

Boekbesprekingen

Janssens, J. M. A. M., *Autisme: oorzaken, symptomen en behandeling*. Orthovisies – 11. Wolters Noordhoff B.V., Groningen, 1980, 118 pag. f 19,-, I.S.B.N. 90 01 674208.

Het boek behelst de resultaten van een uitvoerige literatuurstudie over verschillende facetten van het verschijnsel autisme bij kinderen. Het betreft de literatuur tot begin 1979. Na een korte inleiding beschrijft Janssens achtereenvolgens de oorzaken, symptomen en diagnose en behandelingsmethoden. De verschillende standpunten die er over de oorzaken van autisme zijn ingenomen worden in een tweedeling weergegeven. Ten eerste de psychogene verklaringen en ten tweede de visies waarin autisme aan een organische bepaaldheid wordt toegeschreven. Bij deze laatste groep wordt een onderscheid gemaakt tussen auteurs die de sociale stoornis en auteurs die de cognitieve stoornis centraal stellen. Na een beschrijving van de psychogenetische verklaringen, tracht Janssens aan de hand van een zevental door Rimland aangevoerde argumenten deze verklaringen te weerleggen.

T.a.v. de biogene verklaringen worden de visies van Kanner, Chorus, Prick, Rutter, Deslauriers en Carlson, Frye en Bosch in het kort weergegeven. Zij benadrukken – zij het op verschillende wijzen – de sociale stoornis. Van de auteurs die de cognitieve stoornis centraal stellen krijgen Rutter en Wing in het scala van de elf weergegeven opvattingen de meeste aandacht.

Het hoofdstuk betreffende de symptomen en diagnose krijgt een kleine plaats toebedeeld. Janssens beperkt zich hier tot Wing en Rutter. De afgrenzing van andere stoornissen komt slechts summier aan de orde.

Veel meer aandacht krijgen de in hoofdstuk 4 beschreven behandelingsmethoden. Deze worden in vier groepen ingedeeld zijnde: de psychodynamische benadering, de gedragstherapie, structuur en liefde en een aantal specifieke programma's. Bij laatstgenoemde groep wordt ook op de combinatie van gedragstherapie en de psychodynamische benadering gewezen.

In het vijfde hoofdstuk getiteld 'De toekomst van het autistische kind' wordt naast de resultaten van enkele follow-up onderzoeken het mogelijke effect van behandelingsmethoden op de ontwikkeling nagegaan. De resultaten van beide zijn teleurstellend. Het toekomstbeeld van het autistische kind is nog altijd somber en de behandelingseffecten zijn nog altijd gering.

Alvorens zijn boek af te sluiten met een uitvoerige be-

schrijving van de doelstelling en behandelingsmethode van het Leo Kannerhuis in Oosterbeek, besteedt de auteur nog aandacht aan de context van de behandeling. Hij illustreert dit aan de resultaten van een door de Noordelijke Stichting, Autisme uitgevoerd onderzoek in Noord Nederland.

Het boek kenmerkt zich door een overzichtelijke indeling en een heldere formulering. Het biedt de lezer een goed geordende hoeveelheid relevante informatie over de mogelijke oorzaken van autisme en de verschillende behandelingsmethoden. Het is een verdienste van de auteur om met gegronde argumenten de psychogene verklaring van autisme te bestrijden. Genoemde verklaring heeft al voldoende leed veroorzaakt. Het is jammer dat het hoofdstuk 'Symptomen en diagnose' zo summier is, daar we in de praktijk nog altijd veel verwarringen hieromtrent aantreffen. In een dergelijke gedegen literatuurstudie als deze was meer aandacht aan 'symptomen en diagnose' op zijn plaats geweest.

De beschrijving van de verschillende behandelingsmethoden richt zich op de weergave van de methode zelf, in sommige gevallen voorzien van voor en tegen argumenten. Het geeft geen praktische wenken, hetgeen Janssens in zijn inleiding ook geenszins pretendeert. De auteur schroomt niet om het geringe effect van de verschillende behandelingsmethoden te vermelden. Hij geeft een eerlijk beeld van de tot nu toe behaalde resultaten. De beschrijving van de werkwijze van het Leo Kannerhuis vormt een goed besluit van het boek. Per slot van rekening is dit tehuis in Nederland het enige specifieke behandelingshuis voor autistische kinderen.

Samenvattend kan gesteld worden dat het boek van Janssens adequate informatie biedt aan al degenen die een duidelijk overzicht over de verschillende opvattingen omtrent het verschijnsel autisme willen hebben. Pedagogische aspecten worden nauwelijks genoemd, hetgeen de achterkant van de cover mogelijkwijs suggereert door het boek ook voor orthopedagogen te bestemmen. Als literatuurstudie is het een goede bijdrage die vooral door de heldere wijze waarop het is geschreven, aan een duidelijke behoefte voldoet.

I. A. van Berckelaer-Onnes

Bonarius, H., *Persoonlijke psychologie*, Van Loghum Slaterus B.V., Deventer, 1980, deel I en II, 170 en 204 pag., ISBN 9060015967/75.

Persoonlijke (constructen)psychologie omvat een cognitieve persoonlijkheidstheorie, een eigen vorm van therapie en een eigen psychodiagnostisch instrumentarium. Er is sprake van een cognitieve theorie, omdat als fundamentele aanname geldt dat de mens pas begrepen kan worden, ook wetenschappelijk, door als uitgangspunt van onderzoek te nemen dat mensen verwachtingen en, daaraan gekoppeld, gedragsvoorkeuren ontwikkelen voor situaties waarin zij zich nog nooit hebben bevonden. Hierdoor kunnen ze op situaties vooruit lopen en er (in zekere zin) controle op uitoefenen. Er is sprake van een persoonlijkheidstheorie, omdat de karakteristieke wijze waarop een (unieke) persoon zich gedraagt als object van studie wordt genomen. Naast het etiket cognitief wordt ook wel de term fenomenologisch als karakteristiek voor de constructenpsychologie beschouwd. De mens als zin-gevend wezen, naast kennend en veranderend individu, als één van de meta-psychologische uitgangspunten van de constructenpsychologie, sluit bij deze karakterisering aan.

Binnen de constructenpsychologie valt persoonlijkheid samen met het systeem van persoonlijke constructen dat iemand hanteert. Een construct wordt gedefinieerd als de wijze waarop sommige elementen gezien worden als onderling gelijk en tegengesteld aan andere elementen. Het is dan ook eigenlijk beter te spreken van een constructdimensie, die uit twee polen bestaat. Een constructpool die van toepassing is op overeenkomstige elementen en een contrastpool die van toepassing is op contrasterende elementen. Elementen betreffen verschijnselen of gebeurtenissen in de „werkelijkheid”, zoals mensen, dingen, relaties, enz., die geconstrueerd worden. Construeren betekent op een persoonlijke wijze zijn ervaringen structureren en interpreteren. Een voorbeeld van een construct (dimensie) kan zijn man-vrouw of vrijheid-gebondenheid. Constructen zijn op grond van persoonlijke ervaringen individueel bepaald en ook de relaties tussen constructen zijn karakteristiek voor het individu.

De opvatting dat ter verklaring van menselijk gedrag de subjectief geïnterpreteerde omgeving centraal behoort te staan, is pas betrekkelijk recent weer binnen de psychologie gangbaar.

In de vijftiger jaren, toen George Alexander Kelly op basis van zijn ervaringen als therapeutische hulpverlener, de psychologie van persoonlijke constructen ontwikkelde in Amerika, vormde het behaviorisme de overheersende stroming. Het onderzoek naar directe (oorzakelijke) relaties tussen objectief gedefinieerde situaties en gedrag stond centraal. Kelly's visie kreeg dan ook slechts weinig bekendheid. Hierin kwam pas verandering tijdens de cognitieve heroriëntatie in de psychologie (circa 1965). Voor deze heroriëntatie zijn het vooral de leerlingen van Kelly die zijn ideeën mee verder ontwikkelden. Onder hen is Han Bonarius, thans hoogleraar bij de vakgroep persoonlijkheidsleer aan de rijksuniversiteit te Utrecht. Hij studeerde bij Kelly tussen 1962 en 1964 en vanaf die tijd heeft hij zich ingezet om Kelly's theorie en de daarmee verbonden toepassingsmogelijkheden voor de (hulpverlenings)praktijk verder te

ontwikkelen. In 1980 verscheen van zijn hand het eerste Nederlandstalig overzicht van de theorie en praktijk van de constructenpsychologie in twee delen. Elk deel vormt een afzonderd geheel en kan als zelfstandig boek gelezen worden.

Het eerste deel behandelt de constructenpsychologie zoals die in 1955 oorspronkelijk door Kelly is gepresenteerd. De centrale begrippen en uitspraken van Kelly's theorie komen op overzichtelijke wijze aan de orde. Het werken met voorbeelden maakt een inzicht in de mogelijkheden en grenzen van de constructentheorie en haar bijdragen aan de therapeutische praktijk mogelijk. De situering van Kelly's benadering, in relatie tot de dan vigerende drie denkkaders in de psychologie, die Bonarius benoemd als het psycho-analytische, het differentieel-psychometrische en het experimenteel-psychologische, maakt duidelijk wat het eigen karakter van de constructenpsychologie in die tijd is. De nadruk ligt op mentale processen als tussenschakel tussen situatie en gedrag, de unieke persoon(lijkheid) vormt het aangrijpingspunt voor de theorie. Er is een ontwikkeling van een eigen groep technieken om het repertoire van persoonlijke constructen van een individu onder woorden te brengen en er is een aanzet tot een eigen vorm van therapie, de roltherapie of vollediger, de therapie met een voorgeschreven (karakter)rol ('fixed role therapie'). Het eerste deel vormt zo een goede kennismaking met de belangrijkste stellingen en begrippen van de constructenpsychologie en van haar psychodiagnostisch instrumentarium zoals die oorspronkelijk door Kelly zijn ontwikkeld. Voor hen die reeds bekend zijn met de constructenpsychologie is het niet per se nodig kennis te nemen van deel I. Zij zullen er niet echt veel nieuwe zaken in aantreffen. De nieuwswaarde zit vooral in de veelal treffende Nederlandse 'vertaling' van lastige Kellyaanse begrippen en uitspraken.

In het tweede deel komen de ontwikkelingen in de constructenpsychologie aan de orde. Het merendeel daarvan betreft de manieren waarop het repertoire van persoonlijke constructen bij een individu ontlokt, verwerkt en geanalyseerd kan worden. Deze zgn. grid-technieken of procedures – grid of matrix – blijken in hoofdzaak een eigen leven te zijn gaan leiden. De ontwikkeling ervan betreft niet zozeer de uitbouw als individueel diagnostisch instrument of als methode ter verscherping van constructentheoretische uitspraken en begrippen. Het is vooral het gegeven dat een grid-procedure een matrix oplevert van getallen, waarop met inschakeling van de computer allerlei berekeningen kunnen worden toegepast, die onderzoekers inspireerde er gebruik van te maken. De meest gebruikte ontlokkings-, verwerkings- en analyseprocedures worden in deel II helder uiteengezet. De grenzen van een verantwoord 'gridgebruik' worden aangegeven: ze heeft (vooral) betekenis als methode om in dialoog tussen therapeut en client hun wederzijdse constructie van (een belangrijk ervaren aspect van) de werkelijkheid helder te krijgen om, daarop aansluitend, in een gezamenlijk streven een ontoereikende constructie bij de client te verhelpen. Van deze betekenis uitgaande is

door Bonarius de reptest-interaktietechniek (de RIT) ontwikkeld. Hij omschrijft de RIT als een dubbele grid die door twee personen, die geen psycholoog zijn, bij elkaar wordt afgenomen. De doelstelling is daarbij niet, zoals oorspronkelijk bij de grid het geval was, een betrekkelijk blijvend beeld te schetsen van de beide persoonlijke constructensystemen, maar om het eigen zelf-inzicht in de onderlinge verstandhouding te beoordelen. Als zodanig past de RIT binnen het kader van zelfhulpgroepen, een ontwikkeling die binnen de (therapeutische) hulpverlening meer gangbaar wordt.

Constructenpsychologische ontwikkelingen omvatten, naast de grid, de uitwerking van de roltherapie. In vergelijking tot eerdere publicaties van Bonarius over deze vorm van therapie wordt de specifieke bijdrage van roltherapie meer gerelativeerd. Als kenmerkend hiervoor kan de uitspraak beschouwd worden dat de ontwikkeling van roltherapie vooral zaken en technieken betreffen die geleend zijn van therapeutische benaderingen die pas in de zestiger jaren en later tot wasdom zijn gekomen (deel II, pag. 84). Deze meer relativiserende uitspraken gevoegd bij de gedetailleerdheid in de beschrijving van de rationale, de procedure en de keuzen bij roltherapie voorkomen mijns inziens een aantal misverstanden die eerder optraden¹.

Een belangrijk deel van de ontwikkelingen van de constructentheorie behelst logische en kritische beschouwingen en slechts in mindere mate experimenteel onderzoek. Als een van de redenen hiervoor wordt genoemd het ontbreken van een systematisch onderzoeksprogramma (deel II, pag. 103). De in het voorafgaande geschetste eenzijdige ontwikkeling van de grid kan als andere reden aangemerkt worden. Dit geldt te meer omdat de grid als de methode bij uitstek wordt beschouwd voor de ontwikkeling van de constructentheorie. Meer algemeen geldt overigens dat de bijzondere bijdragen vanuit de constructenpsychologie vooral ingeperkt worden als onderzoek naar constructenpsychologische begrippen met constructenpsychologische methoden (zie bijv. deel II, pag. 119 m.b.t. het begrip identifikatie). Een dergelijke inperking kan zinvol zijn in de ontwikkeling van nieuwe theoretische inzichten. Op dit moment, vijftienvig jaar na de publikatie van Kelly, lijkt het van belang, de specificiteit en betekenis van de constructenpsychologie

ook af te meten aan meer recente ontwikkelingen in de (cognitieve) psychologie. Bij mijn weten is dit tot op heden niet gebeurd. Ook in deel II wordt volstaan haar te vergelijken met de drie eerder in de tekst genoemde meer klassieke benaderingen van persoonlijkheid. De interactionistische visie op persoonlijkheid bijvoorbeeld komt niet ter sprake. Bij de beschouwing over de organisatie van het constructensysteem vinden we geen enkele verwijzing naar theorieën die hierover zijn ontwikkeld binnen de cognitieve psychologie of binnen de cognitieve sociale psychologie. Een dergelijk gemis acht ik bovendien problematisch als de tekst op bepaalde plaatsen, ten onrechte, de indruk kan wekken, dat conditionering een begrip is dat gekoppeld is aan meer moderne leertheorieën (deel I, pag. 98 en 99).

Bij de bespreking van de persoonlijke psychologie en haar ontwikkeling is niet gesproken over haar mogelijke betekenis voor onderwijs of opvoeding. Een reden hiervoor is dat dit ook niet gebeurt in het overzicht dat Bonarius presenteert. Ook in andere (Engelstalige) inleidingen zal men hieromtrent niets vinden. Haar waarde zal vooral gezocht worden in haar opvattingen over de mens als zingevend, kennend en veranderend wezen in een veranderende wereld zomede in de variëteit en flexibiliteit van de grid-technieken².

J. van der Linden

Noten

1. De discussie waar ik naar verwijs kan men vinden in De Psycholoog, 1978, vol XIII, no. 7, pp 403-415 waarin Bonarius de ontwikkelingen schetst in de roltherapie van George A. Kelly. Een reactie hierop volgt door M. J. M. van Son en W. T. A. M. Everaard in De Psycholoog, 1979, vol XIV, no 2, pp 80-85. In hetzelfde nummer komt een antwoord hierop van Bonarius, pp 86-89.
2. Voor deze mogelijke bijdrage aan opvoeding kan verwezen worden naar R. Howard, Performance in a world of chance: perspectives on learning environments, University Press of America, 1979.

Gaylin W., *Gevoelens als wegwijzers*. Signalen in het leven, Lemniscaat, Rotterdam 1980, 210 pag., f 28,50, ISBN 90 6069 412 0. (oorspr. titel Feelings: Our Vital Signs).

'Meer dan elk ander heeft Freud de theoretische ideeën van het wijsgerig idealisme vertaald in een taal voor leken', aldus Gaylin op p. 195 van zijn boek. We denken dat op dit oordeel wel wat af te dingen is. Eerder ligt hiër (en niet in Freuds publicaties) een boek voor ons dat vast en zeker met de bedoeling is geschreven om door leken gelezen te worden - en in die bedoeling is Gaylin zeker geslaagd.

Wanneer iemand begint te lezen met de verwachting de zoveelste lofzang op zelfexpressie, narcisme etc. tegen te komen, komt hij bedrogen uit. In eerste instantie wordt men ongetwijfeld gesterkt in deze verwachting: de titels van de drie delen en de hoofdstukken zijn er namelijk naar! Na

een betoog over 'Je vrij voelen om te voelen' volgen uitgebreide verhandelingen over 'Wegwijzers naar het overleven t.b.v. het eigen ik en van de groep', over 'Onze kern' (die het gaat begeven) en over 'Tekenen van succes. Streven naar contact en vooruitgang'. Mèt enkele titels van hoofdstukken als 'Het gevoel dat je gebruikt wordt', 'Je voelt je getroffen', 'Je voelt je oké' slaat de schrik je om 't hart, althans indien je nu juist niet behoort tot die steeds maar groter wordende groep van 'sentimentelen' en 'ik-tijdperkers'.

Naarmate we vorderden met het boek, nam onze waardering toe. Gaylin slaagt er in op een uiterst genuanceerde

wijze onderscheidingen te treffen en beschrijvingen te geven van gevoelens van angst, schuld, schaamte, trots, verwarring, moeheid, verving, afgunst, 'gebruikt te worden', ontroering, enz. – zonder de theoretische (wijsgerig antropologische) diepzinnigheden van een Scheler, een Sartre, een Buytendijk, een Bollnow (de laatste twee lijkt hij zelfs niet te kennen). Een omvattende theoretische conceptie – zo die al mogelijk is – ontbreekt in Gaylins boek. Hij steekt weliswaar niet onder stoelen of banken dat Freud voor hem een leidsman is, maar er steekt zoveel originaliteit in zijn waarnemingen, beschrijvingen en ordeningen (zo onderscheidt hij bijv. zeven categorieën 'plezierige ervaringen') dat het soms eerder lijkt of de psychoanalytische opvattingen er af en toe met de haren bijgeslept worden.

Een in het begin van het boek gemaakt onderscheid tussen emoties, affecten en gevoelens dient als kader; Gaylins voornaamste doel is: beschrijving van de laatste categorie: de *subjectieve ervaringen* van onze emotionele toestand. Als reden voor het schrijven over een en ander geeft hij op dat, hoewel gevoelens een centrale rol in ons dagelijks leven spelen, de psychologische en psychoanalytische vakliteratuur er bar weinig aandacht aan besteden. De auteur is zich goed bewust van de vaagheid in de terminologie. Zo probeert hij verschillende keren omschrijvingen van gevoelens te geven waaraan hij dan een term koppelt onder de gelijktijdige erkenning dat anderen met evenveel recht die term voor anderssoortige gevoelens zouden kunnen reserveren. Hij slaagt er echter in de lezer de gevoelens te laten herkennen die hij ter plekke bespreekt, en stelt voor om voor de omvang van zijn betoog dan maar deze bepaalde term te gebruiken. Voorwaar een nuchtere erkenning van het 'toevallige', het 'nominalistische' karakter van termen, en een effectief pleidooi voor de opvatting dat het *begrip* van iets (in casu: van zekere gevoelens) niet hetzelfde is als de *term* met behulp waarvan we dat begrip uitdrukken.

Als we al enkele kritische opmerkingen zouden willen

maken dan is het dat we toch enigszins verbaasd zijn over het klaarblijkelijke gebrek aan kennis van de continentaal-europese literatuur op dit terrein – onder de gelijktijdige erkenning overigens dat Gaylin 'onze' grote 'fenomenologen' van het gevoel en de stemming naar de kroon steekt. Ook aan existentialistische auteurs wordt zelden gerefereerd – hoe vaak overigens tekstfragmenten uit literatuur, dichtkunst en filosofie als verduidelijkende illustratie gehanteerd worden. De vertaalster wist in vele gevallen Nederlandstalige vertalingen (van Dostoljewski, Aeschylus e.a.) te geven waar Gaylin kennelijk Amerikaanse citeert.

Ook het door Gaylin aangegeven onderscheid tussen 'angst' en 'vrees' is niet geheel duidelijk. Enerzijds geeft hij het objectbetrokken karakter van 'vrees' passend weer (ter onderscheiding van het vage, lege, objectloze karakter van angst), anderzijds zou angst een vorm van vrees zijn. Overigens is in dit gedeelte van het boek niet uit te sluiten dat de vertaalster niet steeds de juiste termen vond. Dat geldt eveneens voor het gehele boek voor wat betreft de vertaling van 'anxious' en 'anxiety'. Het lijkt er soms op of het woord 'bezorgdheid' moet dienen als afwisseling van 'angstig zijn' of 'ongerustheid'. Dat Gaylin het Engels een 'verrukkelijk gecompliceerde, ongedisciplineerde taal' noemt (p. 23) heeft, zo vermoeden we, de vertaalster meer dan eens, en Gaylin zelf soms (bij het bespreken van 'angst' en 'vrees' en 'zorg' en 'bezorgdheid' en 'ongerustheid') parten gespeeld. Waarom H. Scheepmaker voorts 'gestation' met 'gestatie-toestand' i.p.v. zwangerschap of dracht vertaalt, ontgaat ons geheel.

Al met al echter menen we dat het om een helder geschreven en instructief boek gaat, geschikt om gebruikt te worden op sociale en pedagogische academies en middelbare en universitaire opleidingen op het terrein van de sociale wetenschappen.

J.D. Imelman

März, F., *Problemggeschichte der Pädagogik I: Die Lern- und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. Pädagogische Anthropologie 1.* Verlag Julius Klinkhardt, Heilbrunn, 1978, 271 blz., DM. 32,-, ISBN 3 7815 0360 7.
Problemggeschichte der Pädagogik II: Die Lernfähigkeit und Erziehbarkeit des Menschen. Pädagogische Anthropologie 2. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1980, 381 blz., DM. 45,-, ISBN 3 7815 0436 0.

Van het eerste deel verscheen in 1978 een eerste druk. In 1980 is het 2e deel en daarmee het geheel voltooid. Het boek geeft een historisch en systematisch overzicht van twee gebieden die tot de kern van een pedagogische antropologie behoren, nl. die van de menselijke afhankelijkheid van het opgevoed worden en die van de opvoedbaarheid van de mens. Dit omvangrijke werk van 642 blz. der twee delen samen is ongetwijfeld zeer verdienstelijk uit meer dan één gezichtspunt.

Zo vinden wij een probleem-historische opzet, waarin de opvoedingsnoodzaak, de onvoltooidheid voor een loutere 'ontwikkeling' van Anaximander tot Pestalozzi, de instinktproblematiek van Aristoteles tot Arndt, met een uitzichtje op Nico Tinbergen, geboden wordt. De 'Welttoffenheit', de mens als 'Mängelwesen', de mens in zijn opvoedingsnoodzaak tot sociaal-cultureel wezen – het gaat alles van de Grieken tot het begin van de 19e eeuw, gevolgd en afgeslo-

ten door een perspectief op wat men er heden ten dage over zegt. Uiteraard kunnen wij niet alle hoofdstukken opsommen en willen alleen de probleemhistorische en antropologisch begrepen pedagogische analyse aangeven.

In het tweede deel komt de vraag aan de orde naar wat de opvoeding nu feitelijk tot stand brengt in de pessimistische, optimistische en realistische zienswijze van de Grieken tot in onze tijd. Daarbij moet men naarmate wij dichter bij onze tijd komen de Franstalige en Engelstalige bronnen vaak missen. Evenwel: een enorme lectuur heeft de auteur met een interessant inzicht wel degelijk verwerkt. Alle lof dus . . . met de uitdaging aan de eventuele criticus het ontbrekende dan zelf eens aan te vullen. En: met b.v. een aanvullende verwijzing naar het reusachtige werk van Georges Gusdorf in Frankrijk.

M. J. Langeveld

Meertens, R.W., *Groepsopolarisatie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1980, 170 pag., f 28,50, ISBN 906001 453 7.

Groepsopolarisatie is te omschrijven als het verschijnsel dat mensen in groepen extremer oordelen dan als individuen. Het groepsoordeel heeft daarbij dezelfde richting als het gemiddelde van de oorspronkelijke individuele oordelen. Groepsopolarisatie wordt op de volgende manier vastgesteld. Van een aantal personen wordt de mening over een 5-tot 10-tal vragen gemeten. Vervolgens wordt het gemiddelde van deze meningen bepaald (voormeting). Daarna discussieert men in een groep (3-5 personen) over dezelfde vragen en bepaalt een groepsopolarisatie (groepsopolarisatie). Tenslotte beantwoorden de proefpersonen de vragen weer individueel (nameting). Door het verschil te bepalen tussen de gemiddelde score op de voormeting enerzijds en de groepsopolarisatie en de gemiddelde score op de nameting anderzijds, kan men nagaan of er van groepsopolarisatie sprake is. Dat is dus het geval als op bijvoorbeeld een 7-punts-schaal (-3, 0, +3) de voormeting +1 bedroeg en de groep- en nameting +2,5, of respectievelijk -2 en -2,5.

Het boek groepsopolarisatie is de tot op heden bijgewerkte versie van het theoretisch gedeelte van het proefschrift van Meertens (*Aspecten van groepsopolarisatie*, Nijmegen, 1976). Het biedt een goed overzicht van het onderzoek naar groepsopolarisatie. Na een kort historisch overzicht van deze sociaal-psychologische researchtraditie worden de belangrijkste theoretische verklaringen voor groepsopolarisatie behandeld, daarnaast wordt een representatief overzicht geboden van het onderzoek op dit gebied. Met name dit laatste maakt het boek erg compact en niet altijd even leesbaar: de gepresenteerde experimenten vormen nogal eens ingewikkelde operationalisaties van een bepaalde theoretische verklaring.

In het kort historisch overzicht wordt de geschiedenis van 'risky shift' tot groepsopolarisatie geschetst. Aanvankelijk (tot 1969) was het polarisatie-onderzoek gericht op één vraag: nemen groepen meer risico dan individuen, in vakjargon op de risky shift. Later bleek dat de risky shift een speciaal geval was van groepsopolarisatie. De polarisatie van groepsopolarisatie kwam niet alleen voor bij vragen met betrekking tot het nemen van risico's, maar ook bij allerlei andere probleemgebieden en taken.

De eerste verklaring voor groepsopolarisatie die Meertens behandelt, is de zogenaamde *leader-confidence hypothesis*. Deze hypothese bestaat uit 2 schakels: 1. personen met extreme meningen hebben meer vertrouwen in hun opvatting en 2. oefenen daardoor meer invloed in de groepsopolarisatie uit. Het gevolg is groepsopolarisatie. Deze verklaring blijkt niet houdbaar, omdat met name de eerste schakel weinig empirische steun krijgt, terwijl ook de tweede schakel maar in beperkte mate door onderzoeksresultaten kan worden onderbouwd. In hetzelfde hoofdstuk worden ook de *meerderheidshypothesen* behandeld. Polarisation is hier het gevolg van het feit dat de meerderheid de minderheid beïnvloedt, terwijl het omgekeerde niet het geval is. Deze hypothesen blijken evenmin houdbaar, omdat polarisation bijvoorbeeld ook in dyaden optreedt.

Een andere theoretische verklaring wordt geboden door de *involveringshypothese*. Deze hypothese stelt dat de groepsleden in de discussie actiever omgaan met de taak en

er meer bij betrokken raken. Daardoor worden bepaalde aspecten van de taak meer saillant, dat wil zeggen de groepsleden ontwikkelen daarover een gepolariseerd oordeel. Deze hypothese is historisch van belang geweest omdat involvering in principe bij allerlei oordelen werkzaam kan zijn. Zij is er dan ook mede aanleiding toe geweest dat het onderzoek zich verbreedde van risky shift naar groepsopolarisation. Als verklaring voor groepsopolarisation is de involveringshypothese echter van minder belang. Involvering veronderstelt een individueel cognitief proces. Als men dus groepsopolarisation vanuit deze hypothese wil verklaren, vereist dit een bepaalde meetprocedure. Op de nameting dient men eerst na te gaan of er per individu sprake is van polarisation. Is dat het geval, dan kan men door de individuele polarisation te middelen de groepsopolarisation bepalen. Als op beide metingen sprake is van polarisation, dan is de involveringshypothese bevestigd. Veel onderzoekers hebben de fout gemaakt de groepsopolarisation over individuen te bepalen, zonder eerst na te gaan of individuele polarisation was opgetreden. Zij meenden zo ten onrechte de werking van de involvering te hebben aangetoond. Dit is vooral problematisch omdat er in principe groepsopolarisation op kan treden zonder individuele polarisation (zie blz. 48-49 van Meertens).

De *sociale vergelijkingshypotesen* vormen een volgende groep verklaringen voor groepsopolarisation. De belangrijkste daarvan is de *culturele-waardehypothese*. Deze hypothese stelt onder andere dat 1. risico in onze cultuur in het algemeen hoog wordt gewaardeerd en daarom 2. in groepsopolarisation personen met een lage risico-bereidheid deze aan zullen passen aan de hogere risico-bereidheid van anderen. Dit laatste verschijnsel noemt men het 'image-maintenance-mechanisme'. Uit onderzoek blijkt dan dat de eerste aanname niet kan blijven gehandhaafd, terwijl het image-maintenance-mechanisme zeer kleine polarisationen kan verklaren en daarom slechts een additionele verklaring kan bieden. Vervolgens komen nog de specifieke culturele waardehypotesen, het PIP (primus-inter-pares) effect en de 'risk-as-an-ability'-hypothese aan de orde. Alleen voor de laatste verklaring bestaat empirische steun: bekwaamere mensen zijn geneigd tot het nemen van meer risico.

De *argumentatiehypothese* is volgens Meertens het beste in staat groepsopolarisation te verklaren. Deze hypothese stelt dat in de groepsopolarisation een uitwisseling en weging van argumenten plaatsvindt. De groepsleden zullen argumenten naar voren brengen en beoordelen in overeenstemming met hun oorspronkelijke mening (voormeting). Daardoor treedt groepsopolarisation op. De argumentatiehypothese wordt sterk gesteund door onderzoeksgegevens. Bijvoorbeeld door het feit dat de aard van de argumentatie in de groepsopolarisation erg overeenkomt met de oorspronkelijke mening van de groepsleden en evenzeer door het gegeven dat men door de argumentatie in de discussie te manipuleren de groepsopolarisation blijkt te kunnen beïnvloeden. Een formele uitwerking van de argumentatiehypothese wordt geboden door het SEU (subjective expected utility)-model. Dit model stelt dat het individu de waarden die de verschillende keuze-alternatieven voor haar hebben, af zal wegen.

Zij zal vervolgens kiezen voor het alternatief met de hoogste waarde. Het SEU-model wordt door onder andere de volgende onderzoeksgegevens ondersteund. De verschuiving van het groepsoordeel in riskante richting gaat gepaard met een hogere waardering door de groepsleden van het riskante alternatief. Uit een onderzoek met betrekking tot het groepsproces blijkt dat de groepsdiscussie voor 70% over de waarden van de keuze-alternatieven gaat; bovendien is er een hoge correlatie tussen de waarden die men in de groepsdiscussie uitspreekt met betrekking tot de keuze-alternatieven en de mate van groeps polarisatie.

Tenslotte wordt nagegaan op welke wijze *normatieve* (standpunten) en *informatieele invloed* (argumenten) een verklaring kunnen bieden voor groeps polarisatie. Normatieve invloed werkt via sociale vergelijking en informatiele invloed via uitwisseling van argumenten. In feite gaat het dus hier om de vraag of argumentatie en sociale vergelijking elkaar aanvullen of uitsluiten als verklaring. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat informatiele invloed meer verklaringswaarde heeft. Opnieuw steun dus voor de argumentatiehypothese zonder dat overigens sociale vergelijking als additionele verklaring kan worden uitgesloten.

Aan het einde van zijn boek komt Meertens tot de positieve conclusie dat de sociale psychologie het groeps polarisatieverschijnsel ordentelijk kan verklaren. Op deze conclusie valt wel het een en ander af te dingen. Ik beperk mijn commentaar in deze tot de argumentatiehypothese – deze is volgens Meertens immers de beste verklaring – en enkele algemene punten.

1. Positief te waarderen is het feit dat de argumentatiehypothese leidt tot studie van het groepsproces. In de sociale psychologie is onderzoek naar het groepsproces verwaarloosd. Door de dynamiek van het groepsbesluit zelf te bestuderen, kan men in ieder geval de mechanismen die tot groeps polarisatie leiden op het spoor komen. Hierbij moet onmiddellijk aangetekend worden dat met de beschrijving van deze mechanismen nog niet per se een *verklaring* voor groeps polarisatie is geleverd. Dit punt geldt met name ook voor de argumentatiehypothese. Het is nogal logisch dat groepen in een keuzeproces praten over de waarde(ring) van de verschillende keuze-alternatieven en dat individuen deze voor zichzelf afwegen. Daarmee is nog niet verklaard *waarom* deze afweging leidt tot een meer riskant of gepolariseerd besluit. Kortom: achter de verklaringswaarde van de argumentatiehypothese kan een vraagteken worden geplaatst.
2. Evenals de invloeringshypothese veronderstelt de argumentatiehypothese een individueel cognitief proces; het individu overweegt de waardering van de keuze-alternatieven en verandert deze onder invloed van de groepsdiscussie. Als men dus met de argumentatiehypothese werkt, zal men eerst individuele polarisatie moeten meten en vervolgens de groeps polarisatie. In een aantal onderzoeken waar men steun meent te vinden voor de argumentatiehypothese is dit niet gebeurd. Dit tast de empirische fundering van de argumentatiehypothese aan.

3. Meertens neemt te gemakkelijk aan dat het groeps polarisatie-effect externe validiteit heeft (blz. 135). Meer dan 90% van het groeps polarisatie-onderzoek is gedaan in het psychologisch laboratorium met ad-hoc gevormde groepen. Het groeps polarisatie-effect is in het algemeen vrij zwak, 1-1½ punt op een 7- tot 10-puntschaal. Bovendien is in het merendeel van het onderzoek gebruik gemaakt van studenten als proefpersonen. De realiteitswaarde van het groeps polarisatie-effect kan op grond hiervan worden betwijfeld. Temeer daar studie buiten het laboratorium wisselende resultaten opleverden. En voor de groepen buiten het laboratorium waar een soortgelijk verschijnsel als groeps polarisatie werd waargenomen, geldt in ieder geval dat onder andere niet voldaan is aan het statistisch criterium dat normaal in dit onderzoek wordt gehanteerd: men spreekt pas van groeps polarisatie, als deze in een aantal groepen met betrekking tot hetzelfde probleem kan worden vastgesteld.
4. Bovendien geldt dat groeps polarisatie niet bij alle groeps beslissingen een rol kan spelen. Groeps polarisatie is immers het in dezelfde richting extremer worden van de mening die de groepsleden al hadden. Groeps polarisatie kan dus geen verklaring bieden voor groeps besluiten die precies de andere kant uitgaan als de oorspronkelijke mening van de groepsleden. Ook lijkt het met behulp van het groeps polarisatie-effect moeilijk te verklaren hoe een minderheid de besluitvorming van een meerderheid beslissend kan beïnvloeden, tenminste als deze minderheid aanvankelijk in de andere richting dacht of minder extreem in dezelfde richting.

De genoemde punten geven richtlijnen voor verder onderzoek. Dit zal zich met name moeten richten op de studie van het groepsproces bij besluitvorming in reële situaties. Dan kan zowel de dynamiek van het groepsbesluit in kaart worden gebracht, als het probleem van de externe validiteit worden opgelost. Bovendien zou in dit verband nagegaan moeten worden hoe vaak zich bij groeps beslissingen een situatie voordoet, waar conceptueel sprake kan zijn van groeps polarisatie.

Uit het bovenstaande zal duidelijk zijn dat de betekenis van het groeps polarisatie-onderzoek voor de onderwijskundige en pedagogische praktijk vooralsnog beperkt is. Op zijn hoogst zou het allerlei bestuurlijke en besluitvormende organen gevoelig kunnen maken voor een verschijnsel dat nogal vergelijkbaar is met groeps polarisatie: 'groupthink'. 'Groupthink' kan leiden tot irreële en extreme besluiten, zonder dat de groep de negatieve consequenties ervan overziet. En dat groepen niet-reële besluiten kunnen nemen en evenzeer wereldvreemde ideologieën er op na kunnen houden is wél een hard gegeven uit sociaal-psychologisch onderzoek.

W. Meeus

Centrale Werkgroep Moedertaalonderwijs van het Contactorgaan voor de Innovatie van het Onderwijs, *Raamplan voor taalonderwijs van morgen*, C.I.O. secretariaat, 's-Hertogenbosch 1980, 205 blz.

De auteurs van dit raamplan stellen, dat m.b.t. het moedertaalonderwijs aan de nieuwe basisschool voor emancipatorisch (taal)onderwijs gekozen dient te worden, omdat dan kinderen de gelegenheid krijgen 'zichzelf te worden in menselijke relaties, te groeien in en aan hun omgeving teneinde zin en betekenis aan het eigen bestaan te geven'. Het communiceren met de onderwijsgevende en met de andere kinderen wordt als meest geëigende middel tot deze emancipatie gezien.

Om dit emancipatorische (taal)onderwijs te verwezenlijken, is vernieuwing van het taalonderwijs nodig. In het huidige taalonderwijs is de standaardtaal (het A.B.N.) te zeer normgevend; is de visie op de taalverwerving van kinderen te behavioeristisch; is taal te vaak een vak apart, opgedeeld in losse deelvakjes. De auteurs kiezen voor taalonderwijs, waarin taal niet langer als apart vak wordt beschouwd, maar dat het *taalgebruiken* centraal stelt; taalonderwijs, dat het thuistaalgebruik (en de deels daarin vervatte waarden en normen) van de kinderen als uitgangspunt kiest. Pas geleidelijk aan dienen deze kinderen de standaardtaal te gaan gebruiken, als ze nl. hebben ervaren dat ze in bepaalde situaties in de standaardtaal beter kunnen communiceren. In de visie van de auteurs is het gewenst kinderen te brengen tot veel en veelsoortige interactie: ze stellen zich t.a.v. de taalverwerving achter een 'cognitieve' theorie, waarin veel nadruk ligt op de invloed die van de omgeving kan uitgaan op het taalverwervingsproces én op de actieve rol van de kinderen zelf daarbij. Interactie tussen volwassenen en kinderen is van essentieel belang voor de taalverwerving. Het onderwijs in de formele aspecten van taal (grammatica, zinsbouw, spelling) heeft zin, als dit dienstbaar is aan het leren gebruiken van taal.

In het raamplan is de taalgebruikssituatie de meest gewenste onderwijs-leersituatie. Taalgebruikssituaties zijn situaties waarin kinderen en onderwijsgevendenden op een vanzelfsprekende manier gebruik maken van hun taal. De auteurs onderscheiden vier typen: dagelijkse taalgebruikssituaties, het werken aan thema's en projecten, het werken in andere vakken, het werken aan taal als 'vak'. In deze situaties heeft het taalgebruik een functie: het dient voor communicatie, conceptualisatie, expressie. De kinderen gebruiken kortom hun taal functioneel, zoals in het dagelijks leven: zo vindt taalontwikkeling plaats.

Taalontwikkeling geschiedt echter niet alleen door taalgebruik. Om goed taalgebruik mogelijk te maken, moeten sommige taalactiviteiten nadrukkelijk worden onderwezen. Zo komen de auteurs tot het onderscheid tussen *functionele* en *ondersteunende* taalactiviteiten: functionele activiteiten zijn activiteiten waarbij taal dienstbaar is aan het sociale verkeer, aan de onderwijs-leersituatie, aan het werken met thema's. Taal is in deze situaties (leer)middel. Ondersteunende activiteiten zijn gericht op het vergroten van allerlei taalvaardigheden van de kinderen, opdat zij functionele taalactiviteiten beter kunnen uitvoeren. De auteurs onderscheiden twee soorten ondersteunende taalactiviteiten: *basisactiviteiten* (het leren lezen, leren spellen, leren voeren van een kringgesprek) en *remediërende* activiteiten, be-

doeld om geconstateerde hiaten in de beheersing van de reeds onderwezen en geoefende vaardigheden op te heffen.

De taalactiviteiten worden door de auteurs verdeeld in: praten (spreken) – luisteren – mondelinge interactie – schrijven (stellen) en lezen. Elke activiteit wordt geleed in zeven fasen. Schrijven wordt bijvoorbeeld geleed in de fasen: onderwerp kiezen, informatie verzamelen, - selecteren, - ordenen, de tekst uitwerken, verzorgen, evalueren. Voor elk van deze fasen worden weer ondersteunende activiteiten genoemd (leren kiezen, leren verzorgen enz.). Taalbeschouwing wordt gezien als mogelijke schakel tussen functionele en ondersteunende activiteiten: door een combinatie van *ervaren* (in de taalgebruikssituatie) en *beschouwen* (als ondersteunende activiteit) waarbij kinderen afstand nemen van hun taal, komen ze tot inzicht in de manier waarop taal in allerlei situaties functioneert.

Voor het geschetste taalonderwijs zijn de huidige taalmethodes onbruikbaar. Ze spelen nog slechts een geringe rol, als bron van ondersteunende activiteiten. De traditionele rol van de methode, als werkplan voor taalonderwijs, dient te worden overgenomen door een schoolwerkplan, waarin een deelwerkplan taal. Zo'n schoolwerkplan dient zodanig opgesteld te worden, dat een schoolteam dat kan gebruiken voor onderwijsactiviteiten. De werkgroep presenteert een model voor een dergelijk werkplan, dat drie delen kent: – een algemeen gedeelte (visie op het totale onderwijs op de school), – een bijzonder gedeelte (doelen per onderscheiden leer- en vormingsgebieden), – een praktisch gedeelte (aandacht voor deelaspecten, bijvoorbeeld lezen, schrijven). Dit laatste gedeelte moet in grote lijnen het draaiboek voor de onderwijsactiviteiten schetsen.

De opzet van een dergelijk schoolwerkplan sluit volgens de auteurs aan bij artikel 12 van de ontwerp-Wet op het basisonderwijs, met één belangrijke nuancing: in lid 2c van dat artikel wordt gesproken over 'onderwijsleerpakketten'. In de didactische literatuur worden dergelijke pakketten vaak gekoppeld aan gesloten leerplannen. In emancipatorisch (taal)onderwijs kunnen dergelijke pakketten slechts een geringe rol spelen.

Nadat de auteurs in vier hoofdstukken bovenstaande wensen formuleren t.a.v. taalonderwijs beschrijven ze in een vijfde hoofdstuk de weg voor een schoolteam om tot een dergelijke vernieuwing te komen. Ze propageren een proces van bewustwording, visie-ontwikkeling en actieplanning, waarbij bijvoorbeeld de U-procedure een rol kan spelen. Verder gaan ze in op de rol van begeleidingsinstanties (hulp) en de relatie tussen schoolteam en begeleiders: het team blijft verantwoordelijk.

Het zesde en laatste hoofdstuk geeft korte samenvattingen van belangrijke literatuur.

Ik heb het 'raamplan' vrij uitgebreid samengevat, omdat ik het in grote lijnen een goede publikatie vind: zeer helder, uiterst systematisch opgebouwd en begrijpelijk geschreven. Het plan schetst, zoals de auteurs ook aangeven, een taalonderwijs dat de grens van de basisschool overschrijdt. Als

zodanig geeft het – voor het eerst eigenlijk – een longitudinale visie voor taalonderwijs aan 4-16 jarigen. Dit taalonderwijs wordt niet alleen in algemene termen beschreven. De auteurs geven per type taalgebruikssituatie een aantal protocollen, beschrijven deze en analyseren ze in termen van functionele en ondersteunende activiteiten, gekoppeld aan de fases van de taalvaardigheden. De algemene uitgangspunten worden zo zeer concreet.

De beschreven opvatting van moedertaalonderwijs sluit aan bij de laatste jaren in kringen van moedertaal didactici zeer gangbare ideeën over moedertaalonderwijs, waarbij taal niet meer wordt beschouwd als een vast systeem van regels en normen, maar waarin taal wordt gezien als middel tot communicatie, conceptualisatie en (zelf)expressie; als zodanig is taal veeleer een inter- en intrapersoonlijk communicatiemiddel; dat er dan ook aandacht is voor para- en extralinguïstische communicatieve elementen spreekt bijna vanzelf.

Belangrijk vind ik, dat de auteurs het niet laten bij een schets van vernieuwd taalonderwijs, maar ook aandacht besteden aan het proces van vernieuwing. Ik neem aan, al wordt dat nergens expliciet vermeld, dat dit onderdeel vooral is gebaseerd op de feitelijke begeleidingservaring van de auteurs, die immers allen bij een begeleidingsinstansie werkzaam zijn. Toch heeft dit gedeelte ook een zwakke kant: nergens blijkt of de beschreven planmatige opzet als zodanig in de praktijk is uitprobeerde en wat de eventuele voetangels en klemmen waren. Verslag van een case-study van een dergelijk vernieuwingsproces zou zeer waardevol zijn in de context van dit raamplan.

Een soortgelijk bezwaar geldt overigens ook t.a.v. de concrete schetsen van taalgebruikssituaties. Beschrijving en analyse daarvan zijn helder, maar bieden niet genoeg: hoe pak je het als onderwijsgevende aan als je registreert dat een of enkele leerlingen het bij een bepaalde activiteit laten afweten? Uit allerlei begeleidingsexperimenten zouden toch wel voorbeelden te geven zijn van hoe je dergelijke

leerlingen dan 'ondersteunt'; hoe je daarbij bijvoorbeeld de bestaande methodes kunt gebruiken. Het gemis aan voorbeelden is in dezen des te meer te betreuren, omdat enerzijds bij de integratie tot de nieuwe basisschool ook (grote) groepen kinderen, die nu naar het buitengewoon onderwijs gaan, in die basisschool moeten worden opgenomen. Geen woord hierover in het raamplan!

Anderzijds zijn veel onderwijsgevenden eenvoudig niet opgeleid voor een dergelijk begeleidende, observerende en registrerende taak. Niet dat enkele voorbeelden hen die opleiding kan schenken maar ze zouden wel meer in perspectief zetten wat die taak kan inhouden. Nu laten de auteurs dat teveel aan de fantasie van de lezer over.

Mijn belangrijkste bezwaar – en dit is fundamenteel – geldt het optimisme van de auteurs over de mogelijkheid via een publikatie als dit raamplan werkelijke veranderingen in het onderwijs tot stand te kunnen brengen. Ik wees boven al op het belang van case-studies. Verder wil ik wijzen op wat Van Calcar en Sturm (Tactiek en strategie in een politiek beleid, Moer 1980, 5, blz. 19-28) aanduiden, nl. dat uit diverse onderwijssociologische publikaties blijkt hoe gering de veranderingsruimte in het onderwijs en de veranderingsbereidheid bij leraren en leerlingen is, vooral omdat er een flinke kloof bestaat tussen wat leraren en leerlingen zeggen te willen en werkelijk doen. Dat laatste wordt volgens beide auteurs voornamelijk bepaald door respectievelijk beroeps- en leerperspectieven, die niet zo gemakkelijk veranderbaar zijn. Als Van Calcar en Sturm (en de auteurs op wie zij zich weer baseren) gelijk hebben, dan betekent dat m.i. dat een contactorgaan voor de innovatie van het onderwijs zich nadrukkelijk moet oriënteren op onderzoek naar innovatiebelemmeringen. Verspreiding van het raamplan en onderzoeksmatige begeleiding bij de invoering ervan zou een begin van een dergelijk onderzoek kunnen zijn.

P. H. M. van de Ven

Wesdorp, H., *Studietoetsen en hun effecten op het onderwijs*, Verslag van een aantal studies betreffende de rol van meerkeuzetoetsen bij de selectie van leerlingen, hun invloed op het gedrag van leerling en docent, hun effecten op het onderwijsbeleid en hun beïnvloeding van het curriculum. SVO-reeks nummer 15, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1979, 289 pag., ISBN 90 12 02671 7.

Het is al weer enige tijd geleden dat in de SVO-reeks als nummer 15 het boek 'Studietoetsen en hun effecten op het onderwijs' is verschenen. Er toch nog aandacht voor vragen lijkt niet onjuist. De belangstelling voor en de kritiek op studietoetsen is zeker geen aflopende zaak, al mag op dit moment de hitte van de strijd wat zijn afgenomen. In de wandelgangen hoort men veel uitspraken over positieve, maar zeker ook negatieve gevolgen voor het onderwijs van het invoeren en de snelle uitbreiding van het gebruik van studietoetsen. (Studietoets hier in de zin van de zogenaamde objectieve studietoets en met name de meerkeuzetoets.) Veel van die uitspraken worden in volle ernst gedaan zonder dat er overigens meer empirisch bewijs is dan dat men het laatst nog hoorde, meemaakte etc.

Het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie

(RITP) heeft niet alleen – vanaf de tweede helft van de zestiger jaren – een actieve rol gespeeld in de invoering van de studietoetsen, maar heeft ook – zoals het hoort – via onderzoek nagegaan en gecontroleerd welk gebruik werd gemaakt van de studietoetsen en welke gevolgen dit gebruik had voor het onderwijs in de meest uitgebreide zin. Het onderzoek naar het gebruik en de gevolgen, vanaf 1975 uitgevoerd als SVO-project, heeft een groot aantal projectverslagen opgeleverd. Voor de lezer die al deze verslagen al kent, zal dit eindverslag weinig of geen nieuws bevatten. Toch zal ook voor deze het boek welkom zijn, gezien de duidelijke opbouw en indeling van het boek, en het feit dat nu gelijksoortige vragen die vroeger in verschillende rapporten aan bod gekomen zijn, bijeen zijn gezet.

Voor de bespreking van de inhoud is het voor de hand

liggende de indeling van het boek aan te houden. De structuur is helder en duidelijk en nodigt ertoe uit.

Uitgangspunt is de opvatting dat examens een aantal functies vervullen, of dienen te vervullen, welke aan te geven zijn als: selectiefunctie, beleidsfunctie en curriculum-betrokken functie. Nagegaan wordt in hoeverre de studietoets, gegeven die functies van examens, in die examens voldoet.

Vooropgesteld wordt dat voor de selectie- en beleidsfunctie de studietoetsen in principe goede diensten zullen kunnen bewijzen. Voor de derde functie – curriculum-betrokkenheid – moeten zij versterk laten gaan. Maar ook al kunnen studietoetsen in principe goede diensten bewijzen, dan nog is de vraag of zij het in feite ook doen. En bovendien is er de vraag of er niet ongewild en onbedoeld neven-effecten zijn, die maken dat men de studietoets toch maar beter kan laten verdwijnen.

Om antwoord te krijgen op deze vragen is onderzoek nodig. Vooraf dient men te inventariseren welke problemen er kunnen zijn, zodat men tot goede onderzoeksvragen kan komen. Voor die inventarisatie is gebruik gemaakt van de literatuur. Voor- en tegenstanders van het gebruik van studietoetsen komen, min of meer gelijkelijk, aan bod. Bij literatuur moet men bovendien niet alleen denken aan de schrijfsels van gerenommeerde deskundigen. Ook de kritiek van anderen wordt serieus genomen en erbij betrokken zoals, bijvoorbeeld, die van het Socialistisch Onderwijs Front, verwoord in de *Anti-Citokrant*.

Uit het geheel van problemen en knelpunten die men op deze wijze heeft geïnventariseerd, heeft men een keuze gemaakt voor verder onderzoek. – De inventarisatie zelf is aantrekkelijk omdat men een goed overzicht krijgt van meningen en onderzoeksgegevens op dit terrein. – Met betrekking tot de selectiefunctie wordt het onderzoek o.a. toegespitst op de vraag of de studietoetsen de discriminatie van bepaalde bevolkingsgroepen in stand houden, verkleinen of juist vergroten. Anders gezegd: wordt het streven naar gelijke kansen voor iedere leerling, ongeacht m.n. het sociaal milieu waaruit hij of zij afkomstig is, door de studietoetsen tegengewerkt, bevorderd of zijn de toetsen in dit opzicht neutraal? Zowel in het lager onderwijs als in het voortgezet onderwijs wordt naar antwoord op de vragen gezocht.

Het tweede probleemgebied betreft de beleidsfunctie. Hier is onderzoek gedaan naar de vraag of het onderwijsbeleid beïnvloed wordt door de resultaten van studietoetsen. Aanleiding ertoe is de in de literatuur gevonden opvatting dat door het beschikbaar zijn van toetsinformatie beleidsinstanties beslissingen zouden (kunnen) nemen: negatief doordat ongewenste centralisatie en uniformering het gevolg zou zijn, positief doordat de resultaten voor stimule-

ring van het onderwijs zouden worden gebruikt. Om enige indicatie te krijgen van de mate van invloed gaat men na of het beleid bij degenen die kennis hebben van de toetsresultaten anders is, dan bij hen die geen kennis ervan hebben.

Over het derde probleemgebied, de curriculum-betrokken functie, vindt men in de literatuur zowel uitspraken over de positieve invloed die van 'statusrijke' toetsen zou uitgaan, als uitspraken over de negatieve invloed ervan. De laatste overtreffen de eerste. Daarbij komt nog dat in sommige gevallen hetzelfde te verwachten verschijnsel door de een positief, door de ander negatief wordt gewaardeerd. Uit het geheel van uitspraken over m.n. negatieve invloed zijn een viertal concrete onderzoeksvragen geformuleerd die deels in het basisonderwijs, deels in het voortgezet onderwijs worden onderzocht. Ter illustratie noem ik hier onderzoek naar de tijdsbesteding t.a.v. bepaalde leerplanonderdelen met het doel na te gaan of er verschillen bestaan tussen scholen met en zonder 'toetsdruk'.

Buiten de bovengenoemde drie probleemgebieden zijn als toegift nog twee zaken bestudeerd.

Afgezien van de invloed van toetsen op het curriculum, zelfs al zou die alleen maar positief zijn, kan het gebruik van toetsen voor leerkrachten en/of leerlingen een – emotioneel – weinig gewaardeerde wijze van werken zijn. Men heeft daarom bij de onderwijsgeveden van zowel het lager als het voortgezet onderwijs een bescheiden poging gedaan iets te weten te komen van de houding tegenover de eindtoets basisonderwijs resp. de eindexamintoetsen moderne talen voortgezet onderwijs. Bij de leerlingen heeft men zich beperkt tot de groep voortgezet onderwijs.

Daarmee is in grote lijn de inhoud van het boek aangegeven. Het geheel is in goed Nederlands geschreven en leest prettig door de van de aanvang af volgehouden enigszins zakelijke stijl. Door de duidelijke rapportage is de lezer in staat de gegevens die de onderzoeken opleveren te beoordelen op hun waarde en generaliseerbaarheid. 'De voor de vergelijking van de tijdsbesteding op leerplanonderdelen en didactische werkvormen benodigde data werden verzameld d.m.v. een enquête. Andere methoden (logboek, bij te houden door onderwijzers; observaties; interviews) waren binnen het bestek van het project niet realiseerbaar.' 'Er kan voorzichtig geconcludeerd worden dat er geen grote invloed uitgaat van het gebruik van schooltoetsen op de tijdsbesteding van leerkrachten.' Met deze citaten wil ik een voorbeeld geven van de wijze waarop onderzoekers en rapporteurs met voorzichtigheid te werk zijn gegaan, al zijn er passages waar dit wel eens 'vergeten' wordt.

Het laatste woord over toetsen en toetsgebruik spreken zij niet maar een goed uitgangspunt voor verdere discussie en verder onderzoek geven zij in ieder geval.

W. Hulsmans

Zundert, J. van, *Bladeren vegen in de lente*, Nelissen, Bloemendaal, 1979, 101 pagina's, f 14,95, ISBN 90 244 1015 0.

Dit boek gaat over een aantal aspecten van de residentiële opvang van kinderen en jeugdigen. De auteur streeft niet naar een uitputtend verslag of een wetenschappelijk betoog. Veeleer is het zijn bedoeling ervaringen door te geven na elf jaar psycholoog-zijn in een behandelingshuis voor

meisjes en ongehuwde moeders. De keuze van de thema's is bepaald 'door de regelmatige confrontatie met onvermijdelijke fenomenen als uithuisplaatsing, noodgedwongen leven in groepsverband, geobserveerd worden, weglopen, afstand en adoptie, leven onder de druk van een stigma, verwaarlo-

zing, verwerping, eenzaamheid, seksuele problematiek, e.d.'

Een recensie van dit boek wil ik ophangen aan een aantal indrukken die Van Zunderts verslag bij mij oproept. Daarbij kan ik mij moeilijk onttrekken aan een vergelijking van het hier geboden beeld met mijn eigen ervaringen in het kindbeschermingswerk.

Wat opvalt in Van Zunderts beschouwingen is de sombere visie op het residentiële werk en op de consequenties voor betrokkenen. *Eindeloze drama's* zou een titel zijn geweest die past bij de inhoud van dit boek. De auteur is erin geslaagd een duidelijk beeld te geven van wat het betekent voor betrokkenen om naar een internaat te gaan en om in een internaat te leven. De belevingen van bewoners komen op een heldere manier naar voren. Het lijkt mij zeer essentieel dat Van Zundert wijst op de bijna steeds uitzichtloze positie van jeugdigen die het beginpunt vormt bij een opname. De totaliteit van droevige achtergronden en omstandigheden vormt het leefmilieu waarin bewoners én werkers moeten trachten nieuwe perspectieven te creëren.

In het boek vindt men stellingen van een ervaren inrichtingspsycholoog over allerlei aspecten van het inrichtingswerk. Het kost mij weinig moeite mee te gaan met uitspraken als de volgende (over weglopers): 'Wie zich kritiekloos achter een wegloper schaaft zonder diepere oorzaken te overwegen, kan een unieke kans om werkelijk hulp te bieden, missen.' (pag. 36).

Zeer reëel is het verder dat Van Zundert vraagtekens plaatst rond de publiciteit over een tehuis in de vorm van documentaires, etc. 'Het is dan alsof je iets hebt afgegeven, waarover een ander naar volledig eigen goeddunken mag beschikken en dat plotseling, ongeacht de omstandigheden, weer opduikt.' (pag. 98).

Er zijn ook stellingen, die nodigen tot een kritische dis-

missie. Bijvoorbeeld de mening over echtparen die zich fanatiek naar oost- en zuidoost Azië reppen om bij wijze van spreken met het schuim op de lippen hoe dan ook een kindje te bemachtigen. 'Deze echtparen verkeren vaak in een grotere nood dan de kinderen die zij willen accepteren.' (pag. 92).

Zo wijst de auteur ook op het belang om tijdig te stoppen met een behandeling. 'Het doel van de behandeling ligt m.i. niet in een afgerond produkt.' (pag. 24). Hoe zinvol zou men niet tevens kunnen wijzen op het belang van het niet voortijdig beëindigen van een behandeling?

Een ander discussiepunt zie ik liggen in wat er te lezen valt over observatiehuizen. Ze hebben hun tijd overleefd, volgens Van Zundert. Toch blijven hier heel wat vragen onbesproken die men nauwelijks kan omzeilen. Hoe kom je er vaak achter waar je een kind moet plaatsen en óf je het moet plaatsen? etc. Het is geen toeval dat in het tweede Interimrapport van de Interdepartementale werkgroep Residentiële voorzieningen voor Jeugdigen (I.W.R.V.) de observatie een duidelijke plaats behoudt in een toekomstige organisatiestructuur.

Deze notities doen niets af aan mijn grote waardering voor het besproken boek. Voor wie zich als buitenstaander een reëel beeld wil vormen van het internaatsleven en de jeugdigen die daar wonen, biedt Van Zundert op een zeer illustratieve wijze een aantal goed geselecteerde ervaringen. Men dient voor ogen te houden dat de voorbeelden niet bedoeld kunnen zijn om generaliserende uitspraken te doen over bijvoorbeeld *het pleeggezin, de ongehuwde moeder, etc.*

Voor opleidingen lijkt dit boek bovendien bruikbaar waar het 'van binnen uit' discussiestof levert bij menig actueel thema.

J. J. Veerman

Kron, F. W. (Hrsg.), *Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen*, Klinkhardt, Heilbrunn 1980 (Klinkhardts pädagogische Quellentexte), 137 pag., DM 15,-, ISBN 3 7815 0426 3

De redacteur van deze verzamelbundel vergelijkt in zijn voorwoord de actuele bemoeienissen met problemen van prestatiedwang en het 'sozialerzieherische Defizit' (p. 7) van de school, met de samenhang van persoonlijkheidsvorming en *sociaal leren* met soortgelijke interessen van de Reformpedagogiek. Tegenwoordig wordt dergelijke problematiek evenwel vanuit een ander theoretisch kader benaderd en staan vragen naar de maatschappelijke, institutionele en situatieve voorwaarden van sociaal leren veelal centraal. Het recentelijk invloedrijk geworden symbolisch interactionisme, dat Kron ook als theoretisch kader van deze bundel wenst te beschouwen, legt de nadruk op de situatieve voorwaarden, op de interacties zelf en de vormende invloed ervan op de interacterenden. Sociaal leren als deelproces van interactieprocessen, of, anders geformuleerd: het individuele (van het maatschappelijke en sociale te onderscheiden) aspect van interactie, nl. *persoonlijkheidsvorming*, is het thema van de bundel.

Het boek bestaat uit twee gedeelten; het eerste, getiteld

'Reflexionen', bevat een vijftal theoretische bijdragen en het tweede ('Konkretionen') vijf exemplen, 'die der praxisbezogenen Diskussion dienen können' (p. 8). Wie in het eerste deel een uiteenzetting verwacht van het symbolisch interactionistisch denken (over socialisatie), omdat dit immers het theoretisch kader van de bundel is genoemd, komt wat bedrogen uit. Een drietal artikelen veronderstellen veeleer een bekendheid met dit denken dan erin in te leiden, te weten het artikel van de redacteur Kron zelf, dat van Fend en, in mindere mate, dat van Oerter. Daarmee is het de vraag geworden of dit deel van 'Klinkhardts pädagogische Quellentexte' geschikt is als *inleiding* in de problematiek van het 'sociale leren'. Hetzelfde manco is van belang bij het beoordelen van het boek als 'pädagogische Quellentext': er wordt nauwelijks aandacht besteed aan de mogelijke fricties tussen symbolisch interactionistisch denken over socialisatie en pedagogisch denken waarin aan persoonlijke autonomie grote waarde wordt gehecht. Alleen in het artikel van Fend wordt een dergelijke frictie

genoemd, maar dan nog nauwelijks uitgewerkt.

Kron (Der Zusammenhang von sozialem Lernen und Persönlichkeitsbildung) stelt dat 'sociaal leren' aan 'socialisatie' gelijk geacht kan worden en dan 'latent sociaal leren' is. Zijns inziens is er echter niets op tegen 'sociaal leren' te hanteren voor intentionele en reflexieve leerprocessen. 'Mit einer solchen Begriffsbestimmung wird der Blick auf die Situations- bzw. Mikroebene gelenkt. Der Begriff Sozialisation mag dann der Beschreibung von Prozessen auf der Makro- oder der Gesellschafts- und Institutionsebene vorbehalten bleiben' (p. 15). Bewust, reflexief maken van leerprocessen is een doorslaggevende dimensie in persoonlijkheidsvorming. Pas met deze 'Bildung' genoemde dimensie ontstaat de kritische distantie ten opzichte van de sociaal-maatschappelijke werkelijkheid, de alledaagse leefwereld, die voor persoonlijke autonomie is vereist.

De titel van het artikel van Piaget geeft het uitgangspunt ervan, artikel 26 van de universele verklaring van de rechten van de mens, aan: Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziele haben. Is het doel (de autonome persoonlijkheid) wel met behulp van onderwijsmethoden, die een mate van dwang impliceren, te bereiken? Piaget pleit voor activiteit van de leerlingen als voorwaarde voor echte zelfstandigheid, zowel wat betreft de 'Verstandeschulung' ('denn eine bloss nachgeplapperte Wahrheit ist bestenfalls eine Halbwahrheit' (p. 31)) als wat betreft 'Moralerziehung' (niet klakkeloos accepteren van gegeven regels – heteronomie –, maar – autonoom – meewerken aan het tot stand komen van bindende regels). Aan Roths *Pädagogische Anthropologie* werden zijn opmerkingen over het verwerven van sociaal begrip en sociale competentie ontleend: Soziale Lernprozesse als schulische Voraussetzung für spätere gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Lernprozesse. De bijzondere taak van de school acht hij in dezen de rationele verheldering van de normen van het sociale gedrag.

Werd tot dusver door de auteurs reflexiviteit en redelijkheid benadrukt, Oerters artikel handelt over de *Emotionale*

Dimension in Unterricht und Erziehung. Niet alleen sociale interactie maar ook alle relaties met niet-sociale objecten zijn primair emotionele relaties. Deze stelling vormt het uitgangspunt voor een beschrijving van emotie als basis van het leren op school, in verschijnselen als belangstelling, 'Schulmüdigkeit', conflicten, spel en project als pedagogische mogelijkheden – of kortom: een pleidooi voor de school als leefgemeenschap.

Fends bijdrage: Wie kann die Schule Erziehung im Sinne der 'Charakterbildung', der Persönlichkeitsentwicklung und der Individuation organisieren? lijkt ons in het hele eerste deel het meest te voldoen aan de pretentie van de bundel: het benaderen van sociaal leren vanuit symbolisch interactionistische optiek. Toch zijn van het oorspronkelijke artikel hier slechts vijf bladzijden overgenomen. Fends antwoord op de in de titel gestelde vraag luidt: de school moet haar eenzijdige gerichtheid op 'den Erwerb instrumentaler Fertigkeiten, die die Auseinandersetzung mit der 'ausseren Natur betreffen' doorbreken en prioriteit verlenen aan 'der reflexiven Aufarbeitung der eigenen Sozialisationsgeschichte und (...) des unmittelbaren sozialen Erfahrungskontextes' (p. 60). Daarmee heeft hij in feite in aanzet een antwoord gegeven op het, niet in het boek, maar door ons hierboven gestelde probleem van eventuele fricties tussen (denken over) socialisatie en (denken over) opvoeding.

De in deel II gepresenteerde 'Konkretionen' betreffen: leerdoelen van sociaal leren (Becker); didactische voorstellen met betrekking tot sociaal leren (Velthaus); sociale interactie in de klas (Heinze en Heinze); interactieklimaat (Fittkay en Schulz von Thun) en de aspecten van sociaal leren in een curriculum 'Internationale Erziehung' (Müller-Wolf).

Zoals gezegd achten we dit werk als inleiding minder geschikt. Voor wie al enigszins met symbolisch interactionistische grondbegrippen en ideeën op de hoogte is, kan het een aanzet bieden tot het doordenken van pedagogische implicaties en mogelijkheden van dit denken, waarbij vervolgens de bibliografie verder helpt. Wie zo'n aanzet niet meer nodig heeft zal met dit boek weinig gediend zijn.

W. A. J. Meijer

Böhme, Detlef, *Programmierte Schulunlust*. Untersuchungen zur Frage der Schulentfremdung bei Hauptschülern. . . Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a/M, Berlin, München, 1980, 104 blz. DM. 1,80 MD-Nr. 1647

Zoals de Nederlander zo vaak ervaart, kan de Duitse schrijver een overigens nuttig boekje best onleesbaar voor ons maken door zijn schrijfstijl en schema's, schematische analyse-overzichten, enz. Helaas is dit deze auteur volop gelukt. Eén voorbeeld van een zin: 'Als Entfremdung wird ein psychisches Phänomen bezeichnet, welches sich in einem subjektiv erfahrbaren, psychischen Zustand eines Individuums zeigt, der durch objektiv feststellbare Einwirkungen gesellschaftlicher Organisationsformen auf das Individuum direkt oder auf die Beziehung des Individuums zu seiner Umwelt entsteht und durch Dimensionen, wie den Erfahrungen von Machtlosigkeit, Sinnlosigkeit, Normenlosigkeit, Isoliertheit und Selbstentfremdung gekennzeichnet ist'. Ook al is de schrijver serieus te nemen, de betoegvorm wordt belastend voor de lezer. Dit wordt te meer zo, als het

ene getekende schema op het andere, de ene lijst van geanalyseerde betekenissen op de andere volgt. Te veel en te veel gedetailleerde zaken heeft de auteur in één boekje nu bijeengeperst. Daarbij komt, dat de tekst geheel op de Duitse schoolorganisatie gericht is. Uiteraard. Maar als geheel kunnen wij alleen voor ons eigen land met onderzoekingen beginnen of voortgaan, willen wij de problematiek van dit boek opnemen en beoordelen. Daarbij komt, dat het boekje – m.i. terecht – het zwaartepunt wil leggen op de *opvoedingsgerichtheid* en niet op de *leergerichtheid* van het onderwijs. De nadruk op het 'Prinzip des informellen Unterrichts' is daarmee echter nog niet overtuigend geargumenteerd.

M. J. Langeveld

Mededelingen

Conferentie ATEE

De 6e conferentie van de Association for Teacher Education in Europe, de ATEE, zal dit jaar worden gehouden in Neuchâtel (Zwitserland), van 7 t/m 11 september. Het thema van deze conferentie is 'Interaction between teacher training and innovation in schools'. Tijdens deze conferentie wil men pogen te komen tot een uitwisseling van o.m. informatie betreffende dit onderwerp tussen diegenen die verantwoordelijk zijn voor de opleiding tot onderwijsgevend (in de ruimste zin), voor de research, voor de innovatie in de school.

Belangstellenden dienen zich rechtstreeks op te geven aan: 6e Conference ATEE, Jacques-A Tschoumy, Directeur de l'IRDP, Faubourg de l'Hôpital 43, CH-2000 Neuchâtel (Suisse) (Tel.: 038 24 41 91). De kosten zijn voor leden Sfr. 120,—, voor niet leden Sfr. 170,—, voor de maaltijden etc. Sfrs. 130,—, exclusief de kosten voor reis en logies.

Nadere inlichtingen kunt u verkrijgen bij: R. de Nie, correspondent ATEE/Nederland Hommelveld 16, 2318 VC Leiden, tel.: 071-21 31 77.

Symposium 'Zorg voor gezondheid in het onderwijs'

In het kader van de door de Stichting Nederland Oké te organiseren Nationale Gezondheidsweek houden de secties Gezondheidskunde van de Nieuwe Leraren Opleidingen op woensdag, 2 september 1981 in de Ahoy-hallen te Rotterdam hun tweede symposium. Op dit symposium wordt het onderwerp 'Zorg voor gezondheid in het onderwijs' vanuit twee invalshoeken benaderd, t.w.

1. het onderwijs c.q. de school met zijn eigen gezondheidsbedreigende factoren;
2. de eigen mogelijkheden van het onderwijs c.q. de school om aan gezondheidsvoorlichting en -opvoeding concreet gestalte te geven. Het symposium richt zich op alle betrokkenen bij het onderwijs. Kosten, inclusief lunch en symposiumverslag f 50,—. Inschrijving is mogelijk tot 15 juli 1981.

Voor nadere inlichtingen kunt u zich van maandag t/m donderdag, tussen 10.00 en 12.30 uur, wenden tot de secretarisse van de congresscommissie, mevrouw E. van Gent, tel.: 015-13 49 47, toestel 229.

Inhoud andere tijdschriften

Info.

12e jaargang, 1981, nr. 4

Afscheid van prof. dr. L. van Gelder, door J. J. Peters
Kennen en kunnen. Enkele aandachtspunten bij de ontwikkeling van onderwijskunde, door B. P. M. Creemers
Onderwijs, communicatie en technologie, door W. J. Brandenburg
Onderwijs en arbeidsmarkt in regionaal perspectief, door J. Boon

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde

6e jaargang, 1981, nr. 4

Van de redactie, door C. J. J. A. Morsch
Schoolwerkplanontwikkeling onderzocht, door M. Mulder
Opvoedkunde als sociale wetenschap, door G. F. Heyting
Aansluiting van secundair en tertiair onderwijs, door C. C. De Keyser en P. Smeyers
Geloof en wetenschap in de opvoeding, door D. Huizinga
Naar een typologie van Vlaamse kleuterklassen, door J. De Vuyst

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

6e jaargang, 1981, nr. 2

In Memoriam Cor Vervoort, door J. A. van Kemenad.
Sekse en schoolsucces in de overgang van lager naar voortgezet onderwijs, door M. G. H. Jansen
Retention of response order and the effects of feedback in a repeatedly administered multiple-choice test, door J. Peeck, A. J. van den Bosch en W. Kreupeling
Publikatiegewoonten in Nederland. Determinanten van de waardering van manuscripten; een experiment, door J. Hoogstraten en M. Jacobs
Notities en Commentaren
Publikatiegewoonten in Nederland. Criteria bij het beoordelen van manuscripten voorgelegd aan externe beoordelaars en lezers van T. O. R., door J. Hoogstraten en M. Jacobs
Het gebruik van vragenlijsten als evaluatiemodel, door K. Meerum Terwogt-Kouwenhoven

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
20ste jaargang, 1981, nr. 4

Redactioneel, door R. de Groot
Leerstoornissen: logische en chronologische orde op zaken,
door J. J. Dumont
LOM/MLK. Deel 2: Enkele voorlopige conclusies over de
mogelijkheden tot onderwijskundige integratie, door A.
van der Leij en E. Kool
Kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden; hun ou-
ders en hulpverleners, door R. de Groot, J. F. Nauta en
D. R. van Peer

Ontvangen boeken

Acker, J. van, *Dressuur en opvoeding*, Inaugurale rede,
Drukkerij Brakkenstein, Nijmegen, 1981

Auwers, M. van der, *Staff development in het Brits en
Amerikaans hoger onderwijs*, Centrum voor de vergelij-
kende studie van het hoger onderwijs, Rijksuniversiteit,
Gent, 1981

Duijker, H. C. J., *Psychopolis. Een essay over de beoefening
der psychologie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1981,
f 21, 50

Fournier, E. P. en J. J. Meijers (red.), *Sociale angst bij*

kinderen. Problemen in de omgang met leeftijdgenoten, Wol-
ters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 25,—

Groot, A. D. de, *Over regels en taken van het Forum in de
gamma-wetenschappen*, Inaugurale rede, Boom, Meppel,
1981, f 7,50

Kohnstamm, Ph., *Persoon en samenleving. Opstellen over
opvoeding en democratie*. Ingeleid door M. J. Langeveld,
G. A. Kohnstamm en H. F. M. Crombag, Boom, Meppel,
1981, f 34,50

Lodewijks, J. G. L. C., *Leerstofsequenties. Van conceptueel
netwerk naar cognitieve structuur*, (dissertatie), Drukkerij
Perfekt, Prinsenbeek, 1981

Parreren, C. F. van, *Onderwijsproceskunde* (geredigeerd
en ingeleid door M. C. Schouten-van Parreren), Wolters-
Noordhoff, Groningen, 1981, f 34,—

Ontvangen rapporten

*Het project begeleiding beginnende leraren – projectopzet,
onderzoeksmethode en resultaten*, Vakgroep Na-
tuurkunde-Didactiek, Subfaculteit Natuur- en Sterren-
kunde, Pedagogisch Didactisch Instituut voor de Leraars-
opleiding, Rijksuniversiteit, Utrecht

In Memoriam Prof. Dr. L. van Gelder

Op dinsdag 7 april j.l. nam prof. dr. L. van Gelder in een plechtige bijeenkomst in de aula van de Rijksuniversiteit in Groningen afscheid als Hoogleraar theoretische en vergelijkende onderwijskunde. Wie van de vele aanwezigen had kunnen vermoeden, dat op dit feestelijke afscheid na precies zes weken een definitief afscheid zou volgen? Met verslagenheid heeft de redactie van *Pedagogische Studiën* kennis genomen van het geheel onverwachte overlijden van Van Gelder, lid van haar redactieraad. Een van de heelgroten uit het onderwijs en de onderwijskunde is heengegaan.

Bij alle trieste gevoelens en het besef dat een eminent voorvechter van goed onderwijs en een nieuw onderwijsbestel voorgoed uit ons midden is weggenomen, verheugen we ons in het weten, dat op 7 april zo overduidelijk is gebleken hoezeer Van Gelder werd gewaardeerd en dat hij deze blijken van erkenning en waardering zelf nog heeft mogen meemaken. Vele sprekers betuigden in welgekozen en welgemeende woorden hun eerbetoon. Een speciaal dubbelnummer van *Onderwijs en Opvoeding* besteedde uitvoerig aandacht aan de vele facetten van zijn persoon en zijn veelzijdige werkzaamheden. In de bundel *Onderwijskunde als Opdracht* hebben vele leerlingen, vrienden en collega's van Van Gelder ter gelegenheid van zijn vertrek als hoogleraar bijdragen geleverd, die in de lijn liggen van zijn veelzijdige activiteiten en belangstelling. De samenleving eerde hem met een ridderorde en tenslotte mag niet onvermeld blijven, omdat hem dit zeer veel genoeg heeft gedaan: de eerste, periodiek uit te geven, Leon van Gelder-prijs werd aan hem zelf uitgereikt. Dat hij dit alles nog mocht meemaken en in een indrukwekkende afscheidsrede nogmaals verantwoording aflegde van wat hem heeft bewogen, stemt tot voldoening.

Het is nu op deze plaats niet meer nodig een overzicht te geven van het vele werk dat Van Gelder heeft verzet ten behoeve van het onderwijs en de onderwijsvernieuwing in ons land. De genoemde publicaties leveren hiertoe op vele plaatsen voortreffelijke

bijdragen. Uit de bewogen artikelen van Han van Gelder en van Brinksma blijkt ons overduidelijk hoezeer het streven van Van Gelder mede bepaald is door zijn jeugd en zijn studie. Opgegroeid in een joods arbeidersgezin maakte hij als jong onderwijzer de crisisperiode van de dertiger jaren mee en participeerde actief en met overtuiging in de socialistische jeugdbeweging. Na de zeer bittere oorlogsjaren studeerde hij pedagogiek en psychologie met als leermeesters Kohnstamm en Langeveld. In het begin van de vijftiger jaren had ik als hoofd van de Bussumse Montessorischool het voorrecht met hem als schoolpsycholoog samen te werken. Van die periode af dateert mijn blijvend respect voor zijn enorme werkkraft, zijn intelligente en zijn originele, vooruitziende aanpak. In deze periode was Van Gelder ook reeds betrokken bij de landelijke activiteiten ten behoeve van onderwijsvernieuwing: De Pedagogische Commissie van de Nederlandse Onderwijzersvereniging evenals de Werkgroep voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (WVO) hadden aan hem een actief stuwend lid.

Het past een tijdschrift als *Pedagogische Studiën* Van Gelder speciaal om zijn inzet en veelzijdigheid te eren.

In de bundel die ter gelegenheid van zijn tienjarige hoogleraarschap in de onderwijskunde in 1974 verscheen vatte de redactie zijn instelling treffend samen onder de woorden sociale rechtvaardigheid, democratisering, emancipatie en participatie. Ongetwijfeld ging het hem daarbij ook en vooral om 'aandacht voor die individuen en groepen die nog niet de mogelijkheden gekregen hebben tot optimale ontplooiing, waaronder arbeidersjeugd, werkende jeugd, plattelandsjeugd'. Van Kemenade schreef terecht in het *Schoolblad*: 'Onderwijs was voor hem niet louter een wetenschappelijk object of een professie, een beroep, maar op de eerste plaats een vorm van cultuurpolitiek en een middel tot meer rechtvaardige en meer democratische verhoudingen in de samenleving, waaraan de onderwijswetenschappen en de onderwijskundige

vakbekwaamheid een bijdrage konden en moesten leveren'.

Vanuit deze inzet is zijn veelzijdigheid te verstaan en ook de accenten die hij – ook als wetenschapsmens – in zijn activiteiten legde.

Wanneer we hier enkele markante bijdragen willen noemen, mogen niet onvermeld blijven zijn pedagogisch-didactische en orthopedagogische publicaties ten behoeve van o.a. een vernieuwd basisonderwijs, zijn pogingen deze vernieuwingen ingang te doen vinden door middel van contactscholenwerk – later in de door hem bevorderde schoolexperimenten, zijn stimulerende werk voor de middenschool, zijn participatie in de Werkgroep Didactische Analyse, dit om een zo goed mogelijk verantwoord onderwijs-leerpakket voor de onderwijzersopleiding samen te stellen. Daarbij had hij steeds een open oog voor de betekenis van het onderwijsbeleid en de rol van de vakbeweging hierin en gaf hiervan blijk in zijn vele geschriften. Als hoogleraar is de jonge wetenschap van de interdisciplinaire onderwijskunde zeer veel dank aan hem verschuldigd: tot aan zijn heengaan was hij voorzitter van het Permanent Overleg-

orgaan Onderwijskunde. Onderwijskundig onderzoek behoorde volgens Van Gelder zijn bijdrage aan de praxis te leveren vanuit een geëxpliciteerde en verantwoorde visie op het kind, mens en maatschappij, waarbij het empirisch onderzoek vanuit dit kader moet worden opgezet, benut en begrepen.

Ondanks de ernstige handicap van de ziekte die hem de laatste jaren zozeer in zijn functioneren belemmerde, bleef Van Gelder met de voor hem zo kenmerkende ijzeren wil en met zeer grote kennis van zaken en inzicht participeren in bestuurlijke organen van o.a. zijn Instituut voor Onderwijskunde en het daaraan gelieerde RION, van het APS, de SLO, de SVO. Al deze instanties zullen hem node missen.

Zijn vrouw, die vanaf de beginjaren van de oorlog veel lief, maar ook zeer veel leed met hem heeft gedeeld en die hem in vele perioden van zijn veelzijdige loopbaan vaak zeer dienend ter zijde stond, wensen wij toe dat zij in de komende moeilijke jaren vrede en kracht mag vinden om in verbondenheid met hun kinderen verder te gaan.

Jelle Sixma