

## Boekbesprekingen

---

Swanborn, P. G. *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Inleiding in ontwerpstrategieën*, Boom, Meppel, 1981, 412 pag., f 39,50, ISBN 90 6009 470 0.

---

Met het schrijven van dit boek springt Swanborn in een gat in de markt van de bestaande methoden en technieken literatuur. Nu eens niet de zoveelste verhandeling over methoden en technieken in engere zin, maar een beschouwende inleiding in de methodenleer, waarin vooral de eerste stadia van het onderzoeksproces uitvoerig aan de orde worden gesteld. Daarbij opereert de auteur duidelijk vanuit een meer traditionele ('empirisch-analytische') wetenschapsopvatting, maar ook wordt plaats ingeruimd voor andere benaderingen die onder de noemer 'praktijkgericht' gevat kunnen worden. Het boek heeft als doelgroep sociale wetenschappers, zowel beginners als gevorderden, met name beoefenaars van de agogische wetenschappen. Het leerboekkarakter van het werk komt tot uiting in de vele oefeningen die integraal in de tekst zijn opgenomen.

Hoofdstuk 1, 'Spelregels en kernbegrippen', introduceert de lezer in het wetenschappelijk taalgebruik en de voorschriften die gelden met betrekking tot verantwoord wetenschappelijk bezig zijn. Naast de uitgebreide aandacht voor methodologische regels als *precisie*, *falsificeerbaarheid* en *informativiteit* met betrekking tot wetenschappelijke uitspraken, valt in dit hoofdstuk de onevenwichtige behandeling van een te groot aantal soms vluchtig geïntroduceerde onderwerpen op. Niet alles wat Swanborn de revue laat passeren in dit eerste hoofdstuk is relevant voor een eerste kennismaking met het wetenschapsbedrijf. Op een in dit stadium te 'technisch' niveau wordt gesproken over kruistabellen, verbanden en frequentieverdelingen. De wetenschapstheoretische herkomst van de diverse 'regulatieve' ideeën betreffende het wetenschappelijk denken blijft onvermeld: ze worden op een in-

tuitieve, overigens aansprekende wijze besproken.

In hoofdstuk 2, 'Problemen, verklaringen en theorieën', wordt ingegaan op de soorten probleemstellingen die een rol spelen in sociaal-wetenschappelijk onderzoek: *beschrijvings-, verklarings- en voorspellingsproblemen*. Gewezen wordt op de geleidelijke overgang van beschrijving naar verklaring en de dominantie van het universeel toepasbare deductief-nomologisch verklaringsmodel. De ruime aandacht die aan het causaliteitsprobleem wordt geschonken spreekt ons wel aan, maar er zijn toch ook enkele storende omissies. Zo wordt Mills causaliteitsmodel dat van grote invloed is geweest op de ontwikkeling van het denken over deze materie geheel buiten de discussie gelaten. Het werken met theorieën in het empirisch onderzoek wordt duidelijk geïllustreerd aan de hand van het onderzoek van Hirschi naar de oorzaken van criminaliteit. Daarentegen doet de oppervlakkige wijze waarop het disjunctie-model en het conjunctiefmodel in het kader van het gebruik van verklaringsmodellen in de praktijk aan de orde worden gesteld een wel erg groot beroep op het inzicht van de lezer.

In hoofdstuk 3, 'Onderzoeken en veranderen', gaat de auteur in op twee typen onderzoek: *fundamenteel* versus *praktijkgericht*. In zijn bespreking van deze typen kiest Swanborn duidelijk voor een *accentverschil* in plaats van een principiële tegenstelling tussen beide soorten onderzoek. Op verhelderende wijze worden de empirische cycli bij fundamenteel onderzoek en bij praktijkgericht onderzoek belicht, waarbij hij zich voor wat betreft het laatste duidelijk heeft laten inspireren door het werk van Creemers en Hoëben. Overigens betuigen wij onze instemming met de uitspraak van Swanborn dat: 'de "alternatieve methodologie" (bedoeld is hier de praktijkgerichte onderzoeksbenadering, LT/MV) het gevaar loopt methodologische verworvenheden te verwaarlozen, (...) omdat er tot dusver nauwelijks nieuwe methodologische richtlijnen zijn geformuleerd' (blz. 143).

In hoofdstuk 4, 'Systemen en modellen',

passeren verschillende modellen de revue en wordt ingegaan op de essentiële bestanddelen daarvan: *eenheden*, *variabelen* en *relaties*. Instructief is het door de auteur gepresenteerde schema van variabelentypen op verschillende aggregatieniveaus. Hierop voortbouwend wordt daarna getracht een algemeen variabelenmodel voor het handelende individu te schetsen als hulpmiddel bij het bestuderen en verklaren van gedrag.

Hoofdstuk 5, 'Operationaliseren', gaat nader in op de spanning tussen het *kenmerk-zoals-bedoeld* en het *kenmerk-zoals-bepaald*. De kloof tussen beide wordt toegelicht aan de hand van toevalsfouten en systematische fouten, maar pas tegen het einde van het hoofdstuk wordt wat langer stilgestaan bij de diverse soorten validiteit, zij het op een te globale, weinig illustratieve wijze, terwijl wel gedetailleerd en met goede voorbeelden wordt ingegaan op een reeks oorzaken van onbetrouwbaarheid. Ook de generaliseerbaarheid van meetresultaten krijgt de nodige ruimte. Het is jammer dat ook in dit boek de behandeling van het validiteitsbegrip niet goed uit de verf komt.

Hoofdstuk 6, 'Meten', gaat in op de belangrijkste aspecten van het meten. Het hoofdstuk biedt de lezer een duidelijke en evenwichtige inleiding in de problematiek op dit terrein. Onderwerpen die aan bod komen zijn: de belangrijkste meetniveaus, de interpretatie door de onderzoeker van de empirische verschijnselen die hij waarneemt, de mogelijkheden om deze interpretatie te toetsen en de kritiek die bestaat op het kwantificeren. Wat dit laatste betreft neemt Swanborn genuanceerd en constructief stelling tegen de gangbare kritiek op het toekennen van getallen.

Hoofdstuk 7, 'Databronnen en onderzoeksstrategieën', verschaft een overzicht van de vele en uiteenlopende soorten databronnen en de voornaamste onderzoeksvormen die de onderzoeker bij het 'putten' uit deze bronnen ter beschikking staan. De bespreking van de diverse typen databronnen blijft o.i. te globaal evenals de daaraan gerelateerde onderzoeksstrategieën. De nadruk op strategieën is in dit geval weinig vruchtbaar en biedt de onderzoeker in de praktijk te weinig houvast bij het kiezen van een aan de strategie gekoppelde dataverzamelmethode.

In hoofdstuk 8, 'Het experiment', wordt aandacht besteed aan diverse pré-experimentele, quasi-experimentele en experimentele

onderzoeksoepzettingen, waarbij de bekende bedreigingen van de empirische validiteit systematisch worden besproken. Swanborns behandeling van het experiment blijft overigens nogal oppervlakkig en in zekere zin eenzijdig. Zo wordt nauwelijks aandacht besteed aan factoriële opzettingen, waardoor onder meer aan een belangrijk verschijnsel als *interactie* tussen variabelen in zijn diverse verschijningsvormen praktisch volledig voorbij wordt gegaan (vgl. Neale en Liebert, 1980). Het hoofdstuk wordt besloten met een discussie over het 'praktijkgerichte' evaluatie-onderzoek, dat vanwege z'n aard uitnodigt tot een of andere vorm van experimenteel onderzoek.

Hoofdstuk 9, 'De enquête', belicht enkele methodologische hoofdzaken betreffende deze frequent gehanteerde strategie. *Onderzoekseenheden*, *variabelen*, *causale analyse* en *longitudinale enquêtes* komen achtereenvolgens aan de orde. Ten aanzien van de onderzoekseenheden wordt o.a. stilgestaan bij het probleem van de *nonrespons*. In dit verband is wellicht een verwijzing naar Nederhof (1981) op z'n plaats, die dit probleem uitgebreid behandelt. Swanborn schroomt niet om de lezer te tonen op welke manieren de validiteit van de via enquête verkregen gegevens bedreigd kan worden. Overigens betekent dit niet dat de enquête als een onbruikbaar instrument terzijde wordt geschoven. Het komt immers aan op de maatregelen die genomen worden om de validiteit te optimaliseren. Tevens wordt uitvoerig ingegaan op de mogelijkheid causale relaties te onderzoeken op basis van enquêtegegevens, waarbij de uitgebreide behandeling van de techniek van de *tabelsplitsing* overigens nogal overdadig aandoet.

In hoofdstuk 10, 'Veldonderzoek', komt een 'interpretatieve' vorm van onderzoek aan de orde, waarbij de onderzoeker enige tijd deelneemt aan het dagelijks leven van de groep of het sociale systeem dat hij wil onderzoeken. Aspecten van participatie en observatie worden belicht. Het hoofdstuk mondt uit in een kritische bespreking van sterke en zwakke punten van het veldonderzoek, steeds in vergelijking met de enquête. Swanborn merkt op dat beide strategieën niet als conflicterend, maar als elkaar complementair gezien moeten worden. Een stellingname die wij van harte kunnen onderschrijven.

Hoofdstuk 11, 'Symbolisch interactionisme en etnomethodologisch onderzoek' bevat een

interessante poging om in kort bestek enkele belangrijke verschillen tussen deze beide 'interpretatieve' stromingen enerzijds en de gangbare onderzoeksbenadering anderzijds tegen het licht te houden. De auteur slaagt er in de methodologische kritiek op de meer traditionele onderzoeksbenaderingen op constructieve wijze naar voren te brengen, waarbij zijn 'verdediging' van het gangbare onderzoek ons inziens hout snijdt. Anderzijds geeft Swanborn er blijk van weinig oog te hebben voor verschillen in wetenschapsopvatting die voortkomen uit uiteenlopende maatschappijvisies. Het *symbolisch interactionistisch onderzoek*, zoals geschetst door Blumer en Glaser & Strauss wordt op een aantal belangrijke methodologische punten geconfronteerd met het gangbare onderzoek. Naar ons gevoel stelt Swanborn zich daarbij overtuigend te weer tegen allerlei exclusiviteitspretenties. De etnomethodologie (Cicourel) wordt gekarakteriseerd als een stroming met op langere termijn geringe alternatieve potenties. Het is overigens niet onwaarschijnlijk dat Swanborns discussie over de interpretatieve wetenschapsopvatting door de adepten ervan als een enigszins paternalistische benadering wordt ervaren en misschien zelfs wel als een nauwelijks verhulde poging tot inlijving bij de wetenschappelijke hoofdstroom.

Samenvattend kan worden opgemerkt dat het boek een originele plaats inneemt temidden van reeds bestaande inleidingen, omdat het andere accenten legt en veel aandacht besteedt aan de nogal eens onderbelichte beginstadiën van het onderzoeksproces. Wel wordt hier en daar te zeer naar alomvattendheid gestreefd en te veel hooi op de vork genomen, waardoor soms de indruk van onevenwichtigheid wordt gewekt.

Het boek is over het algemeen goed leesbaar, zij het dat het soms naar wijdloopigheid neigt en een daarmee samenhangend tekort aan puntigheid vertoont. De vele opgaven die geïntegreerd in de tekst zijn opgenomen vormen dan ook zeker een welkom hulpmiddel bij het structureren van het voorafgaande betoog. Door de grote aandacht voor de beginstadiën van het onderzoek wordt de lezer enigszins aan zijn lot overgelaten ten aanzien van het perspectief op het vervolg, waardoor uit het bestuderen van het boek geen totaaloverzicht van het onderzoeksgebeuren ontstaat. Het verwij-

zen naar al bestaande literatuur vormt in dit verband geen echte oplossing.

Een duidelijk pluspunt van Swanborns boek is de serieuze poging diverse methodologische opvattingen naast elkaar te zetten. In hoofdstuk 3 'Onderzoeken en veranderen' is dit het meest onbevooroordeeld gebeurd en daardoor ook echt gelukt. In andere gevallen (bijvoorbeeld hoofdstuk 11) wordt wellicht te sterk vanuit een traditionele wetenschapsbenadering 'geoordeeld' over alternatieven, waardoor de methodologische kloven niet werkelijk overbrugd worden. Ook wordt daardoor niet steeds recht gedaan aan wezenlijke methodologische verschillen.

In handen van een kritische M & T-docent binnen het agogisch wetenschapsgedebied (met een wat bredere visie dan de empirisch-analytische) die zich bewust is van het feit dat onderzoek doen méér is dan dataverwerking en -analyse, ligt hier een goed bruikbaar boek, dat een belangrijke plaats in het methodologie- en M & T-onderwijs zou kunnen gaan innemen.

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

#### Referenties

- Neale, J. M. & Liebert, R. M., *Science and behavior. An introduction to methods of research*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.: 1980<sup>2</sup>.
- Nederhof, A. J., *Beter onderzoek. Bestrijding van foutenbronnen in sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. VUGA-Uitgeverij, 's Gravenhage: 1981.

In het volgende nummer wordt aan het gebied van methoden en technieken van sociaalwetenschappelijk onderzoek opnieuw aandacht besteed via een uitgebreide recensie. Hierin worden de volgende drie publikaties in onderlinge samenhang besproken: *Quasi-experimental design and analysis issues in field setting* (Cox & Campbell, 1979), *Methoden van sociaal wetenschappelijk onderzoek* (Swanborn, 1981; zie ook hierboven) en *Methoden en technieken van psychologisch onderzoek* (Meerling, 1980/1981).

---

Karl Ernst Maier, *Kind und Jugendlicher als Leser*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1980, 238 pag. ISBN 3-7815-0414-X.

---

In dit werk belichten 9 auteurs verschillende aspecten en deelgebieden van de 'Jungleserforschung'. In zijn voorwoord stelt Maier terecht dat dit gebied interdisciplinair benaderd moet worden. Samenwerking is uitermate belangrijk. 'Lesealter', Die literarische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, is van de hand van Beinlich. Hij gaat nader in op de 'ontwikkeling' van de leesinteresse in fasen en neemt onder meer stelling tegen de 'gesloten systemen' van Bühler en Schliebe-Lippert. Beide psychologen laten 'die sozio-ökonomische Implikationen bloss am Rande abklingen. . . .'. Beinlich laat zien dat het afstand nemen van gesloten systemen mede bepaald wordt door de veranderende ontwikkelingspsychologische en sociologische inzichten. Hij schenkt aandacht o.m. aan het werk van Oerter, Nickel, Rosenmayr, Gerlach en Dahrendorf. Hij komt tot een schema, waarin 5 'zones' staan opgenomen:

- Die Entwicklung bis zu etwa 4/5 (selten 6) Jahren (frühe Kindheit).
- Die Entwicklungszone zwischen 5/6 und etwa 8/9 (seltener auch 10) Jahren (mittlere Kindheit).
- Die Lebensjahre von 9 bis zu etwa 11/12 (Mädchen) 12/13 (Jungen) Anthropologische Entwicklungszone: reife Kindheit (und Vorpubertät).
- Die Entwicklungszone von etwa (11) 12/13 bis etwa 15/16 Mädchen und etwa 13/14 bis zu etwa 17/18 Jahren (Jungen) (Vorpubertät und Pubertät).
- Die Entwicklungsbereich von etwa 16/17 bis zu etwa 21/23 (W) und etwa 17/18 bis zu etwa 22/23 (M.) Jahren (Adoleszens).

Summier geeft hij van iedere 'zone' de sociaal-culturele varianten aan: de actuele antropologische ontwikkelingsstand; de literaire ontwikkeling en het esthetisch gedrag. Helmuth Fischer geeft in 'Typologie des jungen Lesers, Grundlagen, Entwürfe, Perspektiven' over de receptieproblemen te kennen dat de literatuurwetenschap niet uitsluitend de tekst bij de bestudering centraal stelt, ook auteur en lezer krijgen nu aandacht. Vooral de receptieonder-

zoekingen richten zich op de lezer, leesactiviteit, leesproces, leesinstelling en leesgedrag. Erkend moet worden dat over de lezer en zijn reactie op teksten nog weinig bekend is. Fischer bespreekt in 'Allgemeintypologien' enige typologieën en komt tot het beschrijven van leestypen, ontwikkeld vanuit de psychologie (Müller-Freienfels; Meumann; Downey; Eyseneck; Kainz en Saller). Ook de eerste aanzetten vanuit de sociologie (Literatur-soziologie) worden aangehaald. Escarpit die over kenners en consumenten spreekt, Haseloff die de leesmotivatie van de jeugdige in de vrije tijd heeft onderzocht en tot de volgende vier leestypen komt:

- auch Lesertypus;
- ausgesprochene Lesertypus;
- auf kommunikative Erlebnisentfaltung angelegte Typus en de
- potentieller Leser.

Ook Fügen, Strauss, Maase, Mayer en Unholzer worden genoemd en summier besproken. Vanuit de literatuurwetenschap stelt Ingarden de 'feinfühlende, genügend künstlerische Kultur besitzenden Leser' tegenover de 'weniger kultivierten, künstlerischen Dilettanten'. Terecht merkt Fischer op dat niet duidelijk wordt hoe de relatie tussen de lezer en de wereld om hem heen is. De leestypen van Fish, Wolff en Riffaterre gaan uit van een 'ideaal' leestype resp. der informierter, der intendierter, der Archileser of Superleser. Iter spreekt over 'der impliziete Leser'. 'Der impliziete Leser wurzelt nicht in einem empirischen Substrat, sondern ist in der Struktur der Texte selbst fundiert.' (Transcendent model). In 'Literaturdidaktische Ansätze' wendt de auteur zich tot Bamberger die de aandacht op het lezende kind in het kader van de literatuuropvoeding vestigt. Hij komt tot het romantische, realistische, intellectuele en ethische type. Mayer spreekt over het romantische, fantastische, pragmatische, realistische en morele type. T.a.v. de leeshoudingen komt Mayer tot de boekenwurm, de gelegheidslezer, de regelslezer en de 'vertoevende' lezer. Met de leesvormen van Giehrl (informatief lezen, evasorisch lezen, cognitief en literair lezen), hangen de volgende leestypen samen: het functioneel-pragmatische, het emotioneel-fantastische, het rationeel-intellectuele en het literaire type. Fischer pleit met name voor de literatuurpedagogische praktijk voor een typologisch schema waarin zoveel mogelijk 'lees'-kenmerken van individuen zijn



vervat. Gegevens uit de psychologie, karakterologie, ontwikkelingspsychologie en sociologie zouden de basis van een dergelijk schema kunnen vormen. Empirische onderzoeken zouden de wederzijdse afhankelijkheid lezer-tekst kunnen demonstrenen. Voor de planning en voor verwerkingsvormen binnen het literatuuronderwijs acht hij dit zinvol. Peter Scheiner geeft zicht op 'Lesemotivationen als Deutungen von Lebenssituationen'. De verschillende leesgedragingen van de individuele lezer of een lezersgroep is sinds de eeuwwisseling onderzoeksobject van de 'Jungleserkunde'. Zij steunt zich hierbij op literatuur-esthetische, pedagogische, psychologische, sociologische theorieën en op resultaten van de op dit gebied commerciële onderzoeken.

De auteur schenkt aandacht aan McDougall, Murray, Rutt, Weber, Haseloff, Dahrendorf, Rosenmayr en Gerlach. Hij wijst erop dat sociale factoren ten aanzien van de leesinteresse een onbetwist gegeven zijn. Literatuursociologische onderzoeken wijzen uit dat de kwaliteit en de kwantiteit van boeken die jeugdigen lezen afhankelijk is van o.m. de woonplaats, van het genoten onderwijs en het sociale milieu. Baumgärtner en Fischer spreken in dit verband over 'sozialdeterminierten Interesse an Büchern'. Leesmotivatie, aldus Scheiner, is een wisselwerking tussen situatieve factoren en factoren van persoonlijke dispositie. Aan de hand van een voorbeeld gaat de auteur dieper in op het motivatieproces en komt tot het geven van factoren die motivatie kunnen oproepen. Malte Dahrendorf behandelt 'Leser soziologische Voraussetzungen' en stelt dat de mens zich met zijn aanleg pas in interactie met de wereld om hem heen kan ontwikkelen. Zijn identiteit is altijd het resultaat van interactieprocessen. De media (óók het boek) spelen hierbij een belangrijke rol. Het hanteren van gesloten theoretische schema's kwam tot stand doordat de leesontwikkeling benaderd werd als een endo-geen bepaald rijpingsproces. Baseerde zich de oudere 'Jungleserkunde' nog op de ontwikkelingspsychologie, de 'Jungleserforschung' baseert zich op resultaten van verschillende disciplines en onderzoeksmethoden. Zijn kritiek gaat vooral uit naar het buitensluiten van de socialisatieprocessen en interacties wanneer deze het kind en zijn boek betreffen. Kritische kanttekeningen plaatst hij bij Bamberger, Giehl, Hartmann en Klingberg. In 'Ansätze kritisch-sozialwissenschaftliche Jungleserfor-

schung' benadrukt de auteur dat genoemd onderzoeksgebied uitgaat van diachronische veranderingen en synchronische verschillen t.a.v. lees- en mediagedrag. Getoond wordt dat 'epochale' veranderingen afhankelijk zijn van maatschappelijke ontwikkelingen en veranderende voorwaarden. In 'Zum Verhältnis psychologischer und soziologischer Jungleserforschung' stelt Dahrendorf dat de ik-ontwikkeling en socialisatie onafscheidelijk zijn. De mens is een sociaal wezen, dat echter wel tot een individuele verwerking van ervaring en interactie komt. Hij onderkent ook de beperktheid van de sociologische 'Leseforschung'. Op vraagstukken waarop en hoe zich 'Gesellschaftliches in Individuelles umsetzt' wordt geen antwoord gegeven. Beide wetenschappen kunnen elkaar aanvullen. Wanneer echter de psychologische onderzoeken 'archotypisch' te werk gaan dan sluiten beide disciplines elkaar uit. Steinborn/Franzmann schenken aandacht aan 'Kommunikationsverhalten und Buch bei Kindern und Jugendlichen'. Het is een summiere weergave van enkele empirische onderzoeken (1977/1978) bij 800 kinderen en jeugdigen tussen 6 en 17 jaar. Behandeld wordt o.m. intensiteit van het gebruik van media; boekbezit, gebruik van zakgeld t.b.v. media; instelling en gedragingen van kinderen t.o.v. boeken en t.v. en grenzen van de massacom-municatiemiddelen. Kallman vermeldt onderzoeken m.b.t. leesvaardigheid, leesinzicht op de 'Hauptschule'. Tot slot informeert ons Kleye over het werk van openbare jeugdbibliotheken in de Bondsrepubliek.

R. Bauer-van Wechem

---

David Pratt, *Curriculum, Design and Development*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1980, 503 pag., ISBN: 0-15-516736-7 (internationale editie). Prijs paperback-uitvoering f 42,-.

---

Dit boek van Pratt is gebaseerd op een jarenlange ervaring in het geven van 'curriculum courses' aan een breed scala personen die ieder op hun eigen wijze bij het onderwijs betrokken zijn (studenten, leerkrachten, schoolleiders).

bestuurders enz.). Dit is tevens de doelgroep waarop Pratt zich richt.

Het boek is opgebouwd uit vijf delen (Foundations of curriculum development, Preliminary steps in a curriculumproject, Specifying learning outcomes, Designing instruction, Implementing a curriculum) en wordt afgesloten met een epiloog.

In het eerste deel constateert de schrijver een grote overlap tussen de termen curriculumontwikkeling (development) en curriculumontwerp (design). Hij preferereert de term curriculumdesign, maar gebruikt beide termen wel door elkaar.

Curriculumdesign wordt gedefinieerd als een opzettelijk proces van bedenken, plannen en selecteren van elementen, technieken en procedures, teneinde een curriculum tot stand te brengen. Het designbegrip is afkomstig uit de toegepaste wetenschappen. Curricula ontwerpen is op zich geen theoretische bezigheid; wel wordt daarbij gebruik gemaakt van theoretische inzichten.

Toch is de curriculumontwikkelaar meer dan een technoloog, d.w.z. iemand die praktische problemen oplost volgens een ingenieurs-aanpak. De curriculumontwikkelaar combineert doen (action) met reflectie. In het eerste deel wordt tevens een historisch overzicht gegeven van de curriculumontwikkeling, waarbij de Noordamerikaanse geschiedenis helder wordt beschreven. Achtereenvolgens passeren de revue: de opkomst en ondergang van de curriculumcomités (vanaf ± 1890); de periode 1900-1920, wanneer het onderwijs toeneemende invloed ondergaat van de experimentele psychologie (Thorndike) en door Bobbitt curriculumontwikkeling als apart wetenschapsterrein wordt ingevoerd; de jaren van droogte tot 1949, als Tyler publiceert *Basic Principles of Curriculum and Instruction*; de 'renaissance' of Curriculumpriode met namen als Taba, Mager, Bruner en Goodlad, waarin wordt teruggegrepen op de ontwikkelingen tussen 1900-1920; de periode van de 'volwassenheid' vanaf 1970. Als je op zoek bent naar recente Europese ontwikkelingen, dan wordt je van Pratt niet wijzer. Hoofdstuk 4, deel II, gaat over 'needs-assessment'. Bij het bepalen van 'needs' wordt volgens Pratt over het algemeen begonnen met de vaststelling van 'general needs'. Daarna worden 'specific needs' bepaald. Onduidelijk blijft ondanks een opsomming van informatiebronnen (Pratt breekt een lans voor het oordeel van deskundi-

gen) en methoden voor dataverzameling hoe de 'needs-assessment-procedure' in elkaar zit. Daardoor is ook vaag wat de output van de fase van de 'general-needs-assessment' moet zijn en hoe deze output kan worden gebruikt bij de bepaling van 'specific needs'. Schrijver stelt dat de curriculumontwikkelaars 'needs-assessment' niet mogen ge- of misbruiken om hun eigen verantwoordelijkheden m.b.t. het besluitvormingsproces te delegeren aan het publiek (needs-assessment is geen besluitvorming via een referendum). De curriculumontwikkelaar heeft zijn eigen verantwoordelijkheid. Dit spoot met zijn opvatting dat de curriculumontwikkelaar niet louter een technoloog is. Later in deel II stelt Pratt dat sommige terreinen van 'needs-assessment' voor curriculumontwikkelaars 'too politically sensitive' zijn. Hinkt Pratt dus toch op twee gedachten? In hoofdstuk 5 wordt o.a. ingegaan op de samenstelling van een curriculumontwikkelingsteam. Je kunt goed merken dat Pratt hier uit ervaring spreekt; hij schrijft bovendien erg beeldend (bijv. de paragraaf 'People to avoid').

Deel III, 'Specifying learning outcomes', handelt over doelformulering en evaluatie. Twee typen doelstellingen worden besproken, t.w. 'aims' (algemene doelstellingen) en 'objectives' (specifieke doelstellingen). Door middel van 'aim-analysis' worden de algemene doelstellingen opgesplitst in specifieke doelstellingen. Dit analyseproces is niet louter een mechanische procedure. De vraag is niet zozeer: 'Welke "objectives" kunnen uit een bepaalde "aim" worden afgeleid?', maar eerder: 'Welke "objectives" zijn het waard te worden nagevolgd, gezien een bepaalde "aim"?' Taakanalyse kan t.b.v. een gedetailleerd analyseproces goede diensten bewijzen.

Pratt introduceert een nieuwe typologie van leerdoelen, de bestaande (o.a. Bloom, Krathwohl, Harrow) voldoen volgens hem niet omdat niet alle aspecten van de menselijke ontwikkeling, waarvoor de school mede verantwoordelijk is, worden gedekt. De nieuwe typologie kent vijf soorten leerdoelen: kennis, vaardigheden, 'physical development', attitude en 'experience'. 'Physical development' sluit aan bij de lichaamscultuur van de laatste jaren en richt zich vooral op 'physical fitness'. Een 'experience' is doel op zich; heeft intrinsieke waarde. Pratt merkt op dat traditionalisten 'experiences' schamper willen afdoen als franje ('frills').

Het terrein dat Pratt dekt met deze nieuwe typologie is inderdaad breder. Nadeel van deze typologie is het ontbreken van concrete handelingsaanwijzingen voor leerkrachten. De hoofdstukken 8 en 9 bevatten voornamelijk methodologische en toets-technische zaken. Het bekende rijtje wordt afgewerkt: betrouwbaarheid, validiteit, formatieve en summatieve evaluatie, toetsconstructie, 'norm- en criterion-referenced tests', enz.

Deel IV, 'Designing instruction', begint met een hoofdstuk over de bepaling van het begingedrag van leerlingen. Pratt stelt dat de specificatie van begingedrag (middels pretests) erg problematisch is. Leerlingen toelaten tot of uitsluiten van onderwijs is vaak op arbitraire gronden gebaseerd. Twee ideologische opvattingen staan tegenover elkaar; het egalitarisme en het elitarisme. Pratt bespreekt beide opvattingen weinig serieus. Als uitvloeisel van het elitaire Japanse onderwijssysteem noemt hij het hoge percentage zelfmoorden van teenagers. Het egalitarisme wordt geïllustreerd aan de hand van de uitwassen in het Italiaanse universitaire onderwijs. Jammer dat op deze manier de relatie onderwijsvisie en curriculum wordt afgedaan, vooral omdat ook elders in het boek een scholingsconceptuele discussie ontbreekt. Hoofdstuk 11 over instructiestrategieën (verengd tot didactische werkvormen, leeractiviteiten, leermiddelen, media) is erg praktisch. Pratt koppelt instructiestrategieën aan de door hem eerder ingevoerde doelstellingstaxonomie. De selectie van instructiestrategieën moet door de curriculumontwikkelaar echter nauwelijks worden voorgeschreven: traditioneel beschouwen leerkrachten zichzelf t.a.v. deze activiteit uitermate competent.

Het onderwijs, ook op microniveau, wordt, zonder argumentatie, door Pratt als een cybernetisch of zelf-regulerend systeem opgevat. Het kan daardoor inspelen op een grote variëteit in leerlingkenmerken (variabele input) en toch een stabiele output garanderen. Aptitudeverschillen worden geoperationaliseerd in leersnelheid ('time on task'), waarbij het systeem van beheersingsleren uitkomst biedt. Richten wij ons in Nederland vooral op kinderen die het moeilijk hebben in het huidige onderwijssysteem, in dit boek is daarentegen ook plaats ingeruimd voor de problematiek van de 'gifted children'.

Deel IV wordt afgesloten met een grote hoe-

veelheid nuttige logistieke adviezen over materialen (met handige checklists), scholenbouw, inrichting van lokalen, deskundigheid van leerkrachten, enz. In deel V concludeert Pratt dat uitstekende curricula voor het onderwijs verloren gingen, omdat geen aandacht werd geschonken aan de implementatie van het produkt. Het implementatieproces is volgens Pratt vooral een politiek proces, d.w.z. het opzettelijk beïnvloeden van de besluitvorming.

Daar komt nog bij dat in de 60-er jaren werd gewerkt met een naïef innovatieconcept, nl. het adoptiemodel. Onderzoek van Loucks en Hall heeft aangetoond dat er een grote variatie is in gebruiksniveaus (oriëntatie, voorbereiding, mechanisch gebruik, aangepast gebruik). Ook wordt ingegaan op bevindingen van Leithwood. Daarmee wordt dus aangesloten bij de grote aandacht in de curriculumliteratuur voor implementatieprocessen. Jammer is dat Pratt in dit boek aan de verschuiving van adoptie naar implementatieperspectief geen ingrijpende consequenties verbindt voor curriculumontwikkelingsstrategieën en innovatiewerk in het algemeen. De oplossing wordt eerder gezocht in de beheersing en verbetering van de randvoorwaarden (persoonlijk contact, faciliteiten, beloningsstructuur, enz.).

In zijn epiloog laat Pratt uitkomen dat hij meer verwacht van een systematische toepassing van bekende principes, dan van spectaculaire nieuwe vindingen. Zelfs gedeeltelijke toepassing van bekende principes kan al leiden tot revolutionaire veranderingen in het onderwijs. De grote verdienste van dit boek is vooral gelegen in de overzichtelijke presentatie van bekende gegevens uit de onderwijsresearch (en verwante disciplines). Nadeel is dat een deel van de geboden informatie oppervlakkig blijft en daardoor soms weinig handelingswaarde heeft. Overigens worden ook veel bruikbare werkschema's gegeven. Irritant zijn de soms overdreven, gekleurde en niet aan het onderwijs ontleende voorbeelden. Dit boek levert geen nieuwe gezichtspunten op voor degenen die vertrouwd zijn met de curriculumliteratuur. We bevelen Pratts boek aan voor studenten onderwijskunde als praktische introductie op curriculumontwikkeling. Het lijkt ons ook geschikt voor een breder publiek (schoolbegeleiders, (aanstaande) leerkrachten en geïnteresseerde ouders). Pratt blijft nl. dicht bij de praktijk (herkenbaar) en theoriseert niet te veel.

*J. Streumer*

# Mededelingen

## ORD '83, Amsterdam

De Onderwijs Research Dagen 1983 zullen op 7 en 8 april 1983 gehouden worden te Amsterdam, in het Oudemanhuispoortcomplex. De ORD '83 worden, onder auspiciën van de Vereniging voor Onderwijs Research, georganiseerd door de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek in samenwerking met de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit.

### *Congres opzet*

Het is de opzet van de organisatiecommissie om aan het traditionele concept van de ORD een dimensie toe te voegen. Deze dimensie is te karakteriseren als de confrontatie van onderwijsonderzoekers met gebruikers van onderwijsonderzoek. De ORD '83 zijn geplaatst onder het teken van bruikbaarheid en relevantie van het onderwijsonderzoek. Bij gebruikers wordt gedacht aan mensen uit de sfeer van het onderwijs, de verzorgingsstructuur en het veld.

### *Thema's*

De volgende thema's zijn vastgesteld. Bij elk thema wordt ter oriëntatie een aantal trefwoorden gegeven.

### *Voorrang in het onderwijs*

De voorrang onderzocht: vrouwenemancipatie, culturele minderheden en sociaal-economische emancipatie.

### *Onderwijs en cultuur*

De relatie tussen formeel onderwijs en informeel ervaringsleren, jeugdproblemen en drop out als signalement van een discrepantie tussen deze twee.

### *Onderwijs en arbeid*

Jeugdwerkloosheid, participeren leren, bedrijfsopleidingen, omscholing, aansluitingsproblematiek, onderwijs-economisch onderzoek.

### *Onderwijs en automatisering*

Informatica onderwijs, de computer en andere technologische middelen in het onderwijs, schoolorganisatie en management automatisering.

### *Permanente educatie*

Alfabetiseringsprogramma's, moeder mavo,

open school, vormingswerk, open universiteit, rol van de media.

### *Onderwijs, opleiding en verzorging*

Lerarenopleiding, verzorgingsstructuur.

### *Funderend onderzoek van het onderwijs en onderwijsleerprocessen*

Methodologie, longitudinaal onderzoek, evaluatieonderzoek. Cognitief psychologisch onderzoek en ontwikkelingspsychologisch onderzoek.

Organisatie Secretariaat ORD'83, p/a Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, Singel 138, 1015 AG Amsterdam, tel.: 020-22 94 71

## *PAO-cursussen*

*Onderwerp:* Omgaan met (wetenschappelijke) onderwijsliteratuur/informatie. *Basiscursus:* Kennismaking en oefening met de Nederlandse onderwijskundige informatiebronnen. *Vervolg cursus:* Kennismaking en oefening met internationale (wetenschappelijke) onderwijskundige informatiebronnen; het zoeken van literatuur met behulp van de computer.

*Doelgroep:* Onderwijsgeevenden, medewerkers in de verzorgingsstructuur, ministeries, universitaire instituten, onderzoeksinstituten.

*Cursusleiding:* Drs. C. A. Arnold en drs. E. J. Boersma.

*Plaats, tijd en kosten:* Basiscursus, Groningen, 4 februari 1983, f 150,-. Vervolg cursus, Groningen, 25 februari en 18 maart 1983, f 250,- (beide cursussen tezamen f 350,-).

*Onderwerp:* Kindermishandeling, signalering en hulpverlening.

*Doelgroep:* Pedagogen, psychologen en anderen, die in hun werk te maken hebben met deze problematiek.

*Plaats, tijd en kosten:* Lunteren, 20 en 21 april 1983, f 320,-.

Voor beide cursussen nadere *inlichtingen en inschrijvingen:* NVO postacademisch onderwijs, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht; tel. 030-32 24 07.



*Onderwerp:* Wijzer worden over Marie. Conferentiedag, gericht op presentatie en bespreking van een aantal recent afgesloten en lopende onderzoeksprojecten op het terrein van de sociale wetenschappen, waarin aandacht wordt besteed aan de positie, belangen en problemen van vrouwen.

*Doelgroep:* Allen die in deze onderwerpen geïnteresseerd zijn.

*Plaats, tijd en kosten:* Amsterdam, 11 maart 1983, f 60,-.

*Inlichtingen en inschrijvingen:* N.I.P., Nic. Maesstraat 122, 1071 RH Amsterdam; tel. 020-791526 en NVO postacademisch onderwijs, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht; tel. 030-322407.

*Congres van de Vereniging Universitaire Leraaropleiding Nederland en het Orgaan Overleg en Samenwerking Experimentele Leraropleidingen*

*Onderwerp:* Didactische werkvormen.

*Doelgroep:* Opleiders en leraren bij het voortgezet onderwijs in de eerste, tweede en derdegraads sector.

*Plaats, tijd en kosten:* Beekbergen, 16, 17 en 18 februari 1983, f 230,-; partieel deelnemen is beperkt mogelijk à f 130,- per dag.

*Informatie* over eventuele bijdragen bij: P. Licht, secretaris congrescommissie, De Boeelaan 1081, 1081 HV Amsterdam, tel. 020-5485395.

*Aanmelding en inschrijving* bij: M. Fennis, Didactiek van de Biologie, Opaalweg, 3523 RP Utrecht; tel. 030-510881.

*Conferentie Internationale School voor Wijsbegeerte*

*Onderwerp:* Wolfskinderen, over de betekenis van sociale relaties voor de ontwikkeling van kinderen.

Medewerking aan deze conferentie verlenen o.a.: Prof. dr. C. F. van Parreren, Dr. F. Plooijs en Dr. H. Sarphatie.

*Plaats en tijd:* Leusden, 26 en 27 februari 1983.

*Nadere inlichtingen* verkrijgbaar bij: I.S.V.W. Dodeweg 8, 3832 RD Leusden.

*New Approaches in Foreign Language Methodology - 15th AIMAV - colloquium, september 6-9, 1983*

An international colloquium will be jointly organised by the 'Association Internationale pour la recherche et la diffusion des méthodes audiovisuelles et structuro-globales', Brussels and the Department of Applied Linguistics of the University of Nijmegen. The colloquium aims at evaluating new tendencies in foreign language didactics. By didactics we mean educational systems rather than isolated teaching techniques. By evaluating these tendencies the colloquium will, it is hoped, provide answers to the questions: What is the scientific basis of the theories recently developed? To what extent can the new methods be applied on a large scale?

In the course of april 1983 a provisional programme will be distributed. Details on registration, fees, lodging etc. will be included.

*General information:* Department of Applied Linguistics, University of Nijmegen, c/o Mr. H. Bours, P.O. Box 9103, 6500 HD Nijmegen; tel. 080-512207.

*Trainingen Stichting Beleidsontwikkeling en Planning*

Bovengenoemde stichting verzorgt in 1983 de volgende trainingen voor medewerkers uit onderwijs, welzijnswerk en gezondheidszorg:

*Onderwerp:* Basisstraining conflict hanteren. *Plaats, tijd en kosten:* Utrecht, 5 dinsdagmiddagen, start maart, f 365,-.

*Onderwerp:* Derde partij bij conflicten.

*Plaats, tijd en kosten:* Utrecht, 6 vrijdagochtenden, start maart, f 425,-.

*Onderwerp:* Vragen stellen als communicatievaardigheid.

*Plaats, tijd en kosten:* Utrecht, 4 woensdagmiddagen, start april, f 290,-.

*Onderwerp:* Werken in deeltijd.

*Plaats, tijd en kosten:* Utrecht, 3 maandagmiddagen, start mei, f 250,-.

*Seminar* Werken in deeltijd.

*Plaats, tijd en kosten:* Utrecht, vrijdagmiddag 29 april en 14 oktober, f 80,-.

*Inlichtingen en inschrijvingen:* Stichting Beleidsontwikkeling en Planning, Nieuwe Gracht 29bis, 3512 LD Utrecht, tel. 030-315811.

*Inhoud andere tijdschriften*

*Info*

14e jaargang, 1982, nr. 1

De Rijksinspectie basisonderwijs op beleids- en schoolniveau; een verkenning, door M. Berends

De Onderwijsraad: Een adviesorgaan onderzocht, door H. Schaap en J. Schaveling

*Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*

7e jaargang, 1982, nr. 8

De 'WEI-S' innovatie, door J. Koning  
Over de opleiding van leraren, door P. Sonke  
Over het wettelijk kader van opleidingen tot leraar, door J. F. M. C. Aarts

Weglopers; een inleidend overzicht, door H. L. W. Angenent en B. M. W. A. Beke  
Is sport een vredesfactor? door F. De Wachter

*Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*

7e jaargang, 1982, nr. 9

Enige onderzoeksgedachten met betrekking tot de leraar-in-wording, door S. Veenman  
Tussen 'führen' en 'wachsenlassen'. Een sfeerbeeld van het emotioneel-pedagogische klimaat in de Vlaamse (katholieke) kleuterschool tijdens de jaren zestig, door M. Depaep

De wegloper en de wetgeving, door H. L. W. Angenent en B. M. W. A. Beke

Samenwerking tussen groepsopvoeders; een analyse van enkele problemen met het oog op teambegeleiding, door M. Klomp en F. Tegels

Over sociale competentie en moed tot zelfstandigheid, door A. L. R. Vermeer

Moed of overmoed? Antwoord aan Vermeer, door M. A. J. M. Matthijssen

*Tijdschrift voor Onderwijsresearch*

7e jaargang, 1982, nr. 6

De ontwikkeling van een schoolbelevings-schaal, door W. G. R. Stoel

Multiple evaluatie en zekeraanduiding, door R. F. van Naerssen

*Notities en Commentaren*

Het meten van kennis en inzicht: Een kritische

beschouwing van een simulatieonderzoek, door J. Dirkwager

Bespreking van het eindverslag van het Geon-project, door J. H. Slavenburg

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*

21e jaargang, 1982, nr. 10

Onvoordelig geboren? door R. Dekker, J. Hermanns en Th. Klinkien

Kritische orthopedagogiek: een plaatsbepaling, door A. van Gennep

Prestaties van Nederlandse en buitenlandse moeilijk lerende kinderen op de PMA, door R. Haccou

Ervaringen met dagbehandeling, door F. Kauffman

*Ontvangen boeken*

Bloemsma, B., *Algemene theorie betreffende de functie en de betekenis van links en rechts in het schrijven*. (Lezing gehouden voor leden van de Nederlandse Vereniging voor Grafologie), 1982, f 10,- (Besteladres: B. Bloemsma, Amersfoort, gironr. 669797)

Brink, W. P. van den, *Binomiale modellen in de testleer* (dissertatie), 1982

Casselmann, J., e.a., *Jongeren en alcohol*. Van Loghum Slaterus, Deventer, 1982, f 35,-

Corte, E. De, e.a., *Onderwijzen en leren op de basisschool*. Wolters, Leuven, 1982, Bfrs. 1.295,-

Coopmans, J., *De middenschool uit*. Band 1: Verantwoording en onderzoeksresultaten. Een tussentijds verslag van een onderzoek bij leerlingen die de middenschool afsluiten, SVO-reeks 66. Flevodruk, Harlingen, 1982, f 17,50

Diekerhof, E. (Red.), *Leren, wat moet je er-mee?* Over jeugdcultuur en onderwijs. Dick Coutinho, Muiderberg, 1982, f 24,50

Duinen, M. van, *Naar kinderen kijken*. Van Loghum Slaterus, Deventer, 1982, f 45,-

Gent, B. van, *Over andragologie*. Een inleiding tot de wetenschap van het welzijnswerk. Boom, Meppel, 1982, f 34,-

Gomis, A., *Kindermishandeling en het onderwijs*. Vereniging tegen kindermishandeling, 's Gravenhage, 1982, f 8,- (excl. portokosten ad f 2,30)

Haaren, J. van, *Sociale vaardigheden voor het basisonderwijs*. deel 2: Gesprekken voeren, lessen geven, met groepen werken. Uitgeverij Nelissen, Baarn, 1982, f 31,50

Hendriksen, J., *Levend leren*. Theorie en praktijk van de themagecentreerde interactie. De Horstink, Amersfoort, 1982, f 18,-/Bfrs. 330,-

IJzendoorn, M.H. van, L.W.C. Tavecchio, F.A. Goossens en M.M. Vergeer, *Opvoeden in geborgenheid*. Een kritische analyse van Bowlby's attachmenttheorie. Van Loghum Slaterus, Deventer, 1982, f 29,50

Mulderij, K. en H. Bleeker, *Kinderen wonen ook*. Suggesties ter verbetering van een kind-vergeten woonomgeving. Van Loghum Slaterus, Deventer, 1982, f 36,50

Regt, W. de, *Meisjes en jongens in hun seksualiteit*. Van Loghum Slaterus, Deventer, 1982, f 16,50

Schmidt, H. G., *Activatie van voorkennis, intrinsieke motivatie en de verwerking van tekst*. Studies in probleemgestuurd onderwijs (dissertatie). Uitgeverij Van Walraven, Apeldoorn, 1982, f 20,-

Voort, T.H.A. van der, *Kinderen en TV-geweld: waarneming en beleving* (proefschrift). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1982, f 60,-

### *Ontvangen rapporten*

Jonge, J. de, E.K. Marshall, T. Westra, *De visueel gehandicapte als geleide*. Een onderzoek naar het maatschappelijk functioneren van de oud-leerlingen van Bartiméus (5 delen), uitgevoerd door het voormalig Instituut voor Toegestaan Sociaal Wetenschappelijk Onderzoek van de V.U. i.o.v. de Vereniging Bartiméus te Zeist

## NIEUW!

Verschijningsdatum: ± eind maart 1983.

**S.J. REDMEIJER**

### “OEDIPUS, begeerte, vrijheid, of de totale mens”

- ★ Een analyse van de structurering van de Oedipus mythe, volgens Freud, volgens Fromm en één volgens de auteur.
- ★ De structureringen van Freud en Fromm zijn belangrijke aspecten van de werkelijkheid.
- ★ Met de methode van de auteur wordt de door de mythe gebrachte boodschap in velerlei genuanceerde schakeringen gestructureerd.

}}}}}}De verantwoordelijke mens{}}}}{

}}}}}}De mens die probeert te ontduiken{}}}}{

///Verantwoordelijkheid is meer dan een mythe, meer dan verbalisme, meer dan macht.///

\*\*\*Mechanismen worden blootgelegd.\*\*\*

\*\*\*De auteur geeft vele, op het heden toegepaste, voorbeelden.\*\*\*

----Een toepassing van “Gedragsproblemen”, . . . . .Problemen met gedragingen.

Prijs ± f 37,50 – Voorintekens tot 30-3-'83, f 30,- (20% korting.)

Te bestellen door storting van f 30,- + f 2,- porto op postrekening 4 29 62 07.

 Uitgeverij Sassenhein

Postbus 76  
9750 AB Haren-Gn.