

Boekbesprekingen

N. Tinbergen & E. A. Tinbergen, *'Autistic' children. New hope for a cure*, London, George Allen & Unwin 1983, f 89.10 (hardcover), ISBN 0-04-157010-3

Wat is 'autisme'? In de titel van hun boek hebben de Tinbergens de term veelzeggend tussen aanhalingstekens geplaatst. Bij de volgende beschrijving van een kind van drie jaar zullen de meeste 'deskundigen' ongetwijfeld aan 'autisme' denken: Het kind gedraagt zich extreem angstig in sociale contacten, heeft voortdurend een verdrietige gezichtsuitdrukking, beweegt haar tot vuisten gebalde handen telkens op stereotype wijze heen en weer; ze kijkt mensen niet rechtstreeks aan, maar ontwijkt oogcontact, en reageert niet op wat men zegt, zonder dat van doofheid sprake is; ze kan zich niet begrijpelijk uitdrukken, haar vocalisaties lijken een willekeurige serie geluiden.

Het is niet gemakkelijk 'autisme' precies te omschrijven en af te bakenen van andere syndromen zoals schizofrenie en symbiotische psychose. Zoals bijna overal in de diagnostische sfeer, is de overeenstemming tussen deskundige diagnostici in geval van 'autisme' minimaal gebleken. Onderzoek van Rimland (besproken in het boek van de Tinbergens) toonde aan dat bij 132 gevallen van ernstige psychische stoornissen slechts 43 maal hetzelfde oordeel 'autisme' werd geveld. Natuurlijk heeft dit ook te maken met de theoretische meningsverschillen over 'autisme'. Definities plegen vaak sterk gekoppeld te zijn aan één bepaald theoretisch perspectief.

De Tinbergens omschrijven 'autisme' als volgt. Van 'autisme' is sprake wanneer het kind een meerderheid van de volgende gedragseigenaardigheden ten toont spreidt.

1. Het (bijna) afwezig zijn van de vaardigheid normale sociale relaties aan te knopen;
2. Een aarzeling om een min of meer onbekende omgeving te verkennen;
3. Veelvuldig optreden van stereotype gedragingen;
4. Vermijden van en weerstand bieden tegen veranderingen in hun fysische en sociale omgeving;
5. Ontwikkelingsachterstanden op het vlak van taal en cognitie, maar gecombineerd met 'eilandjes' van goed functioneren;
6. Frequent slaapproblemen.

Hiermee is natuurlijk geen duidelijk afgeperkt 'ziek-

tebeeld' geschetst. Maar gezien de stand van theorievorming op dit moment lijkt niet veel meer dan een catalogus kenmerken mogelijk.

Hoewel de schattingen over het aantal autistische kinderen sterk uitéénlopen (hoe kan het ook anders gezien de problematische diagnose) is het niet geheel ondenkbaar dat dit aantal zeer klein is. Voor Engeland is wel een schatting van 6000 kinderen gemaakt. Waarom dan toch zoveel belangstelling voor 'autisme'? Afgezien van allerlei romantische connotaties bij het in zichzelf gekeerde autistische kind, denk ik dat er minstens twee redenen zijn waarom 'autisme' de aandacht van een brede kring van gedragswetenschappers verdient.

Ten eerste leert ons een 'afwijkende' ontwikkeling erg veel over de modale ontwikkelingspatronen. Zoals de kinderpsychiatrie en orthopedagogiek langzamerhand gaan ontdekken dat een problematische ontwikkeling alleen goed kan worden begrepen tegen de achtergrond van het gangbare patroon, zo raken gedragswetenschappers steeds meer van het omgekeerde overtuigd. Vanuit een bepaald perspectief (nl. dat van de Tinbergens) kan autisme opgevat worden als een extreme vorm van verlegenheid en sociale angst waarmee ieder kind in een bepaalde leeftijdsfase of situatie wel in meer of mindere mate te kampen heeft. De vraag is waarom sommige kinderen in extreem angstige richting wegdrijven, en andere daarentegen over voldoende vertrouwen in zichzelf en de sociale omgeving gaan beschikken om de angst te overwinnen. Het antwoord op deze vraag is voor de vroegkinderlijke opvoeding – gericht op de basisveiligheid van het kind – van het allergrootste belang.

Ten tweede is 'autisme' voor een brede kring wetenschappers interessant omdat dit onderzoeksterrein de laatste jaren laat zien wat het belang is van een ethologische benadering in de gedragswetenschappen. Zoals bekend wint de humane ethologie steeds meer veld, niet alleen in de kritische psychologie (de Berlijnse School en de Kulturhistorische School) maar ook in de pedagogiek (met name in het denken over vroegkinderlijke opvoeding vanuit een attachmenttheoretische optiek). De ethologie heeft in het jarenlang stagnerende debat over oorzaken en therapie van 'autisme' als een breekijzer gefungeerd. Juist Niko en Elisabeth Tinbergen komt de eer toe als eersten de knuppel in het hoenderhok te hebben gegooid – met alle gevolgen van dien. De kinderpsychiatrische professie bleek geenszins gediend van een versterking van de rust die was ontstaan nadat de zg. psychogenetische verklaringen voor autisme (de sociale omgeving, en met name de opvoeder vervullen een oorzakelijke rol in het ontstaan van autisme) op

een zijspoor leken te zijn gerangeerd. Doodzwijgen van Tinbergens benadering was nog de aardigste reactie van degenen, die een genetisch of somatisch defect als oorzaak postuleerden.

Centraal bij de Tinbergens staat de idee dat autistisch gedrag het gevolg is van een angstgedomineerde motivationeel/emotionele stoornis, die het kind belet in open communicatie met zijn omgeving te treden. Door de angst voor exploratie van het onbekende mist het kind tal van leerzame ervaringen. Daardoor ontstaan allerlei secundaire ontwikkelingsachterstanden (achterblijvende taal- en cognitieve ontwikkeling), die vaak ten onrechte voor primair worden aangezien (Rutter). De Tinbergens zijn met name op dit idee gekomen door zorgvuldige ethologische bestudering van gedrag van 'autisten' en 'normale' kinderen in stressvolle situaties, bijvoorbeeld in onbekende omgevingen of in contact met onbekende personen. Bij beide categorieën kinderen treedt aanvankelijk een angstige aarzeling op: Men deinst toch even terug voor het onbekende, ondanks de nieuwsgierigheid en exploratiedrang die dat onbekende ook oproept. Zo wordt de onbekende bezoeker niet rechtstreeks aangekeken, en verschuilt het kind zich achter de rokken van zijn moeder, of hij trekt zich terug op zijn vertrouwde speelhoek. Pas na verloop van tijd zullen 'normale' kinderen op hun gemak gesteld worden, bijvoorbeeld door de aanwezigheid van hun gehechtheidspersoon, en met de onbekende persoon in contact treden. De 'autist' is niet in staat de drempel te overschrijden (vandaar dat de Tinbergens autisme een graadueel verschijnsel noemen, althans in de eerste levensjaren). Zijn angst voor het vreemde overheerst de exploratiedrang die ook de 'autist' blijkt te bezitten als hij zorgvuldig ethologisch geobserveerd wordt in zijn 'natuurlijke' omgeving. Hij blijft doorgaans gevangen in een approach-avoidance conflict met alle symptomen van dien, zoals verstarung, stereotyp displacementgedrag etc. Ook bij de zg. vermijdende kinderen (categorie A) treft men dergelijk gedrag aan in de 'Strange Situation' (zie Van IJzendoorn, Tavecchio, Goossens, Vergeer, 1982). Als een 'autistisch' kind eenmaal de kans heeft gekregen zich aan zijn omgeving te onttrekken, is het duidelijk dat een neerwaartse spiraalbeweging optreedt die resulteert in talrijke negatieve secundaire symptomen, die soms zelfs tot de diagnose 'doofstom' hebben geleid.

Welke directe oorzaken voor het ontstaan van een angst-gedomineerd motivationeel/emotioneel conflict kunnen worden aangewezen? De Tinbergens hebben middels case-studies een lange lijst van mogelijkerwijze 'autismogene' factoren opgesteld die nader onderzocht zou moeten worden. Naast prenatale en perinatale complicaties, noemen zij o.a. ook hospitalisatie van moeder of kind, te snelle geboorte van een tweede kind, een verhuizing met alle stress van dien, slechte woonomstandigheden, maar ook het gedrag van de ouders. Juist dit laatste heeft de Tinbergens in de traditionele kinderpsychiatrie en in

kringen van ouderverenigingen bepaald niet populair gemaakt. Nadat Konner in een onbewaakt ogenblik al van 'diepvries'-ouders had gesproken die door hun intellectueel-afstandelijke houding 'autisme' zouden kunnen bevorderen, wijst nu ook vanuit ethologische hoek een 'beschuldigende' vinger in de richting van de ouders. Oorzaak en schuld worden hier echter hopeloos verward. De Tinbergens merken terecht op dat het volstrekt niet in het belang van het kind is de ogen te sluiten voor eventuele oorzaken die besloten liggen in het ouderlijk gedrag. Het betreft hier dan factoren als overbezorgdheid, onervarenheid met verzorging en opvoeding van jonge kinderen, postpartum depressies, stress in het beroepsleven, etc. Dergelijke factoren leiden ertoe dat de ouders zich te weinig gevoelig tonen voor signalen van het kind, niet goed op zijn problemen en behoeftes weten in te spelen, en het kind langzamerhand van zich vervreemden. Zij vormen geen veilige basis van waaruit de omgeving geëxploreerd kan worden, maar gaan zelf van die bedreigende omgeving deel uit maken.

Zonder in details te treden, kan uit de theorie van de Tinbergens inderdaad hoop geput worden voor behandeling en preventie van 'autisme' (zie ondertitel). Zij beschrijven uitgebreid enkele therapeutische benaderingen die aansluiten bij hun verklaringsmodel, en laten zien dat 'autisme' in een aantal gevallen wel degelijk kan worden 'genezen'. De tweede helft van hun boek is met dit soort beschrijvingen gevuld, waardoor het voor een brede kring van lezers buiten het wetenschapsbedrijf uitermate boeiende lectuur kan vormen.

De Tinbergens hebben een indrukwekkende prestatie geleverd met de formulering van dit revolutionaire ethologische perspectief op het tot voor kort zo raadselachtige verschijnsel 'autisme'. Dit perspectief verdient het minstens als een goed gefundeerde hypothese voor verder onderzoek beschouwd te worden. De Tinbergens hebben zoveel argumenten en illustraties voor hun ideeën overgedragen dat angstige vermijding van dit nieuwe theoretische concept onwetenschappelijk en – met het oog op het welzijn van autistische kinderen én hun ouders – onverantwoord moet worden genoemd. Ondanks de provocatieve toonzetting van de Tinbergens, en hun traditionele opvattingen over de rol van de vader in de vroegkinderlijke opvoeding, hebben zij een boek geschreven dat verplichte kost zou moeten zijn voor degenen die in 'autisme' en in sociale angst zijn geïnteresseerd.

M. H. van IJzendoorn

Literatuur

- IJzendoorn, M. H. van, L. W. C. Tavecchio, F. A. Goossens & M. M. Vergeer, *Opvoeden in geborgenheid. Een kritische analyse van Bowlby's attachment theorie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1982

A. van der Leij, *Ernstige leesproblemen. Een onderzoek naar mogelijkheden tot differentiatie en behandeling*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1983, XIV + 298 pag., f 54,50, ISBN 90 265 0469 1.

Van der Leij zoekt naar kwalitatieve verschillen in de groep zwakke lezers die tevens van belang zouden kunnen zijn voor differentiatie in de behandeling van leesproblemen. Met deze vraagstelling sluit hij aan bij Rutters definitie van leesproblemen, waarin wordt gepostuleerd dat in de groep zwakke lezers kwalitatieve verschillen bestaan. Om de bezwaren van een relatieve definiëring te ondervangen (de zwakste subgroep binnen een leeftijdsgroep is per definitie leesgestoord) kiest hij voor een absolute definiëring van wat hij noemt 'ernstige leesproblemen', te weten: 'een langdurige stagnatie in het flexibel leren toepassen van de leesstrategieën die het technisch lezen bepalen bij leerlingen die overigens geen grove belemmeringen van zintuiglijke of neurologische aard ondervinden en in staat geacht moeten worden om te leren lezen, dus ook niet gerekend kunnen worden tot de moeilijk lerende kinderen of nog dieper zwakzinnigen' (13).

Kwalitatieve verschillen kunnen op diverse wijzen tot uitdrukking komen. Eén van de mogelijkheden die zeker in traditionele theorieën op het terrein van leesproblemen nogal wat aanhang heeft, is een indeling in typologieën. Leerlingen met een zelfde leesniveau zouden verschillen in min of meer stabiele voorkeuren voor oplossingswijzen als raden of spellen. Terwijl raders van het orthografisch beeld direct tot betekenis proberen te komen, kiezen spellers consequent een omweg door eerst de visuele informatie in klanken om te zetten en met behulp van klanken de betekenis te vinden.

Van der Leij concludeert dat er weinig concrete aanwijzingen zijn die een typologische indeling in raders en spellers voldoende rechtvaardigen. In één van de 8 onderzoeken (onderzoek Ib) vond hij onder meer dat de strategie van spellen gemakkelijker losgelaten wordt dan een strategie van raden. Dit zou betekenen dat het onderscheid geen stabiele dichotomie is die daarom ook geen basis kan vormen voor beslissingen over behandeling.

Slechte lezers kunnen zich onderling ook onderscheiden, doordat ze in verschillende mate met de voor leren lezen relevante processen moeite hebben. Er kunnen verschillen zijn in gebruik van klank als intermediair naar betekenis, maar ook in de directe herkenning van woorden of in gebruik van syntactische en semantische informatie. Met name in onderzoek IVa worden de verschillende mogelijkheden onderzocht. Uit een vergelijking van een zinnen- en woorden test (163) blijkt onder meer het volgende.

Hoewel de betere zwakke lezers zich in beide opzichten negatief onderscheiden van de goede lezers, zijn de verschillen het grootst voor de losse-woorden test. De slechte zwakke lezers worden daarentegen gekenmerkt door egaal lagere scores. Uit een vergelijking van frequente, niet-frequente en onzinwoorden concludeert Van der Leij dat alle slechte lezers moeite hebben met het gebruik van klank als intermediair naar betekenis, maar dat 'binnen de groep van zwakke lezers meer geprofiteerd wordt van de positieve kant van het woordfrequentie-effect (het accuraat lezen van hoog frequente woorden) naarmate het leesprobleem minder ernstig was' (218). Voor deze kwalitatieve verschillen die overigens bij meting van accuraatheid beter uit de verf komen dan bij meting van leesnelheid, wordt geen significantie-niveau vermeld. Een variantie analyse van de interactie tussen de scores op niet-frequente en frequente woorden met betrekking tot de groepsverschillen zou weinig opgeleverd hebben (165).

De zwakkere slechte lezers zouden volgens Van der Leij minder flexibel overschakelen naar een andere strategie dan betere slechte lezers. Hij laat dit zien aan pseudozinnen, waar de slechtere zwakke lezers de meeste anticipatie fouten maken, wat erop zou duiden dat ze er moeite mee hebben om van een 'zinnen leesstrategie' naar een 'woorden strategie' over te stappen. Het is de vraag of het wel correct is om het pseudo zinnen-effect onafhankelijk van andere prestaties te beoordelen. Binnen het twee-proces-model dat onder meer door Stanovich (1980) op lezen is toegepast, zou het effect van pseudozinnen ook verklaard kunnen worden vanuit problemen met het gebruik van informatiebronnen als orthografische structuur en klankvorm. Volgens dit model interfereert een storende context meer naar gelang de woordherkenning trager verloopt. Daar de slechtere zwakke lezers losse woorden trager herkennen dan de betere zwakke lezers, is alleen al op basis daarvan te verwachten dat in pseudozinnen meer anticipatiefouten worden gemaakt.

Van der Leij doet tevens onderzoek naar een instructiemethode – de Kijk & Luister methode – die voor zwakke lezers van nut zou kunnen zijn. Deze methode waar de leerlingen passief meelesen luisterend naar een op de band ingesproken tekst, zou onder meer aantrekkelijk zijn omdat de leerling helemaal op zichzelf kan werken en geen persoonlijke begeleiding nodig heeft. Inhoudelijk blijkt de keuze voor deze methode lastiger te beargumenteren. Van der Leij geeft zelf aan dat eventuele effecten op diverse wijzen te verklaren zijn, waartussen evenwel op grond van dit onderzoek geen keuze mogelijk is. Op een aantal plaatsen suggereert hij dat effecten mogelijk zijn in het perspectief van een toenemende flexibilisering te verklaren zijn, dat wil zeggen onder invloed van de methode zouden kinderen leren om alle informatiebronnen (orthografische structuur, klankvorm, syntaxis en semantiek) beter te benutten (230).

In een vijftal deelonderzoekingen is nagegaan of de methode een direct, indirect of generaliserend effect heeft. Het directe effect wordt afgemeten aan het aantal geoefende zinnen dat na de toetsing goed gelezen wordt. Uit vergelijking van een experimentele groep met een groep zonder enige vorm van training (onderzoek IIb en IIIa) blijkt een significante verbetering. De vraag is echter wel of ditzelfde effect niet eveneens bereikt zou zijn door kinderen eenvoudigweg een tekst meer dan één keer te laten lezen. Of heeft de bandrecorder het voordeel dat het oefenen aantrekkelijk blijft? Indien dit zo is, is het wel de vraag of dat ook voor een langere termijn geldt. De indirecte effecten (effecten op losse woorden uit de geoefende tekst) en generaliserende effecten (effecten op andere niet geoefende woorden) zijn uiterst gering (onderzoek IIIb, IIIc en IVa).

Met name in onderzoek IVb wordt ook onderzocht of de methode differentiële effecten heeft. Zijn er groepen probleemlezers waarvoor de methode meer effect heeft en lezers waarvoor ze minder effect heeft? Dit deel van het onderzoek is inductief van opzet. De hypothese, de instructiegevoeligheid van betere zwakke lezers is hoger dan van de slechtere zwakke lezers, doet wat tautologisch aan. De uitkomsten lijken niet erg bemoedigend. Ongeacht de indeling die Van der Leij hanteert (categoriaal, in spellers en raders) zijn de verschillen in effect uiterst gering. Naar aanleiding van de verschillen in groei van raders en spellers formuleert Van der Leij een interessante hypothese. De typologische variatie zou wel eens een aanduiding kunnen zijn voor een verschillende leesfase, waarin de lezers zich bevinden. De raders zijn meer gericht op het activeren van het leeslexicon dat de directe herkenning van hoogfrequente woorden mogelijk maakt en op het toepassen van de anticipatie strategie die het aantal woorden waaruit te kiezen valt, reduceert. De spellers beheersen de fase waarin de raders zich bevinden al enigermate en zijn meer gericht op het opbouwen van interne representaties (234).

Samengevat vind ik dat in het onderzoek een aantal interessante vragen aan de orde komt. Met name de vraag of er kwalitatieve verschillen zijn tussen slechte lezers lijkt van belang met het oog op differentiële maatregelen. Het is echter jammer dat Van der Leij niet heeft geprobeerd om deze kwalitatieve verschillen systematisch te onderzoeken. Ook is jammer dat hij niet is nagegaan hoe deze verschillen samenhangen met de schoolcarrière van leerlingen. Gezien de verschillen die hij vond tussen jongere en oudere zwakke lezers lijkt deze invalshoek veelbelovend. Het andere aspect van het onderzoek – de effecten van de Kijk & Luister methode – vind ik minder interessant, vooral omdat het theoretisch fundament voor deze methode weinig is uitgewerkt, evenals de samenhang tussen de eerste vraag (zijn er kwalitatieve verschillen tussen slechte lezers) en de tweede vraag (heeft de Kijk & Luister methode effect).

A. G. Bus

Literatuur

Stanovich, K. E., Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 1980, 26, 32-72.

Th. Oudkerk Pool, *Didaxorama 1*. Wegwijzer bij het pedagogisch-didactisch handelen. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984, 336 pag., f 49,75, ISBN 09 01 68080 1.

Didaxorama 1 is het eerste van een vierdelige serie, waarvan het tweede deel dezelfde ondertitel zal dragen, het derde en vierde deel 'Relaties tussen onderwijspraktijk en onderwijstheorie' als ondertitel zal voeren. Omdat de drie andere delen nog niet ter beschikking zijn, zal deze bespreking slechts het eerste deel betreffen.

Toen ik in het oktobernummer van 1983 in deze kolommen 'Onderwijzen en Leren in de Basisschool' van E. de Corte e.a. besprak vond ik dat boek te 'Belgisch' om ook voor Nederlandse student-onderwijsgevenden te kunnen dienen. Is Didaxorama nu de Nederlandse tegenhanger van dit belangrijke Vlaamse boek? Om tot een afgewogen oordeel te kunnen komen, zullen wij het ter hand nemen en o.m. hoofdstukgewijs volgen. Het is in de eerste plaats bestemd voor de nieuwe onderwijsgevende die in 1988 in de basisschool zijn intrede doet. Dit eerste deel bevat de 'didactiek voor beginners', waarin het accent vooral ligt op de subjectieve ervaringen en belevingen van de aspirant onderwijsgevende in de basisschool en op al wat door 'met en door kinderen wordt verricht'.

De eerste twee hoofdstukken 'In de klas – vóór de klas' en 'Mijn eerste les' zijn in de soms wat hinderlijke jij- en ik-vorm geschreven. Vanaf het derde hoofdstuk dat ook nog in die vorm begint, wordt de toon zakelijker, wat het eigen karakter van een boek (geen les of gesproken brief) ten goede komt.

Inhoudelijk heeft elk hoofdstuk een gelijke opbouw: een veldherkenning op de werkvloer of in hoofdstuk 4 en 5 door zo concreet mogelijke voorbeelden; een theoretisch gedeelte waarin de relatie van het besprokene met de theorie wordt gelegd; algemene studieopdrachten; een lijst van begrippen e.d.; verwijzingen naar later in de serie; literatuurannotaties en hulp bij de zelfevaluatie door de student. In de marge bij de hoofdstukken zijn er aanwijzingen m.b.t. wat later aan de orde komt en met het oog op de literatuur en staan er nu en dan de tekens Log, VenA en Dic. Het eerste verwijst naar een door de student bij te houden persoonlijk logboek, op zichzelf een goed idee, maar waarvan men zich afvraagt of het

wel zo persoonlijk is, als de auteur bepaalt wanneer de student iets in dat logboek moet of kan noteren. VenA wijst op door de student te beantwoorden vragen en te overwegen aanbevelingen en Dic op didactisch commentaar bij de gebeurtenissen, bijv. in een fictieve door de student gegeven les. Zo wordt op diverse wijzen gepoogd de student te activeren.

In de eerste twee lessen wordt de student zeer concreet geconfronteerd met achtereenvolgens 'vierjarigen' en een fictieve bovenbouwgroep van 29 leerlingen, waarin de student langs de weg van ervaringen, begeleid door bovengenoemde activeringsmiddelen, wordt ingeleid, waarna de theoretische verdieping wordt gegeven aan de hand van soms zeer lange teksten uit andere publikaties, in het eerste hoofdstuk bijv. 9 pagina's uit het tijdschrift 'Het Jonge Kind'. Het meest frappant is in dit opzicht de tekst uit Noordam, 'Het mensbeeld in de opvoeding' van maar liefst 25 pagina's in hoofdstuk 3 'Het grote M-conflict' over mensbeelden en maatschappijopvattingen, waardoor dit hoofdstuk dat toch al fors is nogal uit de kluiten is gewassen (p. 87-172). Moet zo'n tekst wel worden opgenomen? Als men deze, begrijpelijk, van belang acht, kan de student die ook apart bestuderen. Bovendien kan de docent dan ook gemakkelijker zelf kiezen welke tekst hij belangrijk acht om het mens- en maatschappijbeeld met studenten te bespreken. Het vierde hoofdstuk 'Pedagogisch-didactisch handelen in ontwikkeling' bespreekt o.m. pedagogisch-didactische sleutelvragen en basisbeveeligheden van onderwijsgevenden, plannings-, uitvoerings- en evaluatietaken betreffend, waarin behalve een tekst van 9 pagina's uit 'Didactische Analyse', o.m. een tekst van ruim 11 pagina's voorkomt uit het eigen nawoord van Oudkerk Pool bij Magers 'Leerdoelen formuleren'.

In hoofdstuk 5 'Over Leerprocessen bij kinderen in de basisschool' wordt uitgegaan van Van Parrerens bekende 'Leren op school' dat de studenten gelukkig zelf moeten bestuderen, maar komen behalve het daarop gebaseerde leermodel ook aan de orde onderwerpen als 'microteaching', 'mastery learning', kansarme kinderen, zorgbreedte, taal- en denkontwikkeling waardoor dit hoofdstuk niet alleen de indruk wekt van een omgevallen boekenkast, maar ook van een weinig geordend geheel.

Daarmee komen wij terug op onze uitgangsvraag: Is Didaxorama het boek waarop gewacht werd? Dat kan het zeker worden, want de auteur weet praktisch en theoretisch waarover hij spreekt en de hoofdstukken zijn doorwrocht en toch helder en vaak aantrekkelijk geschreven in goed Nederlands, waarin enkele kleinigheden als 'zo maximaal mogelijk' (p. 187) en 'zo optimaal mogelijk' (p. 192) nauwelijks opvallen.

Maar voor een eventuele herdruk heb ik twee dringende suggesties: Hoofdstuk 5 moet herschreven of over meer hoofdstukken verdeeld worden. Het verouderde stuk over taal- en denkontwikkeling van Palland moet er zeker uit verdwijnen. Voor taalontwikkeling zal de auteur kunnen putten uit 'Taalwaar-

digheid in de basisschool' van de S.L.O. (Lentz/Van Tuyl). Verder moet hij de begrippenlijst weglaten. Niet alleen is het wat ridicul daarin 'de school' (p. 41) of 'leerstof' (p. 79) aan te treffen, maar didactisch lijkt het bovendien veel motiverender de student zelf een lijst van de belangrijkste begrippen te laten aanleggen.

Terecht noemt de auteur Didaxorama (hebben wij nu echt behoefte aan weer een neologisme?) geen opvolger van Didactische Analyse. Zonder al die lange teksten uit andere publikaties kan het boek nog meer eigenheid verwerven en nog bruikbaar worden.

A. M. P. Knoers

W. L. Weeda-Mannak, *Anorexia Nervosa. Towards an early identification*. Dissertatie Geneeskunde te Maastricht, 1984.

Dit proefschrift is afkomstig van een pedagoge (R. U. Utrecht), die zich medisch verder bekwaamde en het onderzoeksgebied langdurig medisch, medisch psychologisch en sociologisch bestudeerde. De tragische patiënt en zijn psychische ontwikkeling komen op veelzijdige, pedagogische zowel als medisch hoogst relevante wijze aan de orde. Dit drukt zich o.a. uit in de volgende zin (blz. 32): 'Anorexia nervosa may be viewed as a final common pathway resulting from an interplay of several biological, psychological and social factors and resulting in a clinical picture characterized by a variety of somatic and psychological features.' Hoe vroeger de diagnose hoe beter eventuele therapeutische resultaten de persoon en zijn lichaam kunnen bereiken. Zeer aanbevolen.

M. J. Langeveld

M. K. van Dort-Slijper, *Grammatica in het basisonderwijs*. Nijhoff, Leiden, 1984, f 37,50, ISBN 90 247 8024 1.

Deze dissertatie wil een beeld geven van de stand van zaken m.b.t. het grammatica-onderwijs in het lager onderwijs en een bijdrage leveren voor toekomstig en beter grammatica-onderwijs. Zij is, blijkens het voorwoord van de handelseditie, vooral bestemd voor docenten en studenten van de PABO en van de N.L.O.'s. Het boek bevat zeven hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk geeft van Dort-Slijper (verder V.D.-S.) aan, dat dit boek is geschreven als gevolg

van het verzoek van een uitgever om een grammatica-cursus te maken voor het lager onderwijs vanuit de opzet van 'Je weet niet wat je weet', een taalmethode voor Mavo, Havo en VWO waarvan V.D.-S. één van de auteurs is. Om aan dat verzoek te voldoen wilde ze eerst een volledig overzicht van bestaand materiaal krijgen. Daaruit vloeide voort een centrale vraag naar de didactiek van de behandeling van het gezegde, die in praktisch alle taalmethoden van na 1960 uitgaat van het begrip 'kern van de zin'. In hoofdstuk II wordt een groot aantal taalmethoden besproken. Hoofdstuk III bevat een samenvatting van het proefschrift van U. J. Boersma, 'De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school' (1960). De auteur gaat daarin na of Boersma (en Evers en Van Gelder met 'Nederlandse taal') invloed gehad heeft op nadien verschenen taalmethoden. In hoofdstuk IV bespreekt V.D.-S. de methode 'Onze Taal' van Den Hertog en Lohr (eerste druk 1883). Hoofdstuk V geeft enkele aspecten van het werk van de Nederlandse taalkundigen De Groot en Van den Berg en van de Amerikaanse taalkundige Fries onder de titel 'De invloed van het structuralisme op de schoolgrammatica'. In Nederland is die invloed niet aanwezig, in de U.S.A wel (blz. 166). Twee Amerikaanse taalmethoden – 'Language for Daily Use' en 'Language Basics Plus' – worden in hoofdstuk VI uitvoerig besproken. Het laatste hoofdstuk bevat conclusies en aanbevelingen. Het grammatica-onderwijs dient niet afgeschaft, maar geïntensiveerd te worden, waarbij taalkundige en didactische uitgangspunten herzien moeten worden (blz. 278). De verbetering kan gevonden worden door de nadruk te leggen op de semantiek (betekenis) van taaluitingen, minder op de vorm, want de vormcriteria zijn chaotisch en leiden tot trucs (blz. 280). Het grootste bezwaar geldt het begrip 'kern van de zin' (blz. 280).

Dit boek had een zinvolle bijdrage kunnen leveren in de discussie over grammatica-onderwijs en over taalbeschouwing. Het is jammer dat daarop niet wordt ingegaan. Het onderwerp en de inhoud van het boek wijzen er natuurlijk wel op dat V.D.-S. grammatica-onderwijs nodig vindt maar meer dan een onbewezen uitspraak als: 'Alle gegevens in het voorgaande overziend kan men stellen dat het wel degelijk zinvol en mogelijk is op de basisschool aandacht te besteden aan de grammatische aspecten van de taal' (blz. 81) is er niet om die opvatting te ondersteunen. En 'alle gegevens uit het voorgaande' bestaat dan uit een opsomming van wat allerlei taalmethoden aan stof bieden. En uit die opsomming zou je ook de tegenovergestelde conclusie kunnen trekken.

We willen daarmee uiteraard niet zeggen, dat V.D.-S. er onjuist aan doet zich te richten op grammatica-onderwijs. Dit onderdeel is echter niet meer zo vanzelfsprekend, dat het geen motivering nodig heeft. V.D.-S. zoekt het echter in de verbetering van de didactiek, waartoe ze uitvoerige beschrijvingen van allerlei methoden en publikaties van taalkundigen en didactici de revue laat passeren. Die beschrij-

vingen (bijna 270 bladzijden!) lardeert ze hier en daar met commentaar en conclusies die in veel gevallen overbodig of onbegrijpelijk zijn, of – wat erger is! – ongefundeerd of onjuist. We doen een (vrij willekeurige) greep.

- Op blz. 8 en op blz. 59 maakt V.D.-S. melding van een landelijke commissie, die voor openbare scholen methoden zou beoordelen en die voor die scholen een advieslijst zou hebben opgesteld. 'Openbare scholen mogen hun leermiddelen pas vernieuwen als de nieuwe methodes goedgekeurd zijn door deze landelijke commissie' (blz. 8). Onbekendheid met het lager onderwijs zal wel de oorzaak van deze misser zijn.

- Die onbekendheid blijkt ook uit de titel van het boek. Er is nog geen basisonderwijs. Lager onderwijs en basisonderwijs zijn niet identiek.

- Overbodig zijn allerlei illustraties en bladzijden uit besproken methoden, voorzover die voorbeelden niets te maken hebben met grammatica-onderwijs. Dat geldt ook voor allerlei beoordelende opmerkingen, die niet ter zake zijn, zoals: 'De kaarten zijn vrij onnozel geïllustreerd' (blz. 59), of: 'De aangeboden oefeningen zijn op zich bijzonder aardig' (blz. 62). Evaluerende opmerkingen als 'De instructie is duidelijk; de leerling heeft geen hulp van de docent nodig' (blz. 75) zijn niet alleen overbodig maar ook onjuist, omdat de criteria ontbreken waarmee zulke uitspraken te controleren zijn. Dat is ook het geval met uitspraken als 'De vijfde en zesde klassers zijn er dan ook met uitzondering van de gebruikers van "Jouw taal mijn taal" bijzonder triest aan toe', en 'Jouw taal mijn taal is de enige verantwoorde taalkundemethode voor de basisschool, evenals de Montessori-onderbouw' (blz. 81). De bespreking van de Amerikaanse methoden in hoofdstuk VI staat bol van termen als 'schitterend', 'aardig', van beschrijvingen van omslagen en kleurgebruik.

- Onbegrijpelijk is bijvoorbeeld, dat V.D.-S. op blz. 136, waar ze de positieve elementen van Den Hertog en Lohr op een rijtje zet, zo maar concludeert: 'De zinsontleding en de woordbenoeming worden reeds in het derde leerjaar aangeboden, zonder dat zich zgn. abstractie-moeilijkheden voordoen (een bezwaar dat door de tegenstanders van grammatica-onderwijs naar voren gebracht wordt)'. Zo'n uitspraak is alleen te begrijpen in het licht van deze aanbeveling op blz. 279: 'Een voordeel van de semantische invalshoek is ook dat met taalbeschouwelijk onderwijs (duš ook met grammatica-onderwijs) op jongere leeftijd gestart kan worden, zodat een betere spreiding van dit onderwijs over de beschikbare leerjaren verkregen wordt'. Nou ja, te begrijpen is het dan eigenlijk nog niet, want nergens is dat 'taalbeschouwelijk onderwijs' uitgewerkt en van bewijzen dat kinderen vanaf een jaar of acht over het vereiste abstractievermogen beschikken, is geen sprake.

In de keuze van de beschreven Nederlandse taalmethoden is V.D.-S. niet erg gelukkig geweest. Sommige methoden zijn verouderd en soms al uit de handel genomen, nieuwe methoden (Taalkabaal, Taal Actief, Taal Totaal) komen niet op haar lijstje voor. En De Nieuwe Taaltuin 'ontdekte' zij bij toeval op de Nederlandse Onderwijstentoonstelling (blz. 22). Waarom 'ontdekte' ze toen niet ook andere recente methoden? En waarom ontbreekt bijvoorbeeld 'De Taaltovenaar' van P. C. Paardekooper, een belangrijke hedendaagse structuralist? De keuze van de Amerikaanse methoden is overigens niet beter. Nergens wordt verantwoord waarom juist deze twee methoden gekozen zijn. Storend is dat van Language for Daily Use, deel 1 (1e klas) ontbreekt en van Language Basics Plus slechts één deel (van de zes delen) beschikbaar was voor dit onderzoek. De beschrijving van de methoden is uitermate vervelend, vooral omdat je als lezer niet weet waar V.D.-S. heen wil. Er zijn geen criteria, er is geen beschrijvingsmodel, alleen een zee van informatie. En die informatie is dan soms nog onjuist en in andere gevallen zeer verwarrend. Dat komt omdat de beschreven situatie niet altijd duidelijk is. Welke situatie beschrijft V.D.-S.? Op blz. 7 wordt de situatie in 1983 besproken, op blz. 8 echter de situatie uit 1980. Ook de opmerkingen over het gebruik van teksten uit be kroonde kinderboeken en de nadruk die op spelling zou worden gelegd zijn inmiddels achterhaald, als je tenminste de echt recente taalmethoden bekijkt.

Er zou in ieder geval één rode draad door het geheel moeten lopen, maar zelfs die is moeilijk zichtbaar. Die rode draad is, zo blijkt uit hoofdstuk I, 'een centrale vraag (. . .) met betrekking tot de didactiek van het gezegde, die aangrijpt in het begrip "kern van de zin", en die in vrijwel alle taalmethodes na 1960 terug te vinden is' (blz. 1). Er is dus 'een' centrale vraag (niet 'één' en niet 'de') en wat die vraag inhoudt wordt niet geëxpliciteerd. Op blz. 280 wordt wat schemerig licht op die vraag geworpen als V.D.-S. als aanbeveling geeft: 'Mijn grootste bezwaar geldt echter het begrip "kern van de zin" als grondslag voor het onderscheiden van subject en het gezegde. Ik hoop in het voorgaande overtuigend aangetoond te hebben, dat deze notie noch taalkundig, noch didactisch enig bestaansrecht heeft'. Die hoop kunnen we niet delen. Dat komt omdat de beantwoording van de vraag - hoe luidt die vraag nou precies? - overwoekerd wordt door de al eerder gemelde uitvoerige, warrige, zich in details verliezende, soms onjuiste informatie bevattende of tot ongemotiveerde conclusies leidende beschrijving van taalmethoden. Uit de samenvatting van en het commentaar op Boersma's proefschrift leren we dat bij haar de oorsprong van het begrip 'kern van de zin' ligt. We weten dan ook dat Evers en Van Gelder in grote lijnen Boersma's opvattingen hebben overgenomen, maar foute voorbeeldzinnen gaven om de zinskern te introduceren. Hoofdstuk IV gaat over Den Hertog en Lohr ('Onze Taal') die geen 'kern van de zin' gebruiken. 'Zij gaan

uit van de levende taal' (blz. 136). Hun uitgangspunt is semantisch. Het begrip 'kern van de zin' komt dus blijkbaar voort uit Boersma's verbeteringen van grammatica-onderwijs en uit het structuralisme dat daarin een rol schijnt te spelen. Maar in hoofdstuk V blijkt dat De Groot geen inspirator van Boersma is geweest, dat Van den Berg dat wel was, en dat de Amerikaan Fries, op wie Boersma zich beroept, niet in Boersma's werk te bespeuren is. In hoofdstuk VI worden daarop 100 bladzijden besteed aan twee Amerikaanse taalmethoden, waarvan nergens aangegeven wordt waarom juist deze methoden gekozen zijn. Met deze bespreking wil V.D.-S. laten zien, hoe de traditionele grammatica, het structuralisme en het streven naar ontwikkeling van de taalvaardigheid tot een synthese verwerkt zijn. We weten dan uiteindelijk dat deze methoden geen 'zinskern' laten ontdekken, dat ze semantisch (dus echt traditioneel in de zin van Den Hertog) en nauwelijks of niet structuralistisch te werk gaan. De opzet van beide methoden lijkt ons aardig, dat moet gezegd, maar de zin van het plaatsen van deze series in dit boek ontgaat ons. Want, wat er nu precies mis is met de kern van de zin, hoe het bewijs luidt waarom dat begrip didactisch niet bruikbaar is, dat alles blijft volkomen duister. Of zou het misschien zo zijn dat de eigenlijke centrale vraag is: hoe propageer ik grammatica-onderwijs voor méér klassen dan alleen klas 5 en 6. Op blz. 278 schrijft V.D.-S. althans: 'Ik zou eerder willen pleiten voor een intensivering van het grammatica-onderwijs, met een herziening van de taalkundige en didactische uitgangspunten. Ik voel mij in deze opvatting gesteund door de recente Amerikaanse methodes voor de basisschool (sic!), waarin de grammatica als een onmisbaar fundament beschouwd wordt voor het overige taalonderwijs'. Veel goede uitgangspunten zijn al gerealiseerd in 'Je weet niet wat je weet'. Deze uitgangspunten zullen uitgewerkt worden door V.D.-S. in een nieuwe grammaticamethode voor het basisonderwijs. 'Daarmee krijgt dit dissertatieonderzoek dan zijn eigenlijke afronding' (blz. 283). Je weet niet wat je leest. Maar we zijn gewaarschuwd!

R. Beernink
H. E. van Wessel

W. A. J. Meijer, *Leren in opvoeding en communicatie. Analytisch filosofische opmaat tot een pedagogische leerplanteorie*. Intro, Nijkerk, 1983, 246 blz., f 39,50, ISBN 90 266 1759 3.

Op 21 april 1983 promoveerde W. A. J. Meijer te Groningen op het bovengenoemde boek. Cum laude. Promotor was prof. dr. J. D. Imelman.

Wat de probleemstelling van dit proefschrift is,

maakt de schrijfster niet expliciet duidelijk. Ja, wel dat de invloed van de analytische filosofie op inhoudelijk-pedagogisch denken aan bod komt, en dat drie pedagogieken kritisch gewogen zullen worden. Dat zijn dan die van Spiecker, voorts die van Baacke en Mollenhauer, en tenslotte die van Hirst, Peters en Scheffer. Maar waarom dat gebeurt, blijft onduidelijk.

Na lezing blijkt het uitgangspunt vooral de triadische pedagogiek van Imelman te zijn. Er wordt zelfs van een triadische opvoedingstheorie gesproken (vgl. p. 7). Het is kennelijk de bedoeling geweest die opvatting nu eens niet (zoals hij dat zelf al bij herhaling gedaan heeft) met continentaal filosofische middelen, maar met behulp van een analytisch-filosofisch instrumentarium te verdedigen (vgl. bijvoorbeeld p. 5). Een apologie van de triadische conceptie derhalve.

De ratio achter de keuze van de drie te kritiseren pedagogieken is als volgt: Spiecker is geïnspireerd door de analytische filosoof Wittgenstein, Hirst, Peters en Scheffer zijn zelf analytische pedagogen en via het koppel Apel-Habermas is de kritisch-communicatieve pedagogiek in Duitsland beïnvloed door de analytische filosofie. Na een confrontatie van deze pedagogieken met de triadische opvatting, zou de weg geplaveid zijn voor een object-theoretische toepassing op het terrein van het leerplandenken, zij het nog slechts in aanzet.

In dit besprekingsartikel zal eerst de inhoud van het boek voor het voetlicht gebracht worden. Daarna zullen enkele kritische kanttekeningen geplaatst worden bij de inhoud van dit proefschrift en bij de bedoeling ervan.

In het eerste hoofdstuk 'Opvoeding, regels en zekerheden' staat de pedagogiek van Wittgenstein en Spiecker centraal. Wittgensteins pedagogiek, die vooral te vinden zou zijn in *On Certainty/ Ueber Gewissheit* wordt afgewezen. Het leren kunnen en het leren reageren is in Wittgensteins visie mogelijk door het verwerven van de onbetwifelbare bases van taalspelen. 'Twijfel, kennis en kritiek zijn pas mogelijk op basis van redeloos geaccepteerde zekerheden' (p. 32). Deze zekerheden worden zelf zonder opgave van redenen geaccepteerd. Vanuit wat aangeduid wordt als een sociaal-psychologisch mensbeeld wordt de individuele ontwikkeling gezien als volledig bepaald door de sociaal-culturele context. In Spieckers hierop gestoelde theoretisch-pedagogische conceptie van 'Meedoen en zeker weten' delen kinderen in de zekerheden van de ouders. Zij 'passen zich aan en passen zich zodoende in in de gegeven levensvorm, die daarmee gereproduceerd wordt' (p. 33). Dit opvoedingsbeeld wordt door Meijer strijdig geacht met de pedagogische noties zelfverantwoordelijkheid, zelfbepaling, mondigheid en redelijkheid. Er zou immers bij Spiecker bij voorkeur gesproken worden van het leren kunnen, het handelen en niet van leren kennen, van weten. Vanaf hun geboorte worden kinderen opgevoed in een handelingsveld. Meedoen, getraind worden en geloven zijn de wachtwoorden.

Wittgenstein, aldus Meijer, maakt zich schuldig aan de 'assertation fallacy' (Searle). Hij verwacht de voorwaarden van het doen van een niet-defecte bewerking met de toepassingsvoorwaarden van het begrip 'kennen' c.q. 'weten'. Zijn kennistheorie van de onbetwifelbare en ongefundeerde basis van taalspelen wordt op grond hiervan afgewezen. En daarmee ook een hierop gebaseerde pedagogiek, antropologie en ethiek. Het is onmogelijk op grond hiervan een pedagogiek te constitueren waarin rationaliteit en verantwoording centraal staan.

Wanneer deze begrippen vallen, moet ook het program van de kritische pedagogiek tegen het licht gehouden worden. Dat gebeurt in het tweede hoofdstuk getiteld 'Opvoeding, communicatie en identiteit'. Het betreft hier de communicatieve variant van het kritisch-pedagogisch denken.

Baacke, Mollenhauer en A. Schäfer duiden met het pedagogisch kernbegrip 'communicatie' de integratie aan van pedagogische en maatschappelijke processen. De maatschappelijke basis van de communicatie wordt gevat in socialisatietheorieën waarin de relatie tussen socialisering en individualisering aan bod komt. Zowel bij G. H. Mead (roltheoretisch) als bij Berger & Luckmann (kennissociologisch) ontstaat identiteit door het internaliseren van de sociale realiteit in de vorm van taal, kennis, normen en wereldbeeld. Het blijft echter onduidelijk hoe de identiteitsontwikkeling verloopt in pluralistische maatschappijen van vandaag de dag.

Berger & Luckmann beschrijven de identiteitsveranderingen als resocialisatie, als bekering tot een nieuw symbolisch universum. Het 'zelf' blijft echter steeds een sociaal produkt. Identiteitsontwikkeling is een beweging van buiten naar binnen, van het sociale naar het individuele.

Meijer signaleert een opvallende overeenkomst tussen deze socialisatietheorieën en de pedagogiek van Wittgenstein en Spiecker, maar ook met de empirisch-analytische opvoedingswetenschapper Brezinka. Pedagogieken die zich baseren op een sociaal-psychologisch mensbeeld resulteren per definitie in een aanpassingspedagogiek.

Met behulp van het werk van Habermas en Krappmann wordt het sociologisme bestreden. Naast het socialiseringsproces wordt een individualiseringsproces geschetst. Hierin leert het individu zich reflexief op te stellen tegenover normen (roldistantie), en situaties met behulp van interpretaties nieuw te definiëren ('role making'). Kortom, het individu ontwikkelt 'ik-identiteit' in het ontwikkelingslogische proces van 'ik-afgrenzen'. Deze 'ik-identiteit' gaat nooit volledig op in het wereldbeeld van een bepaalde sociale groep, maar er is sprake van een steeds ook opnieuw bij te stellen persoonlijke biografie (vgl. p. 70). Dit is mogelijk dank zij 's mensen communicatieve bekwaamheid.

De kritisch-communicatieve pedagogen zien 'ik-identiteit' en 'Diskurs-fähigkeit' als opvoedingsdoelen. Indien de communicatiestructuur maar voldoende

de symmetrisch en machtsvrij is, worden deze doelen verwerkelijk. Dit optimisme wordt echter door Meijer als een genuanceerde versie van de aanpassingspedagogieken gekenschetst. Met het benadrukken van de formele aspecten van de communicatie zou pedagogisch gezien geen bijdrage geleverd worden in vergelijking met de kritische socialisatietheorieën van Habermas en Krappmann. Communicatie is per definitie opvoeding. De inhoud van het communicatieve gebeuren komt niet ter sprake. De stap van de formele, communicatietheoretische idealisering van het communicatieve handelen, naar het handelen in de complexe maar natuurlijke situaties, wordt niet gezet. En op de noodzaak daarvan voor de sociale wetenschappen heeft juist Habermas gewezen.

In 'Opvoeding, kennis en onzekerheid' (hoofdstuk vier) wordt eerst omstandig Imelmans pedagogische visie beschreven, die gebaseerd is op 'het antropologisch beginsel van rationaliteit' (p. 85). Het geven en vragen van redenen wordt constitutief geacht voor opvoeding. De theoretische hobbel die Meijer echter moet nemen is dat voor Imelman alle kennis weliswaar historisch en relatief is, maar dat er tegelijkertijd sprake is van een op zichzelf bestaande werkelijkheid buiten mij. En juist deze twee uitgangspunten zijn door Imelmans critici als een paradox aangeduid.

Zowel vanuit betekenistheoretische (de verhouding taal-wereld) als ook kennistheoretische (de relatie kennis en wereld) optiek wordt de paradox geanalyseerd. Het betekenistheoretische betoog loopt uit op Strawsons diepte-analyse van verwijzend taalgebruik. De kennis van de wereld is volgens Strawson door het fundamentele conceptuele schema van ruimte en tijd bepaald. 'Is "werkelijkheid" dan toch conceptueel bepaald en niet taal- en kennisonafhankelijk?' (p. 115), zo vraagt Meijer zich af. Om aan de paradox te ontkomen gooit ze het dan over de kennistheoretische boeg. Na hierbij in positieve zin aan de denkbeelden van zowel Ayer, Toulmin en Habermas (sic!) gerefereerd te hebben, wordt de paradox kennistheoretisch bezworen met de volgende formule: 'Zo leidt juist de erkenning van het subjectieve en historische karakter van kennis tot de slotsom: er bestaat een van ons kennen onafhankelijke werkelijkheid' (p. 125). Omdat 'in geen kennis wij het object (de werkelijkheid) zelf te pakken (hebben)' (p. 126) kan de term 'waarheid' in absolute, objectieve en actuele zin ook maar beter vermeden worden. Kennis kan dus zonder waarheid.

Met behulp van deze te berde gebrachte kennistheoretische argumentatie is de triadische pedagogiek mogelijk en moet de paradox ontzenuwd zijn. En dat is van het grootste belang, want '(v)oor een triadische pedagogiek is het bestaan van een van het kennen onafhankelijke wereld noodzakelijk' (p. 129).

Het laatste hoofdstuk is de ruimte die in de opmaat nog overbleef voor het leerplandenken. En dat is niet

erg veel meer. Hier wordt slechts een aantal deelproblemen aangestipt, het is veeleer een aanzetje voor een vervolgonderzoek ter zake van deze problematiek.

Tot zover de inhoud, resteren nog enkele kritische kanttekeningen. In de eerste plaats in het nogal bevreemdend dat Wittgenstein opeens onder de pedagogieën blijkt te zijn. Wittgensteins uitlatingen gebruiken, als zou hij een beeld van de opvoeding, c.q. een opvoedingstheorie ontwikkeld hebben, slaat de plank volledig mis. A. W. van Haaften (1983) heeft in een lezing naar aanleiding van dit proefschrift hier onder andere afdoende op gewezen.

Een andere kwestie is de keuze van juist deze kritische, c.q. kritisch-communicatieve pedagogieën. Als het onderscheid tussen de kritisch-communicatieve en de kritisch-empirische benadering dan zo betrekkelijk is (vgl. p. 38), waarom dan inderdaad niet Klafki gekozen? De nu behandelde pedagogieën lijken als stromannen te moeten functioneren. Wellicht had dan ook het geëtaleerde denken van Habermas nog een functie in het geheel kunnen vervullen. Het blijft nu onduidelijk waarom daar überhaupt aandacht aan besteed is.

De hamvraag is natuurlijk: Is Meijer er in geslaagd de verdediging van Imelmans triadische conceptie tot een goed eind te brengen? Want dat is de kernproblematiek van het proefschrift. Mijn antwoord luidt: nee. Het kennistheoretische betoog gaat uit als een nachtkaars. Immers de ene paradox wordt met de andere uitgedreven. Bovendien worden in het betoog voldoende goede wetenschappelijke argumenten op het kleed gelegd die lijnrecht staan op de aangehaalde conclusie van pagina 125. Vergelijk hetgeen door de schrijfster aangehaald is van Habermas, Toulmin, Strawson en anderen, zonder dit te weerleggen. Maar ook zonder de voor de hand liggende conclusie te trekken dat de paradox onoplosbaar is.

Na de vele (en meestal onweergelegde) kritieken op Imelmans visie, worden, zo moeten we concluderen, hier alleen maar meer argumenten geleverd om aan de vruchtbaarheid van een legitimatie van de triadische opvatting à la Imelman te twijfelen. Echter, bij gebrek aan objectieve toetssteen kan niemand verboden worden deze eroderende visie nog langer aan te hangen. Misschien zou in Toulminiaanse zin (p. 121) één van de selectieprocedures kunnen zijn het principe: driemaal is scheepsrecht. Wellicht kan ten leste nog een apologet uit het emancipatorisch-kritische kamp gewonnen worden.

Zoveel is wel duidelijk: rationaliteit is kennelijk grilliger dan ze als antropologische constante zou doen vermoeden. Het is niet anders.

S. Miedema

Gallacher, H. P., Met Wittgenstein tussen twijfel en zekerheid. *ANTW*, 1977, 69, 73-94.

Haaften, A. W. van, Zekerheid en kritiek. W. Meijer over Wittgensteins *On Certainty* en de mogelijk-

heidsvoorwaarden voor kritiek. Lezing gehouden op een discussiedag n.a.v. het proefschrift op 7-10-1983 te Groningen.

M. Leist, *Kinderen en de ervaring van de dood*, Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1981, 192 blz., f 27,50, ISBN 90 255 99443

De ervaring van 'de' dood betreft hier niet alleen de volwassenen in het leven van het kind, of alleen de ouders, maar ook het kind zelf. Het overlijden wordt aan de orde gesteld niet alleen 'thuis' maar ook in het ziekenhuis. De eventuele verhouding tot een bepaald godsbeeld komt ook aan de orde. De geciteerde of genoemde bronnen zijn *alleen* Duits. Het sterven van ouders, broertjes, zusjes, het overlijden van het kind zelf, angstgevoelens maar ook ouder-kind-conflicten komen hier ter sprake. Als geheel een informatief en ruim gedocumenteerd boekje, dat echter de nodige warmte bij trieste situatie-besprekingen veelal mist. Hetgeen ook positief beoordeeld kan worden. Het Duitse origineel dateert van 1979.

M. J. Langeveld

J. Schwartzländer (Hrg.) *Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt*. Philosophisch-pädagogisches Kolloquium aus Anlass des 80. Geburtstages von Otto Friedrich Bollnow. Attempto Verlag, Tübingen, 1984, 181 blz.

Een grote verscheidenheid van auteurs heeft hier aan medegewerkt. De bundel staat op een uitstekend niveau. Ook Bollnow zelf heeft enkele gedeelten bijgedragen. Als geheel: een rijke bijdrage tot het pedagogisch denken.

M. J. Langeveld

Sanders, C. en J. F. H. van Rappard, *Tussen ontwerp en werkelijkheid. Een visie op de psychologie*, Boom Meppel/Amsterdam, 1982, 278 pag., f 39,50, ISBN 90-6009-519-7.

Slechts de namen van Sanders en Van Rappard (verder aangeduid met S. en R.), die de eerste 152 pagina's voor hun rekening nemen, komen op het omslag van het boek voor, hoewel zes andere psychologen – Boekestijn, Drenth, Eisenga, Feij, Koops en De Swart – de rest van het boek vullen met ieder hun eigen verhaal, waarin aspecten van de visie van S. en R. zijn verwerkt, over hun eigen specialisme.

Voor pedagogen is m.i. vooral de visie van S. en R. zo interessant, dat ik meen me te mogen veroorloven om me binnen het beperkte kader van deze bespreking te concentreren op deze visie, die én generaliseerbaar is naar de pedagogiek toe én door haar liberale strekking deze pedagogiek niet al bij voorbaat in een tweede klas wagon van de trein-echte-wetenschap afkoppelt en uitranceert op een doodlopend zijspoor.

Wat willen S. en R. met hun uiteenzetting? 'Het doel dat ons met dit boek voor ogen staat is aan te tonen dat de idealistische valkuil niet onvermijdelijk is wanneer men de 'context of discovery' in de wetenschapsleer recht wil doen. Wij willen een weg wijzen die de scylla van het positivisme en de charybdis van het idealisme vermijdt – een weg die het resultaat is van een systematische bezinning op de wetenschappelijke kennisverwerving in de psychologie' (p. 34). Vóór dit citaat zijn de auteurs binnen een bestek van ruim 20 bladzijden op herhalingsoefening geweest in de geschiedenis van een aantal wetenschapstheoretische stromingen. Het logisch positivisme, in combinatie met het (neo)behaviorisme van Hull, krijgt de meeste aandacht, terwijl Popper terecht 'geplaatst' wordt als een liberaal logisch positivist in plaats van als de Einstein van de wetenschapstheorie (zoals in het zelfbeeld van Popper). Tevens wordt het logisch positivisme met het vinger-tje omhoog de oren gewassen. 'Een psychologie die geheel volgens logisch positivistisch model is ontworpen, is een psychologie waarin de mens als handelend subject is geëlimineerd. Dat geldt in twee opzichten. In de eerste plaats is de inbreng van de wetenschappelijk onderzoeker in het positivisme niet terug te vinden. De rol van de onderzoeker is receptief. In de tweede plaats komt de ontkenning van het subject uit in de wijze waarop het onderwerp van onderzoek, de handelende mens, wordt opgevat. Ook deze wordt niet als subject of persoon genomen, maar veeleer als robot' (p. 22). Wordt het niet eens tijd, dat men ophoudt met het kritiseren van een karikatuur van het logisch positivisme, dat net als het behaviorisme nooit heeft bestaan anders dan in de bord-

schema's van leerboekenschrijvers. Hoe is het mogelijk, dat S. die zo genuanceerd over 'het' behaviorisme heeft geschreven, zich zo ongenueanceerd en ongedocumenteerd laat gaan ten aanzien van met name die stroming in de wetenschapstheorie, die als geen andere heeft laten zien waartoe zelfdiscipline, inzet en creativiteit van onderzoekende subjecten in staat zijn. Wie dat nog steeds niet wil geloven, moet beslist eens kennis nemen van een van de beste boeken die de laatste tijd zijn verschenen in het Nederlandse taalgebied: A. A. Derksen, *Rationaliteit en wetenschap*, Assen: Van Gorcum, 1980.

De door mij gewraakte onhebbelijke en misplaatste typering van het logisch positivisme staat in een schril contrast tot de nogal welwillende toon jegens de veel zachtere wetenschapstheoretische bewegingen, waarbinnen de meeste pedagogen zich thuis voelen. Deze tolerantie, mits óók betracht ten opzichte van de hardere stromingen, hebben we overigens meer dan ooit nodig nu het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek van hogerhand een nieuwe orde krijgt opgelegd, waarin decennia van sociaalwetenschappelijk zoeken moeten concurreren met millennia van natuurwetenschappelijk onderzoek.

Het verwondert mij dat deze tolerantie nu juist in die kring wordt gepredikt, die met haar Calvinistische ideologie een weinig rekkelijke reputatie geniet. Deze verwondering is in deze recensie geoorloofd, aangezien de schrijvers in hun visie de interactie tussen wereldbeschouwing en wetenschap allesbehalve verdoezelen. In het begrip functionele structurering staat het object centraal – dat is immers gestructureerd – maar tegelijkertijd wordt erop gewezen dat de onderzoeker doelbewust een bepaalde structurering heeft aangebracht – inclusief verenging en fixering van het object. Het begrip functionele structurering draagt de sporen van ons uitgangspunt: kennis is produkt van interactie tussen onderzoeker en werkelijkheid. Het kiezen voor een bepaalde structurering impliceert niet per se het aanhangen van een daarmee in overeenstemming zijnde 'levens- en wereldbeschouwing'. (...) Uiteraard dreigt bij sterk divergeren van structurering en *Weltanschauung* het gevaar dat de ingetrainde wetenschappelijke structurering een zodanig dominante rol gaat spelen, dat zij verabsoluteerd wordt en de plaats gaat innemen van de oorspronkelijke levensbeschouwing. Voor zover het de psychologie betreft zal men over het algemeen voor een structurering (mensbeeld, school) kiezen die zich zo goed mogelijk verdraagt met de eigen – vaak goeddeels impliciete – visie op de mens' (p. 48). Zo'n tekst maakt nieuwsgierig. Ervaren zij het 'gevaar' dat de wetenschap vaak in petto blijkt te hebben voor een wereldbeeld? Hoe brengen zij hun – vermoedelijk gereformeerd – mensbeeld in overeenstemming met hun wetenschappelijke visie? Het volgende citaat wakkert mijn nieuwsgierigheid verder aan. 'Dat betekent dat het begrip zuivere wetenschap door ons wordt gebruikt voor die vorm van weten-

schapsbeoefening die zoveel mogelijk is 'gezuiverd' van extern-normatieve en praktische aspecten. Naast deze zuivere wetenschap zijn er wetenschapsvormen denkbaar welke vraagstellingen weliswaar intern zijn, dat wil zeggen: primair betrekking hebben op de systematiek en de theorie van een bepaald vakgebied, maar waarbij de wetenschapsbeoefenaar zich bewust en expliciet stelt op een buitenwetenschappelijk standpunt. Dit uitgangspunt vormt dan de grondwaarde (...) van de wetenschap in kwestie. In het verleden trof men wel psychologieën aan die uitgingen van een christelijk standpunt ((...) Waterink 1941) (...). Dergelijke *extern-normatieve wetenschappen* (...) lopen uit de aard der zaak het gevaar het uitgangspunt te laten prevaleren boven de empirie, dat wil zeggen: dogmatisch te worden. Hoewel de verhouding tussen *Weltanschauung* en theorie enerzijds en de empirie anderzijds bepaald niet zonder problemen is, zijn wij van mening dat normatieve wetenschap de neiging heeft om de gekozen grondwaarde in verhouding met de empirie te zwaar te laten wegen. (...) Ondanks dit bezwaar (...) willen wij de mogelijkheid van een dergelijke wetenschap in beginsel erkennen' (p. 57).

Gaan S. en R. nu wel of niet uit van een christelijke visie – net als hun vroegere VU-genoot Waterink? S. en R. houden zich helaas op de vlakte. Of zit hun visie 'verborgen' in de laatste alinea van hun bijdrage? Men oordele zelf. 'Psychologie is daarom zo'n moeilijke wetenschap, omdat het feit dat de mens subject is per definitie inhoudt dat iedere vorm van objectiveren van de menselijke werkelijkheid te kort schiet. In de psychologie is geen enkele optiek toereikend. Pas indien de psycholoog bereid is elk *zorgvuldig doordachte* optiek serieus te nemen, maar ook deze alle achter zich te laten, krijgt hij een vermoeden van wie en wat de mens is. Hij heeft dan echter het vlak van de wetenschap verlaten' (p. 146).

Helaas geven S. en R. ons ook geen uitsluitsel over het moment waarop het vlak van de wetenschap verlaten wordt evenmin als ze ons van middelen voorzien, waarmee we kunnen nagaan of we hoog dan wel laag in de hiërarchie van de niveaus van structurering zitten. Is het niveau van structurering hetzelfde als de mate van betekenis-variantie? Hoe stelt men deze betekenis-variantie vast op een wetenschappelijk acceptabele wijze? Hoe operationaliseert men het niveau van de tijd-ruimtelijke materialiteit? Hoe en wanneer weet men of men een object recht heeft gedaan? Hoe kan men nagaan dat het in de wetenschappen gaat om beelden van één werkelijkheid? Deze hamvragen worden binnen het bestek van het boek niet gesteld, terwijl wel wordt gesuggereerd dat vragen van dit type elders reeds zijn beantwoord. Door welk soort geloof laat men zich leiden bij het zoeken naar antwoorden op dergelijke vragen? Door het hopelijk gezond verstand van jezelf en je medemens? Of door het geloof in de – voor mij anonieme – wie van het citaat van p. 146? Verschafft het volgende citaat opheldering? 'Met het geleidelijk

historischer, intentioneler, agerender worden van het object van onderzoek bij het beklimmen van de hiërarchische ladder, verandert het kennisverwervingsproces weliswaar van karakter, maar deze verandering is niet essentieel. Steeds gaat het om een handelend onthullen van een *orde* in de werkelijkheid, op welk niveau van structurering ook. Verklaaren en begrijpen zijn varianten van één en hetzelfde proces van kennisverwerving' (p. 93). Vraag: Wat moet ik me voorstellen bij de vergrotende trap van 'historisch', 'intentioneel' en 'agerend'?

Voor mij is een ladder een klimvoorwerp met sporten die op een vaste afstand parallel en haaks aan of in twee eveneens parallelle staanders zijn bevestigd. Tussen de sporten is 'niets'. De ladder is m.a.w. een discontinuë groeiheid. Doch, wat schrijven S. en R. 44 pagina's eerder? 'Wij zien, met andere woorden, een hiërarchische ordening van de wetenschappen langs een continuum van relatieve (betekenis-) invariantie naar relatieve variantie' (p. 49). Ik mag toch wel over dit soort beeldspraak-escapades vallen? Immers, beeldspraak is bij uitstek het middel om 'hogere' niveaus op 'lagere' af te beelden. Dat we vaak naar het laagste (tijd-ruimtelijke) materiële niveau van ladders etc. teruggrijpen, is m.i. geen toeval, maar veeleer in overeenstemming met ons 'plafvloers' (Malinowski zou liever zeggen: 'down to earth') wezen, dat wel moet varen op de laag-bij-de-grondse ervaringen.

Het 'spannende' van de visie van S. en R. blijft echter, dat ze zich als fatsoenlijke empiristen zorgen blijven maken over de wijze van toetsing van m.n. de 'hogere' gestructureerde theorieën, al is het m.i. de vraag of men zich in de meer hogere sferen zo gemakkelijk *mag* distantiëren van de empirische cyclus als de auteurs doen op p. 97, te meer daar in deze cyclus de (eventueel hiërarchische) complexiteit van het onderzochte subject nergens wordt uitgeschakeld. Mijns inziens maken de schrijvers, met vele anderen, een 'fout' als ze de subjectiviteit van de onderzochte gelijkstellen met de subjectiviteit van de onderzoeker. Deze laatste is veel calvinistischer – d.w.z. moet zich met minder behelpen – dan de eerste.

Als we iets van de wetenschapstheorie in haar volle omvang, dus inclusief de visie van S. en R., kunnen opsteken, is het misschien, dat een geavanceerde wetenschapstheorie bijdraagt tot het zelfbegrip van met name de cultuur van de natuurwetenschappen én dat ze mogelijk als een tang op een varken slaat op de 'slash and burn'-cultuur van de sociale wetenschappen.

Tot slot wil ik hier nog kort wijzen op de rake wijze waarop de pedagogische (en andragogische) wetenschappen worden gekarakteriseerd en gelokaliseerd als praxiologisch. Als hiermee rekening wordt gehouden in toekomstige – broodnodige – discussies tussen pedagogen en psychologen zullen de divergenties tussen psychologie en pedagogiek niet bij voorbaat ten koste van de laatste hoeven worden weggewerkt.

Hoewel ik met een aantal onderwerpen, die S. en R. meenden te moeten behandelen in de context van hun visie niet goed raad weet, omdat ze – de metafysica van Strawson, de (modale) propositiologica en de 'formalisering' van een gesprekstheorie – mijns inziens niet goed of verkeerd uit de verf komen, geloof ik dat hun visie interessant genoeg is om het vastgelopen gesprek tussen pedagogen en psychologen weer op gang te brengen.

J. Pieters

R. van den Berg, *Voorlichting: een strategie tot verandering*. Boom, Meppel, 1984. 130 pag., f 23,-. ISBN 90 6009 562 6.

Het thema voorlichting wordt door de auteur opgevat als een kruispunt waarop verschillende disciplines samenkomen. In *deze* monografie wordt vanuit een onderwijsinnovatief gezichtspunt een aantal aspecten van de voorlichtingskunde geanalyseerd, met als doel bepaalde gangbare concepties van de voorlichtingskunde aan te vullen. In de onderwijsinnovatietheorie zijn met name in de laatste tien jaar inzichten ontwikkeld, nauw verband houdend met processen van kennis- en informatiegebruik (knowledge utilization). Hiervan zouden volgens de auteur de voorlichting en de voorlichtingskunde profijt kunnen trekken.

Uit korte schetsen van de ontwikkeling van werkvelden binnen genoemde disciplines in Nederland blijkt, dat er grote paralleliteit bestaat in doelstellingen van beide, nl. het vergroten van het probleemoplossend vermogen van cliënt of cliëntsysteem. Het verschil is dat in theorie en praktijk van de onderwijsverandering de aandacht verschoven is van het adoptie- naar het implementatiegebied; de voorlichting houdt zich volgens Van den Berg nog overwegend bezig met het adoptieproces. Deze aandachtverschuiving heeft de beperktheid van het adoptieperspectief aan het licht gebracht. Zaken als wederzijdse communicatie tussen innovator en cliënt, samenwerking tussen beiden, de rol van situationele en overige contextvariabelen die bij implementatie van belang worden geacht, komen minder aan bod. Verder blijkt de wijze waarop de cliënt de informatie waarneemt en interpreteert een cruciale rol bij de implementatie te spelen. Daarom worden soorten kennis in relatie tot innovatiestrategieën en innovatieperspectieven besproken. De probleemoplossende functie van het kennisgebruik dient centraal te staan. Genoemde implementatiebevorderende aspecten spelen ook bij voorlichting een rol, hetgeen met voorbeelden verduidelijkt wordt.

Een apart probleem is de toename van complexi-

teit van de voorlichting en onderwijsverandering door schaalvergroting en specialisatie. De hiertoe noodzakelijk geachte ombuiging van persoonsgerichte naar (grote) groepsbenaderingen kan volgens de auteur opgelost worden door grootschalig werken op te vatten als het optimaliseren van voorwaarden voor de realisatie van kleinschalige implementatie. Technische ondersteuningssystemen en -instituten kunnen dan niet alleen een voorlichtende, maar ook een implementatiebevorderende of mobiliserende functie gaan vervullen.

De monografie wordt besloten met suggesties voor onderzoek ten behoeve van praktijkrelevante theorievorming voor de voorlichtingskunde.

De specifieke doelgroepen van deze publikatie zijn docenten, studenten, praktijkwerkers en beleidsmedewerkers op het terrein van de voorlichtingskunde. Voor een deel van hen kan het boekje dienen als 'eye opener' en/of voor het genereren van nieuwe ideeën. Met opzet schrijf ik een deel. Ik betwijfel namelijk of de voorlichting binnen de voorlichtingskunde zo schromelijk verwaarloosd is, dat men daar geen kennis heeft genomen van wat de auteur te melden heeft.

Een tweede kanttekening die ik plaats is veel fundamenteeler. Het geven van voorlichting op velerlei terrein, ook als deze implementatiebevorderend zou zijn, is wezenlijk anders dan de voorlichting die bij het merendeel van de onderwijsveranderingen wordt geboden. In de Nederlandse onderwijs situatie, en daar heeft de auteur het over, is voorlichting ingebed in en maakt integraal deel uit van onderwijsbegeleiding. Dit laatste moet meer zijn dan implementatiebevorderend. Immers, het onderwijs moet veranderen, of als gevolg van parlementaire besluitvorming en/of van maatschappelijke druk. Op dat effect wordt onderwijsbegeleiding aangesproken en beoordeeld. Het vergroten van het probleemoplossend vermogen van het cliëntensysteem is bij onderwijsveranderingen niet alleen doel, maar ook een strategisch middel. De cliënt moet weliswaar in staat gebracht worden tot het maken van eigen keuzen om daarmee de situationele problematiek op te lossen, maar dit moet wel gebeuren binnen de marges van bedoelde onderwijsinnovaties. De vrijheid van cliënten in het onderwijs bij het implementeren van onderwijsveranderingen is m.i. dan ook van een andere orde dan die van vele cliënten van professionele voorlichters. Deze problematiek wordt jammer genoeg niet aangesneden.

Voor wie goed is ingevoerd in de theorie en praktijk van de onderwijsinnovatie biedt de monografie niet echt iets nieuws. Het werkje zou wel heel goed gebruikt kunnen worden als aanvulling op een gedegen inleiding in deze discipline. De prettig leesbare tekst alsmede de gehanteerde voorbeelden zijn m.n. ook voor bijvoorbeeld sociologie- en onderwijskundestudenten heel verhelderend.

A. van Greevenbroek

Borysowics, B. en Blöte, A., *Beoordelingsmethode voor de schrijfhouding en schrijfbeweging*, Swets en Zeitlinger B.V., Lisse, 1984. X + 150 pag., f 29,40, ISBN 90 265 0489 6.

Dit boek dat als ondertitel draagt 'Een bewerking en uitbreiding van de observatietabel van De Ajuriaguerra', omvat 3 delen, namelijk:

1. Een deel getiteld 'Achtergronden', waarin o.a. aan de orde komen:
 - Verschillende definities van de term dysgrafie.
 - Onjuiste zit- en schrijfhoudingen.
 - Een bespreking van schalen ter beoordeling van de kwaliteit van het handschrift van De Ajuriaguerra c.s., alsmede van een observatietabel voor de bestudering van het schrijfgedrag, eveneens van De Ajuriaguerra c.s.
2. Een deel waarin eigen onderzoek is weergegeven. Dit onderzoek heeft betrekking op:
 - Het opstellen van een eerste versie van een schaal ter beoordeling van de schrijfhouding en schrijfbeweging. Deze schaal is hoofdzakelijk op het werk van De Ajuriaguerra (1979) gebaseerd.
 - Toetsing van de praktische bruikbaarheid van de schaal.
 - Een gedeeltelijke replicatie van De Ajuriaguerra's (1979) onderzoek, waarbij aan de hand van de ontwikkelde beoordelingsschaal nagegaan is of er met betrekking tot hun schrijfgedrag verschillen bestaan tussen goed- en slecht schrijvende kinderen.De belangrijkste conclusie van dit onderzoek is dat de beoordelingsschaal voor schrijfhouding en schrijfbeweging 'praktisch bruikbaar en nuttig kan zijn voor het diagnostiseren van schrijfproblemen' (p. 52). Tevens is aangetoond dat kinderen 'die een hogere totaalscore op de schaal voor schrijfhouding en -beweging behaalden, vaak ook een hogere score op de dysgrafieschaal kregen' (p. 52 en 53).
3. Een omvangrijk deel waarin, op grond van het onder 2 genoemde onderzoek, een beoordelingsschaal van het schrijfgedrag geconstrueerd is, welke schaal beschouwd moet worden als een bewerking en uitbreiding van de observatietabel van De Ajuriaguerra. Anders geformuleerd is in deel 3 een 'Handleiding voor de Beoordelingsschaal voor schrijfhouding en schrijfbeweging' (p. 55) gegeven. Deze handleiding moet, aldus de auteurs, als een voorstel beschouwd worden. In concreto zijn de verschillende items van het observatieinstrument in dit deel stuk voor stuk uitvoerig besproken.

Aspecten van de studie van De Ajuriaguerra zijn hier te lande al eerder aan de orde gesteld, zoals bijv. vertaling en toepassing van de Dysgrafieschaal (de

auteurs geven zulks zelf op pag. 16 aan). In het onderhavige boek gaat het om een meer uitvoerige weergave van het werk van De Ajuriaguerra, waarvan op grond van eigen onderzoek zowel een bewering als een uitbreiding heeft plaats gevonden.

De door de auteurs geconstrueerde beoordelingsmethode mag m.i. beschouwd worden als een verrijking van de literatuur met betrekking tot het diagnosticeren van houding en beweging bij het schrijven. Tevens geeft deze schaal de mogelijkheid het schrijfgedrag meer gedetailleerd te beoordelen dan met die van De Ajuriaguerra het geval is.

Toch moeten ook enkele kritische opmerkingen gemaakt worden. De belangrijkste kritische noot betreft het (schrijf)bewegingsconcept dat zowel De Ajuriaguerra als de beide auteurs van dit boek hanteren. Het gaat bij hen namelijk om de uiterlijke waarneembare aspecten van de schrijfbeweging, om 'de met het oog observeerbare determinanten van het schrijfgedrag' (woord vooraf p. 9); om beoordeling van de schrijfbeweging 'via visuele taxatie' (p. 57). De beoordeling van het schrijven geschiedt dus in hoofdzaak kwantitatief en nauwelijks kwalitatief.

Temeer daar de auteurs het schrijfgedrag (curs. van mij) en de schrijfmotoriek (pag. 52) willen beoordelen, is het noodzakelijk het schrijven niet alleen als een verzameling van spieracties, niet alleen als een verzameling van uiterlijk waarneembare combinaties van letters, op te vatten. Het schrijven, de schrijfbeweging, omvat tevens intrapsychische activiteiten, waarbij gedacht kan worden aan emotionele factoren en aan leerpsychologische activiteiten. Enkele van deze intrapsychische activiteiten kunnen via observatie beoordeeld worden, zoals bijv. de spanning bij het schrijven. Maar de leerpsychologische activiteiten die de uitvoering van de schrijfbeweging in belangrijke mate bepalen, kunnen op die manier niet vastgesteld worden. Wat die leerpsychologische activiteiten betreft wordt bijv. gedacht aan de leerstijl van de leerling. Het is uitermate belangrijk om na te gaan of die leerstijl adequaat of inadequaat is (zie Pijning, H. F., Psychologische fundering van het aanvankelijke schrijfonderwijs, lezing gehouden op het Symposium 'Toegepaste aspecten van de schrijfmotoriek' te Nijmegen, 1984).

Gezien de individuele verschillen in oriëntering bij het leren schrijven, is het de vraag of de stelling 'dat schrijfgedrag een functie van de leeftijd is' (p. 57) zo ongenueanceerd geponoerd mag worden (zie voor oriënterende activiteiten bij het schrijven de bovenvermelde lezing).

Ten slotte wordt opgemerkt dat het jammer is dat de auteurs zich beperkt hebben tot het beoordelen van het schrijfgedrag van rechtshandige kinderen; temeer daar De Ajuriaguerra met betrekking tot het schrijven van linkshandigen behartenswaardige opmerkingen heeft gemaakt.

H. F. Pijning

Bol, E., *Leespsychologie. Een onderwijsleerpsychologische analyse van het begrijpend lezen*, (Leerpsychologie en onderwijs, 6) Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982, 124 pp., f 24,75, ISBN 90 01 42119 9.

De auteur vertrekt vanuit de vaststelling dat de resultaten van het leesonderwijs op de basisschool bedroevend zijn, in die zin dat een groot aantal leerlingen na jarenlang onderwijs in deze materie niet in staat is om geschreven teksten behoorlijk te begrijpen. De oorzaak van dit fenomeen is volgens Bol niet in de eerste plaats gelegen in de gebrekkige leestechnische vaardigheden en/of de ontoereikende beheersing van de woordenschat en zinsbouw bij de leerlingen, maar komt hierop neer dat zij niet beschikken over de nodige denk- of referentiekaders, die hen in staat moeten stellen om grotere verbanden binnen teksten te doorzien. Volgens Bol geldt deze conclusie voor teksten in het algemeen en voor zakelijke teksten (men denke aan aardrijkskunde- en geschiedenisboeken) in het bijzonder. Onderhavig boek heeft enkel betrekking op de laatstgenoemde categorie teksten.

De kern van het boek wordt gevormd door een theoretische analyse van deze denk- en referentiekaders, die de auteur absoluut noodzakelijk acht voor een adequate omgang met zakelijke teksten.

Bol definieert de algemene communicatieve functie van een zakelijke tekst als volgt: 'het verschaffen van kennis met de bedoeling om lezers in staat te stellen met meer verstand van zaken te kunnen handelen in de werkelijkheid' (p. 76). Van groot belang is nu dat de lezer in de loop van het proces van tekstverwerking niet alleen een adequate representatie opbouwt van de inhoud ervan, maar er eveneens in slaagt de bedoeling van de schrijver te vatten; anders gezegd, dat hij kan achterhalen welke functie deze taaluiting inneemt in het 'plan van handelen' dat de schrijver in zijn hoofd heeft en dat hij - correlatief daarmee - dóórheeft wat van hemzelf verwacht wordt wanneer hij wil participeren aan dit taalspel. Concreet uitgedrukt komt zo'n correcte pragmatische interpretatie van een zakelijke tekst - bijv. een aardrijkskundetext - hierop neer dat de lezer wéét dat deze anders aangepakt moet worden dan bijvoorbeeld een verhaaltje van Donald Duck of een mop, die bedoeld zijn om de lezer te amuseren.

Kenmerkend voor een zakelijke tekst is verder dat daarin kennis over de werkelijkheid, verworven op basis van onderzoek (in ruime zin), omgezet wordt in spraak of schrift. Derhalve houdt goed begrip van een zakelijke tekst ook in dat de lezer de methode(n) van onderzoek en beschrijving, die door de schrijver gehanteerd zijn doch (vaak) niet in de tekst geëxpliciteerd zijn, weet te achterhalen. Dit is evenwel pas

mogelijk wanneer de lezer zelf vertrouwd is met en actief beschikt over de algemene methoden die in onze cultuur ontwikkeld zijn om de werkelijkheid te onderzoeken en te beschrijven.

Tot zover Bols theoretische verkenning van de voorwaarden waaraan voldaan moet worden om zakelijke teksten écht te kunnen begrijpen. In het uitgebreid slothoofdstuk gaat de auteur in op de vraag hoe het onderwijs opgezet kan worden opdat de leerlingen zouden beschikken over de bovenvermelde kenniselementen en vaardigheden die nodig zijn voor het lezen van dergelijke teksten. Hij stelt een onderwijspakket voor dat de leerlingen in de eerste plaats oriënteert op de functie en achtergrond van zakelijke teksten en dat hen in de tweede plaats in contact brengt met een aantal algemene methoden van onderzoek en beschrijving. Deze leergang moet volgens de auteur niet in de plaats komen van het meer traditionele taal- en leesonderwijs, doch complementair daaraan ingevoerd worden. Als theoretische fundering voor de inhoud en de opbouw van deze leergang fungeren enkele denkbeelden van Vygotskij, m.n. a) de cultuur-historische theorie van de ontwikkeling van de hogere psychische functies, b) de interiorisatiehypothese en c) de notie van de zone van de naaste ontwikkeling. Wat door Bol in aanvulling op Vygotskij vooral beklemtoond wordt is het cruciaal belang van reflectiehandelingen van de leerlingen; reflectie gericht op handelingen op een lager niveau (bijvoorbeeld het materiële) is de motor voor de overgang naar een hoger niveau (bijvoorbeeld het perceptieve of het verbale).

De experimentele leergang is opgebouwd rond twee kernthema's: het eerste is getiteld 'oriëntering in de communicatieve driehoek'. De functie van menselijke communicatie en de spraak in het algemeen en van geschreven teksten in het bijzonder in de communicatie tussen mensen worden daarin aan de orde gesteld. Tevens wordt ingegaan op de vraag wat zakelijke teksten precies zijn en waarin zij zich onderscheiden van andersoortige teksten zoals een mop of een advertentie. Bij elk van deze punten vermeldt Bol klassikale activiteiten; in het boek zijn ook didactische schemata opgenomen, waarvan de leerlingen gebruik maken bij het doorvoeren van hun werkzaamheden (bijvoorbeeld een vragenschema voor de identificatie van zakelijke teksten).

Het tweede onderdeel van de leergang bestaat uit de introductie van de belangrijkste methoden van onderzoek en beschrijving die gevolgd worden om kennis te vergaren en over te brengen. Achtereenvolgens komen aan de orde: het systematisch leren analyseren en beschrijven van de kenmerken en de samenstelling van objecten; leren hoe objecten systematisch met elkaar vergeleken kunnen worden; en het leren analyseren en verklaren van veranderingsprocessen binnen een object. Weerom worden concrete klasactiviteiten beschreven en worden de schemata gepresenteerd met behulp waarvan de leerlingen deze activiteiten kunnen voltrekken (bijvoor-

beeld een schema voor de analyse van samenstelling en kenmerken van objecten, een onderzoeksschema van ontwikkelingen, enz.).

Onderhavig boek is vooral waardevol omdat het betrekking heeft op die aspecten van het (leren) lezen, waaraan in de traditionele didactische benaderingen en theoretische analyses weinig of geen aandacht besteed wordt, nl. de rol van algemene denk- en referentiekaders en van pragmatische aspecten in het proces van tekstverwerking. In het voorwoord stelt Van Parreren o.i. terecht dat Bol deze kwesties aan de orde heeft gesteld op een wijze die tegelijk zeer praktijkgeoriënteerd is en sterk theoretisch van inslag is. Dat de auteur niet gewacht heeft op onderzoeksmateriaal dat de waarde van het experimentele programma empirisch ondersteunt alvorens dit boek te publiceren, vinden wij helemaal niet erg. Wel vinden wij het jammer dat Bol zich bij zijn theoretische analyse van het tekstverwerkingsproces en bij de fundering van de experimentele leergang nogal eenzijdig gericht heeft op de handelingspsychologische literatuur. In het kader van de (Amerikaanse) informatieverwerkingsbenadering zijn o.i. ook tal van interessante studies op dit gebied verricht. Ter illustratie verwijzen wij naar de volgende publikaties: Just & Carpenter (1977), Resnick & Weaver (1979) en Spiro, Bruce & Brewer (1980). Velen zijn er weliswaar van overtuigd 'dat onderzoek van mentale processen vanuit een visie op de mens als informatieverwerker fundamenteel verschilt van onderzoek vanuit een visie op de mens als handelend wezen' (Carpay, 1980, p. 32). Overigens feliciteert Van Parreren in het voorwoord van onderhavig boek de auteur omdat 'hij niet heeft meegedaan aan het ontwerpen van modieuze informatieverwerkings- en computermodellen'. O.i. zijn er evenwel meer gelijknissen tussen Bols aanpak en de benadering van tekstverwerking binnen de recente Amerikaanse cognitieve psychologie dan verschilpunten. Wij vermelden: het belang dat in beide benaderingen gehecht wordt aan de rol van zgn. 'world knowledge' in het leesproces; de erkenning in beide benaderingen dat er verschillende types teksten bestaan – elk met een eigen communicatieve functie en typische structuur – en dat kennis van deze genres van cruciaal belang is voor adequaat tekstbegrip; de kritiek vanuit beide benaderingen op het vigerend (lees)onderwijs dat het bijna uitsluitend aandacht besteedt aan de leestechische vaardigheid en bovenvermelde aspecten stiefmoederlijk behandelt. Eén verschilpunt is er alleszins: overeenkomstig het pragmatisme, dat de handelingspsychologische benadering kenmerkt (Carpay, 1980, p. 30), beperkt Bol zich niet tot het analyseren van feitelijke denk- en leerprocessen en het bekritisieren van het onderwijs dat daarvoor verantwoordelijk is, maar zoekt hij van meetaf aan eveneens constructief naar mogelijkheden om de betreffende processen bij de leerlingen systematisch te beïnvloeden.

L. Verschaffel

Literatuur

- Carpay, J. A. M., Westeuropese benadering van onderwijsleerprocessen. In: E. De Corte (Ed.), *Onderzoek van onderwijsleerprocessen. Stromingen en actuele onderzoeksthema's. Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1981*. 's-Gravenhage, Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, 1982, p. 28-35.
- Just, M. A. & P. A. Carpenter (Eds), *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1977.
- Spiro, R. J., B. O. Bruce, W. F. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1980
- Resnick, L. B. & P. A. Weaver (Eds), *Theory and practice of early reading*. Vol. 1 and Vol. 2, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1979.

Phenomenology + Pedagogy

Het aldus getitelde Tijdschrift, dat in 1983 voor de eerste maal verscheen, heeft thans zijn volgende deel ook uitgegeven. Als hoofdredacteur treedt prof. Max van Manen op, die als hoogleraar op pedagogisch terrein werkzaam is aan de universiteit van Alberta in Canada. Het is in zijn voor- en begin-ontwikkeling ook sterk vanuit Nederland ondersteund, m.n. vanuit de Utrechtse Universiteit. Maar ook universiteiten als die van Heidelberg (Gadamer), Leuven (Hellemans) en verscheidene Amerikaanse universiteiten zijn hier door vak-actieve collega's gerepresenteerd. Ik meen, dat de pedagogiek in een autochtone ontwikkeling hiermee op belangrijke wijze gesteund wordt. Adres van de redactie: Max van Manen, Editor, 4-116 Education North, The university of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada TCG 2G5.

M. J. Langeveld

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift

9e jaargang, nr. 8, 1984

Kritisch kijken naar TV-geweld: het effect van negen lessen, door T. H. A. van der Voort, M.

W. Vooijs en D. Bakker

Van Sul'gin tot Illich II – Een vergelijkende studie van het Russisch en westers ontscholingsdenken en zijn kritisch-utopische draagwijdte, door F. van Moen

Cognities van (aanstaande) onderwijsgeven- den in verband met hun scholing, door A. H.

Corporaal, W. H. van Hunen en F. K. Kieviet

De verwantschap tussen pedagogiek en psy- chologie, door P. J. van Strien

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

9e jaargang, nr. 5, 1984

Bijdragen ter gelegenheid van het afscheid van R. F. van Naerssen van de Universiteit van Amsterdam

Gesprek van prof. dr. R. F. van Naerssen, door W. P. van den Brink en G. J. Mellenbergh

Beschrijvende modellen voor de retentie van geleerde tentamenstof, door J. van Heerden en Joh. Hoogstraten

De itemselectie coëfficiënt f van Van Naerssen, door H. J. M. van Berkel, W. P. van den Brink en H. C. M. Vorst

Some reflections on how many choices to choose in multiple choice tests, door W. P. van den Brink

Een interpretatie van de viervelden correlatie, en een nagekomen commentaar op de Taylor-Russell-tabellen, door D. N. M. de Gruijter

Enkele opmerkingen betreffende het gebruik van Fisher's Z-transformatie van product-moment correlatie-coëfficiënten, door W. K. B. Hofstee

Over absolute en nog relatievere zak-slaag beslissingen, door F. Koele

Van zielsmeting bezield, door W. J. van der Linden

Internal consistency and reliability in Mokken's nonparametric item respons model, door G. J. Mellenbergh

Latente variabelen, schaalpunten en stochastische ordening, door I. W. Molenaar en K. Sijtsma

Publicaties R. F. van Naerssen, door P. Vijn

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

23e jaargang, nr. 9, 1984

Ouderlijke disciplineren en de ontwikkeling van morele internalisatie en altruïsme, door J. M. A. M. Janssens en J. R. M. Gerris

Begeleid wonen in de alternatieve hulpverlening, door J. Rijkeboer en Tj. Zandberg

De ontwikkeling van oog-hand coördinatie, door J. Netelenbos

Reactie: (on)gunstig geboren; een repliek, door R. Dekker en J. Hermanns

Reactie: de ontwikkeling van kinderen; manipuleerbaar? door J. B. Netelenbos

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

23e jaargang, nr. 10, 1984

Over het normatieve en empirisch-analytische karakter van de orthopedagogiek en de ontwikkelingspsychologie, door W. Koops

De invloed van de inductie op morele internalisatie en altruïsme, door J. R. M. Gerris en J. M. A. M. Janssens

Moeilijk lerende kinderen en (reken)didactiek, door J. G. Rozendaal

Zelfinstructie-training met cognitief impulsieve kinderen, door P. P. Goudena, I. Lemmen en M. van Tol

Ontvangen boeken

Beugelsdijk, F. & S. Miedema, *Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs*, Van

Loghum Slaterus, Deventer, 1984, f 32,-.

Cate, Th. J. ten, Th. J. M. Tromp & M.G. Cornwall, *De student als docent*, Het Spectrum, Utrecht (Aula-Pocket 814).

- Eeden, P. van & J. Hauer (Red.), *Analyse van multiniveaudata. Theorie en toepassing*, Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. 's-Gravenhage, 1984, f 15,-.
- Meeder, M. & F. Meester, *Vrouwskundig. Meisjes in het wiskunde-onderwijs*, Vakgroep OW & OC, Tiberdreef 4, Utrecht, 1984, f 12,50.
- Mentink, D., *Onderwijsbeleid en beleidsvrijheid. Een verkenning naar de haalbaarheid van een onderzoeksprogramma Decentralisatie onderwijsbeleid (SVO-reeks 80)*, Flevodruk, Harlingen, 1984, f 27,50.
- Vandereyken W. & G. Lambrechts (Eds.), *Seksualiteit en identiteit bij adolescenten*, Uitgeverij Acco, Amersfoort/Leuven, 1984, f 33,75.
- Vedder, J., *Oriëntatie op het beroep van leraar. Praktische vorming en reflekteren aan het begin van de lerarenopleiding*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, f 39,35.
- Wolf, J. C. van der, *Schooluitval. Een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs (dissertatie)*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, f 34,65.
- Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, *Rolonderzoek in het onderwijs. Een bundeling van het onderzoek naar emancipatie in het onderwijs (SVO-reeks 75)*, Flevodruk, Harlingen, 1984, f 32,-.