

Boekbespreking

G. N. Melis, *Leerstoornissen en cognitieve stijl*. Wolters-Noordhoff B.V., Groningen, 1981, IX + 161 pag., f 26,-, ISBN 90 01 67422 4.

Het boek begint met een schets van de ontwikkeling in de aanpak van kinderen met leerstoornissen. De schrijver wijst daarbij op het gevaar dat in het verleden succesvol gebleken aspecten, in bijv. de aanpak van zwakzinnige kinderen of kinderen met hersenbeschadigingen, zonder meer werden meegenomen naar onderzoek en behandeling van kinderen die alleen op andere wijze leren en met minder resultaat.

De schrijver meent – o.i. terecht – dat de cruciale vraag m.b.t. onderzoek en behandeling van kinderen met leerstoornissen – in vergelijking met kinderen zonder leerstoornissen – moet liggen in de analyse van de wijze van informatieverwerking. Hij meent dat onderzoek en behandeling zich geïntegreerd moeten richten op drie niveaus, t.w. psychologisch, specifiek- en gedragsniveau. De beide eerste termen komen in plaats van de begrippen proces – resp. taakgerichte benadering, omdat ze naar de mening van de auteur duidelijker zijn. De aangegeven driedeling kan vruchtbaar zijn, of de hier gekozen terminologie helderder is betwijfelen we. Geeft bijv. 'psychologisch niveau' voldoende duidelijk aan dat daarin ook de neurologische factoren een rol spelen?

In het derde hoofdstuk wordt het té kwantificerend en té categoriserend onderzoek naar leerstoornissen gekritiseerd. Een vruchtbaar behandelingsplan kan beter worden opgesteld op basis van analyse van de opname en verwerking van informatie door de kinderen. Aldus – betoogt de auteur – benaderen we de zaak, vanuit een cognitieve invalshoek. Vervolgens legt hij vanuit de cognitieve invalshoek – op een o.i. te weinig onderbouwde wijze – de relatie naar cognitieve stijlen via Van Meels (bekende) onderzoek (1975). Cognitieve stijl wordt gezien als 'een mogelijk perspectiefvol pad binnen de informatieverwerking' (pag. 39).

Vervolgens (hoofdstuk 4) wordt nader ingegaan op het begrip cognitieve stijl en de relatie met andere op de prestatie invloed hebbende factoren zoals handlingsstructuur- en aanpakgedrag. Cognitieve stijlaspecten worden met intelligentie en motivatie tot de persoonlijkheidsfactoren gerekend, die mede beïnvloed door situatiefactoren uiteindelijk de instelling m.b.t. de taak bepalen. De auteur plaatst zich in zijn betoog op de lijn Van Patteren (1969) en Span (1974).

Vervolgens wordt van een viertal cognitieve stijl-dimensies t.w. veld(on)afhankelijkheid c.q. structurerings-tendencie, categoriebreedte, interferentiegevoeligheid en reflexiviteit-impulsiviteit telkens een korte uiteenzetting gegeven. Aan de hand van onderzoeksbesprekingen wordt de betekenis van de betrokken stijldimensie geschetst in het kader van de informatieverwerking bij kinderen met leerstoornissen. Daarbij komt m.b.t. veld(on)afhankelijkheid ook de relatie met het functioneren van de hersenhemisferen ter sprake. Het verkennen van die relatie is – ook in voortgezette zin – naar onze mening van groot belang, ook gezien in het licht van de verderop door de auteur opgeworpen vraag of 'het functioneren op verscheidene cognitieve stijldimensies bepaald wordt, of tenminste in belangrijke mate beïnvloed wordt, door één algemene achterliggende factor.' Voortgezet onderzoek in die richting lijkt ons gewenst.

Zijn literatuurbespreking overziende constateert ook de auteur dat een eenduidig helder beeld m.b.t. de cognitieve stijldimensies (nog) niet te geven is. Daarop gebaseerde mogelijke relaties m.b.t. schoolse taken lijken daarmee op een te zwak fundament te komen. Ondanks deze duidelijke constatering meent de auteur dat doortoten naar een aanpak van het praktisch handelen daarop gebaseerd niet kan wachten. Die verleiding niet te kunnen weerstaan is begrijpelijk en onderzoek in die richting kan verheldering brengen. Daarin schuilt echter tegelijkertijd een groot gevaar n.l. dat behandelingsopzetten tot uitvoering komen die de schijn hebben volledig wetenschappelijk gefundeerd te zijn, hetgeen nu juist discutabel is. Het is van belang tenminste gelijktijdig met kracht het onderzoek voort te zetten naar de relatie tussen cognitieve stijldimensies en schoolse taken in het kader waarin de auteur dat ook plaatst n.l. van informatieverwerking. Daarbij zullen we aan veel Amerikaans (kwantificerend/correlatief) onderzoek naar alle waarschijnlijkheid niet veel hebben.

'Onder het hoofd 'Speculatieve consequenties voor het onderwijs' (hoofdstuk 7) staat de belangrijke vraag centraal hoe relevant het cognitieve stijlconcept kan zijn voor de benadering van kinderen met leerstoornissen. Met betrekking tot de relaties cognitieve stijldimensies en leerprestaties (i.c. lezen) en de behandelingsmogelijkheden doet de auteur een wel wat willekeurige greep uit de thans beschikbare informatie. Het stijlaspect categoriebreedte komt hier niet terug. Waarom zijn uit het bredere onderzoekspotentieel juist de vermelde keuzen gemaakt? Waarom komt m.b.t. de behandelingsmogelijkheden alleen impulsiviteit voor?

De auteur combineert zijn ideeën in een *orthodidactisch analysemodel* waarin de cognitieve stijl als invalshoek wordt gekozen en de voorgestane – eerder besproken – geïntegreerde niveau-aanpak is gerealiseerd. Over de werkbaarheid met het model – dat als alternatief voor het D.A.-model voor het buitengewoon onderwijs wordt gepresenteerd – valt moeilijk iets te zeggen in dit stadium. Daartoe zal er verder aan en ook mee gewerkt moeten worden. Met name om het mogelijk te maken dat het (her)bepalen van het begingedrag door de leerkracht zelf op de hier voorgestane wijze systematisch kan worden verricht, zal nog heel wat werk moeten worden verzet. De auteur pleit ervoor om m.b.t. differentiatie die kinderen bij elkaar te plaatsen die – op basis van de analyse van het begingedrag – orthodidactisch dezelfde aanpak nodig hebben. Binnen deze groep kunnen dan sub-groepen worden samengesteld aan de hand van minder basale criteria (o.a. belangstelling, tempo).

Om mede een basis te leggen voor een dergelijke handelwijze, werd een exploratief onderzoek verricht bij twee groepen van 12 jongens, resp. mét en zónder leerstoornissen gericht op lezen en spellen. De schrijver blijkt zich bewust te zijn van de beperkingen die e.e.a. heeft t.a.v. externe validiteit. Men moet zich dat ook wel heel goed bewust blijven bij de verdere lezing van dit deel van het boek, daar er vele conclusies en interpretaties worden gegeven. De neiging ontstaat dan toch die beperking wat uit het oog te verliezen. Bovendien moet bedacht worden dat hier vooral met correlatiematen wordt gewerkt. Het is niet juist om op basis van gevonden significante correlaties tussen twee variabelen dan te spreken over de 'invloed' van de een op de ander of zelfs voorspelling van de een door de ander. Bovendien worden soms erg lage significantiedrempels (.10/.20) gehanteerd. Uit het onderzoek blijkt o.m. dat onderzoeksresultaten gevonden binnen bijv. een groep kinderen zonder leerstoornissen niet zonder meer ook geldig zijn voor een groep kinderen mét.

Samenvattend kunnen we stellen dat de auteur een loffelijke en moedige, duidelijk leesbare poging heeft gedaan een orthodidactisch analysemodel te ontwikkelen met een geïntegreerde aanpak op drie niveaus. Daarbij wordt de invalshoek gekozen bij het cognitief stijlfunctioneren geplaatst in het kader van de informatieverwerking. Hij tracht daarmee een aantal onderzoeklijnen te integreren en naar de praktijk toe te vertalen. Een aantal zwakke punten zit in het onderzoeksverslag.

Wie zo'n totaalpoging waagt neemt een aantal onduidelijkheden en onzekerheden mee. Met name wijst ook de auteur op de vele nog onopgeloste wetenschappelijke vragen terzake. We willen er tevens op wijzen dat het thans aangereikte model weliswaar vruchtbaar zal kunnen blijken te zijn, maar voor daadwerkelijke hantering in de dagelijkse onderwijspraktijk door de leerkracht verder uitgewerkt en aangekleed dient te worden. Hier ligt zowel naar de kant

van de theorie als de praktijk nog een wereld van onderzoek open.

E. J. Kappers

M. A. J. M. Matthijssen, *Sociale Competentie*. Van Loghum Slaterus, Deventer, 1981, ISBN 90 6001 744 7, 24 pagina's.

Met het uitspreken van deze oratie aanvaardde Matthijssen het gewoon hoogleraarschap in de sociale en institutionele pedagogiek. Wat onder institutionele pedagogiek is te verstaan weet ik niet zo, maar daar gaat de oratie ook niet over. De sociale pedagogiek komt wel ter sprake.

Sinds Ten Haves terminologische zuiveringsacties inzake (andr)ago(lo)gie(k) en sociale pedagogiek valt op, dat hoogleraren en voormalige lectoren die benoemd werden aan de diverse universiteiten met de dubbel-opdracht sociale pedagogiek en andragologie, over andragologie en algemeen ago(lo)gische onderwerpen oerreden, terwijl de kroondocenten wier leeropdracht zich beperkte tot de sociale pedagogiek geen van allen een oratie hielden. Een uitzondering vormt de hoogleraar Zwart aan de Erasmusuniversiteit, maar diens sociale pedagogiek is niet ingebed in een pedagogische studierichting, maar is sterk organisatiekundig ingekleurd (met een vleugje antroposofie vermengd, het Lievegoed/N.P.I. recept).

Matthijssen heeft als sociale pedagogiek hoogleraar met de traditie van het niet-orenen gebroken. Dat siert hem, temeer omdat, zoals hij zelf zegt, de sociale pedagogiek een van de wetenschapsgebieden is 'die bijna onophoudelijk balanceren op het wankel koord van een identiteitscrisis.' (p. 4). Matthijssen zelf laat niet na aan het slot van zijn rede op identiteitskwesities in te gaan. Maar laten we bij het begin beginnen.

Matthijssen laat de sociale pedagogiek driekwart eeuw geleden beginnen en percipiëert haar als antwoord op de sociale nood van de arbeidersklasse. Daarbij is er sprake van een dubbele doelstelling, te weten hulp aan de verwaarloosde, bedreigde en zieke jeugd uit de arbeidersklasse om deze voor de gemeenschap te behouden, en: herstel van een op solidariteit gebaseerde volksgemeenschap. De orator geeft dan een overzicht van wetenschapstheoretische stromingen in de sociale pedagogiek om te laten zien welke tekorten en mogelijkheden de wetenschapstheoretische inbeddingen voor de sociale pedagogiek hebben. Vanouds is er de geesteswetenschappelijke stroming, maar sinds ± 1970 zijn er drie stromingen bijgekomen, te weten de kritisch rationalistische, de neo-marxistische en de maatschappijkritische stro-

ming. Zo althans duidt Matthijssen ze aan. Nu worden termen als 'neo-marxistisch' en 'maatschappijkritisch' in de literatuur verschillend gebruikt, maar Matthijssen laat toch wel uitkomen wat hij bedoelt. De maatschappijkritische benadering borduurt door op de kritische theorie van met name Habermas, terwijl vanuit de neo-marxistische benadering de aanpak van pedagogische problemen vertaald wordt in termen van het voeren van klassenstrijd en men hier dus doorborduurde op – zeg maar – Marx's maatschappijanalyse. Matthijssen vindt deze laatste voorspelling van zaken toch wat te simpel; ze ontkent de spanning tussen hulpverlening en sociale strijd. Hij ziet meer heil in de maatschappijkritische stroming.

Nu vertegenwoordigen de neo-marxistische en de maatschappijkritische benadering wat Matthijssen noemt 'het (? , A.W.) sociaal wetenschappelijke model'. Het kritisch rationalisme stoelt dan op 'het (? , A.W.) natuurwetenschappelijke model'. Zo zijn er dus totaal drie modellen volgens de auteur, respectievelijk geesteswetenschappelijk, natuurwetenschappelijk en sociaal wetenschappelijk geheten. Het wekt geen verbazing dat de auteur (toch in de sociale faculteit benoemd) dan kiest voor wat hij het sociaal-wetenschappelijke model noemt. Het geesteswetenschappelijke model is naar de smaak van de auteur te idealistisch. Het natuurwetenschappelijke model (kritisch rationalisme) wordt afgewezen met argumenten die herinneringen oproepen aan de zogeheten derde methodenstrijd.

Met betrekking tot de sociale werkelijkheid zegt Matthijssen dat deze *niet* bestaat uit 'subjecten enerzijds en "objectieve" systemen anderzijds, maar uit relaties'. En hij vervolgt: 'Dan moeten sociale verschijnselen ook als zodanig geconceptualiseerd worden met interactie als een basisconcept' (p. 10). En inderdaad, Habermas' kritische theorie hanteert naast 'arbeid' ook 'interactie' als basisconcept en door bij Habermas aan te sluiten gaat Matthijssen dus consistent te werk. Eveneens aan Habermas ontleent Matthijssen het onderscheid tussen 'technische' en 'praktische rationaliteit'. Deze 'praktische rationaliteit' noemt Matthijssen verder 'sociale rationaliteit'. 'Technische rationalisering is groei van productieve krachten (. . .). Praktische rationaliteit is groei van communicatief handelen (. . .)' (p. 11). Zoals technische rationalisering technische competentie vergt, zo vergt sociale (praktische) rationalisering communicatieve competentie. Dat is een term die ook Habermas bezigt, maar door Matthijssen omgedoopt wordt tot 'sociale competentie'. En dit brengt de orator bij de taakstelling van de sociale pedagogiek.

Gezien de Habermasiaans geïnspireerde opvatting van sociale wetenschap, kan hij zeggen: 'Het behoort *dus* tot de rol van de sociale wetenschappen de benodigde kennis te leveren voor de ontwikkeling van de sociale competentie.' (p. 15; curs. A.W.). En de taak van de sociale pedagogiek daarbinnen is dan: 'het ontwerpen van op verandering gerichte actiemodellen' (p. 8. en p. 15). En daarbij geldt dan, zo verne-

men we, dat 'problemen van jongeren (. . .) eerder aangrijpingspunt (worden) om samenlevingsproblemen aan te pakken dan omgekeerd.' (p. 15) Want het gaat *niet primair* om problemen van jongeren maar om problemen van de samenleving.' (eveneens p. 15; curs. A.W.). Toespitsing op het gebied van 'het derde milieu' en het onderwijs staat Matthijssen daarbij voor ogen. Zelf is hij voornemens vooral zijn aandacht te richten op het onderwijs. Schetsmatig geeft hij als voorschot op toekomstig werk aan hoe bevordering van communicatieve competentie en 'participerend leren' gekoppeld kunnen worden. Als onderwijssocioloog heeft hij zich eerder op deze terreinen begeven.

Interessanter dan Matthijssens sociologisch verleden moet nu zijn pedagogische toekomst zijn. Ik moet zeggen dat ik daar niet helemaal gerust over ben. Want het is nog al wat om te zeggen dat het in de sociale pedagogiek niet primair om de jongeren gaat maar om oplossing van samenlevingsproblemen met bijpassende actiemodellen. Matthijssen laat de sociale pedagogiek zoals we zagen driekwart eeuw geleden beginnen. Wat sociaal pedagogische schriften betreft komt men dan terecht bij Natorp en vervolgens bij Nohl, auteurs waaraan Matthijssen in zijn rede ook refereert. Dat hij Nohl afwijst is duidelijk. Zo schreef Nohl onder meer: 'Von allen Seiten wird der Mensch in Anspruch genommen für objektive Zwecke, von Staat, Kirchen und Parteien, Beruf und Wissenschaft, alle wollen sie das Subjekt eingliedern, verlangen seine Leistung und Hingabe. Die Erziehung dreht den Spiess um und fragt, ob sie dem Subjekt helfen, zu wachsen und zu gedeihen' (H. Nohl in Pädagogik aus dreissig Jahren, 1949 p. 281). Matthijssen draait dit weer terug, zij het dat bemoeienis met jongeren nu niet in dienst komt te staan van kerk, staat etc. maar in dienst van deze of gene analyse van wat er met de samenleving mis is. Want we zagen het: niet problemen van jongeren staan primair, maar problemen van de samenleving, zegt Matthijssen. Naar mijn oordeel is dat geen pedagogisch kennisleidend belang (om het maar eens Habermasiaans te zeggen). Interessant is het dat de geesteswetenschappelijke pedagogiek waarvan Nohl (na Dilthey) de gangmaker was in het formuleren van dit pedagogisch interesse diametraal tegenover de neokantiaanse (sociale) pedagogiek kwam te staan. Van die laatste vorm van (sociale) pedagogiek was Natorp een – zo niet de – voorman. Neo-kantiaan trokken pedagogische stelsels op op basis van bepaalde a priori's. Bij Natorp was dat een platoonse deugdenleer. Dit radicale verschil tussen de neo-kantiaan Natorp en de geesteswetenschapper Nohl is Matthijssen ontgaan, want hij rekent ook Natorp tot de door hem afgewezen geesteswetenschappelijke richting. Ik denk derhalve dat de kwestie van het karakter van de sociale pedagogiek *als pedagogische wetenschap* door Matthijssen niet juist besproken is. In weerwil van wat hij er zelf over zegt (p. 16) meen ik dat Matthijssen van de sociale pedagogiek een

soort toegepaste maatschappijtheorie maakt. Het wankele koord van de identiteitscrisis, waarvan Matthijssen sprak wordt daarmee *pedagogisch gezien* nog wankeler.

A. Wiedenhof

Mertens, D. en Kaiser, M. (red.), *Berufliche Flexibilitätsforschung in der Diskussion (Materialien des Forschungstreffens anlässlich des zehnjährigen Bestehens des I.A.B.)*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, 1978. Beiträge nummer 30: een Hauptband van 132 pag. en drie Materialienbände van resp. 379, 336 en 244 pag.

De conferentie waarvan in een viertal publikaties verslag wordt uitgebracht is een vervolg op die over 'behoefte-prognose' welke in 1975 te Berlijn door het Max Planck Instituut für Bildungsforschung werd georganiseerd. Dit maal vormt 'berufliche Flexibilitätsforschung' het centrale thema. Bij beide gebeurtenissen valt op, dat in de Bondsrepubliek economie, sociologen en pedagogen met betrekking tot de relatie onderwijs en arbeid intensief met elkaar (kunnen) discussiëren. In Nederland zijn we ondanks enkele activiteiten in het kader van het nationaal programma arbeidsmarktonderzoek waaraan in dit blad aandacht werd besteed (Pedagogische Studiën, oktober 1980, p. 460-465) nog steeds niet zover. De voor dergelijke interdisciplinaire samenwerking benodigde spankracht blijkt tussen en binnen onze universiteiten en para-universitaire instituten (en semi-overheidsinstellingen) tot dusver nagenoeg geheel te ontbreken. Een thema als onderwijs en arbeid(-smarkt) nodigt ons inziens nu juist uit tot een meer institutionele interdisciplinaire benadering en aanpak.

Dieter Mertens, de directeur van het jubilerende Instituut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, de man van de 'unscharfe Arbeitsmarkt' en het begrip 'Schlüsselqualifikation', en de Berlijnse pedagoog Bernhard Dieckmann nemen zowel bij de organisatie als in de discussie een centrale plaats in. Eerstgenoemde pleit er aan het slot van de conferentie onder andere voor, dat onderzoekers zich niet langer éénzijdig op de flexibiliteit van de werknemers sec richten, doch de blik meer gaan vestigen op de arbeidsplaatsenstructuur en vooral de situatie van de werknemers op de werkplek. Vooral de pedagogen hebben hem ervan overtuigd, dat de relatie flexibiliteit-identiteit belangrijker is dan de in de bijdragen en de discussie nog dominante tegenstelling tussen flexibiliteit en rigiditeit. Dieckmann en anderen zijn voor het 'flexibiliseren van het onderzoek' en ... het ook beproeven van actie-georiën-

teerde varianten. Opvallend is op bepaalde punten de parallel met de bij ons door de S.E.R.-commissie Betaald Educatief Verlof onder voorzitterschap van Emmerij voorgestane ideeën.

De kernpublicatie bevat behalve inleidingen van resp. Mertens en Dieckmann, de verslagen van de in de drie secties gevoerde discussies en de plenaire discussie, alsmede de algemene inleidingen voor de drie sectie-bijeenkomsten. In de eerste sectie staat de allocatie van de factor arbeid centraal en domineert de economische discipline; in de tweede staat de sociale structuur in het middelpunt en is de inbreng van de sociologen het sterkst; de deelnemers in de derde sectie houden zich vooral bezig met onderwijs- en kwalificatieprocessen. Hier overheerst de inbreng van 'onderwijskundigen' en pedagogen. De deelnemers aan de drie secties zijn door de organisatoren bewust qua discipline gemengd. Zowel uit de bijdragen ondergebracht bij de afzonderlijke secties (in drie aparte publikaties gebundeld) als uit de discussies blijkt, zoals te verwachten viel, dat de in de secties aan de orde komende materie ondanks de ietwat verschillende ingang nogal wat overlap vertoont. Positief achten wij het, dat diverse deelnemers er blijk van geven zich ook op verwante onderdelen van andere disciplines dan (het specialistisch onderdeel binnen) hun moederdiscipline enigermate te hebben gekwalificeerd, soms zelfs vrij grondig. Als buitenstaander verbaas je je dan ook af en toe over het vrij hoge 'Verständigungsniveau' (natuurlijk ontbreken ook de gebruikelijke botsingen tussen economen en sociale wetenschappers niet).

In het kader van een boekbespreking is het ondoenlijk in detail in te gaan op het brede scala van de bijdragen en ideeën van de Duitse topspecialisten - op - het - raakvlak - van - onderwijs - arbeidsmarkt - en - tewerkstellingssysteem. Opvallend is zoals gezegd de bereidheid om (mede op basis van de sedert plusminus 1970 in de Bondsrepubliek geleidelijk tussen de wetenschappers van verschillende disciplines ontstane 'gemeenschappelijke taal') op niveau met elkaar te discussiëren. Elkaar bekritiserend - en - aanvullend wordt op constructieve wijze gezocht naar mogelijke oplossingen voor de grote problemen waarvoor we in de tachtiger jaren met betrekking tot de relatie tussen onderwijs, arbeidsmarkt en tewerkstellingssysteem staan. Welke bijdragen kan de wetenschap hier leveren?

Naast meer geïsoleerde (sub-)disciplinaire inspanningen (waartoe de huidige organisatie en prikkelstructuur van het wetenschapsbedrijf in ons land te eenzijdig lijkt uit te nodigen) is ons inziens een meer gezamenlijke inspanning geboden, inclusief meer structurele samenwerking met politici en bestuurders - in - onderwijs - en - bedrijf, opdat ook meer ingrijpende veranderingen daadwerkelijk kunnen worden beproefd. Het problematiserende open verslag van de door het Instituut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung gehouden conferentie over flexibiliteit, substitutie en mobiliteit in het perspectief van het

innoveren van onderwijs en arbeid en met het oog op (ped-)agogische en economische doelstellingen, biedt hiertoe wellicht enige inspiratie. Of wentelen we de problemen de komende tijd vanuit een verkort perspectief grotendeels af op een beperkt deel van de bevolking?

M. Santema

A. O. Rietveld e.a., *Leren onderwijzen*. De opleiding van onderwijsgeevenden. Interfacultaire Vakgroep Lerarenopleiding, Rijksuniversiteit Leiden, 1981, XI + 258 pag., f 24,- (incl. verzendkosten)*

Ter gelegenheid van het emiritaat van Prof. dr. P. Roest, hoogleraar algemene onderwijskunde ten behoeve van de lerarenopleiding aan de Rijksuniversiteit te Leiden, is een bundel opstellen verschenen onder de titel *Leren onderwijzen*. De opleiding van onderwijsgeevenden. De redactie van deze bundel, die elf artikelen van onderwijskundigen en vakdidactici uit binnen- en buitenland omvat, was in handen van Dr. A. O. Rietveld, Drs. B. J. M. Schut en Drs. A. Th. J. Sijm.

Om de lezer een duidelijk overzicht te verschaffen van de inhoud van deze bundel zal ik van elke bijdrage een korte samenvatting opnemen. Enkele grondbegrippen zullen daarbij nader worden omschreven.

I. S. J. M. Blom, *Vaardigheden in het universitaire onderwijs*. Een bespiegeling over universitaire onderwijsdoelen en de oorsprong daarvan.

In dit artikel wordt het begrip 'vaardigheid' beschouwd in zijn relatie tot de begrippen 'wetenschap', 'kennis' en 'vakgebied'. Deze beschouwingen hebben tot doel, het denken over de inrichting van het universitaire onderwijs aan te scherpen, door het ontwarren van begrippen die vaak onvoldoende van elkaar worden onderscheiden. Het artikel als zodanig is een paradigma voor het denken over doelen en middelen in het onderwijs.

II. H. Bosscher, *Medeverantwoordelijk leren*. Het bevorderen van zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en waardenontwikkeling bij leerlingen in het voortgezet onderwijs als taak van de leraar.

Deze bijdrage is bedoeld om te helpen nadenken over vragen van onderwijs en opvoeding en aandacht te vestigen op het belang van het leren van interactievaardigheden door de aanstaande leraar, die medeverantwoordelijk leren van leerlingen wil bevorderen. Bosscher gaat nader in op de opvoedende taak

van de leraar in het voortgezet onderwijs, de opvoedingsdoelen en de wijze waarop deze doelen in het kader van medeverantwoordelijk leren kunnen worden nagestreefd. De mate waarin zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en waardenontwikkeling bij leerlingen in het voortgezet onderwijs gerealiseerd worden bespreekt hij aan de hand van ontwikkelingen met betrekking tot de visie van de school, de leerinhouden, de leerling en de leerkracht. Tenslotte komt de vraag naar de lerarenopleiding aan de orde. Hij beperkt zich daarbij tot het functioneren van leraren in interactiesituaties gericht op medeverantwoordelijk leren van leerlingen.

III. P. van den Broek, *Praktische onderwijspsychologie*. De betekenis hiervan voor de (universitaire) opleiding van leraren.

In dit artikel behandelt van den Broek de vraag wat praktische onderwijspsychologie is, de ervaringen van de praktische onderwijspsychologie en de (onderwijs)begeleidingskunde en de consequenties voor de universitaire lerarenopleiding. De praktische onderwijspsychologie richt zich op het bestuderen van en adviseren omtrent problemen in het onderwijs met name van persoonlijke aard (de leerling). De grote kracht ligt in de probleemanalyse, de probleemverheldering, en de diagnostiek. De schrijver komt tot de volgende indeling van leerlingproblemen: vroege leerproblemen (werkwijze, motivatie), latere leerproblemen (motivatie) en keuzeproblemen. Er is een nauwe wisselwerking tussen deze problemen en de problemen van puberteit en adolescentie. Ten aanzien van de specialistische begeleiding stelt hij dat ernaar gestreefd moet worden zo spoedig mogelijk over te schakelen op begeleiding door de school zelf, door de docenten. De lerarenopleiding dient aandacht te besteden aan de bovengenoemde leerlingproblemen, hun oorzaken en gevolgen alsmede aan de voornaamste methoden om leerlingen te helpen deze problemen te omzeilen, ze aan te pakken en onder controle te krijgen resp. te houden.

IV. G. Brown, *Ssystems, process and assorted construct*.

In dit artikel beschrijft Brown de invloed van 'social systems' en 'human systems' op elkaar alsmede de interactie tussen beide. Het veld waarin beide systemen zich bewegen en elkaar beïnvloeden noemt hij het 'ecological system'. In 'Confluent Education' (een onderwijsbenadering ontwikkeld aan de universiteit van Californië) worden 'human and social systems' als belangrijk op zichzelf beschouwd en tevens als deel van het 'ecological system'. Er wordt getracht de interactie van al deze factoren binnen het onderwijzen en leren in overweging te nemen. De relatie tussen de leerkracht en de leerlingen is in wezen een 'human relation' d.w.z. dat leren plaatsvindt als gevolg van de interactie tussen beiden. Hoe meer de leerkracht in existentiële zin voor de leerlingen aanwezig is, hoe rijker de mogelijke interactie. In dit verband wijst Brown op het belang van Gestalttherapie en ander existentiële therapieën.

* De bundel is te verkrijgen door overmaking van f 24,- op gironummer 596863 ten name van A. O. Rietveld, Klapproos 44, Leiden.

V. H. Hulshof, *Onderwijs stapsgewijs. Het faseren van lessen in methodisch-didactisch en leerpsychologisch perspectief.*

Na een uiteenzetting over de begrippen didactiek en methodiek in engere en ruimere zin en de onderlinge relaties daartussen gaat de schrijver met name in op de methodiek in enge zin. Hierbij staat de vraag centraal hoe geleerd wordt en hoe onderwezen dient te worden. Het betreft hier de fasering en verloopbeschrijving van lessen los van de 'Wat-vraag' ('Doel-vraag') en de vraag met behulp van welke middelen wordt geleerd en onderwezen. Hulshof bespreekt een aantal modellen welke voortgekomen zijn uit een reeks voor de didactiek relevante leerpsychologische opvattingen en spist dit toe op het geschiedenisonderwijs en moedertaalonderwijs. Het blijkt dat de moderne geschiedenisdidactiek pluralistische theorieën tot uitgangspunt kiest, terwijl de moderne moedertaaldidactiek veeleer een fenomenologisch uitgangspunt combineert met andere leertheoretische opvattingen, waaronder de pluralistische.

VI. F. Noordam, *Meesters, leerlingen en leerstof. Onderwijs in Oud-Israël.*

In dit artikel beschrijft Noordam het lezen en schrijven voor de Ballingschap en het ontstaan van het Joodse schoolwezen. Daarnaast worden aparte paragrafen gewijd aan de volgende onderwerpen: de onderwijzers, de leerlingen, de instructie en de tucht.

VII. T. J. Out, *Opleiden voor gedifferentieerd onderwijs.*

In 1975 begon in de Vakgroep Onderwijskunde te Leiden het project 'De Opleiding van Onderwijsgevend in Verband met de Individualisering van het Basisonderwijs' (afgekort tot OVI: Opleiden voor Individualiseren). Wie wil opleiden voor individualiseren staat voor de vragen hoe individualisering kan worden gerealiseerd en hoe leerkrachten daarop kunnen worden voorbereid. Dit artikel geeft een verslag van het zoeken naar antwoorden op deze vragen en van de resultaten ervan. Het artikel begint met een omschrijving van individualisering en differentiatie. Individualisering wordt opgevat als het erkennen en bevorderen van de individualiteit. Aan individualisering worden een tweetal aspecten onderscheiden, t.w. het handelen op eigen verantwoordelijkheid en de optimale ontwikkeling van ieders persoonlijke talenten. Onder differentiatie wordt verstaan het aanbrengen van verschillen in het onderwijzen en leren met het oog op individualisering. In zijn artikel gaat Out vervolgens na of er feiten beschikbaar zijn die de veronderstelling waarop open onderwijs gebaseerd is ondersteunen of tegenspreken. De veronderstelling luidt: een zeer hoge mate van differentiatie die leerlingen de gelegenheid biedt zelf leerdoelen te kiezen, leeractiviteiten te kiezen, aan leeractiviteiten vorm te geven en leeractiviteiten en leerresultaten te evalueren, bevordert de zelfstandigheid en de ontwikkeling van overige talenten. Mede op basis van uit de onderzoeksliteratuur aangedragen gegevens worden conclusies getrokken over onderwijsvormen waarvoor

project OVI leerkrachten wil opleiden. Het artikel eindigt met een korte beschrijving van de inhoud van een deelcurriculum voor opleiding voor individualisering dat door het project is ontwikkeld.

VIII. A. O. Rietveld, *Observeren van verbaal gedrag.*

In het eerste deel van zijn artikel beschrijft Rietveld hoe hij studenten natuurkunde die de lerarenopleiding aan de Rijksuniversiteit Leiden volgen, de observatiemethode van Flanders aanleert en hoe ze deze methode als leermiddel kunnen hanteren. In het tweede deel worden resultaten van een groot aantal observaties uitgewerkt en worden conclusies getrokken ten aanzien van het gemiddelde leraarsgedrag in het huidige Nederlandse voortgezet onderwijs en ten aanzien van het verschil in gedrag van leraren in opleiding en leraren in functie.

IX. B. Schut en J. Wallert, *Van mensbeeld tot moedertaalonderwijs. De verantwoording van een onderwijsmethode voor het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs.*

De schrijvers beantwoorden in dit artikel in het kort de vraag waarom het van belang is expliciet een verband te leggen tussen leerplan of schoolmethode en achterliggende visie of uitgangspunten. Als grondslagen van een methode voor moedertaalonderwijs kiezen ze niet exclusief maar wel in sterke mate voor o.a. een humanistische leertheorie, een functionele aanpak, zelfontdekkend leren en een afspiegelingsdidactiek (een didactiek waarbij goed taalonderwijs een afspiegeling moet vormen van het alledaagse buitenschoolse taalverkeer). Een belangrijk onderliggend principe is dat het onderwijs normaal-functioneel moet zijn ofwel onderwijs waarbij je als leerling iets leert waar je, naar eigen oordeel, praktisch iets aanhebt of dat je op een andere manier boeiend vindt. De schrijvers eindigen hun artikel met een globale beschrijving van hoe vanuit hun visie een methode voor het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs eruit zou moeten zien.

X. J. J. Veerman, *Over emotionele belemmeringen. Vergroting van de zorgbreedte in het gewone onderwijs.*

In het eerste deel van zijn artikel gaat Veerman in op de problematiek van een grote groep schoolgaande kinderen (een schatting van 30% van de schoolpopulatie acht hij zelf aan de niet hoge kant), die als gevolg van emotionele belemmeringen moeite krijgen met het volgen van het gewone onderwijs. Het betreft jeugdigen waar speciaal onderwijs meestal niet aan de orde is. In het tweede deel bespreekt de schrijver de vraag hoe het onderwijs de belangen van leerlingen met emotionele belemmeringen beter kan behartigen. Ten aanzien van de opleidingen van onderwijsgevend merkt hij op dat deze te zeer gericht zijn op het probleemloze kind en te weinig aandacht besteden aan de pedagogische aspecten in het onderwijsproces, aan het ontwikkelingsproces van kinderen en de storingen die daarbij kunnen optreden en aan supervisie als leermethode.

XI. B. West, *To be a teacher of teachers. A guidance program for clinical field experiences in teacher education.*

In dit artikel gaat B. West nader in op doel, vorm en inhoud van het CAP-project (Competency Achievement Plans). Het project is ontwikkeld aan het 'Special Education Teacher Center' van de Michigan State University. Het hele trainingsprogramma voor aanstaande leraren is opgezet rond het schoolpracticum. Het project is opgebouwd uit 5 delen: 1. teaching competencies; 2. special education and mainstreaming teaching competencies; 3. teaching environment competencies; 4. specialized teaching competencies; 5. intercultural competencies. Het artikel eindigt met een aantal gegevens verkregen via een pilot studie, waarin de eerste uitvoering van het project wordt geëvalueerd.

C. F. Rijnbeek

M. Daniel Smith, *Lerend bezig zijn.* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979, 245 pag., f 37, ISBN 9001 66915 8.

In de Serie Onderwijswetenschappen en Onderwijspraktijk is een aantal boekjes verschenen die een vertaling en bewerking vormen van materiaal van de Open University. Daarnaast is in deze serie als algemeen inleidend werk bovenvermeld boek opgenomen, dat een vertaling en bewerking is van *Learning and its classroom applications* (Allyn and Bacon, Boston, 1975).

De auteur heeft getracht om theoretische inzichten die over een reeks van jaren op onderwijswetenschappelijk terrein ontwikkeld werden voor de practicus toegankelijk te maken. Gegeven het oorspronkelijke tijdstip van verschijnen treft men er niet de meest recent verworven inzichten in aan. Dit is algemeen een probleem met buitenlandse literatuur die men in een Nederlandse vertaling voor een breder publiek beschikbaar wil stellen.

In twaalf hoofdstukken komt een reeks van verschillende onderwerpen aan de orde. Deze hebben globaal genomen betrekking op de lichamelijke en psychische ontwikkeling; bepaalde aspecten van onderwijsleerprocessen; bepaalde factoren in de onderwijsleersituatie; het leren van begrippen en het leren oplossen van problemen; en tenslotte onderwijsystemen.

Het zal duidelijk zijn dat de behandeling van twaalf verschillende onderwerpen in een boek van ruim 200 bladzijden niet diepgaand kan zijn. Dat is ook niet de bedoeling van de schrijver. Hij tracht algemene inzichten aan de onderwijsgevende aan te reiken mede aan de hand van concrete voorbeelden en praktische toepassingen.

Niet geheel duidelijk is aan welke doelgroep in Nederland gedacht moet worden: het boek verheft zich naar ons oordeel niet boven wat men op het

niveau van pedagogische academie zou mogen verwachten. Voor gebruik als algemene inleiding in de initiële opleiding vertoont het werk echter te weinig samenhang.

Het boek is plezierig leesbaar hetgeen mede te danken is aan de vlotte vertaling.

F. K. Kieviet

Georges Gusdorf, *Fondements du savoir romantique*, Payot, Paris, 1982, 471 blz.

Toen Gusdorf in 1960 zijn *Introduction aux sciences humaines. Essai sur leurs origines et leur développement* publiceerde kon niemand verwachten, dat hij inderdaad zijn plan zou verwezenlijken. Les Sciences Humaines et la pensée occidentale (Payot, Paris) te volbrengen tot het nu in 1982 verschenen negende deel. 'Een formidabele en geniale prestatie', waag ik het te noemen. De schrijver beheerst de Latijnse, Griekse, Duitse, Engelse en uiteraard de Franse taal en heeft zich in een enorme literatuur op wetenschappelijk en filosofisch gebied grondig georiënteerd.

Na zijn eerste deel: *De l'histoire des sciences à l'histoire de la pensée* (1966, 366 blz.), volgde in 1967: *Les origines des sciences humaines* (500 blz.), waarna in 1969 de twee delen verschenen, die zich met *La révolution galiléenne* (404 blz. en 485 blz.) bezighouden; in 1971 deel IV (550 blz.), in 1972 deel V (*Dieu, la nature, l'homme au siècle des lumières*, 535 blz.) in 1973 deel VI (*l'Avènement des sciences humaines au siècle des lumières*, 589 blz.). *Naissance de la conscience romantique au siècle des lumières* volgt in 1976 (451 blz.) als deel VII, waarmee de rijkdom niet ten einde is en in 1978 *La conscience révolutionnaire. Les idéologues* verschijnt (551 blz.) en in 1982 deel IX: *Fondements du savoir romantique*. En zover zijn wij dan nu.

Voor wie zich met de 'geschiedenis van de menswetenschappen' bezighoudt, is deze serie excellent gedocumenteerde boeken onontbeerlijk en dit geldt dus uiteraard voor de pedagogie. Dit temeer, omdat Gusdorf ook weet waarover hij het heeft. Dat buiten deze reeks nog een omvangrijk aantal andere uitstekende werken van hem bestaat, zal in Nederland enkelen wel bekend zijn. De anthropologische gerichtheid is niet gericht op het pedagogische maar bevat veel, waarover wij zijn zienswijze graag leren kennen, bijv. in zijn *Mémoire et Personne*, deel II (*Dialectique de la mémoire*) het stuk over het vergeten en het zich herinneren. Zijn diverse analyses van freudiaanse theorieën blijven zeer de moeite waard, enz., enz. Deze hoogst productieve en hoogst waardevolle schrijver – die wij in 1952 en in 1955 reeds te Utrecht aan de universiteit gehoord hebben – blijft onze aandacht ten volle waard.

M. J. Langeveld

Mededelingen

PAO-cursussen

Onderwerp: Sociale ontwikkeling in het onderwijs.

Cursusleiding: Dr. J. R. M. Gerris en drs. F. J. Jansen.

Plaats, tijd en kosten: Utrecht, 11 zaterdagochtenden in de periode september-november 1983, f 670,-.

Onderwerp: Onderwijsbegeleidingskunde.

Cursusleiding: Prof. dr. P. van den Broek en mevrouw dr. A. van Greevenbroek.

Plaats, tijd en kosten: Utrecht, 11 en 25 november 1983, f 380,-.

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

DIDACTA 84 – Congres 'Der Mensch zwischen Kommunikation und Mikroelektronik'

Tijdens de 20e Didacta (van 20 t/m 24 maart 1984 in Basel) wordt een vijfdaags congres gehouden over het thema 'Der Mensch zwischen Kommunikation und Mikroelektronik'. Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij het: Sekretariat Didacta 84, Postfach, CH-4021 Basel; tel.: 061/ 26 20 20.

Computers op de basisschool, een nieuwe contactgroep

Aan het Pedagogische Laboratorium van de Rijksuniversiteit Gent werd het initiatief genomen mensen bijeen te brengen die geïnteresseerd zijn in het gebruik van computers op de basisschool.

Geïnteresseerden worden verzocht contact op te nemen met Prof. dr. G. Plancke-Schuyten, H. Dunantlaan 1, 9000 Gent; tel. 091/ 25 66 50.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde

8e jaargang, 1983, nr. 4

José Ortega y Gasset (1882-1955) ter herinnering aan zijn geboortedag, door J. van Bergeijk
Begeleidingsprogramma's voor schoolleiders van vernieuwingsscholen, door Chr. van der Perre en R. Vandenbergh

Zoeken naar eenheid. Taken en methoden binnen de theoretische en historische pedagogiek, door S. Miedema

Het gebruik van de leertijd in combinatieklassen tijdens rekenlessen: een vooronderzoek, door S. A. M. Veenman, P. G. A. J. Lem en G. B. Winkelmolen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

22e jaargang, 1983, nr. 5

De discrepantiehypothese getoetst, door J. J. Dumont en J. M. A. M. Jansens
Orthopedagogiek: Pedagogiek van Belemmerende Vrijheid en Bedreigd Geluk, door P. Th. Versteve

School en ouders; over (ortho) pedagogische uitgangspunten voor samenwerking tussen school en ouders, door J. Langen

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

8e jaargang, 1983, nr. 3

Het ongewapend karakteriseren en hanteren van verbanden tussen gegevens, door F. B. Brokken

Rasch-homogeniteit empirisch onderzocht, door K. Sijtsma

Notities en Commentaren

De virulente reactie, door C. van Dorp

Het tentamensysteem in het WO, door D. N. M. de Gruijter

Studiepunten en judicia, door J. W. Hollema

Ontvangen boeken

Andree, T. G. I. M., *Gelovig word je niet vanzelf; Godsdienstige opvoeding van r.k. jongeren tussen 12 en 20 jaar*, Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1983, f 39,50

Donaldson, M., *Hoe denkt mijn kind* (vert. van: 'Children's minds, 1978), Ad. Donker, Rotterdam, 1983, f 27,50

Gennep, A. T. G. van (red.), *Inleiding tot de orthopedagogiek*, Boom, Meppel, 1983, f 26,50

Godefrooij, P. (ed.), *Insea pre-conference on research into ideology, learning, evaluation and arts education*. Congress Book, Rotterdam, 7 & 8 august 1981, SLO, Enschede, 1982

Kaiser, Fr. J. (Hrs.), *Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1983, DM. 19,-

Klerk, L. F. W. de, *Onderwijspsychologie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1983, f 45,-

Scheerens, J., *Het sectorenonderzoek: onderwijsonderzoek in de marge van wetenschap en beleid?* (SVO-reeks 69), Flevodruk, Harlingen, 1983

Vandenmeulebroecke, L. (red.), *Wordt ge-*

zinsopvoeding anders? Verslag van een studiedag gehouden te Leuven op 30 maart 1982, Acco, Amersfoort/Leuven, 1983, f 16,25/Bfrs 495,-

Weelden, J. van, R. de Groot en H. Menkveld (red.), *Onvoltooid of onbegonnen? Hulpvragende kinderen? 1. Antropologische Uitgangspunten; 2. Praktijkverkenningen*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983, f 42,50 per deel

Wilbrink, B., *Toetsvragen schrijven*, (Aula-Pocket), Het Spectrum, Utrecht, 1983, f 14,90

SVO Memo 4: *Onderzoeksbeleid met betrekking tot onderwijsvernieuwing*, SVO, 's-Gravenhage, 1983, f 7,50

Tijdschrift voor Agologie 1983/2, A. J. Nijk (1926-1982)

Wissenschaftliche Zeitschrift Karl-Marx Universität Leipzig, 1982/6: *Mathematik-methodische Untersuchungen*

Ontvangen rapporten

Eck, E. van, H. Lington, *Middenschool in de maak*, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van U.v.A., Amsterdam

In Memoriam Dr. I. van der Velde

Op 5 juni 1983 overleed, op 89-jarige leeftijd, Dr. Izak van der Velde. Met zijn overlijden is een van de laatste en meest markante leerlingen van Kohnstamm aan de pedagogiek ontvallen.

Van der Velde was van 1938 tot 1970 lid van de redactie van *Pedagogische Studiën*. Zijn eerste artikel in ons tijdschrift verscheen in 1927 en handelde over 'de onderwijzer en het dialect', zijn laatste in 1975, getiteld 'Nogmaals: De tragedie der werkwoordvormen'. Daartussen verschenen zestig bijdragen van zijn in hand in *Pedagogische Studiën*.

Van der Velde had een brede belangstelling en een grondige kennis van de pedagogiek en de onderwijskunde. Als pionier van de onderwijsvernieuwing introduceerde hij het globale lezen en vormen van totaliteitsonderwijs. Aan het Nutseminarium onderwees hij theoretische en historische pedagogiek, en hij ontwikkelde zich tot de vermoedelijk beste Rousseau-kenner in Nederland.

Het onderwijs in het Nederlands had zijn bijzondere belangstelling, en, zelf een 'volkskind', was speciaal de taalachterstand van volkskinderen voor hem een probleem. Zijn proefschrift 'De tragedie der werkwoordsvormen' vormde een hoogtepunt van zijn activiteiten op dit gebied.

Zijn laatste publikatie in boekvorm was samen met Leon van Gelder het boekje 'Kind-School-Samenleving'.

In geschrift en handelen was hij zonder twijfel een wegbereider van de nieuwe basisschool. In zijn werk leeft hij voort.

N. Deen