

## Boekbespreking

R. van den Berg en R. Vandenbergh, *Groot-schaligheid in de Onderwijsvernieuwing*, Zwij-sen, Tilburg, 1984, 285 pagina's, f 48,50, ISBN 90 276 2761 4

Dit boek is een vervolg op 'Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief', dat in 1981 bij dezelfde uitgever verscheen. Dat boek was een bundel, waar-aan door een aantal auteurs werd bijgedragen, en waarvan Van den Berg en Vandenbergh de redac-teuren waren. Het nieuwe boek is nu geheel door hen beiden geschreven, en dat is de eenheid ten goede gekomen.

In 1981 werd de aandacht gevraagd voor het im-plementatieperspectief. Daarbij werden een vieraal functionele gebieden onderscheiden, de docent, de innovatie, de school en de interventies. Bovendien werd een theorie en een instrumentarium geboden rondom de rol van de individuele docent in het inno-vatiegebeuren, in het bijzonder voor de fasen van betrokkenheid en de niveaus van gebruik. In het nieuwe boek wordt het onderwijs-innovatiebeleid van de rijksoverheid als vijfde functioneel gebied toegevoegd. Het innovatiebeleid wordt geanalyseerd vanuit het gezichtspunt dat het grootschalige beleid moet leiden tot kleinschalige vernieuwing.

In de Inleiding wordt opgemerkt dat in West-Europa, en met name ook in Nederland en België, waar beide auteurs werkzaam zijn, sprake is van beleid dat zich vertaalt in onder meer grootschalige vernieuwingsprojecten. In hoofdstuk 1 passeren kenmerken en problemen van zulke projecten de revue: ze hebben een 'Reform'-karakter, dat wil zeg-gen ze zijn ingebed in maatschappelijk-culturele en politieke ontwikkelingen, ze zijn meerdimensionaal, en ze vinden plaats op initiatief van de landelijke overheid die alleen algemene doelen formuleert, en voor de feitelijke realisatie of implementatie minder aandacht heeft. Het gevolg is dat er op verschillende niveaus en bij verschillende betrokkenen reducties plaatsvinden en bepaalde accenten worden gelegd. Het implementatieproces op regionaal, lokaal en schoolniveau is een onderhandelingsproces, met vele mogelijke uitkomsten. Een en ander is nadelig voor het doorvoeren van innovaties, want dat vergt een heldere besluitvormingsstructuur, een constante ge-richtheid en goede onderlinge samenwerking, zowel binnen scholen als tussen scholen, en tussen interne begeleiders en externe ondersteuning. Verder is pro-

blematisch hoe externe ondersteuning kan aansluiten bij elke afzonderlijke school en leerkracht. Hierop komen we verderop in deze bespreking nog terug. Uiteindelijk is er steeds sprake van persoonlijke in-terpretaties van de innovatie, door alle betrokkenen.

Hoofdstuk 2 geeft een tweede analyse van de grootschaligheidsproblematiek. In het eerste hoofd-stuk waren de onderscheiden functionele gebieden de ingang, nu is dat het betrokkenheidsmodel. Zodra de betrokkenheid van individuele docenten centraal wordt gesteld, ligt het accent niet op een technische innovatie – met volledig uitgewerkte materialen of producten –, maar op een proces van vernieuwen waarbij een van school tot school verschillend resul-taat wordt verondersteld. Het is dan ook beter om niet van adoptie te spreken, als een fase die aan implementatie voorafgaat, maar van mobilisatie. Adoptie refereert aan een éénmalige besluitvorming, terwijl het bij mobilisatie gaat om het algemeen doen aanvaarden van een vernieuwingsperspectief. En een reform biedt nu juist vooral een perspectief, en geen afgebakende technologie. De auteurs noemen vijf dilemma's waarin men verzeild raakt als men een dergelijk grootschalig vernieuwingsproject wil ondersteunen. Daarbij gaat het in feite om twee grote problemen, welke ook al in hoofdstuk 1 werden ge-noemd:

- gerichte, effectieve ondersteuning vergt duidelijke doelstellingen; deze zijn echter niet gegeven;
- er is een aangepaste ondersteuning nodig, indien men rekening wil houden met de betrokkenheid van individuele docenten, hun normen, verwach-tingen en behoeften, en met de kenmerken van de individuele scholen. Daartoe ontbreekt het de ondersteuners in grootschalige projecten aan menskracht, tijd, vaardigheid en informatie.

De hoofdstukken 3 en 4 bieden een aantal moge-lijke oplossingen van de geschetste problemen. In hoofdstuk 3 worden meer structurele benaderingen genoemd, welke vooral zijn gebaseerd op het 'social interaction model' en het 'linkage model', zoals de ontwikkeling van plaatselijk of regionaal kader, het totstandbrengen van netwerken, de 'peer multiplier approach', het gebruik van materialen, documenta-tie- en informatiecentra, onderwijswerkplaatsen, technische ondersteuningssystemen. De ervaring leert echter, zo wordt gesteld, dat ook dergelijke benaderingen de genoemde problemen niet oplossen.

In hoofdstuk 4 wordt aangegeven dat het pro-bleem van een gerichte ondersteuning, gericht in de dubbele betekenis van doelgericht en aangepast, in feite in elk begeleidend handelen zelf is gelegen. On-geacht de schaal waarop gewerkt wordt, is primair

professionalisering van begeleiders/ondersteuners nodig. Het gaat vooral om duidelijke doelstellingen, nauwkeurige diagnoses en gerichte interventies. Begeleiders moeten hun doelstellingen beheersen, daarover consensus bereiken, meer informatie uitwisselen – door diagnose en feedback –, meer initiatief tonen en meer anticiperen en plannen, processen van schoolontwikkeling en leiderschap steunen, en als schakel fungeren (linking agent). De algemene benaderingen uit hoofdstuk 3 worden gezien als de noodzakelijke basis voor het praktijknabije handelen van hoofdstuk 4: het grootschalige heeft als functie het kleinschalige mogelijk te maken.

In de hoofdstukken 5 en 6 wordt het betoog afgeond met aanbevelingen. In het vijfde hoofdstuk gaat het om aanbevelingen voor de theorievorming. Uitgaande van een sociaal-communicatieve benadering wordt in theorie, onderzoek en evaluatie meer aandacht gevraagd voor de betrokkenheid en behoeften van mensen in plaats van enkel te denken in structuren. Daarbij vallen termen als: fenomenologie, symbolisch interactionisme, naturalistisch, ecologisch. Het zesde hoofdstuk richt zich tot het beleid. Ook dat zou meer rekening moeten houden met de oorspronkelijke betrokkenheid van mensen. Het beleid zou meer vanuit de direct betrokkenen in het onderwijs moeten worden gelegitimeerd. Aangezien de school in veel gevallen een te kleine eenheid is om het innovatieproces te kunnen dragen, en het landelijk niveau daar juist weer ver vanaf staat, is de hoop gevestigd op de vormgeving van innovatiebeleid op regionaal en lokaal niveau. Daar zou het moeten kunnen komen tot gecoördineerde besluitvorming. Hetzelfde geldt voor de verzorgingsstructuur, de verbinding tussen het plaatselijke en het landelijke. In deze bespreking gaan we daarop nog nader in.

De laatste hoofdstukken 7 en 8 bevatten twee gevallenstudies. Deze beslaan ongeveer de helft van het boek. In hoofdstuk 7 wordt geschetst hoe de toepasbaarheid van het betrokkenheidsmodel in grootschalige projecten is getoetst door middel van de ondersteuning van een aantal schoolleiders in ontwikkelingsprojecten basisschool. Via diagnose en feedbackprocedures vanuit de sociaal-communicatieve benadering, vond een vorm van organisatieontwikkeling plaats. Deze had haar belangrijkste fundament in een analyse van de interventies die de schoolleiders als interne begeleiders ondernamen, en van de effecten daarvan op de betrokkenheid onder de leden van de schoolteams. Het bleek mogelijk om, via de betrokken begeleiders van OBD's, vanuit het KPC een aangepaste ondersteuning te realiseren.

Hoofdstuk 8 ten slotte geeft een analyse van het Vernieuwd Lager Onderwijs in België. Wederom gebruikmakend van de functionele gebieden, wordt de ontwikkeling van dit grootschalige vernieuwingsproject over meer dan 10 jaar geschetst. Aanvankelijk ging het om weinig scholen, werden er weinig richtlijnen gegeven, en lag het tempo laag. Later trachtten men het tempo op te schroeven, mede door het aantal

betrokken scholen te vergroten. Daardoor kwam de rol van het schoolhoofd nadrukkelijker in de picture: deze zou als interne begeleider moeten optreden. In de loop van de tijd kreeg het VLO een diversiteit aan doelstellingen mee, mede vanuit maatschappelijke ontwikkelingen. Men denke bijvoorbeeld aan een minder sterk accent op het cognitieve. Er blijken zich rondom de vernieuwing allerlei beeldvormingsprocessen af te spelen. De feitelijke veranderingen in het onderwijs blijken echter klein te zijn. Verwachtingen worden teruggeschoefd, aanpakken worden genuanceerder. Gesproken wordt over een 'leerproces', op alle niveaus, voor alle betrokkenen. Apart beschreven wordt de groei in de ondersteuningsstructuur, de territoriumstrijd en de afstemmingsproblemen. Na deze beschrijving van de landelijke ontwikkelingen worden enkele cases op schoolniveau gepresenteerd, met een analyse van vooral de aspecten van coördinatie, besluitvorming en communicatie. Een lokaal implementatieproces wordt gezien als een permanent onderhandelingsproces. Met name wordt de aandacht gevraagd voor de contacten van de school met instanties in de omgeving.

Van den Berg en Vandenberghe hebben een boek geschreven met een heldere structuur. Zij plaatsen de vernieuwings situatie in Nederland en België in een duidelijk perspectief. Grootschaligheid blijkt een thema te zijn waarop verschillende variaties mogelijk zijn. Er is sprake van een landelijke overheid, die een constructief onderwijsbeleid wil voeren, maar rekening moet houden met de eigen verantwoordelijkheid van scholen, en een ondersteuning die van grote afstand moet opereren. Grootschalige vernieuwingsprojecten dreigen, door een tekort aan gerichte doelstelling en het grote aantal scholen, weinig effectief te zijn. De beleidsontwikkeling op landelijk niveau en de ondersteuning op afstand kunnen te weinig rekening houden met de noden en behoeften van afzonderlijke scholen en leerkrachten.

In hoeverre hebben de auteurs nu een bijdrage geleverd aan de oplossing van dit probleem? Bieden ze een strategie waarmee het grootschalige beleid tot kleinschalige vernieuwing kan leiden? Ontegenzeggelijk hebben de auteurs het probleem goed geanalyseerd, wijzen ze de knelpunten aan en maken ze duidelijk dat implementatie van vernieuwingen op klassenniveau vraagt om een samenstel van ondersteunende voorzieningen dicht bij de school. Ze noemen: de beschikbaarstelling van concrete innovaties, een intensieve coaching van docenten, een op vernieuwingsactiviteit gerichte schoolorganisatie waarvan interne begeleiding deel uitmaakt, en op lokaal/regionaal niveau een instantie voor externe ondersteuning die een intensieve begeleiding kan waarborgen en een lokaal beleidsorgaan dat prioriteiten stelt, het landelijke beleid verduidelijkt en de vernieuwing in scholen beleidsmatig bevordert. De auteurs laten geen twijfel over het belang van dit samenstel van voorzieningen, maar werken het ene aspect wel meer uit dan het andere.

Het belang van de beschikbaarstelling van concrete overdraagbare innovaties wordt uitdrukkelijk genoemd, maar weinig uitgewerkt. De auteurs hadden wat ons betreft uitvoeriger kunnen ingaan op mogelijkheden om scholen op grond van behoeften te laten kiezen uit een aanbod van duidelijk omschreven innovaties, in plaats van – zoals nu gebeurt – scholen te confronteren met vaag omschreven innovatiedoelstellingen die ze zelf moeten concretiseren. Er is voldoende literatuur over de strategieën die te volgen zijn bij het verspreiden en implementeren van omschreven innovaties, zonder daarmee de eigen inbreng van docenten geweld aan te doen. In feite pleiten de auteurs voor verspreiding van omschreven innovaties door aan te geven dat nieuwe leergangen en curricula beter door deskundigen buiten de school ontwikkeld kunnen worden, in plaats van zoals nu gebruikelijk door de scholen zelf, maar over die verspreiding zelf en vervolgens het keuzeproces wordt weinig meegedeeld.

Een tweede punt is de wijze waarop de coaching van de individuele docenten, die uiteindelijk de vernieuwing moeten realiseren, kan plaatsvinden. De externe begeleiding kan nooit zo intensief georganiseerd worden dat deze de coaching van docenten in scholen op zich kan nemen. Dit zou ook principieel onjuist zijn, omdat daarmee de externe begeleiding een taak van de school overneemt. De auteurs lossen het probleem van de relatie tussen interne en externe begeleiding niet geheel op. Ze hadden nader in kunnen gaan op het ontwikkelen van een intern begeleidingssysteem door de externe schoolbegeleiding, gericht op vernieuwing in de onderwijsleersituaties. De huidige literatuur over schoolorganisatie betreft hoofdzakelijk het functioneren van het schoolteam en in veel mindere mate de onderwijskundige ondersteuning van de individuele docent.

Een derde aspect dat van belang is voor implementatie is de lokale/regionale ondersteuning door beleid en begeleiding. Daarop zijn de auteurs wel uitvoerig ingegaan. Ze zien de regionalisering van het innovatiebeleid als een belangrijke voorwaarde voor vernieuwing op schoolniveau. Er zijn enkele voordelen van een lokaal innovatiebeleid te noemen, waaraan de auteurs niet direct aandacht besteden. Bijvoorbeeld de gunstige invloed die een overeenstemming over innovaties tussen de verschillende lokale instanties, zoals bestuur, gemeente, rijksinspectie en onderwijsbegeleidingsdienst, heeft op de implementaties van vernieuwingen. Onder meer Havelock en Huberman hebben daarop gewezen in hun boek 'Solving educational problems' (1977).

Een bijkomend voordeel van lokaal innovatiebeleid is dat met meer legitimatie enige beleidsdruk op vernieuwing in de school kan worden uitgeoefend. De auteurs benadrukken terecht de betrokkenheid van de teamleden en de vakmatige ondersteuning als belangrijke voorwaarden voor implementatie. Ze veronderstellen daarbij ons inziens echter te vanzelfsprekend een grote mate van eigen initiatief en

bereidwilligheid. De scholen verwachten ook richtlijnen en enige sancties van het bevoegd gezag en de begeleiding voor de vernieuwing. Ze verwachten ook enige controle op de wijze waarop faciliteiten worden gebruikt en een evaluatie van de opbrengst van de vernieuwingsactiviteit. Een zekere produktgerichte beleidsdruk kan de implementatie van vernieuwing bevorderen.

De auteurs hebben naar ons gevoel hun aanbevelingen voor een vernieuwingsbeleid wat ingehouden gebracht. Waarschijnlijk omdat ze wel weten dat een effectieve ondersteuning van een constructief onderwijsbeleid in deze tijden van geringere nationale inkomsten onbetaalbaar wordt. Dat gaat zeker op voor het voortgezet onderwijs. Dat beschikt nauwelijks over een verzorgingsapparaat. Het basisonderwijs is echter voorzien van een ruim uitgebouwde onderwijsverzorging op landelijk en lokaal/regionaal niveau. Het moet mogelijk zijn om met dezelfde hoeveelheid geld en met de aanwezige mankracht meer te realiseren dan nu het geval is. Zo kan er meer aandacht geschonken worden aan de vakinhoudelijke aspecten van de innovaties en aan de verbetering van gebruikte strategieën en tactieken. Een voorwaarde daarvoor is de professionalisering van de onderwijsbegeleiders, zowel op landelijk als plaatselijk niveau. Wij zijn ervan overtuigd, dat Van den Berg en Vandenberghé met dit boek opnieuw bruikbaar materiaal aangedragen hebben om daarmee de professionaliteit en de kwaliteit van de ondersteuning te verhogen.

Resteren nog enkele opmerkingen over de diepere uitgangspunten die bij de auteurs in hun denken over innovatie een rol spelen, en over de gebruikte conceptuele kaders.

De auteurs wisselen nogal eens van invalshoek: de effectiviteit en de menselijkheid staan om de beurt centraal. Het spanningsveld daartussen is wellicht het dilemma dat aan hun boek ten grondslag ligt. Een aangepaste ondersteuning heeft twee gezichten: men bereikt er meer mee in termen van implementatie, en men houdt meer rekening met de mensen om wie het gaat. Beide doeleinden vertegenwoordigen een waarde. De betrokkenheid staat op de voorgrond, als gegevenheid waarbij ondersteuners moeten aansluiten ('fasen van betrokkenheid') en als tegenwicht tegen het denken in structuren ('oorspronkelijke betrokkenheid').

Het gebruiken van woorden als grootschaligheid en betrokkenheid in verschillende betekenissen en connotaties, vormt in het boek af en toe een belemmering. Er wordt ook regelmatig afgewisseld tussen het empirische en het normatieve. Mensen geven eigen betekenissen aan vernieuwingen: zo gaat dat nu eenmaal; dat moet ook uitgangspunt zijn. Een bezwaar is verder dat er nogal wat verschillende conceptuele kaders ten tonele verschijnen. Ook blijven de verwijzingen naar andere auteurs soms wat in de lucht hangen. Een probleem apart is dat onvoldoende scherp wordt onderscheiden in hoeverre de situatie

van basisscholen en die van scholen in het voortgezet onderwijs wellicht verschilt; in de bespreking van problemen blijft het schooltype soms impliciet, terwijl men zich bij het ene probleem op een andere sector baseert dan bij het andere.

Een en ander neemt niet weg, dat er sprake is van een boek dat belangrijke vragen stelt en aan het denken zet. De beleidsmakers op landelijk niveau, die bij voorkeur denken in structuren en materialen, wordt voor ogen gehouden dat op het niveau waar de vernieuwing moet plaatsvinden – in de school, in de klas – een sociaal-communicatieve benadering essentieel is. Het is of zij willen zeggen: bij alle structuren en voorzieningen, heb aandacht voor de mensen om wie het gaat, kom en blijf met elkaar in gesprek.

Ten slotte een compliment aan de uitgever voor de zorg die aan het boek is besteed. Evenals bij het eerste boek is ook nu sprake van een degelijk boek, met hard kaft, dat ruim gezet is uitgegeven. Mede daardoor nodigt het boek uit tot lezen. Beleidsmedewerkers, onderzoekers, schoolbegeleiders en Pabo-docenten, die werken op het gebied van onderwijsinnovatie, zijn het aan hun professie verplicht van dit belangrijke boek grondig kennis te nemen.

*P. N. Appelfhof, K. M. Stokking*

---

Terwel J., *Onderwijs maken. Naar ander onderwijs voor 12-16 jarigen.* SVO-reeks nr. 77, Flevodruk Harlingen, 1984, 276 pag., f 36,-. ISBN 90 6472 043 6.

---

De titel van Terwels proefschrift, 'onderwijs maken' wekt de verwachting dat het gaat over iets als het ontwikkelen of begeleiden van de onderwijspraktijk. Dat is ten dele ook zo. Twee van de drie in dit boek besproken projecten hebben betrekking op ontwikkelingsactiviteiten: het Curvo-project, een strategie voor leergangontwikkeling en het project Interne Differentiatie Wiskundeonderwijs 12-16. Wie echter deze studie wil gebruiken om meer te weten te komen over genoemde onderwerpen zal wellicht wat teleurgesteld zijn. Hoewel de beschrijvingen helder en interessant zijn, wordt aan de beschikbare kennis, wat het Curvo-project betreft althans, weinig nieuws toegevoegd. Dat is overigens ook niet de bedoeling van de auteur. De genoemde projecten dienen 'slechts' als cases voor wat mijns inziens het hoofdonderwerp van deze studie is, namelijk de rol van onderzoek en onderzoekers bij de ontwikkeling van onderwijs.

Daarmee heeft Terwel zich gemengd in de wetenschapstheoretische discussie die de laatste jaren weer actueel is geworden, vooral sinds evaluatieonderzoek in de belangstelling is gekomen (zie bijvoorbeeld ook recent verschenen dissertaties van Scheerens en

Hoeben). De auteur maakt in deze discussie duidelijk keuzen. Kort samengevat komen deze hierop neer dat de onderzoeker in een taakgerichte, doelgerichte samenwerkingsrelatie met ontwikkelaars en onderwijspraktijkmensen meehelpt met conceptverheldering, construeren, construeren van praktijkvoorbeelden, aandragen van alternatieven. Een soort 'deelname' dus, in de aanvangfase van een project, die over moet gaan in meer 'distantie' in latere fasen. Een te afstandelijke opstelling van de onderzoeker in een vroeg stadium van ontwikkeling kan leiden tot verstarring van het project, zoals in een analyse van toepassingen van Curvo-strategie blijkt. Een meer 'open' evaluatie aanpak waarin de ontwikkeling van alternatieven en de verheldering van concepten centraal staan kan in zijn optiek stimulerend voor de voortgang zijn en de succeskans verhogen.

Daarbij is Terwel niet bang voor waarden en opvattingen van onderzoekers. Als ze maar expliciet gemaakt worden en in discussie worden gebracht met waarden van andere bij het ontwikkelingsproject betrokkenen. Uit een aantal praktijkvoorbeelden blijkt dat een al te gedistantieerde benadering door onderzoekers inderdaad kan leiden tot dysfunctionaliteit van evaluatie of een niet-bedoelde handhaving van de status quo. Uitvoerig wordt aandacht besteed aan de wijze waarop onderzoekers kunnen 'deelnemen' aan de ontwikkelingen. Dat de 'distantie' daarmee niet uit het oog mag worden verloren wordt terdege gezien. De wijze waarop de onafhankelijkheid van de onderzoeker kan worden gewaarborgd komt in algemene termen aan de orde. Zo gaat de schrijver bijvoorbeeld in op het 'reconstructieprincipe': in plaats van het kritiekloos accepteren van ideeën en materialen van ontwikkelaars wordt bepleit het programma in een breder theoretisch kader te bezien en vragen, hypothesen in dat kader te reconstrueren. De auteur volgt deze werkwijze ook in zijn studie. Zo plaatst hij bijvoorbeeld Freudenthals opvattingen over niveaus in het leerproces en het werken in heterogene groepen in een theoretisch kader en plaatst vanuit dit kader (inclusief eigen en elders verricht onderzoek) kritische kanttekeningen vanuit de optiek van onderwijs aan kansarme leerlingen. Deze paragraaf maakt deel uit van het hoofdstuk over ontwikkelingsonderzoek, wat ik overigens het beste hoofdstuk van het boek vind.

De kracht van de studie ligt naar mijn idee hierin, dat Terwel zijn wetenschapsovatting helder en praktisch verwoordt, zonder zich daarbij te beroepen op de een of andere 'Schule'. Tevens maakt hij aan de hand van een aantal projecten duidelijk wat hij bedoelt en hoe de gevolgde handelwijze uitwerkt. Daarmee beseft dat niets bewezen wordt, maar dat zijn opvattingen wel plausibeler worden, naarmate de praktische haalbaarheid groter is. De kritiek vanuit de meer traditioneel empirische-analytische school wordt niet alleen conceptueel, maar ook met praktijkervaringen ondervangen of genuanceerd. Overigens wordt de empirisch-analytische benadering niet afgewezen. Zij

vormt eerder een vertrekpunt voor zijn denken, dat via praktijkervaringen en praktijktheorie wordt aangevuld en genuanceerd.

De casusbenadering die de auteur gekozen heeft stelt hem tegelijkertijd voor het probleem van de generalisatie van zijn bevindingen. Het pleidooi voor een praktische inbreng van de onderzoeker/evaluator in ontwikkelingsactiviteiten is mijns inziens slechts mogelijk en zinvol in bepaalde situaties. Als in een ontwikkelingsteam bijvoorbeeld sterke controveres leven over de doelstellingen of de aanpak van een project, lijkt mij een positiebepaling van de evaluator niet direct gunstig voor het functioneren van evaluatieonderzoek. Ook wanneer evaluatieonderzoek in summatieve zin zal worden gebruikt zal met deelname van onderzoekers aan het ontwikkelingsgebeuren of met het expliciteren van hun eigen opvattingen veel voorzichtiger moeten worden omgesprongen dan in de cases die in het boek worden weergegeven.

De activiteiten die onderzoekers worden verondersteld te verrichten vereisen veel van zijn of haar kennis van het vakgebied, het onderwijs, intermenselijke verhoudingen en innovatieprocessen. Het is de vraag of wetenschappers daartoe wel altijd geëquipeerd zijn. Zeker als, zoals Terwel stelt, verwacht wordt dat de onderzoeker vertrouwd is met verschillende waarden-, en normenstelsels en hun onderlinge relaties. Helaas geldt in onderzoeksland ook wat geldt voor tandartsen, automonteur en ondernemers: ze zijn er in diverse kwaliteiten. Terecht merkt de auteur op dat de structuur waarin het onderzoek in Nederland moet plaats vinden belemmerend werkt voor het vervullen van deze voorwaarden.

Ik vind het een bezwaar van het boek dat de lezer, om de boodschap te kunnen verstaan en toegelicht te krijgen zo'n 250 pagina's moet doorwerken, waarin zó veel aan de orde is dat men soms door de bomen het bos niet meer ziet. De heldere taal en de plezierig leesbare stijl doen niet af aan het feit dat men telkens na een uitvoerige uitweiding de draad van het betoog weer moet zoeken. Een gedegen recensie van de verschillende onderdelen van het boek zou een nieuw boekje opleveren. Dat komt deels voort uit de wijze waarop 'onderwijs maken' is samengesteld: er is gebruik gemaakt van een aantal eerder verschenen publikaties van de auteur. Het komt ook voort uit de neiging om allerlei onderwerpen die besproken worden van commentaar te voorzien, zonder dat dit – mijns inziens – nodig is om de bedoelingen van de studie duidelijk te maken.

Ik heb ook wat moeite met het deel over middenschoolconcepten. Juist vanuit de optiek die Terwel kiest zou men verwachten dat hij zou analyseren hoe concepten in de praktijk van het onderwijs passen. Daarvoor zou bijvoorbeeld gebruik gemaakt kunnen worden van het onderzoek dat daarnaar is verricht onder middenschoolexperimenten (zie bijvoorbeeld van Eck en Lington, Middenschool in de maak,

S.C.O., Amsterdam, 1982) De keuze van concepten komt wat willekeurig over, zeker gezien de beschikbare praktijktheoretische analyses die zijn verricht door de Landelijke Pedagogische Centra en de Stichting voor de Leerplanontwikkeling. Juist door de praktijkrealisaties van concepten te betrekken in de discussie kan men voorkomen dat concepten verworpen tot fantomen. Al is dit laatste niet van toepassing op de concepten 'koöperatief onderwijs' en 'wiskunde voor iedereen', die meer concreet zijn uitgewerkt. Het probleem van de uitweidingen komt wellicht voort uit het feit dat het een dissertatie betreft. Dissertaties moeten in de regel aan andere criteria voldoen dan boeken voor een groot publiek. Ik vraag me ook af of het in deze vorm wel een boek is voor leraren, opleiders, begeleiders, ontwikkelaars en beleidsmakers (pag. 1). Uit wat ik als kern van het boek naar voren heb gehaald blijkt dat het werk mij primair van belang lijkt voor onderzoekers en mensen die zich beleidsmatig met onderzoek bezig houden. Zeker, praktijkmensen als leraren, leerplanontwikkelaars hebben behoefte aan een benadering zoals in dit boek voorgesteld wordt. Zij hoeven echter in de regel niet meer overtuigd te worden van de noodzaak van een andere aanpak.

Ik zou een nadere uitwerking van onderdelen van het boek willen bepleiten. Daarbij zou vooral het accent moeten liggen op de wijze waarop deelname en distantie kan worden vormgegeven. Dit boek, en vooral hoofdstuk 4, kan een nieuwe impuls zijn in de discussie over de verbinding tussen wetenschappelijk onderzoek en ontwikkelingswerk. Deze discussie is voor de onderwijskunde anno 1984 nog steeds van belang. Dat belang betreft ook de opleidingen die studenten afleveren die wetenschappelijk onderzoek gaan verrichten.

P. N. Karstanje

---

Hameyer, Uwe von, Karl Frey und Henning Haft (Hrg.), *Handbuch der Curriculumforschung, Übersichten zur Forschung 1970-1981*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1983, 904 pag., DM 195, ISBN 3 407 83035 1.

---

Het Handbuch der Curriculumforschung is een van de belangrijkste publikaties op het terrein van curriculumtheorie van de laatste jaren. Het vormt in zekere zin de opvolger van het bekende driedelige Curriculum Handbuch dat in 1975 verscheen, evenals de onderhavige uitgave onder auspiciën van het toonaangevende Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) aan de universiteit van Kiel. Dit

nieuwe handboek is echter geen bewerking van dat van 1975. De redacteurs hebben dat wel overwogen, maar kwamen tot de conclusie dat het belangrijker was wat te doen aan het gebrek aan overzichten van curriculumonderzoek en aan continuïteit van dat onderzoek. Daarbij zou het handboek ook de functies moeten vervullen dat men zich gaat afvragen: wát werd in het betrokken tijdvak eigenlijk onderzocht? Is er een continue ontwikkeling van de discipline? Welke onderzoeksbijdragen hebben zich aan onze aandacht onttrokken? Welke onderzoeksvragen voor de toekomst dienen zich aan?

Het boek geeft in 67 afzonderlijke bijdragen een overzicht van het curriculumonderzoek in de periode 1970-1981. Daarbij gaat het in de eerste plaats om het onderzoek in de Duits sprekende landen, en pas in de tweede plaats om onderzoek in Engels sprekende en andere gebieden.

De term 'Forschung' moet ruim geïnterpreteerd worden: eronder valt niet alleen empirisch onderzoek, maar ook theoretisch gerichte studies.

De keuze van de bijdragen werd door de volgende gezichtspunten bepaald:

- welke onderzoeksgebieden behoren tot het gehanteerde curriculumbegrip? Curriculum wordt op tweeërlei wijze opgevat: curriculum in engere zin, een ontwerp voor geïntendeerde meer of minder georganiseerde leerprocessen, en curriculum in ruimere zin, dat wil zeggen met inbegrip van het ontstaan van een curriculum inclusief toepassing en implementatie;
- in welke gebieden verschenen in de periode 1970-1981 relatief veel wetenschappelijke publikaties;
- welke onderzoeksvragen werden behandeld, welke methoden werden gewonnen en welke onderzoeksresultaten werden opgeleverd;
- met betrekking tot welke gebieden of thema's is te verwachten dat ook in de komende jaren onderzoek noodzakelijk is.

De opbouw van het handboek is als volgt. In totaal bestaat het uit 11 hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk wordt een tweetal verhelderende overzichten geboden van de curriculumtheorie: één waarin algemene curriculumtheorieën worden gepresenteerd, en één dat een poging bevat tot systematisering van curriculumtheorieën. Deze eerste 100 bladzijden van het 900 bladzijden tellende handboek vormen alleen al een zeer waardevolle bijdrage.

In het daarop volgende hoofdstuk worden curriculumtheorieën besproken die in verschillende 'vormingsgebieden' aan de orde zijn. Onder vormingsgebieden worden hier hoofdzakelijk gerekend: schoolvakken en leergebieden, schooltypen en onderwijs aan bepaalde leeftijdsgroepen.

Het omvangrijke derde hoofdstuk gaat over de stand van zaken in afzonderlijke onderzoeksgebieden. Als eerste gebied komt de organisatie van curriculumprocessen aan de orde, o.a.: systematische criteria en regels voor curriculumprocessen, modellen

voor planning en organisatie van curriculumprocessen, en innovatiemodellen in curriculumprocessen. De volgende twee gebieden hebben betrekking op gecodificeerde determinanten van leerresultaten die door het curriculum beoogd worden, resp. op niet-gecodificeerde of overige determinanten. Van de eerste komen o.a. aan de orde: wetgeving (afzonderlijk beschreven voor de VS en de Duitstalige gebieden), examens, roosters en schoolboeken; van de tweede groep o.a.: alledaagse kennis, de leerkracht en de organisatie. De twee laatste gedeelten van dit derde hoofdstuk behandelen resp. de ontwikkeling van het curriculum zelf (o.a. doelbepaling en -analyse, ontwerpen van leersituaties en de sequentiële opbouw) en curriculumimplementatie en -evaluatie (met ook hier een uitsplitsing van bevindingen in de V.S. en Canada, en de Duitstalige gebieden).

In het vierde hoofdstuk wordt een aantal methodologische aspecten van curriculumonderzoek behandeld, o.a. interpretatieve methoden, nieuwe empirische methoden en systeemtheoretische strategieën en methoden.

In hoofdstuk vijf worden enige onderwerpen uitgediept die in de periode 1970-1981 onderzoeksmatig bijzondere aandacht kregen: legitimatie, leerdoelformulering en taxonomieën.

Een interessant hoofdstuk is het zesde: hier worden voor het curriculum relevante onderzoeksbijdragen besproken vanuit een aantal verschillende wetenschappen: psychologie, cognitieve psychologie, onderwijsconomie, rechten en didaxologie.

Over de betekenis van curriculumonderzoek binnen het onderwijssysteem handelt hoofdstuk zeven, terwijl het achtste hoofdstuk de financiering van het curriculumonderzoek bespreekt.

Het laatste grote hoofdstuk geeft een overzicht van het curriculumonderzoek in diverse Europese landen, waaronder ook België en Nederland.

Het geheel wordt afgesloten met informatie over documentatie op het gebied van curriculumonderzoek (hoofdstuk tien) en een overzicht van instituten die zich met curriculumonderzoek in diverse Europese landen bezighouden (hoofdstuk elf).

Een probleem wordt gevormd door het gegeven dat de auteurs de opdracht kregen vooral bevindingen uit de Duitstalige landen op te nemen. Voor sommige gebieden moest echter geconstateerd worden dat hoofdzakelijk Angelsaksisch werk beschikbaar was, omdat in het Duitse taalgebied geen onderzoeksgegevens beschikbaar waren. Het gevolg hiervan is een zekere onevenwichtigheid hetgeen hierin resulteerde dat voor bepaalde terreinen een eenzijdig accent op de Duitse resultaten kwam te liggen maar voor andere op Engelse literatuur. Niettemin vormt het handboek een zeer belangrijk overzichtswerk voor degenen die op een of andere wijze in curriculumonderzoek geïnteresseerd zijn. Dit overzicht betreft zowel de stand van zaken anno 1981 als ook de ontwikkelingen in de zeventiger jaren voor de behandelde onderwerpen. Het is de bedoeling om

het handboek om de 5 à 8 jaar te actualiseren. Wij zien daar met grote belangstelling naar uit.

F. K. Kieviet

---

Brainerd Charles, J. (Ed.), *Recent advances in cognitive developmental theory*. New York, Springer Verlag, 1983, XII + 270 pag., f 79,-, ISBN O 387 90767 X & ISBN 3 540 90767.

---

Het onderhavige boek is het negende in een serie onder de titel 'Springer Series in Cognitive Development' met als serie-redacteur Charles Brainerd. Deze serie beoogt een overzicht te geven van ontwikkelingen betreffende specifieke onderwerpen binnen de cognitieve ontwikkeling. Hierbij wordt de heterogeniteit van theoretische perspectieven aangemoedigd terwijl het benadrukken van één theoretisch perspectief ten koste van anderen wordt vermeden.

Volgens Brainerd (Voorwoord) wordt de huidige stand van zaken binnen de cognitieve ontwikkeling gekenmerkt door een extreme vorm van theoretisch pluralisme (verscheidenheid), terwijl er een grote onzekerheid bestaat waar de huidige ontwikkelingen toe zullen leiden. De oorzaak van deze theoretische pluraliteit en onzekerheid schrijft Brainerd toe aan de snelle afname van de invloed van de orthodoxe Piagetiaanse theorie: deze theorie kan niet meer worden beschouwd als een positieve kracht binnen de hoofdstroom van cognitief ontwikkelingspsychologisch onderzoek. Brainerds kritiek aangaande de theorie van Piaget benadrukt a. de onduidelijkheid van centrale theoretische begrippen zoals stadium, cognitieve structuur en equilibratie en b. de algemene vaagheid van de theorie waardoor een hoge mate van ontoetsbaarheid van belangrijke aannames optreedt.

Bovenstaande rationalen van dit boek doen in eerste instantie verwachten dat een poging zal worden ondernomen de ontstane verscheidenheid te reduceren, of wegen aan te geven hoe deze verscheidenheid weer bijeen gebracht kan worden en een beeld te presenteren waar theorie-ontwikkeling in de toekomst naar toe zal moeten werken. Het tegendeel is waar. Bovendien, lezers die bekend zijn met Brainerds werk en daarmee al dan niet instemmen weten dat Brainerd zelf, door zijn niet aflatende kritiek op de cognitieve ontwikkelingspsychologie van Piaget, één van de centrale figuren in Noord Amerika is geweest die de eerder geconstateerde pluraliteit en onzekerheid in de hand heeft gewerkt.

Een snelle beschouwing van het onderhavige boek maakt direct duidelijk dat ook Brainerd niet weet waar het dan wel naar toe zou moeten gaan met de theoretische ontwikkelingen. De diverse hoofdstuk-

ken benadrukken namelijk de pluraliteit en leiden eerder tot een nog grotere mate van theoretische divergentie. Er is geen enkele poging gedaan om de veelheid van theoretische perspectieven te reduceren of bij elkaar te brengen.

Van de vijf hoofdstukken steekt het hoofdstuk 'The development of two concepts' door Siegler en Richards met hoofd en schouders boven de andere hoofdstukken uit. Dit hoofdstuk waarin op een zeer indrukwekkende wijze de ontwikkeling van het getalbegrip en het begrip van leven wordt onderzocht weerspiegelt reële theoretische en empirische ontwikkelingen binnen het cognitieve ontwikkelingspsychologische onderzoek. Bovendien staat de inhoud van dit hoofdstuk in directe tegenspraak tot Brainerds inleidende bewering dat de Piagetiaanse theorie geen positieve kracht meer zou bezitten. Het is juist een goede kritische houding betreffende het Neo-Piagetiaans onderzoek naar begripontwikkeling waarop dit uitstekende hoofdstuk berust. Het is ook het enige hoofdstuk dat geen boodschap wil overbrengen, zij het dat er nagedacht moet worden voordat we beslissen of een kind wel of niet een bepaald begrip bezit. Op een zakelijke wijze, alhoewel voor ongewijzen zéér moeilijk begrijpbaar, wordt aannemelijk gemaakt dat conceptuele ontwikkeling geen uni-dimensioneel ontwikkelingsproces is, dat door één taak of een serie gelijksoortige taken (denk aan conservatie) kan worden vastgesteld. Volgens Siegler en Richards bestaat een concept uit vele facetten die over ontwikkeling worden gecoördineerd en geïntegreerd om uiteindelijk te leiden tot een 'multifaceted' begrip.

De overige vier hoofdstukken worden gekenmerkt door wat ik een 'kruisvaardersmentaliteit' noem. De boodschap van deze hoofdstukken is in het algemeen dat de gepresenteerde theorie, de ware, meest productieve en attractieve is. Ondanks dit uitgangspunt, overtuigen de hoofdstukken van Zimmerman over het contextualisme – een ander woord voor sociale leertheorie –, van Lumsden over de relatie tussen biologische evolutie en cognitieve ontwikkeling, en het hoofdstuk van Charlesworth aangaande de ethologische benadering, geen van alle. Het hoofdstuk over 'Working-memory systems and cognitive development' van Brainerd is lang, langdradig, taai en toch interessant. Op zijn gedegen en daardoor vaak moeilijk te volgen manier beschrijft hij vele onderzoeken en de samenhang tussen de resultaten van deze studies aangaande cognitieve ontwikkeling en bevindingen uit geheugen- en met name short-term-geheugen onderzoek en theorie. Zijn aanname dat cognitieve ontwikkeling zou moeten worden beschreven binnen het kader van de ontwikkeling van het geheugen verdient zeker het voordeel van de twijfel. Echter er zal nog veel empirisch werk verzet moeten worden om deze aanname waar te kunnen maken.

Al met al is het onderhavige boek een slim opgezet boek, mogelijk samengesteld onder het motto 'voor elk wat wils'. Bovendien zijn sommige hoofdstukken

alleen te volgen indien men aangaande het betreffende onderwerp een gedegen achtergrondkennis bezit. Is het laatste het geval dan zal de lezer, met uitzondering van het hoofdstuk geschreven door Siegler en Richards, tot de conclusie moeten komen dat het boek weinig uitstaande heeft met 'recent advances'.

L. Oppenheimer

---

Roeders, P. J. B., *Begrijp je nu wat ik bedoel: relaties tussen de ontwikkeling van interpersoonlijk denken en verbale communicatie van kinderen*. Mook: Roeders, 1983, (Dissertatie, Katholieke Universiteit Nijmegen), IX + 248 pag.

---

Eigen aan een dissertatie, en dit werkje van Roeders ontkomt daar niet aan, is een opdeling in twee duidelijk onderscheidbare delen, te weten, een theoretische verhandeling over het te onderzoeken probleemveld en een verslag van het empirisch onderzoek. Niet zelden komt het voor dat beide delen nauwelijks iets met elkaar te maken hebben; d.w.z. het onderzoek niets uitstaande heeft met wat in de theoretische verhandeling wordt besproken. In het boekje *Begrijp je nu wat ik bedoel?* echter sluit de theoretische uiteenzetting over verbale communicatie, de ontwikkeling van kennis omtrent de sociale omgeving en de relatie tussen beide nauw aan bij het uitgevoerde onderzoek. Vanuit het oogpunt van interne consistentie en samenhang tussen beide delen kan Roeders dissertatie dan ook als een voorbeeld voor kwalitatief goed werk worden beschouwd.

Wat de lezer echter zal opvallen en verbazen is de grote hoeveelheid tekst die Roeders nodig acht om het probleem duidelijk te maken. In de eerste vier hoofdstukken van het boekje (maar liefst 66 van de in totaal 117 bladzijden, die deel I vormen), worden de achtergronden van het onderzoek, de afbakening van het onderzoeksonderwerp verbale communicatie, de ontwikkeling van de perspectief-neem vaardigheid en verbaal communicatief handelen en tenslotte, de relatie tussen de ontwikkeling van interpersoonlijk denken en verbale communicatie aangeboden.

Deze hoofdstukken bieden ongetwijfeld goede overzichten van de desbetreffende onderwerpen. Ondanks deze algemene constatering is bijv. de conclusie dat de besproken studies (aangaande de relatie tussen de perspectief-neem vaardigheid en verbale communicatie) 'de veronderstelling dat perspectief-nemen en verbale communicatie conditioneel (d.i. voorwaardelijk) aan elkaar gerelateerd zijn, . . . globaal (blijkt te worden) ondersteund. . .' (p. 32) storend. Deze ondersteuning berust op twee zwaar be-

kritiseerde trainingsstudies (zie p. 30) en een aantal studies waarbij taaluitingen als indices voor niveaus van perspectief-nemen worden beschouwd. Het beste dat men kan concluderen uit deze studies is dat perspectief-nemen en verbale communicatie met elkaar samenhangen; yet voorwaardelijk is voor wat blijft hiermee onbeantwoord. De veronderstelde samenhangen tussen niveaus van perspectief-nemen, het niveau van voor het eerst uitvoerbare inferenties en bijbehorende taalhandeling (Tabel 2, p. 57) zijn pertinent fout. In genuanceerde termen is dit in ieder geval zo voor het egocentrisch en het subjectief perspectief-nemen. Egocentrisch perspectief-nemen houdt in dat het kind niet differentieert tussen het eigen denken en dat van een ander. Roeders spreekt met nadruk over 'sociaal perspectief-nemen'. In dit geval gaan niveaus O-A en O-B voor visueel perspectief-nemen niet op. In dit stadium gaat het kind ervan uit dat 'wat ik denk, denk jij; wat ik kan, kan jij, etc.' Het zal in enige vorm van directe visuele ervaring bovendien nog denken 'wat ik zie, zie jij'. Op dit niveau is spreken over inferenties als sociaal cognitieve processen of perspectief-neem processen niet juist. Het kind infereert niet, het ervaart hoogstens. Op het niveau van subjectief perspectief-nemen weet het kind dat de ander anders voelt, denkt en ziet maar is nog niet in staat af te leiden 'wat' de ander dan wel ziet, voelt en denkt. Het kind zal op dit niveau op zijn/haar best aangeven dat de ander *niet* hetzelfde denkt of voelt. Inferentie processen betreffende hoe de ander denkt over een bepaald object of wat de 'mentale handelingsmogelijkheden' van de ander zijn, zijn hier dus ook weer onmogelijk. Het zij echter duidelijk dat enkele van deze wat gekunstelde gedachtesprongen niets af doen aan de kwaliteit van het naar voren gebrachte theoretische kader.

Om voorwaardelijke relaties tussen twee variabelen te kunnen onderzoeken, in dit geval niveaus van perspectief-nemen en verschillende vormen van taalhandelingen, is het gebruikelijk beide variabelen te trainen en de wederzijdse effecten van de trainingen op beide variabelen te onderzoeken.

Aangezien Roeders aanneemt dat de ontwikkeling van perspectief-nemen voorwaardelijk (maar niet voldoende) is voor de ontwikkeling van bepaalde typen taalhandelingen luidt zijn eerste hypothese:

'Stimulering (middels een interventieprogramma) van ontwikkeling in sociaal-perspektief-nemen zal weliswaar tevens gemiddeld een effect kunnen hebben op het korrekt uitvoeren van verbale taalhandelingen, echter gemiddeld een kleiner effect dan training gericht op het korrekt uitvoeren van verbale taalhandelingen' (p. 67).

De vraag die Roeders nu stelt is: 'heeft trainen van taalhandelingsvaardigheden een groter effect op het correct uitvoeren van deze taalhandelingsvaardigheden dan het trainen van perspectief-nemen'. Wanneer we echter de argumentatie voor de formulering van deze hypothese volgen (p 69) dan had Roeders zich wat anders moeten afvragen, nl. 'Indien ontwik-



kelingsniveau A' voor perspectief-nemen noodzakelijk (maar niet voldoende) is voor taalhandelingen van het type A dan zal A niet voorkomen zonder A''. Welnu, als men constateert dat A niet aanwezig is en men wil weten of A' voorwaardelijk is voor A dan zal een training van A alleen dan effect mogen hebben indien de kinderen op de voormeting al reeds A' bezaten of op de nameting blijken op niveau A' te zijn gaan functioneren. Indien echter de training van A wel een effect heeft zonder dat we zeker weten bij welke kinderen dit effect optreedt: de niet-A' of de wel-A' kinderen, kan men geen uitspraak doen over de voorwaardelijke relatie van A' tot A.

Om dit probleem te ondervangen is een tweede hypothese opgesteld met de verschillende combinatie mogelijkheden van A' en A, waarbij de relatiepatronen van ieder afzonderlijk kind worden afgezet cq. vergeleken met het te verwachten patroon. Roeders doet dit m.b.v. een ordeningstheoretische analyse (p. 95). Deze analyse heeft in zoverre één probleem dat het naast vaak boeiende figuren enkel aangeeft dat taak a eerder beter wordt opgelost dan taak b. Voor de Selman taken voor perspectief-nemen wordt een nette individuele rangorde van niveau 0 tot niveau 3 gevonden. Voor de andere taken geldt dit niet. Gezien de voorwaardelijke rol die constaterende taalhandelingen m.b.t. concrete objecten speelt voor zowel die m.b.t. abstracte objecten, expressieve en directieve taalhandelingen en de laatste voor regulerende taalhandelingen kan men zich afvragen of met een simpeler taak voor deze constaterende taalhandelingen m.b.t. concrete objecten niet zou kunnen worden aangetoond dat deze voorwaardelijk zijn voor niveau 0 van sociaal perspectief-nemen.

Wat betreft de effecten van de trainingsprogramma's moet men dan concluderen dat het 'open deur effect' is opgetreden: 'Het programma, gericht op verandering van denkstructuren (stimulering in ontwikkeling van sociaal-perspectief-nemen) heeft een grotere invloed op de ontwikkeling in interpersoonlijk denken dan op verandering in verbaal gedrag. Het programma, gericht op verandering in verbale taalhandelingen, daarentegen heeft een grotere invloed op verandering in verbaal gedrag dan op ontwikkeling in interpersoonlijk denken, hoewel zich op dit gebied effecten aftekenen' (p. 98).

Roeders gaat helaas niet verder in op dit resultaat wat jammer is aangezien de relatieve effecten van beide programma's op de andere variabelen het interessantst zijn. Indien nl. A niet of nauwelijks aanwezig is, maar A' is inherent in A, dan moet een training van A zowel een effect op A als A' hebben. Bovendien moet dan het effect van A op A' groter zijn dan de training van A' op A (A is nl. niet inherent in A').

Samengevat moet men dan concluderen dat de auteur zich uitspraken veroorlooft die, gezien de twijfel aangaande de resultaten, het zeer klein aantal proefpersonen en bovendien, omdat het hier maar één studie betreft, ietwat voorbarig zijn. Desondanks

is het onderzoek en zijn de gebruikte, deels nieuw ontwikkelde instrumenten, respectievelijk exemplarisch en zeer de moeite waard. De geïnteresseerde lezer vindt dan ook in deel 2 van de dissertatie nogmaals 128 pagina's als bijlagen waarin de gebruikte meetinstrumenten en interventieprogramma's worden beschreven.

Gezien de aard van de presentatie van de theorie en het onderzoek is dit boekje zeker minder toegankelijk voor een naïeve lezer en eerder bestemd voor oudere jaars studenten en onderzoekers geïnteresseerd in de ontwikkeling van verbale communicatie en de relatie hiervan met sociaal cognitieve ontwikkeling.

L. Oppenheimer

---

Th. C. M. Bergen en E. Roede (red.), *Motivatie gemeten?* SVO-reeks 72, Flevodruk, Harlingen, 1983, 240 pagina's, f 37,00, ISBN 90 6472 0398.

---

*Motivatie gemeten?* is een bundel artikelen over het probleem van het meten van interindividuele verschillen in motivatie. De bundel vormt het voortgangsverslag van het werk dat onderzoek(st)ers presenteerden tijdens een tweedaags congres in 1982 dat werd georganiseerd door de Onderwijs-Thema Groep (OTG): *Motivatie in het Onderwijs*. Het boek heeft als centrale doelstelling uitgangspunten, suggesties en procedures te formuleren die van belang zijn voor meetoperaties binnen het kader van interactionistisch georiënteerde motivatiemodellen. Het boek biedt de lezer een omvangrijke verzameling tamelijk diverse testinstrumenten. Niet minder dan zes nieuwe instrumenten worden gepresenteerd. Hiernaast worden nog onderzoeksgegevens gepresenteerd met tests zoals o.m. de Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (Hermans, 1983) en de Toets Cognitieve Motivatie (Smits, 1982).

Het boek begint na een voorwoord met een inleiding van – vermoedelijk – de redacteuren, waarin zij de bundel plaatsen binnen de traditie van het in Nederland verrichte motivatieonderzoek. Tevens geven zij een samenvatting van vier tot twaalf regels van elk van de afzonderlijke bijdragen. Daar in het begin van dit boek alle artikelen reeds samengevat worden, zal ik dit op deze plaats niet opnieuw doen. Ik beperk me tot het geven van enkele opvallende karakteristieken van de bundel.

Ten eerste zijn in het boek de meest vooraanstaande Nederlandse onderzoek(st)ers op het gebied van de motivatie aan het woord. Allen presenteren nieuwe perspectieven en oorspronkelijk onderzoeksmateriaal, waardoor er nauwelijks herhalingen

te vinden zijn van vroegere publikaties. De bijdragen zijn ook zonder uitzondering zorgvuldig en met aandacht voor de details geschreven. Een voorbeeld van oorspronkelijk onderzoek is te vinden in de bijdrage van V. A. Peters over de rol van de situatie in het meten van de prestatie-motivatie in school. Hij probeert een oplossing te vinden voor het vraagstuk van de classificatie van situaties die door leerlingen in school prestatie-thematisch geduid worden. Na eerst bij leerlingen een inventarisatie te hebben gehouden van situaties en gebeurtenissen die zich volgens hen in en rond de schoolklas voordoen, stelde hij op grond van criteria die Heckhausen aanlegde voor het identificeren van prestatie-thematische situaties, 30 taak-situaties samen (Heckhausen, 1980, p. 111 e.v.). Deze moesten vervolgens door weer andere leerlingen in groepjes worden ingedeeld op grond van onderlinge gelijkens. Met behulp van clusteranalyse van de oordelen, kon Peters de situaties indelen in vier goed interpreteerbare groepen. Via multidimensionale schaling konden de situaties nog uitgezet worden langs twee verschillende dimensies van betekenis-verlening. Aangezien kennis over situaties noodzakelijk is om vanuit een interactionistisch kader een scoringssysteem te ontwerpen voor een motivatietest, bieden de resultaten van dit onderzoek een goed uitgangspunt om tot de constructie van een test over te gaan.

Een tweede karakteristiek van het boek is dat ruimte is geschapen voor een discussie over de vraag wat motivatie voor schooltaken eigenlijk inhoudt. In de bundel staan aan de ene kant de bijdragen van B. W. G. M. Smits, V. A. Peters, J. H. L. van den Bercken, E. E. J. de Bruyn, P. J. de Kuijer, R. V. J. Alberts en Th. C. M. Bergen die zich in hun analyses van gemotiveerd gedrag in allerlei schooltaken oriënteren op de cognitieve modellen op de prestatie-motivatie, zoals Heckhausen (1980; 564 e.v.) die naar voren bracht. Inherent aan de keuze van deze modellen is o.a. dat onderzoekers veronderstellen dat taaksituaties door leerlingen worden geïnterpreteerd in termen van succes of falen, resp. toenadering of vermindering. Aan de andere kant staat Boekaerts, die in haar bijdrage naar voren brengt dat deze veronderstelling te beperkt is om de motivatie in school in haar volle rijkdom te kunnen onderzoeken. Zij houdt een pleidooi voor het bestuderen van de motivatie vanuit de bredere context van enerzijds theorieën over de intrinsieke versus de extrinsieke motivatie en waardenbeleving en anderzijds theorieën met betrekking tot het onderwijsleerproces. Naar mijn mening kan haar voorstel op den duur resulteren in een motivationeel instructiemodel (vergel. Keller, 1983). De bijdragen van T. Mooij en E. Roede in deze bundel zijn ook geïnspireerd door studies waarin de motivatie vanuit een bredere context werd bekeken.

Een derde karakteristiek van deze bundel is dat alle bijdragen op drie na rapportages bevatten van empirisch onderzoek dat door de auteurs zelf of onder hun leiding is verricht. Een van de uitzonderingen vormt

de bijdrage van Smits over motivatie en betekenis-verlening aan situaties. Het tijdstip van de conferentie viel echter ongeveer samen met dat van de uitgave van zijn hierboven genoemde boek. Hierin is een onderzoek opgenomen over dit onderwerp. Een andere uitzondering vormt de bijdrage van Boekaerts wier reeds eerder gememoreerde kritiek uitmondte in de introductie van het begrip taak-situatiecomplex, dit is het geheel van potentiële activiteiten en taken dat een appél doet op de leerling in een bepaalde onderwijsleersituatie. Alhoewel vele lezers net als ikzelf ongetwijfeld sympathie zullen opbrengen voor de poging de motivatie vanuit dit begrip te gaan bestuderen, is er geen empirisch onderzoek voorhanden om een eerste houvast te krijgen. Zelfs de methodische kant van het onderzoek naar de beleving van het taak-situatiecomplex blijft vooralsnog in nevelen gehuld.

Een laatste karakteristiek van het boek is de afwezigheid van een epiloog of een afsluitend commentaar van de hand van de redacteurs. De twaalf bijdragen worden alle los van elkaar gepresenteerd. Er is geen epiloog in de vorm van een conclusie, enkele integratieve gedachten of een discussie naar aanleiding van enkele thema's. Aan de ene kant kan ik het besluit de bijdragen geïsoleerd aan te bieden, begrijpen. Elke bijdrage is opgebouwd door een presentatie van achtereenvolgens de probleemstelling(en), het onderzoek hiervan en afsluitende conclusies en/of een samenvatting. Een afsluitend hoofdstuk lijkt dan wat veel van het goede. In de artikelen worden echter veel vraagstukken behandeld die voor de persoonlijkheidsleer in het algemeen en voor de motivatiepsychologie in het bijzonder belangwekkend zijn. In nagenoeg alle artikelen speelt bijv. de betekenis-verlening aan taaksituaties een rol. V. A. Peters blijkt er ongeveer drie jaar voor nodig gehad te hebben om resultaten te krijgen die enigszins consistent zijn. De auteurs die nieuwe tests presenteren hebben aan het vraagstuk van de keuze van testsituaties geen systematische aandacht gegeven in hun bijdragen. De operationalisatie van de componenten uit het gekozen model staat meestal centraal. De vraag blijft hoe om te gaan met het situatiebegrip bij de constructie van tests. Een ander vraagstuk dat bespreking zou behoeven is de operationalisering van de componenten uit het gekozen model. Alberts met Bergen en De Kuijer verwijzen beiden naar het zelfbeoordelingsmodel van Heckhausen, maar gebruiken de componenten uit het model verschillend om vragen te formuleren. Tenslotte is er nog het vraagstuk van het grote aantal instrumenten. Uit de lijst van 15 medewerk(st)ers aan de bundel heeft ongeveer de helft nu of in het verleden een eigen test ontwikkeld. Vormen de nieuw gepresenteerde tests elk afzonderlijk het hoofdbestanddeel van het onderzoeksparadigma, dat naar de achtergrond verdwijnt op het tijdstip dat de subsidieperiode door de Stichting van Onderzoek van het Onderwijs beëindigd wordt of komen nog nader door de O.T.G. te bepalen instrumenten in aanmer-

king voor een normeringsonderzoek? In een epiloog hadden de redacteurs zulk soort vraagstukken nader kunnen belichten. Het naar het einde verplaatsen van de derde nog niet genoemde theoretische bijdrage met allerlei behartenswaardige notities van de nestor van de Nederlandse motivatiepsychologen, H. J. M. Hermans, was een alternatief geweest.

Het zou onjuist zijn deze bespreking te beëindigen met negatieve opmerkingen over het ontbreken van een afsluitend commentaar. Het boek bevat een uitstekend stand-van-zaken overzicht van het in Nederland verrichte onderzoek naar de motivatie in school. Ik wil het ter lezing aanbevelen aan alle docenten, onderzoekers en studenten met belangstelling voor het onderwerp van de motivatie in het onderwijs.

A. Pennings

#### Literatuur

- Heckhausen, H., *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer Verlag, 1980.
- Hermans, H. J. M., *Prestatie Motivatie Test voor Kinderen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.
- Keller, J. M., *Motivational Design of Instruction*. In: Ch. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1983.
- Smits, B. W. G. M., *Motivatie en Meetmethode*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.

---

W. A. J. Meijer, *Perspectieven op mens en opvoeding. Inleiding in de pedagogische antropologie*. Uitgeverij INTRO, Nijkerk, 1984, 136 p., f 24,50, ISBN 90 266 1778 x.

---

Het schrijven van een inleiding in de pedagogische antropologie is een gewaagde onderneming. Niet alleen omdat deze tak van de pedagogiek door representanten van het neo-marxisme en de analytische wetenschapsleer in diskrediet is gebracht, maar vooral vanwege de geringe eensegezindheid onder antropologen over de aard van dit vakgebied en hun vaak stuitende opeenstapeling van vaagheden daaromtrent. In dat licht bezien is waardering voor de moed van mevrouw Meijer gepast. Zij is bij mijn weten de eerste geweest die in het Nederlandse taalgebied de moeilijke taak op zich heeft genomen een dergelijke inleiding te schrijven.

Naast een korte introductie omvat het boek een drietal hoofdstukken, enige malen onderbroken door intermezzì, waarin de auteur haar eigen mening niet onder stoelen of banken steekt en waarin lijnen wor-

den getrokken die het werk een zekere eenheid verschaffen. De hoofdmoot van het eerste chapter handelt over drie, moeilijk met elkaar te rijmen perspectieven op het menselijk bestaan. Achtereenvolgens worden de biologisch-antropologische, de sociologische en de existentialistische visies op de mens besproken. Het tweede hoofdstuk biedt een paarsgewijze confrontatie van een viertal perspectieven op de opvoeding. Allereerst komen de ideeën van W. Brezinka en J. D. Imelman aan bod, gevolgd door een kritische analyse van de inzichten van J. F. Herbart en P. Petersen. Het derde en laatste hoofdstuk is geheel gewijd aan de antropologie van kind en jeugdige. Het bevat een korte beschrijving van enige dominante eigenschappen van deze ontwikkelingsfasen.

Het boek is bestemd voor de M.O.-opleiding pedagogiek en de propedeuse-opleiding in de pedagogische wetenschappen. En door het gebruik van verschillende lettertypen is het mogelijk de wat ingewikkelder tekstdelen over te slaan zonder het spoor bijster te raken, zodat de auteur deze inleiding ook bruikbaar acht voor P.A.B.O.-studenten. In het algemeen zou ik willen zeggen: door de heldere beutoegtrant is het boek geschikt voor een ieder die niet of nauwelijks op de hoogte is van de besproken theorieën en opvattingen. Desalniettemin heb ik enige bezwaren tegen dit werk, waarvan ik de twee belangrijkste zal aanstippen.

In de eerste plaats mogen we van een inleiding in de pedagogische antropologie verwachten dat ons een redelijk helder beeld wordt verschaft van de aard en taak van dit vakgebied. Dat nu is, wat mij betreft, niet het geval.

Mevrouw Meijer schetst in de inleiding van haar werk een drietal relaties tussen antropologie en pedagogiek. Deze relaties corresponderen met de drie besproken hoofdstukken en worden als volgt genoemd: pedagogische antropologie (hst. 1), antropologische pedagogiek (hst. 2) en antropologie van kind en jeugdige (hst. 3). Het is de taak van de *pedagogische antropologie* 'gegevens over de mens zoals andere disciplines die voortbrengen, (te) bevragen op hun belang voor het denken over opvoeding, ofwel op hun pedagogische relevantie' (p. 10-11). Tot zover weinig problemen. Verwarrend wordt het echter, wanneer op p. 10 wordt gesteld dat het onderscheid tussen pedagogische antropologie en antropologische pedagogiek aansluit bij de opvattingen van W. Loch. Dat lijkt me moeilijk te verdedigen, want de manier waarop Loch de taken van de pedagogische antropologie omschrijft en illustreert, wijkt nogal af van mevrouw Meijers typering. De pedagogische antropologie van Loch heeft vooral tot taak 'die Erziehung im gesamten Menschsein wahrzunehmen', dat wil zeggen de opvoedende en vormende aspecten te ontdekken in allerhande fenomenen van het menselijk leven die over het algemeen niet tot het onderwerp van de pedagogiek gerekend worden (zoals bijvoorbeeld het 'Wandern', maar daar

kan ik ook niets aan doen). Mevrouw Meijers omschrijving van dit vakgebied wijst daarentegen veeleer in de richting van een pedagogische antropologie à la A. Flitner, waarin de resultaten van de verschillende wetenschappen worden onderzocht op hun pedagogische relevantie. Nog verwarrender wordt het, wanneer we bedenken dat Brezinka zijn praktische pedagogiek opbouwt door veelvuldig gebruik te maken van gegevens uit de biologische antropologie, de sociologie en de psychologie (vgl. m.n. p. 64, 69), en als zodanig pedagogisch-antropologisch te werk gaat in de zin van mevrouw Meijer. Brezinka wordt echter behandeld in het *tweede* hoofdstuk, de antropologische pedagogiek.

Loch typeert de *antropologische pedagogiek* als een discipline waarin het wezen van de mens wordt verhelderd door een uitleg te geven van de afzonderlijke opvoedingsverschijnselen en van de opvoeding als geheel. De methode(n) van deze wijsgerige benaderingswijze in de pedagogiek ontleent hij aan Bollnow. Omdat mevrouw Meijer aansluit bij het gedachtengoed van Loch en in haar duiding van de antropologische pedagogiek aan Bollnow refereert, wordt enerzijds een grote mate van overeenstemming met Lochs omschrijving van de antropologische pedagogiek gesuggereerd. Anderzijds echter, houdt zij ons voor dat de pedagogiek een bepaling geeft van de opvoeding, dat de opvoeding een specifiek menselijk gegeven is, en dat *daarom* iedere pedagogiek antropologisch is: 'antropologische pedagogiek' is een pleonasme (vgl. p. 10, 74). Zo opgevat is de antropologische pedagogiek een afzonderlijke menswetenschap, net zoals de psychologie en de sociologie in deze betekenis van het woord antropologische wetenschappen zijn. Met andere woorden, aan de ene kant slaat de term 'antropologie' op een filosofische benaderingswijze (en dan is de titel 'antropologische pedagogiek' vanzelfsprekend *geen* pleonasme, omdat het slechts een aanduiding is van één van de vele benaderingswijzen in de pedagogiek), terwijl aan de andere kant de term 'antropologie' wordt gebruikt om te verwijzen naar de zelfstandige menswetenschappen (hetgeen de uitdrukking 'antropologische pedagogiek' uiteraard tot een tautologie maakt). Maar zelfs als we afzien van deze dubbelzinnigheid, en het aansluiten van mevrouw Meijer bij Loch serieus nemen, wordt in het geheel niet duidelijk wat zij onder 'antropologische pedagogiek' verstaat. Want in hoofdstuk twee worden de opvattingen behandeld van Brezinka, Imelman, Herbart en Petersen. En men kan toch moeilijk in rede volhouden dat de denkbeelden van deze pedagogen het resultaat zijn van het al dan niet bewust volgen van de methodische richtlijnen van de antropologische pedagogiek in de zin van Loch of Bollnow? Aan de andere kant worden enige ideeën van Bollnow, die Loch gebruikt om zijn antropologische pedagogiek te illustreren, door mevrouw Meijer in het *eerste* hoofdstuk besproken. Voeg daaraan toe dat in hoofdstuk twee gewag wordt gemaakt van de 'pedagogisch-antropologische visie'

van Imelman (p. 75), en het beeld wordt er niet duidelijker op.

Soortgelijke opmerkingen zijn te plaatsen bij het derde hoofdstuk, de antropologie van kind en jeugdige. Het lijkt me echter niet nodig daar nog op in te gaan. Het is, neem ik aan, al voldoende duidelijk geworden dat het boek geen heldere visie op de relatie tussen antropologie en pedagogiek presenteert.

En dan nu mijn tweede bezwaar. Zoals gezegd zijn het voornamelijk de intermezzi waarin de auteur haar eigen perspectief op de mens en de opvoeding onder woorden brengt. De mens is naar zijn wezen verdeeld, gebroken of ambivalent: aan de ene kant zoekt hij houvast, geborgenheid en gebondenheid, en hecht hij zich aan gewoonten, tradities, zekerheden, blinde overtuigingen en alledaagse vanzelfsprekendheden. Aan de andere kant is hij tot op zekere hoogte vrij, autonoom, rationeel en mondig, en is hij in staat zijn handelen zelf te bepalen en zijn denkbeelden kritisch te verantwoorden. Met dit 'enerzijds' en 'anderzijds' worden de begrippen 'socialisatie' en 'opvoeding' verbonden. 'Socialisatie' wordt gedefinieerd als het onbewust, onwillekeurig en automatisch ingroeien in een sociaal-culturele leefwereld met de daarbinnen heersende vanzelfsprekendheden, normen, zekerheden, gewoonten en gebruiken. Met als resultaat de aangepaste mens, de persoon met karaktervastheid, innerlijke zekerheid, hechte gewoonten en een stevig verankerde wereldbeschouwing. Opvoeding daarentegen is het bewust en intentioneel overdragen van kennis, 'een verantwoording gevend inleiden in en verantwoording vragend leren' (p. 85). En het geslaagde opvoedingsproces mondt uit in de autonome, rationele persoon, de persoon die niet alleen de nodige kennis bezit, maar tevens open staat voor nieuwe informatie en kritische verantwoording.

Mijn bezwaar richt zich in dit verband niet tegen het enigszins curieuze karakter van deze definities. Het betreft veeleer het scherpe onderscheid tussen socialiseren en opvoeden, als zou het mogelijk zijn het kind op te nemen in opvoedingspraktijken, zonder het daarbij tegelijkertijd te socialiseren. Want wanneer we het opvoedingsbegrip van mevrouw Meijer nader analyseren, dan blijkt de opvoeding, zowel wat het proces als het produkt betreft, *noodzakelijk socialisering te impliceren*.

Het opvoedingsproces is volgens de geboden definitie onlosmakelijk verbonden met kritische verantwoording oftewel met het vragen en geven van redenen. Die redenen, zo staat op p. 78 geschreven, 'kunnen aangevochten worden op geldigheid, op relevantie of op volledigheid. (...) Om goed, dat is ter zake, te kunnen discussiëren moet je weten welk soort redenen relevant zijn met betrekking tot het onderwerp van discussie'. Er zijn derhalve *criteria, standdaards of regels* in het geding die onder andere bepalen wat geldt als (ir)relevant, (on)geldig en (on)volledig redeneren. En deze regels vormen, als het goed is, de stilzwijgende achtergrond van het geven van

redenen en het bieden van verantwoording. Daarom wordt het kind, wanneer het expliciet in aanraking wordt gebracht met kennis en redenen, ook altijd *onbewust* en *onwillekeurig* ingeleid in een kader van regels of principes. En omdat deze regels niet ter plekke worden uitgevonden maar deel uitmaken van de *traditie*, behelst de opvoeding, wat dit aspect betreft, onvermijdelijk *aanpassing* aan de culturele werkelijkheid.

Ook het *produkt* van de opvoeding, de welopgevoede persoon, is altijd tot op zekere hoogte een gesocialiseerd wezen. Immers, ook de autonome, kritische en rationele persoon heeft *vaste* karaktertrekken, zoals de moed om zijn opvattingen ter discussie te stellen en de wil om zijn inzichten kritisch te rechtvaardigen. En ook hij heeft *diep verankerde gewoonten*, waaronder het gebruik zijn ideeën op grond van doeltreffende kritiek bij te stellen en nieuwe informatie kritisch te toetsen. Het zijn deze

eigenschappen van de welopgevoede persoon die ten leste afhankelijk zijn van een *hechte binding* aan de regels van het correct en ter zake redeneren. Het is, kortom, een persoon die gesocialiseerd is in de traditie van de westerse beschaving.

Tegen deze achtergrond wordt duidelijk wat de pedagogische antropologie van mevrouw Meijer in feite inhoudt. Het is niet meer en niet minder dan een *praktische pedagogiek* in de zin van Brezinka. En dat niet alleen vanwege de verstrengeling van descriptieve en normatieve uitspraken, maar vooral omdat haar 'pedagogische antropologie' een praktisch doel dient: het is een oproep tot het praktiseren van een liberaal-rationalistische ideologie of, anders geformuleerd, een aansporing tot het *meedoen* met de praktijken van het kritisch redeneren en het afleggen van verantwoording, op basis van een *zeker weten*.

J. W. Steutel

# Mededelingen

---

## *Studiedag Amsterdams Pedologisch Centrum*

Het A.P.C. organiseert op 1 maart 1985 een studiedag over het thema: Schooluitval, de storm en wat nu? Verschillende opvattingen over onderwijsbeleid en onderzoek.

*Kosten:* f 20,-, over te maken op girorekening 4500112 van het Sociaal-agogisch Centrum, Amsterdam, onder vermelding van 'Studiedag Schooluitval'.

*Plaats:* Amsterdams Pedologisch Centrum, IJsbaanpad 9, 1076 CV Amsterdam, alwaar ook nadere informatie verkrijgbaar is.

## *VULON-congres 1985*

Op 14 en 15 maart 1985 wordt in het congrescentrum Koningshof te Veldhoven onder auspiciën van de Vereniging Universitaire Lerarenopleiding Nederland en het Orgaan Overleg en Samenwerking Experimentele Lerarenopleiding een congres gehouden over het thema: *Nieuwe trends in opleiding, onderwijs en beleid.*

Voor nadere inlichtingen en inschrijving wende men zich tot het Secretariaat Congrescommissie VULON, p/a Mieke Beesems, TH Eindhoven, HG 9.29.

Postbus 513, 5600 MB Eindhoven, tel.: 040-47 44 13 (in de ochtenduren).

## *Society for Test Anxiety Research (STAR)*

De zesde jaarlijkse conferentie van STAR zal plaatsvinden in Düsseldorf, van 13 t/m 15 juni 1985.

Inlichtingen zijn verkrijgbaar bij: Prof. Dr. Christine Schwarzer, Erziehungswissenschaftliches Institut II, Universität Düsseldorf, Universitätsstrasse 1, 4000 Düsseldorf, West-Duitsland.

## *Didakta '85*

De 19e Internationale Leermiddelen Tentoonstelling – Didakta '85 – zal van 25 februari t/m 1 maart 1985 in het beurscomplex te

Stuttgart worden gehouden.

Bezoekers kunnen zich voor inlichtingen wenden tot de Nederlands-Duitse Kamer van Koophandel, Nassauplein 30, 2585 EC 's-Gravenhage, tel.: 070-65 19 55.

## *Inhoud andere tijdschriften*

### *Pedagogisch Tijdschrift*

9e jaargang, nr. 9, 1984

De bijdrage van de creativiteitsliteratuur aan de theorievorming betreffende probleem solving, door B. M. J. Wolters

Het gebruik van de leertijd in gecombineerde en niet-gecombineerde klassen tijdens leestaallessen: een vooronderzoek, door S. A. M. Veenman, J. Holland en J. M. van de Logt  
Leergangontwikkeling als onderwijskundig probleem, door H. A. M. Franssen  
Leereffecten en schoolorganisatie, door P. Smets

### *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*

23e jaargang, nr. 11, 1984

De therapeutische peutergroep: een vorm van revalidatiedagbehandeling, door J. M. H. de Moor en B. T. M. van Waesberghe  
Werkweken in orthopedagogisch perspectief, door R. Haccou

Preventie op scholen voor moeilijk lerende kinderen, door H. Pelzer en J. Brouwers

### *Info*

5e jaargang, nr. 3, 1984

Beleid belicht: Het innovatieproces basisonderwijs, door J. Schaveling

De historisch-sociologische onderwijstheorie van Margaret Scotford Archer – een reconstructie en kritiek, door S. Nijborg

## *Ontvangen boeken*

Bleeker, H. & K. Mulderij, *Pedagogiek op je knieën. Aspecten van kwalitatief-pedagogisch onderzoek*, Boom, Meppel, 1984, f 29,50.

- Creemers, B. P. M. & W. Th. J. G. Hoeben, *Onderzoek tussen onderwijsontwikkeling en wetenschapontwikkeling* (SVO-reeks 83), Flevodruk, Harlingen, 1984, f 27,50.
- Coehorst, C. B. A. A. & F. C. van der Kuik (red.), *Fusie/Integratie in het voortgezet onderwijs* (8e herziene druk), Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch, 1984.
- Dekker, H., *Didactiek van maatschappijleer*, Educaboek, Culemborg, 1984, f 49,75.
- Faber, C. D., *Re-creatie van educatie. De condities voor onderwijsvernieuwing en de voortdurende uitdaging tot verandering* (dissertatie), V.U. Uitgeverij, Amsterdam, 1984, f 35,-.
- Görtzen, R., *Weg met de opvoeding. Met een keuze uit het werk van Janusz Korczak, E. von Braunmühl en Alice Miller*, Boom, Meppel, 1984, f 29,50.
- Hansson, P. & A. Ph. Visser (red.), *Gezondheidseducatie in het basisonderwijs*, Van Gorcum, Assen, 1984, f 19,50.
- Krammer, H. P. M., *Leerboek en leraar* (dissertatie) (SVO-reeks 82), Flevodruk, Harlingen, 1984, f 35,-.
- Rispens, J., E. Carlier & P. Schoorl (red.), *Diagnostiek in de hulpverlening. Methodische aspecten van de diagnostiek van opvoedings- en leerproblemen*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, f 29,95.
- Sande, J. P. van de, *Gedragsobservatie. Een inleiding tot systematisch observeren*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984, f 29,75.
- Simons, J. (red.), *Leren waarderen. Een bundel studies rond de problematiek van de morele vorming binnen het onderwijs*, Hoger Katechetisch Instituut, Nijmegen, 1984, f 27,50.
- Stades-Veth, J., *Autisme - Verbroken symbiose*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, f 19,95.
- Steutel, J. W. (red.), *Morele opvoeding*, Boom, Meppel, 1984, f 28,-.
- Ytsma, W. & D. Brokerhof, *Godsdienstige opvoeding in het geding. De grondslag en de knelpunten van diverse kanten belicht*, Uitgeverij Kok, Kampen, 1984.