

Boekbesprekingen

Koops, W. en J.J. van der Werff, (Eds.), *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979, XV + 519 pag., f 79,00, ISBN 90 01 48895 1.

In het voorwoord schrijven Koops en Van der Werff dat "een boek waarin de stand van zaken binnen de empirische ontwikkelingspsychologie op systematische wijze wordt gepresenteerd van groot nut zal zijn". Men krijgt, zo menen de samenstellers, "met een dergelijk boek een overzicht in handen, dat voor een verscheidenheid aan specialistische gebieden de belangrijkste problemen en gegevens toegankelijk maakt, terwijl het ook... een grondige introductie in het vakgebied van de ontwikkelingspsychologie biedt".

Uit bovenstaande blijkt dat *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie* ten eerste een overzicht moet bieden c.q. de stand van zaken weergeven binnen de empirische ontwikkelingspsychologie; ten tweede, een grondige introductie moet zijn en tenslotte, moeten de belangrijkste problemen en gegevens toegankelijk worden gemaakt. Deze drie kenmerken zullen in de verdere bespreking dan ook als criteria gelden. Het zal duidelijk zijn dat niet alle hoofdstukken even degelijk kunnen worden besproken gezien de competenties van de bespreker. Bij enkele hoofdstukken zal het daarom blijven bij een algemene indruk.

In het eerste hoofdstuk, *De structuur van de ontwikkelingspsychologie*, beginnen de samenstellers met Schmidts indeling in niveau's waarop ontwikkeling betrekking kan hebben en concluderen dat het ontogenetisch niveau "in de meest directe zin het niveau (is) waarop de ontwikkelingspsychologie opereert" (p. 1). Opmerkelijk is echter dat de auteurs geen poging doen ontwikkelingspsychologie, 'ontwikkeling' als proces of ontogenese te definiëren. Het hoofdstuk beoogt dan zeer beknopt de historische achtergronden van de huidige structuur van de ontwikkelingspsychologie weer te geven, met name als toelichting op de structuur van het boek. Hier zit het gevaar in het probleem van 'de kip en het ei' te ontmoeten: wat was er eerder de structuur of het boek?

Terwijl er enkele hoofdstukken worden gewijd aan de invloeden vanuit de fysiologie, pedagogiek en psychopathologie mist men overduidelijk de invloed vanuit de filosofie. Zo blijft het een vraag of de invloeden vanuit de pedagogiek op de ontwikkelingspsychologie wel de juiste weergave van de realiteit is. Het zijn namelijk de zienswijzen op de ontwikkeling van het kind zoals geponeerd door o.a. de filosofen Hume, Hobbes en Locke (i.e. het *tabula rasa* idee) en Descartes en Rousseau (i.e. de *innate ideas* conceptie) die de wijze van opvoeding bepaalden of zoals we zien bij

Montessori en Piaget: de wijze waarop het kind als ontwikkelend organisme wordt benaderd. Zo ook kunnen de auteurs best beweren dat Dewey één van de eersten was die de rol van de omgeving benadrukte voor de ontwikkeling van het kind, ware het niet dat Locke in zijn belangrijkste werk *Some thoughts concerning education* (1693) hem twee eeuwen voor was.

Het zou verhelderend zijn geweest als de auteurs hadden aangegeven hoe filosofische denkbeelden en de daaruit voortvloeiende visies op de subject-omgeving (ofwel nature-nurture) relatie de empirische benadering van ontwikkelingspsychologische vraagstellingen beïnvloedden en dat nog steeds doen. Dit laatste hoeft geenszins te leiden tot extreme standpunten; het tegendeel, het zou op zijn plaats zijn oplossingen voor deze tegenstellingen naar voren te brengen. Het behandelen van dit probleem in één paragraaf is te kort en te oppervlakkig. Met betrekking tot dit hoofdstuk zouden nog meer kanttekeningen van bovenstaande aard kunnen worden geplaatst. In het algemeen lijkt het er op dat de auteurs en samenstellers van het boek onder de door henzelf gestelde criteria c.q. normen werken. Het hoofdstuk biedt geen overzicht en/of een grondige inleiding, noch maakt het belangrijke problemen in de ontwikkelingspsychologie toegankelijk.

In hoofdstuk 2, *De ontwikkelingsbiologie van gedrag*, bespreekt Baerends de principes en rol van ethologie in ontwikkelingspsychologisch onderzoek. De auteur benadrukt het belang van vooral de methode van ethologisch onderzoek en de mogelijke overeenkomsten (homologieën) tussen de ontwikkeling van dierlijke en menselijke gedragspatronen. Dit laatste met de nadrukkelijke vermaning tot voorzichtigheid bij het direct projecteren van dierlijk gedrag en gedragspatronen op de mens; daarbij zal men de soort, omgeving en soort-specifieke eigenschappen moeten betrekken. Tevens poogt de auteur een relatie te leggen tussen ethologisch onderzoek en verschillende typen, en de ontwikkeling van menselijk gedrag. Het kennelijk plezier waarmee de auteur over dit onderwerp schrijft maakt het tot een goed leesbaar en boeiend hoofdstuk.

Dit geldt in wat mindere mate voor het volgende hoofdstuk door Sergeant en Mulder getiteld: *Psychofysiologische aspecten van de cognitieve ontwikkeling*. Afgezien van het alom bekende gegeven dat dit soort onderwerpen vaak 'taai' is, doorspekt met vele onderzoeksgegevens en com-

plexe terminologieën, is het zeker een goed hoofdstuk. Wat mij echter verwonderde is de titel van het hoofdstuk. De auteurs maken niet duidelijk wat zij bedoelen met 'cognitieve ontwikkeling'. Het enige wat ik kan afleiden is wat de auteurs ook in hun inleiding (p. 63) schrijven dat ze de relatie tussen meetbare psychofysiologische processen en 'gedragsvariabelen' zullen bespreken. Waar ik echter het hele hoofdstuk op heb zitten wachten is een poging tot theorievorming m.b.t. de relatie tussen psychofysiologische processen c.q. ontwikkeling en de ontogenie en in het bijzonder de epistemologie (i.e. de kennis-of cognitieve ontwikkeling). Enig inzicht in deze relatie zou op zijn beurt aanwijzingen kunnen geven voor het soort en de richting van toekomstig onderzoek op dit gebied.

In hoofdstuk 4, *De ontwikkeling van perceptie*, door Harris en Van Geert, valt het op dat er bijna uitsluitend gebruik is gemaakt van literatuur van de jaren 70. Een vlugge telling geeft aan dat er ongeveer 131 referenties uit de jaren 70 en tien uit de periode daarvoor zijn vermeld. Opvallend was ook de totale afwezigheid van enige verwijzing naar het werk van Eleanor Gibson: *Principles of perceptual learning and development* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1969) wat toch beschouwd mag worden als een standaardwerk m.b.t. de ontwikkeling van perceptie.

Dit leidt tot het volgende nl. dat dit hoofdstuk niet beschouwd kan worden als een 'overzicht' van de perceptuele ontwikkeling maar gezien moet worden als een eigen (theoretische) interpretatie van onderzoeksgegevens door de auteurs (zie de veelvuldige verwijzingen naar eigen werk). Ondanks het feit dat het niet het karakter heeft van inleiding of overzicht is het een interessant hoofdstuk op het gebied van de cognitieve ontwikkeling.

In tegenstelling tot hoofdstuk 4, biedt hoofdstuk 5, *De ontwikkeling van geheugen* (door Harris) een aardig overzicht van de stand van zaken. Mijn enige opmerking is dat het eigenlijk te kort is (hoofdstuk 4: 28 blz. versus hoofdstuk 5: 13 blz.). Gezien echter de nog relatief weinige informatie die ons ter beschikking staat over de ontwikkeling van het geheugen is de kleine omvang van dit hoofdstuk begrijpelijk.

In vergelijking tot de voorafgaande hoofdstukken valt hoofdstuk 6, *De studie van primaire taalverwerving* door Tervoort op. Het hoofdstuk is moeilijk leesbaar en het niveau is aanzienlijk lager dan dat van de voorafgaande hoofdstukken. Bovendien noemt Tervoort dit hoofdstuk een 'inleiding', terwijl het doel, gezien de opzet van het boek, een overzicht zou moeten zijn. Wat dit laatste betreft kan het voorstel van de auteur om Dale, P.S., *Language development: structure and function*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976 te lezen (p. 136) beter direct ter harte worden genomen. Opmerkelijk is dat de auteur stelt dat '...ook in de ontwikkelingspsychologie () dit thema (kindertaal; L.O.) centraal (zou) dienen te staan' (p. 137). Uit het verdere betoog is hier weinig over terug te vinden. Het hoofdstuk roept eerder de reactie 'liever niet' op dan een instemming. Misschien is het juist door deze centraalstelling van de kindertaal en haar ontwikkeling dat dit ontwikkelingspsychologisch gebied zoveel moeilijkheden ontmoet m.b.t. de theorievorming.

In *De ontwikkeling van het begrijpen* (hoofdstuk 7) po-

neert Van Geert de stelling dat 'de ontwikkeling van het begrijpen neer komt op een socialisatieproces: het kind moet op grond van sociale interacties leren hoe het tot sociaal geaccepteerd oordelen over zichzelf en de wereld komt' (p. 164). Dit is op zich zelf een zeer interessante aanname, maar waar is nu het 'overzicht' en de 'grondige inleiding'. Ook hier (zoals in hoofdstuk 4) zien we de presentatie van een eigen interpretatie van zeer specifieke problemen. In dit hoofdstuk kon ik me niet aan de indruk onttrekken dat de auteur zijn analyse op eerder onderzoek niet toepast op zijn eigen gedachtengang en onderzoek: vanuit het geloof in het 'goede' antwoord zoekt men de argumenten om het te bevestigen.

Om dit te illustreren wil ik kort ingaan op de bewering van de auteur dat eigenlijk de Inversieregel (I-regel 'de volume beslissingsregel expliciteert' (p. 185)). De inversieregel houdt in dat bij het overgieten van vloeistof van het ene glas in het ander het volume gelijk blijft en het kind beweert dat door het teruggieten het oorspronkelijke volume hersteld wordt. Wat nu als er bij het overgieten expres of per ongeluk wat wordt naast gegoten. Nu heeft de inversieregel geen betekenis d.w.z. niet wanneer het kind de additie-substactieregel (AS-regel) beheerst: er is niet toegevoegd en niets weggenomen; er is nl. wel iets weggenomen. Met andere woorden de AS-regel wordt nu net zo belangrijk (d.i. voorwaardelijk) als de I-regel en we worden geconfronteerd met het probleem van klasse-inclusie van gelijkheid op twee criteria. Door nu deze I-regel als uitgangspunt te nemen verklaart de auteur het gedrag van volwassenen bij het weide-experiment. De onbeantwoorde vraag is 'hoe goed de proefpersonen op de hoogte zijn van de niet symmetrische compensatie (AS-regel) bij de transformatie van een rechthoek naar een parallellogram als de hoogte (c.q. breedte) van het weiland niet gelijk blijft?'

In het volgende hoofdstuk, *Onderzoek van de cognitieve ontwikkeling in de Sovjetunie*, (hoofdstuk 8) door Van Pareren, slaagt de auteur erin de algemene ideeën die heersen binnen de Russische ontwikkelingspsychologie en m.n. de cognitieve ontwikkelingspsychologie goed weer te geven. Erg belangrijk is de relatie die de auteur legt tussen de Piagetiaanse theorie en de theoretische opvattingen van Vygotskij en zijn leerlingen El'konin en Gal'perin. Een interessant hoofdstuk dat, wat mij betreft, best langer had mogen zijn.

Het onderwerp waarop Van Meel in hoofdstuk 9, *Culturele invloeden op informatieverwerking door kinderen*, in gaat beschrijft weer een interessant onderwerp. Alhoewel er een relatie wordt gelegd tussen culturele invloeden en de ideeën van de life-span ontwikkelingspsychologie wordt te snel over het probleem van de definitie van het begrip 'cohort' heen gelopen. Het hoofdstuk zou aanzienlijk aan inhoud hebben gewonnen als een duidelijke theoretische relatie met andere ontwikkelingspsychologische theorieën zou zijn aangegeven. Nu is het hoofdstuk te kort (14 blz.) wat als gevolg heeft dat verscheidene essentieële vraagstukken te oppervlakkig worden behandeld.

Het opmerkelijke van hoofdstuk 10, *Biopsychologie van de sociale ontwikkeling*, door Kalverboer, is het grote aanbod van belangrijke informatie vanuit een 'biopsychologische' benadering. De auteur slaagt er echter niet in het

specifieke ervan te verhelderen: wat is het verschil tussen de biopsychologische en de psychofysiologische of de maturistische (i.e. rijpings) benaderingen enerzijds en de Piagetiaanse theorie anderzijds. Ook is het niet duidelijk wat de biopsychologie voor belangrijks te bieden heeft (zie ook hoofdstuk 6). Alhoewel de structurele benadering verscheidene malen wordt genoemd, met Piaget als de hoofdvertegenwoordiger, wordt niet uitgelegd hoe de structurele ideeën binnen de biopsychologie worden uitgewerkt. Het volgende citaat mag als illustratie dienen: 'Voor een meer fundamenteel inzicht in deze afhankelijkheid (i.e. tussen conditioneringsmogelijkheden en rijpingsgraad van het zenuwstelsel in de gedragstoestand van het organisme; L.O.) is een biologische benadering nodig, die principieel uitgaat van een aangeboren gedragsorganisatie als de structurele basis voor de ontwikkeling..., een benadering waartoe met name Piaget de aanzet heeft gegeven' (p. 243). Deze ook vele malen herhaalde benadrukking van de relatie tussen de biopsychologie, geent op structureel ontwikkelingspsychologische principes en de leertheorie, brengt de auteur tot de conclusie dat er sprake is van 'vloeiende overgangen en wisselwerkingen tussen wat traditioneel werd aangeduid als leerprocessen, respectievelijk cognitieve processen' (p. 245). Deze conclusie is m.i. juist zolang er alleen maar sprake is over het *wat* van het leren (bijv. observeerbare gedragspatronen) als onderwerp van onderzoek. Gaat men nu verder en vraagt men naar het *waarom* en het *hoe* dan zal bovenstaande conclusie moeilijker te handhaven zijn zolang er niet een duidelijk theoretisch kader ontwikkeld wordt waarin zowel leer- als cognitieve processen binnen één wetenschapstheoretisch kader worden geplaatst.

Hoofdstuk 11, *De stabiliteit van persoonskenmerken*, door Van der Werff, kan weer beschouwd worden als een goed overzichtsartikel vooral gericht op de methodologische aspecten van persoonlijkheidsonderzoek. De auteur laat zich jammer genoeg te vaak verleiden tot een te eenvoudige en soms wat belerende presentatie van de stof wat afbreuk doet aan de grondigheid van dit hoofdstuk.

Het hoofdstuk, *Impulsiviteit-reflexiviteit: denken en doen in ontwikkeling*, door Soppe, (hoofdstuk 12) heeft de meeste indruk op mij gemaakt. Het is een systematisch opgezet stuk waarin de auteur op een degelijke en heldere wijze een overzicht geeft van een zeer specifiek onderwerp. Ik vraag me wel af in hoeverre het onderwerp 'Impulsiviteit' een ontwikkelingspsychologisch onderwerp is en niet een informatie-verwerkingssysteem-specifiek verschijnsel dat over de hele levensloop aanwezig kan zijn.

In het hoofdstuk over de *Ontwikkeling van sociale cognities* (hoofdstuk 13) stelt Koops, in navolging van Flavell en Shantz, dat sociale cognities betrekking hebben op de sociale werkelijkheid. Een gemis (en niet in navolging van Flavell en Shantz) is hier een korte omschrijving waaruit deze sociale werkelijkheid bestaat en waarop de sociale cognities nu precies betrekking hebben (zie Tagiuri, 1969; Tagiuri, R. Person perception. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology*, Vol. 3. Reading, Mass.: Holt, Rinehart & Winston). De omschrijving van de inhouden van sociale cognities door Flavell (Flavell, J.H., *Cognitive development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1977): waarnemingen, gevoe-

lens, gedachten, intenties, persoonlijkheid, zelf, en moraliteit; door Shantz (Shantz, C.U., *The development of social cognition*. In E.M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research*, Vol. 5. Chicago: University of Chicago Press, 1975): naast de voorafgaande ook nog de relatie tussen sociale cognitie en sociaal gedrag; en door Tagiuri (1969): concepten over interpersoonlijke relaties, zoals vriendschap, liefde, vijandschap, etc., maakt duidelijk dat dit onderwerp te beperkt behandeld wordt. Gezien de aanwezigheid van vertaalde artikelen van Kohlberg (hoofdstuk 14) en Bronferbrenner (hoofdstuk 18) rijst de vraag waarom bijv. pp. 118-143 uit het boek van Flavell niet konden worden overgenomen. Verwarrend is de terminologie die Koops hanteert. Wat moet men zich bijvoorbeeld voorstellen bij 'perceptuele sociale cognities' of 'emotionele sociale cognities'? De terminologie van Shantz: 'wat ziet een ander' of 'wat voelt een ander' of de aanpak van Flavell: 'waarnemingen of gevoelens als onderwerpen van sociale cognities' zou veel beter zijn geweest.

Afgezien van bovenstaande opmerkingen kenmerkt dit hoofdstuk zich ook door te weinig diepgang. In de discussie n.l. gaat de auteur in op de onderlinge relaties tussen de door hem besproken inhouden van sociale cognities en de relatie tussen sociale cognitie en sociaal gedrag. Als men zich realiseert dat het onderzoek m.b.t. sociaal cognitieve ontwikkeling van de laatste 5-10 jaar zich voornamelijk heeft gericht op deze beide onderwerpen en de relatie tussen sociale cognitie en cognitie dan is een paragraafsgewijze behandeling hiervan in de discussie te oppervlakkig.

De afwezigheid van morele ontwikkeling als inhoud van sociaal cognitieve ontwikkeling resulteert in een te op zichzelf staand hoofdstuk 14 waarin Kohlberg *De continuïteit in de morele ontwikkeling; een herbezinning* behandelt. Alhoewel dit een boeiend hoofdstuk is leidde dit tot een te éézijdige belichting van het onderwerp. Het hoofdstuk had uitgebreid moeten worden met een stukje betreffende de kritiek op Kohlbergs theorie over de morele ontwikkeling: de alternatieve verklaringen, het probleem van de stadia, de relatie tussen niveau's van morele ontwikkeling en moreel handelen en vooral het feit dat Kohlbergs theorie een elitaire theorie is. Als er een behandeling van morele ontwikkeling bij de ontwikkeling van sociale cognitie (zie o.a. Flavell, 1977) aan vooraf was gegaan dan zou de lezer gelegenheid hebben gehad Kohlbergs theorie en zijn ideeën, beschreven in hoofdstuk 14, binnen een relativerend kader te plaatsen.

Bij hoofdstuk 15, *De ontwikkeling van leren-door-observatie en imitatie*, door Van Hekken rijst weer de vraag in hoeverre dit een overzichtsartikel kan worden genoemd. Een snelle telling van de referenties leert ons dat ongeveer 10 procent van de referenties van na 1974 tot 1976 zijn, terwijl de overige referenties uit de periode daarvoor stammen (zie voor het omgekeerde verschijnsel hoofdstuk 4). Dit gegeven hoeft op zichzelf niets te zeggen: het kan zijn dat er vanaf 1974 maar weinig relevant onderzoek m.b.t. dit onderwerp heeft plaatsgevonden. In een overzicht echter van de stand van zaken zou dit, met de oorzaken, vermeld moeten worden.

In hoofdstuk 16, *Sociale regulatie en de ontwikkeling van zelfregulatie*, geeft Prins aan de hand van één specifiek

onderwerp een aardige toelichting op verschillende theoretische benaderingen. Wat echter afbreuk doet aan het hoofdstuk zijn de pogingen van de auteur de uit de leertheorie voortvloeiende ideeën over zelfregulatie te relateren aan de ideeën van Piaget (cf. Flavell, 1977). Zo beweert de auteur dat de Russische ideeën over zelfregulatie en de ontwikkelingsstadia die Flavell onderscheidt in de communicatie van het kind met zijn omgeving direct bij elkaar aansluiten. Er wordt door Flavell (1977) inderdaad over een verloop van *informatief* naar *regulerend* taalgebruik gesproken, maar t.a.v. *zelfregulatie als gemedieerd door taal* zoals o.a. Vygotskij en Luria dit voorstellen schrijft Flavell (p. 69): 'My suggestion is that the error lies in interpreting the source and vehicle of human self control (lees: zelfregulatie; L.O.) as exclusively or even primarily verbal' en benadrukt dan de reeds veel vroeger optredende en ook op latere leeftijd veel gebruikte *niet-verbale* regulatie van gedrag door anderen en de zelf.

Het lijdt geen twijfel dat elke poging een relatie tot stand te brengen tussen structureel ontwikkelingspsychologische theorieën en behavioristische kinderpsychologie of de leertheorieën moet worden toegejuicht. Bovenstaand voorbeeld echter, en zo zijn er meerdere, wijzen erop hoe moeilijk dit is (zie ook mijn opmerking bij hoofdstuk 10).

Taal en Kohnstamm geven in hoofdstuk 17, *De socialisering van het kind*, een redelijk overzicht van onderzoekingen m.b.t. enkele aspecten van de sociale ontwikkeling. Met name wordt een aantal bronnen, -het gezin, leeftijdsgenoten en de televisie, besproken. In het eerste gedeelte speelt de televisie wel een erg grote rol. De titel van subhoofdstuk 2 (Het gezin) als 'De televisie' zou meer waarheidsgetrouw zijn geweest aangezien ook het gezin blijkt te worden beïnvloed door de televisie (zie 'der Stern'-referentie, p. 391).

Het laatste hoofdstuk, *Een experimentele ecologie van de menselijke ontwikkeling*, door Bronfenbrenner (hoofdstuk 18) is naast hoofdstuk 12 door Soppe één van de beste hoofdstukken. Bronfenbrenners ideeën zijn echter deel van een veel meer omvattende ontwikkeling binnen de ontwikkelingspsychologie; betreffende nieuwe inzichten in onderzoeksmethoden en procedures. Zo refereert Kohlberg in zijn hoofdstuk naar de life-span benadering (zie ook hoofd-

stuk 9 van Van Meel). Daarnaast zijn o.a. Riegels dialectische theorie (zie Riegel, K.F., Toward a dialectical theory of development. *Human Development*, 1975, 18, 50-64), de interactionele theorieën (zie bijv. Pervin, L.A. and M. Lewis, (Eds.), *Perspectives in interactional psychology*. New York: Plenum, 1978) en tenslotte de handelingstheorieën (zie bijv. Eckensberger, L.H., 'Soziale Kognitionen' und 'sozial orientiertes Verhalten' -Versuch einer integration durch das Konzept 'Handlung'. In: R.K. Silbereisen (Hrsg.), *Newsletter Soziale Kognition*, 1977, 1, C68-C90) van belang (vergelijk ook Wohlwills classificatie van omgeving-subject relaties in Flavell, 1977, pp. 239-240). Al deze theorieën en modellen benadrukken de complexiteit van de nature-nurture of subject-omgeving inter(trans)acties. Een overzicht van deze benaderingen binnen een wetenschapstheoretisch kader zou verhelderend zijn geweest aangezien ze duidelijk thuis hoort in een overzicht van de ontwikkelingspsychologie. Of zoals Lerner (Lerner, R.M., *Concepts and theories of human development*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1976) opmerkt: zal het nalaten duidelijke theoretische kaders en de wetenschapstheoretische achtergronden aan te bieden leiden tot het verschijnsel dat studenten '...have the feeling of having interacted with a large masse of complex and often, for them, disjointed information; ...thus in failing to see the whole picture, the student does not understand what it all means' (p. 11).

Wanneer we nu de drie criteria overzicht, inleiding, toegankelijkheid van problemen genoemd aan het begin van deze bespreking, weer ter hand nemen dan moet ik concluderen dat de samenstellers er niet in geslaagd zijn een 'overzicht van de ontwikkelingspsychologie' te presenteren. De wisselende kwaliteit van de hoofdstukken, het gebrek aan een totaal beeld of conceptueel kader, alsmede het veelvuldig ontwijken van kernproblemen in plaats van deze bespreekbaar en toegankelijk te maken, resulteren in een hybride verzameling van weliswaar vaak interessante hoofdstukken die echter eerder een overzicht geven van een selectie van ontwikkelingspsychologische en daaraan verwante onderzoeksthema's in Nederland, dan een overzicht van de ontwikkelingspsychologie.

L. Oppenheimer

Reactie op een onbruikbare recensie

Het doet ons plezier dat collega Oppenheimer (verder: O.) de niet geringe moeite heeft willen nemen het door ons geredigeerde 'Overzicht van de Ontwikkelingspsychologie' te bestuderen en te recenseren. Tegelijkertijd betreuren wij het dat de neerslag van die moeite voornamelijk bestaat uit subjectieve evaluaties, onduidelijkheden, onjuistheden, vertekende selecties en misvattingen.

Voorbeelden van *positieve* subjectieve evaluaties zijn aanduidingen als 'kennelijk plezier', 'goed leesbaar', en 'boeiend hoofdstuk' (n.a.v. de bijdrage van Baerends); 'zeker een goed hoofdstuk' (dat van Sergeant & Mulder); 'een interessant hoofdstuk' (dat van Harris & van Geert); 'het hoofdstuk..... door Soppe heeft de meeste indruk op mij gemaakt', etc. Wij spreken van subjectief omdat deze eva-

luaties niet berusten op argumenten, men kan het er niet zakelijk over eens of oneens zijn. *Negatieve* subjectieve evaluaties zijn in O.'s recensie zeer veelvuldig aan te treffen. Een absoluut dieptepunt vormt de bespreking van het hoofdstuk van Tervoort: 'moeilijk leesbaar', 'niveau aanzienlijk lager', 'liever niet'. Argumenten of adstrucies ontbreken. Tot viermaal toe verzucht O. dat (hoofd)stukken te kort zijn. Zo vindt hij hoofdstuk 5 te kort; maar waarom eigenlijk? Blijkbaar niet omdat de beknoptheid onrecht doet aan het onderwerp. Zelf constateert O. namelijk dat over het betreffende thema 'relatief weinig informatie ter beschikking staat', en acht hij nota bene 'de kleine omvang van dit hoofdstuk begrijpelijk'. Van Parrerens bijdrage had, wat O. betreft, 'best langer mogen zijn'. Onze vraag luidt:

had het langer moeten zijn? Over Van Meels hoofdstuk schrijft O.: 'Nu is het hoofdstuk te kort (14 blz.) wat als gevolg heeft dat verscheidene essentiële vraagstukken te oppervlakkig worden behandeld'. Welke precies, en waarom *essentieel*? Over het hoofdstuk van Koops oordeelt O.: 'te weinig diepgang' en motiveert dat met te wijzen op de beknoptheid van de discussie-paragraaf. Graag hadden wij vernomen wat er inhoudelijk ontbreekt aan deze paragraaf en wat het belang van de beoogde aanvullingen zou zijn.

De strekking van O.'s opmerkingen over de referenties bij Harris & Van Geert wordt ons niet duidelijk. Welke referenties hadden moeten worden toegevoegd en waarom? Voorts waren wij niet bij machte O.'s 'illustratie' over de Inversieregel te begrijpen, waardoor voor ons O.'s suggestie dat Van Geert 'vanuit het geloof in het goede antwoord' zijn argumenten zocht 'om het te bevestigen' vooralsnog een slag in de lucht is. Zeer onduidelijk is voor ons de strekking van de zin: 'Het opmerkelijke van hoofdstuk 10 door Kalverboer is het grote aanbod van belangrijke informatie vanuit een "biopsychologische" benadering', als we tevens de volgende bewering serieus moeten nemen: 'Ook is het niet duidelijk wat de biopsychologie voor belangrijks te bieden heeft'.

Onjuist is O.'s mededeling dat Sergeant & Mulder niet duidelijk maken wat zij verstaan onder 'cognitieve ontwikkeling'. Zij verstaan daaronder: de ontwikkeling van het informatieverwerkend systeem (zie blz. 63). Misleidend is voorts de bewering dat de auteurs de relatie tussen meetbare psychofysiologische processen en 'gedragsvariabelen' bespreken. Al in de inleiding (op blz. 63) staat te lezen dat de psychofysiologie gaat over het verband tussen informatieverwerkingsprocessen en de werking van het zenuwstelsel. Ook ontbreken pogingen tot theorievorming gezinszins: onder meer de paragrafen over de activatietheorie en de patroonbenadering gaan daarover. De auteurs hebben overigens – weloverwogen – niet meer willen doen dan 'een benadering aanbevelen' (blz. 89), en gegeven de stand van zaken op hun terrein zouden verdergaande theoretische uiteenzettingen het schrijven van een overzicht naar onze mening ook te buiten gaan. Onjuist is voorts O.'s bewering dat Flavell en Shantz omschrijven waaruit 'de sociale werkelijkheid bestaat' (wie ter wereld zou dat overigens ooit kunnen?); voorts is het in tegenstelling tot wat O. suggereert ongebruikelijk om onder de titel 'de ontwikkeling van sociale cognitie' concepten als vriendschap, liefde, enzovoort te behandelen (ontwikkelingspsychologen als Shantz en Flavell doen dat dan ook niet, een sociaal psycholoog als de door O. genoemde Tagiuri wel); onduidelijk blijft waarom O. het aangegeven tekstfragment van Flavell beter vindt dan de tekst van Koops; onduidelijk want ongeargumenteerd is voorts waarom Shantz terminologie 'veel beter zou zijn geweest'.

Zeer storend achten wij O.'s weergave en evaluatie van de conceptie van waaruit het Overzicht van de Ontwikkelingspsychologie werd opgezet. O. geeft de bedoelingen en criteria van de redacteurs weer aan de hand van een suggestieve selectie van citaten. Zo schreven wij bijvoorbeeld in het Voorwoord niet dat ons boek van groot nut *zal* zijn, maar van groot nut *kan* zijn; wij typeerden onze lezers

niet als 'men', zoals O.'s tekst suggereert, maar als 'zowel de vakbeoefenaars als degenen die hiervoor studeren'; wij schreven niet dat het boek 'ook ... een grondige introductie biedt', maar dat het 'ook beoefenaars en studenten van verwante disciplines een grondige introductie biedt'. In ons introductiehoofdstuk worden de gedragswetenschappen geordend naar 'niveaus' en 'orden van tijd' waarop het denken over ontwikkeling zich afspeelt. De ontwikkelingspsychologie wordt in dat kader gelokaliseerd op het niveau van de individuele levensloop (ontogenese). Een dergelijke gebiedsbepaling lijkt ons voor een boek dat een overzicht van de empirische ontwikkelingspsychologie wil geven – in tegenstelling tot een boek dat de ontwikkelingspsychologie theoretisch wil bepalen – voldoende. O.'s opmerkingen over het ontbreken van een bespreking van filosofische invloeden berust op zijn kennelijke misvatting dat wij historische invloeden op de ontwikkelingspsychologie wilden behandelen. Dat stond ons echter niet voor ogen. Daarover kan bij de goede lezer ook geen misverstand bestaan, op blz. 1-2 valt te lezen: 'Daar het hier gaat om een overzicht van de empirische ontwikkelingspsychologie, zal men in deze omschrijving dan ook de theoretische stromingen en wetenschapstheoretische visies missen, die niet of nauwelijks aanleiding tot empirisch onderzoek gaven, zoals bijvoorbeeld humanistische, existentiëlepsychologische en marxistische ideeën'. Wij bespreken derhalve *invloeden op* (en niet *wortels van*) de empirische ontwikkelingspsychologie, zoals die rond de eeuwwisseling ontstond. In dat verband is bijvoorbeeld Dewey van direct belang, maar Locke niet. Van de pedagogiek *is in dat verband* onder anderen het werk vanuit het 'Institut Rousseau' (Claparède, Piaget) van belang, maar de wijsgerige grondgedachten van Descartes, Rousseau enz. niet. Verder zou O. het verhelderend gevonden hebben als wij 'hadden aangegeven hoe filosofische denkbeelden de empirische benadering van ontwikkelingspsychologische vraagstellingen beïnvloedden en dat nog steeds doen'. Voorts meent hij dat wij oplossingen voor daarmee samenhangende 'tegenstellingen' naar voren hadden moeten brengen. O.'s wensen gaan duidelijk buiten het kader van onze doelstellingen. Wij beoogden een overzicht van de stand van zaken binnen de empirische ontwikkelingspsychologie samen te stellen; O. verlangt naar een boek waarin de ontwikkelingspsychologie primair theoretisch in kaart wordt gebracht en voorts metatheoretisch geanalyseerd wordt. O.'s verlangens blijken uit: zijn behoefte aan de definiëring van "ontwikkeling als proces of ontogenese", aan een beschrijving van wijsgerige denkbeelden in het hoofdstuk van de redacteurs, uit de vraag (n.a.v. Van Meels bijdrage) om theoretische relaties met andere ontwikkelingspsychologische theorieën, de behoefte aan een wetenschapstheoretisch kader in het hoofdstuk van Kalverboer; en tenslotte citeert hij met instemming Lerner die stelt dat zonder wetenschapstheoretische achtergrond studenten het gevoel hebben kennis te maken met 'complex and often, for them, disjointed information'. Tot op zekere hoogte kunnen wij het met de strekking van zo'n citaat wel eens zijn, maar dan met het oog op de samenstelling van een studieprogramma en niet met het oog op de samenstelling van één boek. Nogmaals: ons boek is bedoeld als een overzicht van de empirische ontwikkelings-

psychologie. Het is gestructureerd volgens dimensies die in het aan te bieden materiaal zelf te onderscheiden zijn. Die structurele dimensies worden besproken in ons inleidend hoofdstuk. Dat O. op onze structuurschets (blz. 8-20: § 3.5 Globale huidige structuur, § 4 Recente aandachtsverschuivingen en § 5 Opzet van het boek) niet in gaat maakt dat de lezer een vertekend (negatief) beeld krijgt van de systematiek en dat O.'s eindoordeel "een hybride verzameling van weliswaar vaak interessante hoofdstukken", ongemotiveerd is. In dit verband betreuren wij het ook zeer dat O. niet ingaat op meer technische aspecten van onze redactionele arbeid, zoals de ons inziens overzichtelijke en vergelijkbare opzet van elk der hoofdstukken, de uitgebreide met veel zorg samengestelde bibliografie en de uitgebreide registers, die naar onze mening de gebruikswaarde van het boek zeer ten goede komen. Theoretische analyses, wijsgerige denkbeelden en epistemologie, waarnaar O. zo ver-

langt, zijn naar onze mening belangrijke zaken, maar kunnen beter in een afzonderlijk boek (bijvoorbeeld getiteld 'Theoretische ontwikkelingspsychologie') systematisch worden behandeld. Men kan niet in één boek alles tegelijk doen.

Wij zijn niet op alle details uit O.'s recensie ingegaan, maar hebben ons beperkt tot steekproefsgewijze adstructies van onze belangrijkste bezwaren tegen en moeilijkheden met O.'s tekst. Met oprechte spijt moeten wij concluderen dat O.'s evaluatie ons geen zinvolle aanknopingspunten biedt het 'Overzicht van de ontwikkelingspsychologie' te verbeteren.

W. Koops

J.J. van der Werff

Aarts, J. F. M. C., N. Deen, J. H. G. I. Giesbers, *Onderwijs in Nederland*, Wolters-Noordhoff, Groningen 1979, XVII + 198 p., f 32,-, ISBN 90 01 00606 X

Bovenstaand werk, waarvan intussen een tweede druk is verschenen, voorziet in een behoefte. Het is helder geschreven en geeft een goed inzicht in de structuur van het Nederlandse onderwijs. Soms worden de uiteenzettingen voorzien van een historische inleiding, soms niet. Bovendien zijn ze door hun beknoptheid (?) soms misleidend: de Republiek (1579-1795) Groen 'voorvechter' van 'vrij onderwijs'; het meer uitgebreid L.O. verdwenen uit de wet van

1878. Ernstiger is dat elk sociaal-economisch kader ontbreekt. Dat de schoolontwikkeling iets te maken heeft met het emancipatieproces is de schrijvers blijkbaar ontgaan.

Tenslotte: waarom ontbreekt bij de vermelding van de middelbare akten die voor pedagogiek?

N. F. Noordam

Ban, A. W. van den, *Inleiding tot de voorlichtingskunde*. Boom, Meppel/Amsterdam, 1979, 4e, herziene, uitgave 288 pag: f 35,-, ISBN 90 6009 423 9.

Voorlichting is in ons land wijd en zijd aanwezig. Zij blijkt vooral sedert de Tweede Wereldoorlog aan een proces van verbreding en diversificatie onderhevig te zijn. Met verbreding wordt bedoeld dat voorlichting ingang heeft gevonden op gebieden waar zij voorheen niet, of nauwelijks, stelselmatig werd toegepast. De term diversificatie duidt op het ontstaan van specialisaties in een reeds min of meer uitgekristalliseerd praktijkveld.

De verklaring voor dit proces is vooral te zoeken in het feit dat onze samenleving steeds complexer, pluriformer, onoverzichtelijker, kortom: problematischer, is geworden. Er bestaat namelijk een samenhang tussen voorlichting en problemen die daarop neerkomt, dat men bij bestrijding van problemen veelal naar voorlichting grijpt. Of dit immer terecht geschiedt, of voorlichting in alle gevallen het middel bij uitstek is, doet thans niet ter zake. Waar het om gaat is dat problemen voorlichting genereren. Hetgeen geldt ten aanzien van het macro-niveau, waarop de overheid bijvoorbeeld in het kader van misdaadpreventie van voorlichting gebruik maakt, maar ook ten aanzien van het micro-niveau, waarop men bijvoorbeeld als ouder om opvoedingsvoorlichting vraagt. En tussen deze twee niveaus in treffen wij vele leef- en doelgemeenschappen aan die bij de bestrijding van hun endogene of exogene problemen eveneens van voorlichting gebruik maken.

Voorlichting wordt, met andere woorden, bij de aanpak van problemen op micro- meso- en macro-niveau gehanteerd en heeft te maken met het welzijn van de betrokkenen. Haar toenemende betekenis ten aanzien van het individueel/maatschappelijk welzijn komt onder meer daarin tot uiting, dat zij object van studie en onderzoek op universitair niveau is geworden. Voorlichtingskunde wordt tegenwoordig aan meerdere instellingen van wetenschappelijk onderwijs beoefend. Het zwaartepunt van wetenschapsbeoefening op dit gebied ligt evenwel nog steeds daar, waar voorlichtingskunde in ons land voor het eerst werd geïnstitutionaliseerd: aan de Landbouwhogeschool te Wageningen.

Het is thans ruim vijftien jaar geleden, dat Van den Ban daar hoogleraar in de voorlichtingskunde werd. Hij heeft een prominente rol gespeeld in de ontwikkeling van zijn discipline, alsook in de verwetenschappelijking van de voorlichtingspraktijk. Van den Bans *Inleiding tot de voorlichtingskunde* kan in beide opzichten belangrijk worden genoemd. Generaties van studenten, een groeiende schare van beoefenaars van de voorlichtingskunde en in aantal en omvang steeds groter geworden groepen van praktijkwerkers hebben via dit werk kennis gemaakt met theoretische en praktische vraagstukken op voorlichtingsgebied of hebben hun kennis van, respectievelijk inzicht in voorlichtings-

vraagstukken verruimd.

Dat voorlichtingskunde in Nederland aan de Landbouwhogeschool Wageningen is ontstaan houdt in feite in, dat het uit de behoeften van de groene sector is voortgekomen en dat het in de eerste plaats aan deze behoeften moest beantwoorden. Van den Bans *Inleiding* was aanvankelijk dan ook sterk door de groene sector gekleurd. De Wageningse voorlichtingskunde is de laatste jaren echter tendensen van een bredere maatschappelijke oriëntatie gaan vertonen, hetgeen ook in de vierde, herziene editie van de *Inleiding tot de voorlichtingskunde* tot uiting komt. Hiermee is de relevantie van dit werk ten aanzien van de rijkgeschakeerde praktijk toegenomen. Wat wellicht als een gemis wordt ervaren is echter dat de bredere oriëntatie niet is vergezeld van een meer diepgaande analyse van de maatschappelijke achtergronden van voorlichting.

Dit maakt Van den Bans opvattingen omtrent voorlichting en haar kunde tot een aanlokkelijk doelwit voor critici met minder flegmatisch politiek temperament. Zo wijst, om een voorbeeld te noemen, de Wageningse wetenschapsfilosoof Koningsveld 'een voorlichtingskunde à la Van den Ban' af omdat zij naar zijn mening de gevestigde voorlichting theoretisch reproduceert en op die manier de sociale status quo bevestigt. Als een ander bezwaar tegen de gevestigde voorlichting wordt door Koningsveld aangevoerd, dat deze geen spontane hulpverlening is, zoals vriendendienst, burenhulp e.d. Hij pleit voor een 'kritische voorlichting' die emancipatorisch van aard is en zich door een persoonlijke relatie tussen de bij de voorlichting betrokkenen laat kenmerken (*Tijdschrift voor Agologie*, maart/april 1980).

Wat dit laatste betreft kan worden opgemerkt, dat de veelheid van soms zeer complexe problemen op diverse niveaus de realisering van een oplossing in de trant van 'elke ingezetene van dit land, autochtoon of allochtoon, zijn eigen voorlichter' in de weg staat. Institutionaliseren van voorlichting kan men hooguit als een noodzakelijk kwaad aanmerken. Van Beugen heeft overigens reeds erop gewezen dat daar waar natuurlijke levensverbanden in een of ander opzicht tekort schieten 'kunstmatige' relaties tot stand worden gebracht, waarin spontaniteit voor deskundigheid en vaardigheden plaats maakt (*Sociale technologie*, Assen, 1974⁶, pag. 3-13).

Of 'een voorlichtingskunde à la Van den Ban' en dito voorlichting (indien zoiets bestaat) per definitie systeembevestigend zijn valt nog te bezien. Voorlichting, door Van den Ban opgevat als 'bewust gegeven hulp bij menings- en besluitvorming door middel van communicatie' (pag. 12) kenmerkt zich, naar het mij wil voorkomen, door wat Ko-

ningsveld zelf de 'emanciperende rede' noemt (*Het verschijnsel wetenschap*, Meppel/Amsterdam 1978³, pag. 117). Zij beoogt de handelingsbekwaamheid van mensen in hun diverse hoedanigheden te vergroten. Dat is zowel haar bestaansgrond als die van haar kunde.

Van den Bans *Inleiding* kan men wellicht typeren als een beknopte encyclopedie van dit laatste. Het is een werk waarin een 'body of knowledge' wordt geschetst dat in een bepaald stadium van ontwikkeling verkeert en dat door maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen wordt gevoed. Uitgaande van het begrip voorlichting, zoals door hem bedoeld, wijst de auteur erzijds op meningsverschillen voor wat de interpretatie ervan betreft, anderzijds op het feit dat specifieke toepassingsgebieden hun stempel drukken op de voorlichting. Na de behandeling van voorlichtingskunde, zijnde 'de wetenschap die zich bezighoudt met de strategische vragen die samenhangen met het proces van voorlichting' (pag. 29) schenkt Van den Ban vrij uitvoerig aandacht aan de plaats van voorlichtingsorganisaties in het proces van de verspreiding van met name wetenschappelijke kennis. Deze verspreiding vindt plaats om menselijk gedrag te beïnvloeden, hetgeen voor de auteur reden is om verschillende methoden in dit verband te bespreken en ook om ethische aspecten van het voorlichtingswerk aan de orde te stellen. Vervolgens behandelt Van den Ban een aantal gedragswetenschappelijke achtergronden van het geven van voorlichting, alsmede de hiermee verbandhoudende voornaamste voorlichtingsmethoden. Aansluitend hierop volgt een uiteenzetting omtrent het opstellen van voorlichtingsprogramma's en omtrent sociaal-wetenschappelijk onderzoek met betrekking tot voorlichting. Van den Ban besteedt een apart hoofdstuk aan het leiding geven in en besturen van voorlichtingsorganisaties omdat, zoals hij zegt, het effect van voorlichting sterk wordt beïnvloed door de wijze waarop dergelijke organisaties functioneren (pag. 9). Het zou geen kwaad kunnen als bestuurders die voorlichting in portefeuille hebben hiervan notie namen. Wat ook geldt ten aanzien van de moeilijkheden waarin voorlichters kunnen geraken indien de verwachtingen die hun cliënten en opdrachtgevers jegens hen koesteren conflicterend zijn. Van den Ban duidt dit probleem wel aan, doch gaat er niet dieper op in. Naar hij zegt is over de relatie voorlichter-cliënt merkwaardig weinig onderzoek gedaan (pag. 253). De relatie voorlichter-opdrachtgever is echter misschien nog minder onderzocht.

J. Katus

Boes, A. W., *Jenaplan – historie en actualiteit*, Wolters-Noordhoff B.V., Groningen, 1979, 135 pag., f 16,50, ISBN 90 01 95944 X.

Deze uitgave van de voorzitter van de Stichting Jenaplan (S.J.P.) verscheen in de serie Wolters-Noordhoffs Pedagogische Bibliotheek. In het serieoverzicht wordt zij vermeld bij 'onderwijskunde' (zie kanttekening 1 hieronder). Eerst volgt een overzicht van de inhoud van het boek. Hierdoor kan de lezer zich een beeld vormen van wat de schrijver zoal naar voren brengt. Daarna worden door kanttekeningen

kritische opmerkingen bij deze publikatie gemaakt.

In het 'Voorwoord' zet Boes zijn bedoelingen uiteen met dit boekje. Voor een breed publiek van onderwijsgevenden tracht hij hoofdzaken over Jenaplan door te geven. Hij wil vooral het onlosmakelijke verband tussen de theorie en praktijk van Petersens schoolconceptie laten zien; door voorbeelden uit de schoolwerkelijkheid moet de verbon-

denheid van historie en actualiteit zichtbaar worden.

In het tweede hoofdstuk stelt hij in 9 bladzijden achtergronden van de conceptie van het Jenaplan en het pedagogisch onderzoek in Jena aan de orde.

In het tweede hoofdstuk stelt hij in 9 bladzijden achtergronden van de conceptie van het Jenaplan en het pedagogisch onderzoek in Jena aan de orde.

In het derde hoofdstuk bespreekt hij hoofdzaken uit de Führungslehre des Unterrichts, Petersens standaardwerk voor de schoolpraktijk.

In het vierde hoofdstuk belicht hij kenmerken van de onderwijspraktijk in Jenaplanscholen; in 55 bladzijden gaat hij nader in op deze onderwerpen: groeperingen – stamgroep, tafelgroep, niveaugroep, keuzegroep; pedagogische situaties – gesprek (met 2 protocollen), spel, werk, viering; ritmisch weekplan – met 3 schema's (zie kanttkening 2); wereldoriëntatie – met de 'fiets' van Chris Jansen (zie kanttkening 3); de school als leef- en werkruimte; schoolwerkplan – open en gesloten planning, team van groepsleiders, levens- en mensbeschouwing, ouders, observatie en evaluatie.

In het vijfde hoofdstuk licht hij de acht minima, pedagogische uitgangspunten, voor Jenaplanonderwijs toe; ze zijn door mevrouw Freudenthal voor het eerst in ons land geïntroduceerd in: De Jenaplanschool, een leef- en werkgemeenschap, Stichting Jenaplan, (Utrecht, 1970). Deze pedagogische uitgangspunten luiden: 1. opvoeden tot inclusief denken; 2. humanisering en democratisering van de schoolwerkelijkheid; 3. dialoog; 4. antropologisering van het pedagogisch denken en handelen; 5. authenticiteit; 6. vrijheid door gemeenschappelijke, autonome ordening van de leef- en werkgemeenschap; 7. opvoeden tot kritisch denken; 8. creativiteit.

In het zesde hoofdstuk schenkt hij aandacht aan Jenaplan en individualisering van het onderwijs. Twee begrippen krijgen hierbij nadere vulling: individualiseren, d.w.z. aanpassen aan individuele mogelijkheden en kenmerken (meer onderwijskundig en organisatorisch, DS); personaliseren (meer antropologisch-pedagogisch, DS).

In het zevende hoofdstuk bekijkt hij Jenaplan, integratie ko-lo, middenschool en funderend onderwijs; achtereenvolgens komen ter sprake: Jenaplan en kleuteronderwijs, Jenaplan en voortgezet onderwijs, Petersen in Hamburg (op de Lichtwarkschule, een eerste 'middenschool', DS) en Jena (als hoogleraar en leider van de universiteitsschool, DS), Nederland.

In het achtste hoofdstuk analyseert hij de ontwikkeling van Jenaplan in Nederland.

In het negende hoofdstuk gaat hij Jenaplan en verwante ontwikkelingen na en wel: Kees Boeke en de Werkplaats Kindergemeenschap, en 'Open education', de Engelse in-fantschool als exemplaar.

In het tiende hoofdstuk bepaalt hij zich tot effecten van Jenaplanonderwijs. In hoofdstuk elf komt hij aan zijn conclusie en perspectief.

Tenslotte volgen 'Literatuur' (99 bronnen), 'Adressen' (3 landelijke instanties), en 'Studiesuggesties'.

In het boek zijn acht zwart-wit foto's, acht schema's en overzichten, en een aantal musische fragmenten van voornamelijk kinderen opgenomen.

In de vorm van kantttekeningen volgen nu enige kritische opmerkingen.

Voorop dient te worden gesteld, dat Boes in 'deze betrekkelijk beknopte tekst' een bewonderenswaardige hoeveelheid informatie heeft doorgegeven. De voordelen zijn een ieder duidelijk; de nadelen zijn reeds elders besproken; zie daartoe het blad van de Stichting Jenaplan – Pedomorfose, nummer 46, 15 augustus 1980, blz. 51-62. Dan nu de kantttekeningen.

1. Het is niet eenvoudig gebleken om Petersens Jenaplan te plaatsen! Op blz. 12, 15, 24 en 96 wordt dit duidelijk. Immers, aan de ene kant geeft Petersen geen afgeronde gedachten, streeft hij geen systeem na, is het 'leven' hem liever dan de 'leer', bestaat Jenaplanonderwijs niet bij de gratie van de 'toepassing' van een aantal onderwijskundige regels. Aan de andere kant onderscheidt hij 'pedagogie' (bewuste, bedoelde opvoeding, primaire taak van het onderwijs), 'pedagogiek' (de wetenschap van pedagogie); beide beschouwt hij als een deel van 'Erziehung' (het levenslange proces van geestelijke groei) en 'Erziehungswissenschaft' (de wetenschap van Erziehung). Bij de aanvaarding van het hooglerarschap in Jena, 1923, stond hij erop, dat zijn opdracht werd verruimd van 'Pädagogik' (pedagogiek) tot 'Erziehungswissenschaft'; zij werd ingewilligd.
2. Petersen spreekt in z'n Führungslehre des Unterrichts steeds van een ritmisch weekwerkplan (Wochenarbeitsplan). Wellicht wordt het woord 'werk' met opzet weggelaten, omdat de pedagogische situaties gesprek, spel en viering er dan buiten lijken te vallen.
3. Op blz. 74 wordt de 'fiets' van Chris Jansen – een werkvorm voor wereldoriëntatie – schematisch weergegeven. Hoewel er wel wordt verwezen naar de Stichting voor Leerplanontwikkeling, ontbreekt een verwijzing naar het zo praktische maar onbekende en uitverkochte boekje van Petersen c.s.: Gruppenarbeit nach dem Jena-Plan, (München, 1958). Een excerpt van 18 pagina's is verkrijgbaar bij de landelijk medewerker voor het Jenaplanonderwijs, (p/a C.P.S., postbus 30, Hoevelaken). Hierin wordt de 'fiets' gereviseerd tot een 'vijfstappen-model'.
4. Het verband tussen historie/theorie en actualiteit/praktijk komt nu eens beter tot uitdrukking dan een andere keer. Door de veelheid van gegevens kunnen zowel een dergelijk verband als de bedoelde hoofdzaken in het gedrang komen. Boes heeft meerdere, niet alle verenigbare, doelen tegelijkertijd willen realiseren.
5. De auteur merkt op dat de tekst 'verre van volledig' is. Zo komen ouderparticipatie en zorgbreedte van Jenaplanonderwijs vrijwel niet aan de orde. Dat is jammer. Boes meent dat de lezer zelf conclusies zal trekken over deze, afwezige, onderwerpen. Men kan zich afvragen of daarmee de lezer niet wordt overschat; meermalen laat de schrijver doorschemeren, dat menig onderwijsgevende-groepsleider wel de klok heeft horen luiden. Bovendien is er op beide gebieden wel enige informatie vanuit de historische bronnen.
6. Het is opmerkelijk dat de schrijver spreekt over 'leermiddelen' (blz. 26 en 29), terwijl in een protocol van een groepsleider wordt gesproken over 'werkmid-

delen' (blz. 56, 59). Petersen bedoelt met 'Arbeitsmittel' inderdaad materialen, die bij het 'werk' worden gebruikt.

7. Dit boekje is waard om veelvuldig te worden geraadpleegd. Juist door de rijke inhoud. Het is dan ook spijtig dat een register van zaken en personen ontbreekt. Zelf heb ik dit inmiddels gedaan; de lezer van dit blad kan een exemplaar opvragen door een extra met 55 ct. gefrankeerde envelop (op A4-formaat bij voorkeur,

anders helft daarvan) te sturen aan: D. Schermer, De Hazelaar 41, 6903 BB Zevenaar.

8. In het tiende hoofdstuk pleit Boes voor onderzoek van Jenaplanonderwijs, van vernieuwingsonderwijs in het algemeen overigens, omdat '... nooit het bewijs geleverd zal kunnen worden dat een bepaalde schoolconceptie de beste is' (blz. 121).

D. Schermer

Kipp, Martin. *Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel*, Schroedel, Hannover, 1978, 164 p. DM. 20,80, ISBN 3 507 36724 6.

Riedel is de nestor van de Duitse arbeidspedagogiek. Van oorsprong was hij specialist in wegebouw en gewapend betonconstructies. Onder Hitler bekleedde hij een hoge post. Wat zijn pedagogiek betreft maakt Riedel onderscheid tussen een opleiding voor geschoolde vaklieden van een lange duur en een hoge kwaliteit en een voor de grote massa ongeschoolden, waarvoor hij een degelijke scholing niet nodig achtte. Kipp heeft geen hagiografie geschreven

maar zijn object met de nodige politieke en pedagogische kritiek behandeld. Riedel is buiten de kring van vakgenoten weinig bekend. Kipps goede boek met uitvoerige literatuur en bibliografie heeft mij er echter niet van overtuigd dat dit ten onrechte het geval is.

N. F. Noordam

Mededelingen

Oproep Prof. Dr. H. C. J. Duijkerfonds

Het Prof. Duijkerfonds is door de Universiteit van Amsterdam ingesteld om door het doen van (doorgaans jaarlijkse) geldelijke uitkeringen de beoefening van de toegepaste psychologie te bevorderen.

Voor het jaar 1982 is een bedrag van f 25.000,- beschikbaar ten behoeve van een of meer onderzoekprojecten. De bedoeling is kwalitatief goed onderzoek mogelijk te maken, dat anders niet gerealiseerd zou worden omdat de middelen ontbreken. Te denken valt bijvoorbeeld aan financiële steun voor:

- de kosten van een niet omvangrijk onderzoekproject of deelproject
- de kosten van een voorstudie of vooronderzoek, eventueel ook van de uitwerking van een onderzoekopzet
- de aanschafkosten van onmisbare apparatuur, literatuur enz.
- de kosten van inschakeling van tijdelijke hulpkrachten.

Voorwaarden

1. Het onderzoek moet liggen op het terrein van de toegepaste psychologie.
2. Aanvragen moeten gemotiveerd worden. Vermeld dient te worden wat de doelstelling van het project is, de opzet en wijze van uitvoering, de duur, de wijze van verslaglegging, de medewerkers en degene die verantwoordelijk is voor de uitvoering, en voorts een nauwkeurige begroting van de kosten. Tevens dient vermeld te worden waarom het project niet uit andere bron gefinancierd kan worden.
3. Aanvragen zullen door de Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds beoordeeld worden op:
 - kwaliteit van de opzet
 - relevantie van het project
 - realiseerbaarheid van het project
 - het aangevraagde bedrag (eventueel in het verband van de totale projectbegroting).De Adviescommissie wordt gevormd door de leden van het bestuur van de Stichting Instituut voor Sociale en Bedrijfspsychologie aan de Universiteit van Amsterdam (ISBP), aangevuld met een lid van de Wetenschapscommissie van de Subfaculteit Psychologie.

4. Schriftelijke aanvragen in 7-voud tot een maximum van f 25.000,- kunnen vóór 1 oktober 1981 worden gericht aan:

De Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds, t.a.v. Dr. A. Jansen, p/a Stichting ISBP, Keizersgracht 649, 1017 DT Amsterdam, tel. 020-5 25 35 28.

Postacademische cursus 'Supervisie van beginnende leraren'

In het najaar 1981 wordt onder auspiciën van de NVO te Utrecht een postacademische cursus 'Supervisie van beginnende leraren' georganiseerd. Deze cursus die onder leiding staat van Dr. J. Griffioen, is bestemd voor opleiders van onderwijsgevenden en voor allen die op enigerlei wijze bij de begeleiding van de praktijk van aanstaande en beginnende leraren zijn betrokken. Het doel van de cursus is opleiders van onderwijsgevenden te doen kennismaken met supervisie als een vorm van werkbegeleiding. De cursus bestaat uit acht bijeenkomsten van drie uur, met maximaal twaalf deelnemers. Inschrijving dient te geschieden vóór 1 juni 1981. Bij overintekening zal getracht worden de cursus te regionaliseren.

Voor nadere inlichtingen en inschrijving wende men zich tot de NVO, Bureau Postacademisch Onderwijs, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht, tel.: 030-32 24 07.

Conferentie 'Jeugdcultuur en Onderwijs'

Op 26 en 27 november 1981 zal in de Blijde Werelt te Lunteren de vijfde onderwijssociologische conferentie plaatsvinden. De conferentie wordt georganiseerd door SISWO, onder auspiciën van de Stuurgroep Onderwijssociologie, het interuniversitaire samenwerkingsverband van onderwijssociologen. Het thema van de conferentie is 'Jeugdcultuur en Onderwijs'. Vanuit een onderwijssociologisch perspectief zullen relaties tussen jeugdculturen en onderwijs gelegd worden. Daarbij komt het alledaagse gedrag van leerlingen (en leraren) in beeld. Door de uitwerking van dit thema kunnen verdere aanzetten voor een nieuwe benadering van het ongelijkheidsdebat in de onderwijssociologie gegeven worden. Onderzoek(st)ers die met een paper een bijdrage willen leveren aan deze conferentie kunnen een brochure opvragen.

Verdere inlichtingen en aanmeldingsformulieren zijn

verkrijgbaar bij het secretariaat van de SISWO, t.a.v. E. Diekerhof, O.Z. Achterburgwal 128, 1012 DT Amsterdam, tel.: 020-24 00 75.

Inhoud andere tijdschriften

Info

11e jaargang, 1980, no. 5

Themanummer *Sexe, School, Beroep*

Een achteraf-onderzoek over de periode 1959-1979 naar de vraag of meisjes en jongens gelijke kansen hebben in school en beroep, door R. Bosman, W. Louwes en A. van der Meer

Info

12e jaargang, 1981, no. 1

Kognitieve psychologie en modellen voor lesvoorbereiding, door D. de Grave

Russische pedagogen over het curriculum, door H. Hofman en F. Pothof

Russische pedagogen over interiorisatie, door H. Hofman en F. Pothof

Pedagogische Tijdschrift / Forum voor Opvoedkunde
6e jaargang, 1981, no. 2

Kritische kanttekeningen bij een beroepsgerichte visie op universitair onderwijs, door F. Koopmans

Empirisch onderzoek naar het verband tussen leerprestaties en enkele persoonlijkheidsfactoren, inzonderheid het cognitieve stijlaspect, door E. De Corte en R. Scheepers

Methodologische opmerkingen bij actie-onderzoek en observatie, door W. van de Grift

Vernieuwing van het Nederlandse onderwijs 1801-1875, door N. L. Dodde

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
6e jaargang, 1981, no. 1

Kleren voor een keizer, door B. Th. Brus

De invloed van verschillend gestructureerd tekstmateriaal op de cognitieve representatie van leerlingen, gerelateerd aan verschillende informatieverwerkingsstrategieën, door H. Tillema en N. Verloop

Notities en Commentaren

Nieuwe gegevens over de aanpassingsvragenlijst, door G. P. J. Vlaender en L. van Rooijen

Een commentaar op Niels Veldhuijzens 'Difficulties with difficulties: On the beta-binomial model' door H. Verstralen

Boekbesprekingen
Mededelingen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
20ste jaargang, 1981, no. 2

Vroegtijdige onderkenning van ontwikkelingsproblemen in de eerste levensjaren, door A. T. M. Cools en J. M. A. Hermans

Diagnostiek richten op opvoedingssituaties, door P. M. Schoorl

Basismodellen voor pedagogische vaardigheden, door P. L. M. van der Doef

Speciaal bewegingsagogisch handelen en zijn differentiaties, door A. Vermeer

Buitengewoon onderwijs in Denemarken op de tweesprong, door J. de Reus

Boekbespreking

Ontvangen boeken

Aspeslagh, R., L. J. A. Vriens, G. Zoon (Red.), *Pedagogiek voor de vrede*, Vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek R.U. Utrecht, 1981, f 20,-

Corte, E. De, *Bijdragen tot de studie van onderwijsleerprocessen*, Uitgeverij Acco, Leuven, 1981, Frs. 160,-

Cuyvers, G., *Groei tot bevrijding. Een kritische inleiding tot de ontwikkelingspsychologie*, Uitgeverij Acco, Leuven, 1980, Frs. 425,-, f 30,50

Dousma, T., A. Horsten, *Tentamineren*, Aula Boeken 804, Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht, 1980

Ekkel, H. H., J. G. Zoetbrood, *Boekwerk*. Teksten uit de Nederlandse en buitenlandse jeugdlectuur, Educaboek b.v., Culemborg, 1980, f 24,75; bijbehorend *Werkboek*, f 9,75

Gerris, J. R. M., F. J. Jansen, C. R. Badal, *Denken over jezelf en de ander*, Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1980, f 35,-

Imelman, J. D., *Voor pedagogen is niets zo praktisch als een goede kennistheorie. Opvoeding en pedagogiek in het licht van een realistische epistemologie*. Inaugurale rede

Kürzdörfer, K. (Hrsg.), *Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981, DM 17.80

Lempp, R., *Een op de tien*. Over kinderen met een lichte hersenbeschadiging, Gamma/Horizon-reeks, Salmenhofweg 2a, Baaxem, 1980, f 15,90

Mayer, P., *Gezinssociologie*, Samsom, Alphen a/d Rijn, 1981, f 33,75

Mönks, F. J. e.a., *Psychologie van jeugdijaren en adolescentie*. Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1981, f 29,50

Sanders, G., J. von Hebel, *Met elkaar leren omgaan. Het Mello-project in de tweede klassen van twee scholen voor voortgezet onderwijs*, Uitgeverij Nelissen, Overveen, 1980, f 29,50

Steindorf, G., *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981, DM 27.-

Stewart, J. C., *Counseling van ouders met probleemkinderen* (oorspronkelijke titel: *Counseling Parents of Exceptional Children*, 1978), Callenbach b.v., Nijkerk, 1981, f 27,50

Willems, J., L. Wolters, *Kiezen van didactische werkvormen*, Aula Boeken 806, Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht

Lichamelijke opvoeding in perspectief, Uitgave ter gelegenheid van het afscheid als bijzonder hoogleraar in de wetenschap van de lichamelijke opvoeding aan de faculteit der sociale wetenschappen van de Rijksuniversiteit te Utrecht van Dr. K. Rijsdorp. Uitgave van het Gymnologisch Instituut in samenwerking met Uitgeversmaatschappij De Tijdstroom, Lochem, 1980

Ontvangen rapporten

Buijk, C. A., *Blinde kinderen in het gewoon lager onderwijs*, Koninklijk Instituut tot Onderwijs van Blinden, Huizen