeilijkheden vanuit de ontwikkelingsoptometrie. De ontwikkelingsoptometrie is de wetenschap van het functionele zien. In Nederland wordt deze discipline optologie genoemd. Naegels wil niet zo ver gaan, dat hij oorzakelijke verbanden wil leggen tussen visuele storingen en leer- en leesstoornissen. Wel kan worden gesteld, dat het belastende en bemoeilijkende factoren zijn bij het leren lezen. Hij gelooft niet dat één specifieke sensorische dysfunctie verantwoordelijk gesteld kan worden voor het ontstaan van een leerstoornis. Ontwikkelingsoptometristen leren kinderen niet lezen en doen geen schoolse taakbegeleiding. Zij helpen enkel in het verbeteren van lees- en leervoorwaarden, bewust van het vitale belang van het 'totale zien' hierbij (p. 71). Nu steeds meer slecht-zieende kinderen in het reguliere onderwijs worden opgevangen, is de hier verstrekte informatie voor een groter publiek relevant. Meer gegevens over de effecten van diverse vormen van visuele trainingen zouden deze bijdrage nog waardevoller hebben gemaakt. Minder efficiënte oogbewegingen zijn bijvoorbeeld eerder het gevolg van een zwakke leesvaardigheid, dan de oorzaak. Ook een bespreking van het onderzoek over het verband van zien en lezen, zoals dat door Bouma en Bouwhuis werd verricht aan het Instituut voor Perceptieonderzoek in Eindhoven, zou uitstekend gepast hebben in dit betoog.

De uiteenzetting van Kooreman heeft geen betrekking op leesmoelijkheden. Hij geeft zijn opvattingen weer over een strategie om op een systematische manier een cursus of een curriculum te ontwikkelen, toegepast op het voorbereidend en

aanvankelijk lezen. Hij onderscheidt daarbij zes fasen: formuleren van leerdoelen, ordenen van leerinhouden, toepassen van leerprincipes, ontwerpen van leer- en onderwijsmiddelen, ontwikkelen van een routestructuur voor onderwijs/leersituaties en construeren van evaluatieinstrumenten. Mogelijk ziet Kooreman als een belangrijke oorzaak voor het ontstaan van leesmoelijkheden een onvoldoende systematische aanpak van het leesonderwijs. Door een duidelijk en strak curriculum kan voorkomen worden dat bij een aantal kinderen bepaalde schakels in het leerproces niet voldoende aandacht krijgen en daardoor te zwak zijn om een voorspoedige ontwikkeling van de leesvaardigheid mogelijk te maken. Dit laatste is ook de grondgedachte bij Van Dongen. In zijn bijdrage geeft hij aan waarom een taakanalytische benadering in de praktijk te verkiezen is boven een basisfunctiebenadering. Hij steunt daarbij op de bekende studie van Arter en Jenkins (1979). In tegenstelling tot Kooreman baseert Van Dongen zich bij de taakanalyse niet op Gal'perin, maar op Gagné. Verder gaat hij in op woordidentificatietechnieken, mastery learning en diagnostiserend onderwijzen. Dit wordt nader geconcretiseerd aan de hand van materialen en werkwijzen die werden ontwikkeld in het project Preventie van Leesmoelijkheden.

Ofschoon deze publikatie veel wetenswaardige gegevens bevat, biedt zij niet zoveel *nieuwe* informatie. Ook suggereert de titel meer, dan de inhoud waar maakt. De zwaardere vormen van leesmoelijkheden blijven buiten beschouwing. Maar als verslag van een studiedag voor mensen die werkzaam zijn in de praktijk, verdient deze publikatie ongetwijfeld waardering.

M. J. C. Mommers

Scheerens, J., *Enhancing educational opportunities for disadvantaged learners; a review of Dutch research on compensatory education and educational development policy*. (Preadvies nummer 2 Sociaal-Wetenschappelijke Raad, Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen) North-Holland Publishing Company, Amsterdam, 1987, 125 pagina's, f40,- ISBN 0-444-85665-X.

Scheerens heeft een samenvatting en analyse gemaakt van het onderzoek dat in Nederland verricht is met betrekking tot onderwijsstimuleringsprogramma's en het onderwijsstimuleringsbeleid. Hij geeft verder een samenvatting en analyse van de voornaamste onderzoeksresultaten met betrekking

tot Amerikaanse compensatieprogramma's en bespreekt – zowel Amerikaans als Nederlands – onderzoek op verwante onderzoeksterreinen. Op basis van deze samenvattingen en analyses doet Scheerens aanbevelingen voor het verdere onderzoek van de onderwijsstimuleringsproblematiek, in het bijzonder voor de evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid.

Het grootste deel van zijn boek is gewijd aan de bespreking van de onderzoeks/evaluatieresultaten van het Enschedese leesprogramma, het Utrechtse compensatieprogramma, het Proefcrèche-experiment, het Innovatieproject Amsterdam, het Geon-project, het Project Onderwijs en Sociaal Milieu en het landelijke stimuleringsbeleid. Scheerens beschrijft deze projecten, vermeldt hun evaluatie-resultaten (indien aanwezig) en geeft een 'rapportcijfer' voor de kwaliteit van de verrichte evaluatie.

Van de grote Amerikaanse compensatieprogramma's worden de resultaten besproken (Head Start, Follow Through en E.S.E.A.- title I), gevolgd door de bespreking van enkele meta-analyses.

Scheerens concludeert dat er in het algemeen een kleine leerwinst geboekt wordt direct na de afsluiting van de programma's, maar dat de langere-termijneffecten ervan gering of afwezig zijn. Hij concludeert verder dat goed-voorbereide, door deskundigen opgestelde, gestructureerde programma's in het algemeen tot wat betere resultaten leiden dan programma's die op initiatief van en door leerkrachten ontwikkeld zijn.

Scheerens pleit op basis van zijn bevindingen voor ontwikkeling van gestructureerde programma's in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid door daartoe aan te stellen deskundigen in plaats van voor de ontwikkeling van open programma's vanuit de 'basis', voor het benadrukken van productevaluatie, voor de onafhankelijkheid van de evaluatiegroep ten opzichte van de departementsambtenaren en ten slotte voor het stimuleren van fundamenteel onderzoek.

Naar mijn mening is Scheerens er heel goed in geslaagd om zowel een goed overzicht te geven van het onderzoek met betrekking tot de onderwijsstimuleringsprogramma's als een goede analyse te maken van alle daaraan verbonden problemen. Hierdoor heeft hij een uitstekende meta-evaluatie weten te realiseren van dat onderzoek (een activiteit die in Nederland nog veel te weinig wordt ondernomen). Zijn conclusies en aanbevelingen getuigen van veel realiteitszin en zouden onverwijld opgevolgd dienen te worden. Echter, zoals hij zelf al opmerkt (pagina 117), maakt een aantal van zijn aanbevelingen inbreuk op de status quo waarin de 'vierde macht' en de onderwijsverzorgingsinstellingen mede de hand hebben en is er daarom geen reden tot buitensporig optimisme omtrent de realisatie ervan.

Ik wil één kritische opmerking bij het werk van Scheerens maken: hij maakt nog te weinig duidelijk, gegeven de resultaten van zijn analyses van het stimuleringsonderzoek, hoe de evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid precies vorm gegeven zou moeten worden. Hij noemt het benadrukken van de productevaluatie, het verschaffen van een onafhankelijke positie aan de evaluatiegroep en het uitvoeren van een zogenaamde analytische evaluatie (= het kritisch analyseren op haalbaarheid van de assumpties die aan het onderwijsvoorrangsbeleid ten grondslag liggen). Hij geeft echter geen suggesties over de wijze waarop causale conclusies getrokken kunnen worden in het ingewikkelde veld van het onderwijsvoorrangsbeleid, waarin de onderwijsvoorrangsgebieden allerlei eigen thema's (in Rotterdam zijn bijvoorbeeld 144 thema's gekozen) gaan uitwerken.

Hoe dan ook, dit boek is een must voor allen die in onderwijsstimulering én in onderwijsevaluatie geïnteresseerd zijn.

J. H. Slavenburg

C. E. Izard & P. B. Read (Eds.), *Measuring emotions in infants and children*. Volume 2. Cambridge, Cambridge University Press, 1986, pp 277, ca. f102,-, ISBN 0 521 32367 3, bestelnr. Bookimpex, Den Haag, 430595/307009.

De bundel onder redactie van Carroll Izard en Peter Read beoogt de lezer op de hoogte te stellen van recente ontwikkelingen op het terrein van conceptualisering en meting van emoties bij kinderen. Omdat emoties op minstens drie niveaus actueel zijn, te weten het psychofysiologische niveau, het niveau van verbaal en nonverbaal gedrag, en het niveau van de subjectieve beleving, is valide meting slechts mogelijk in een multimethode-benadering, zo stellen meerdere auteurs in de bundel. Dat maakt dit onderzoeksterrein uitermate complex. Metingen van hersenfysiologische parameters en van hartslagvariabiliteit leveren nog niet zonder meer valide aanduidingen op voor onderliggende emoties (Fox & Davidson in de bundel), en het onderzoek naar relaties tussen het psychofysiologische niveau en de overige twee niveaus heeft nog niet tot definitieve conclusies geleid. Ook is duidelijk dat zelfrapportage methoden, bijvoorbeeld frequent gebruikt bij meting van temperament, ontoereikend zijn (Bornstein, Gaughran, & Homel in de bundel). Zelfs ingeburgerde temperamentsschalen kunnen relatief gemakkelijk gekritiseerd worden vanwege gebrek aan betrouwbaarheid (test-hertest, interrater betrouwbaarheid) en het verdient volgens de genoem-

de auteurs aanbeveling de situaties waarover via een temperamentschaal wordt gerapporteerd, nauwkeuriger te omlijnen, zo niet te standaardiseren. Op ieder niveau hebben metingen zo hun sterke en zwakke kanten, zodat in de complementariteit van metingen de oplossing gezocht moet worden.

Ondanks de 'academische' discussies over conceptualisering en meting van emoties – waarvan hiervoor slechts één aspect is aangeduid – blijkt uit de bundel toch ook het belang van de materie voor pedagogiek/onderwijskunde. Allereerst is het goed om te zien hoeveel moeite men zich op dit terrein moet geven om ingewikkelde verschijnselen wetenschappelijk onderzoekbaar te maken. Daarvoor is veel theoretisch, methodologisch en empirisch werk nodig. Het is de vraag of hieraan in de pedagogiek/onderwijskunde wel altijd voldoende aandacht wordt besteed hoewel juist deze discipline nog enkele andere lastig te meten begrippen kent. Misschien zijn we in de pedagogiek/onderwijskunde nog te vaak gericht op overhaaste beantwoording van beleids- of praktische vragen zonder voldoende bezinning op het wetenschappelijke gehalte van methode en antwoord. Ook de vlucht in alternatieve methodologieën met minder strenge nauwkeurigheidseisen zou hiervan een gevolg kunnen zijn.

Ten tweede wordt uit de bundel duidelijk hoe vroeg na de geboorte al kinderen emoties tonen, en hoezeer deze emoties de drijfveer vormen achter cognitieve ontwikkelingen. Al heel snel na de geboorte, zo ontdekten Papousek en zijn collega's, ontstaat er bij de baby plezier in probleemoplossen.

Als de omgeving contingent reageert op zijn gedrag, zal het spoedig in staat zijn deze reacties op te roepen, en het welslagen daarvan leidt tot positieve emoties. Dit betekent plezier in nieuwe connecties met de omgeving, voor zover de nieuwheid ervan binnen bepaalde grenzen blijft waarbinnen het plezier opweegt tegen angst voor het onbekende. In feite kunnen Papousek en zijn collega's op grond van onderzoek naar babies een 'regelmatigheid' vaststellen die in alle volgende opvoeding- en onderwijsfasen van essentieel belang lijkt te zijn: zelfs bij een baby leidt teveel onzekerheid en nieuwheid niet tot nieuwsgierigheid maar tot angst en verdriet, terwijl te weinig onzekerheid en nieuwheid tot verveling leidt.

Dat voert tot een derde reden voor de pedagogische relevantie van deze bundel. Uit allerlei onderzoek blijkt telkens weer hoe adequaat jonge ouders inspringen op deze nieuwsgierigheid en drang tot leren bij hun jonge kinderen. Opvoeders weten door stemgeluid en handelingen een zodanige discrepantie te creëren tussen de 'verwachtingen' van de baby en de omgeving, dat een optimaal plezier in leren en ontwikkelen gaat ontstaan. Zonder nog al te veel waarde te hechten aan de speculatieve evolutiebiologische verklaring van Papousek en collega's voor de aanwezigheid van deze pedagogische bekwaamheid bij jonge ouders (overigens expliciet bij moeders zowel als vaders), is het wellicht een vruchtbare hypothese te veronderstellen dat de nauwkeurige ontrafeling en beschrijving van deze bekwaamheid ook voor leerkrachten een voorbeeld van optimaal onderwijzen zou kunnen opleveren.

M. H. van IJzendoorn

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
26e jaargang, nr. 5, 1987.

Wetenschap tussen specifieke problemen en generaliseerbare oplossingen, door A. van der Leij.

Commentaar bij de oratie van Van der Leij, door J. J. Dumont.

Zwervende jongeren, door J. D. van der Ploeg.

Reactie: Taalontwikkelingsstoornissen en leerproblemen, door J. H. A. Groenendaal.

Replik: Communicatieve aspecten van taalgedrag, door L. M. J. Pauw.

Een repliek aan Wassink en De Ridder, door A. van Gennep, E. Leemans en R. van Raalte.

Ontvangen boeken

Bullens, R., *Beroepskeuze in LBO-IBO*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, f 50,-.

Faber, J., *Opvoeden in een pluriforme samenleving*, Kok, Kampen, 1987, f 30,90.

Ginkel, A. J. H., *Demotivatie bij leraren*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, f 29,90.

Halkes, R. & B. van Hoek (Red.), *Basisvorming in onderwijskundige optiek*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, f 35,85.

Hazekamp, J. & I. van der Zande (Red.), *Jongeren. Nieuwe wegen in de sociale pedagogiek*, Boom, Meppel, 1987, f 35,-.

Kooij, R. van den & J. Hellendoorn (Eds.), *Play - Play therapy - Play research*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, f 55,50.

Mooren, P. & H. Verdaasdonk (Red.), *Speerpunt lezen*, Zwijssen, Tilburg, 1987, f 37,50.

Wijnstra, J. M., *Op de grens van basis- en speciaal onderwijs*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, f 32,-.

In de periode van 1 januari tot 1 juli 1987 werd redactionele medewerking verleend door:

C. A. J. Aarnoutse (K. U. Nijmegen)
J. R. M. Gerris (K. U. Nijmegen)
W. van der Grift (S. C. O. Amsterdam)
E. Huls (K. U. Nijmegen)
E. C. H. Marx (R. U. Leiden)

M. J. C. Mommers (K. U. Nijmegen)
P. J. Schellens (U. T. Enschede)
H. H. Tillema (RION Groningen)
E. Warries (U. T. Enschede)