

# Boekbesprekingen

Th. S. Kuhn, *De noodzakelijke spanning. Opstellen over traditie en vernieuwing in de wetenschap*. Boom, Meppel/Amsterdam, 1979, 208 pag., f 29,50, I.S.B.N. 90 009 412 3 (vert. I. de Lange).

Een deel van het succes van zijn boek over de structuur van wetenschappelijke revoluties 'rührt daher', zo stelt Kuhn in de Duitse versie van bovengenoemde verzamelbundel, 'dass fast jeder alles herauslesen kann, was er will' (Th. S. Kuhn, *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*, Suhrkamp, Frankfurt A.M., 1978, pag. 389). Kuhn presenteert zichzelf hiermee als een gefrustreerd auteur die zich op essentiële punten in zijn betoog onbegrepen acht. Zo heeft hij het gevoel door aanhangers van het kritisch-rationalisme als schrijver van een extra hoofdstuk voor de 'Logik der Forschung' van Popper beschouwd te worden, terwijl daarentegen de zogenaamde 'Kuhnianen' tot een subjectivistische, zo niet anarchistische interpretatie van zijn geschriften lijken te neigen.

Tegen deze achtergrond is het begrijpelijk dat Kuhn de gebundelde publikatie van een serie toelichtende, verdiepende en soms korrigerende artikelen heeft gestimuleerd. De verzamelbundel kan dan ook als één grote voetnoot bij zijn klassieke studie over de structuur van wetenschappelijke revoluties gelezen worden. Een voetnoot, waaruit overigens in de Nederlandse versie enkele onmisbare elementen zijn weggefallen, zoals bijvoorbeeld het titelopstel over 'The essential tension: tradition and innovation in scientific research', het opstel over 'Second thoughts on paradigms', en het voor een naslagwerk onontbeerlijke trefwoorden- en auteursregister (zie: Th. S. Kuhn, *The essential tension. Selected studies in scientific tradition and change*, The University of Chicago Press, Chicago/London, 1977).

In deze bespreking wordt het grote belang van dit boek voor de pedagogiek onderstreept doordat aangeduid wordt hoezeer juist Kuhn in staat is op grond van gedegen wetenschapstheoretisch en wetenschapshistorisch onderzoek de schijnbaar onstuitbare opmars van de kritisch-rationalistische ideologie in deze 'zoekende' discipline een halt toe te roepen. Zijn ontmaskering van Poppers zogenaamde onderzoekslógica als een reeks normatieve en emotieve richtlijnen impliceert namelijk een moeilijk te pareren aanval op de onvermoeibare propagandisten voor het modelleren van de pedagogiek naar het kritisch-rationalistisch ideaal (bijvoorbeeld Brezinka). Ook Kuhn zelf meent dat zijn wetenschapshistorisch en -theoretisch onderzoek achterhaalde en idealistische stereotypen van wetenschapsbeoefening – die de nieuwere (sociale) we-

tenschappen als leidraad beschouwen bij hun speurtocht naar een professionele identiteit, op losse schroeven zet en daarmee de weg kan vrijmaken voor minder rigide en wellicht meer reële oplossingen van het methodenprobleem (p. 43).

Hoewel in de bundel terecht een drietal wetenschapshistorische artikelen is opgenomen die illustreren hoe nauwgezet Kuhn de feitelijke ontwikkelingen in de natuurwetenschappen heeft proberen te traceren om tot een gefundeerde schets van de structuur van wetenschappelijke revoluties en van normale wetenschapsbeoefening te komen, zal in deze bespreking de focus toch met name gericht zijn op de wetenschapstheoretische bijdragen waarvan de relevantie voor de pedagogiek het meest voor de hand ligt. Van het tweetal in de bundel opgenomen wetenschapstheoretische artikelen handelt het eerste – 'De logica van ontdekkingen of de psychologie van het onderzoek' – over de kontroverse Kuhn-Popper. In het tweede artikel – 'Objectiviteit, waardeoordeel en de keuze van een theorie' – probeert Kuhn zich tegen al te subjectivistische interpretaties van zijn denkbeelden (Feyerabend?) af te schermen. Hier zal verder de kontroverse Kuhn-Popper centraal staan.

In eerstgenoemd artikel lijkt Kuhn zich aanvankelijk voorgenomen te hebben een honingzoete analyse van deze 'kontroverse' te maken en Popper, die hij tot vervelens toe 'Sir Karl' noemt, met gepaste eerbied en bescheidenheid tegemoet te treden. Waarschijnlijk is aan deze overdreven beleefdheid de oorsprong van dit artikel niet vreemd; het werd namelijk op verzoek van P. A. Schilpp voor zijn monumentale tweedelige werk 'The philosophy of Karl R. Popper' (Open Court, La Salle, 1974) geschreven. Kuhn vangt aan met een opsomming van een aantal overeenkomsten tussen zijn positie en die van Popper: de interesse voor het wetenschapsproces i.p.v. voor de produkten van wetenschapsbeoefening; het belang dat gehecht moet worden aan wetenschapshistorisch onderzoek voor zicht op het feitelijk functioneren van de wetenschap; de idee dat wetenschappelijke vooruitgang revolutionair van aard is (falsificatie of theorieverdringing); de kritiek op het klassiek positivisme waarin bijvoorbeeld vergeefs gezocht werd naar een neutrale observatie-taal om de confrontatie tussen theorie en observaties van haar circulair karakter te ontdoen. Kuhn komt op grond van deze overeenkomst

zelfs tot de verbluffende conclusie dat hij en 'Sir Karl' zonder twijfel tot eenzelfde minderheidsgroep onder de hedendaagse wetenschapsfilosofen gerekend mogen worden. Gaandeweg wordt echter de relativiteit van deze merkwaardige classificatie duidelijk. Het lijkt alsof Kuhn aanvankelijk slechts grove contouren ontwaart waarin overeenkomsten pregnanter zijn dan verschillen. Allens echter lijkt zijn waarnemingsvermogen aangescherpt te worden, zodat hij tot de volgende ondubbelzinnige oordelen over Popper komt: 'Ik vrees dat hij (Popper, v. II) een dwaallicht najaagt . . . .' (pag. 160); 'In plaats van een logica heeft Sir Karl een ideologie verschaft' (pag. 164) en getracht 'om de leden van de wetenschappelijke groep morele imperatieven in te prenten' (pag. 173); Popper is geen naïef falsificationist maar hij zou wel 'met recht als zodanig behandeld mogen worden' (pag. 162); het werk van Popper berust op een dramatische denkfout waarin het fundamentele onderscheid tussen 'normale' en 'revolutionaire' wetenschapsbeoefening is vervaagd, met andere woorden 'Sir Karl heeft zich vergist door speciaal uitgekozen kenmerken van alleedaags onderzoek over te dragen op de incidentele revolutionaire episodes -' (pag. 169) en omgekeerd. Een vernietigender(immanente) kritiek op het levenswerk van Popper, de voorman van het kritisch-rationalisme is nauwelijks denkbaar.

Waarop steunt deze apodictisch geformuleerde evaluatie, of liever gezegd veroordeling van Poppers theorie?

Allereerst valt Kuhn de centrale these van Popper aan dat wetenschappelijk onderzoek normaliter en idealiter zou bestaan uit het opstellen van hypothesen als implicaties van een theorie en toetsing hiervan via observatie en experiment. Volgens Kuhn heeft wetenschapshistorisch onderzoek uitgewezen dat normaliter slechts één soort toetsing plaatsvindt en wel toetsing van persoonlijke vermoedens van een individuele onderzoeker bij het oplossen van een raadsel binnen de gegeven context van de vigerende theorie. Die persoonlijke vermoedens zijn gissingen over de wijze waarop de onderzoeker zijn probleem of raadsel het best met standaardvoorbeelden van opgeloste problemen en met het geheel van geaccepteerde kennis in verband kan brengen. Lukt het niet een raadsel op te lossen, bijvoorbeeld de vraag welk ingrediënt in het dieet ervoor gezorgd heeft dat de experimentele ratten dikker werden dan hun soortgenoten uit een controle-groep, dan wordt in eerste instantie het vakmanschap van de individuele onderzoeker in twijfel getrokken, in tweede instantie wordt de theorie met ad hoc aanpassingen verrijkt, in derde instantie wordt de relevantie van het raadsel zelf geproblematiseerd, en pas in allerlaatste instantie komt de kern van de achtergrondtheorie zelf, bijvoorbeeld een theorie over het functioneren van spijsverteringsorganen bij levende wezens, op de tocht te staan. Poppers idee van de boude gissingen en stringente toetsingen is derhalve geen juiste beschrijving van de gang van zaken in een rijpe 'normale' wetenschap die zich pas tenvolle kan ontplooiën als niet iedere gissing met name omtrent de grondslagen van het vakgebied aanleiding tot onderzoek vormt. Alleen in revolutionaire perioden is sprake van zoiets als 'toetsing' van de theorie zelf, die dan

niet zozeer de vorm van toetsing door middel van zogenaamde 'cruciale' experimenten aanneemt als wel de vorm van het induceren van een 'gestalt-switch' door middel van gedachtenexperimenten (Galilei, Einstein) krijgt (zie: 'A function for thought experiments' in Kuhn, 1977, op. cit.).

In perioden van 'normale' wetenschap echter vormen volgens Kuhn niet onbevooroordeelde kritiek en divergente ideeënproductie de stimulansen voor wetenschappelijke progressie, maar integendeel juist een zeker dogmatisme en vaardigheid tot convergent denken van onderzoekers die tijdens hun opleiding met de vigerende 'disciplinaire matrix' zijn geïndoctrineerd en van daaruit een succesvolle loopbaan als raadsel-oplossers kunnen opbouwen (zie ook: 'The essential tension: tradition and innovation in scientific research' over de didaktiek van het wetenschappelijk onderwijs, in Kuhn, 1977, op. cit.).

Kortom, datgene wat Popper als essentie van wetenschapsbeoefening beschouwt, namelijk toetsing van theorieën, blijkt hoogstens slechts in relatief korte perioden van revolutionaire wetenschapsbeoefening een rol te spelen. Meestal echter is veeleer sprake van toetsing van het vakmanschap van de onderzoeker dan van pogingen tot toetsing van het vigerend theoretisch concept.

Het is duidelijk dat deze ontkenning van het belang van toetsing voor normale wetenschapsbeoefening ook moet leiden tot een verschil van mening over het beroemde popperiaanse demarcatie-criterium, dat wil zeggen het criterium waarmee men wetenschap van pseudo-wetenschap kan onderscheiden. Poppers idee luidt: als eenduidig toetsbare en weerlegbare implicaties uit de theorie kunnen worden afgeleid, is sprake van een wetenschappelijk theorie. Kuhn daarentegen stelt: als een theorie in staat is een grondslag te vormen voor een langdurige raadsel-oplossende activiteit kan zij wetenschappelijk genoemd worden. Hij neemt de astrologie als voorbeeld om zijn stelling te illustreren. Volgens Popper is de astrologie een pseudo-wetenschap, omdat er geen toetsbare implicaties uit afgeleid kunnen worden en derhalve onweerlegbaar is geworden. Iets dergelijks zegt hij overigens ook over de psycho-analyse en het historisch-materialisme. Kuhn daarentegen stelt dat in de historie door astrologen herhaaldelijk toetsbare voorspellingen zijn gedaan - die meestal fout bleken te zijn, zonder dat dit tot weerlegging van de theorie leidde: altijd kon de afwezigheid van een onmisbare randvoorwaarde als plausibele rivaliserende hypothese aangevoerd worden voor het mislukken van de voorspelling, een gang van zaken die heden ten dage ook in geëtableerde wetenschappen als de geneeskunde en meteorologie ingeburgerd is geraakt. De astrologie was echter in tegenstelling tot de geneeskunde of meteorologie een pseudo-wetenschap omdat zij slechts ambachtelijke handelingsrichtlijnen wist te formuleren (zoals sommige zuiver ontologisch gefundeerde 'pedagogieken'?) maar geen onderzoekprogramma, geen raadseloplossende activiteiten kon genereren. Kuhns demarcatiecriterium lijkt overigens geen afdoende duidelijke grens tussen wetenschap en niet-wetenschap te kunnen trekken waar het activiteiten zoals schaken betreft, waarbij een goed gefundeerde

(schaak)theorie een bloeiende raadseloplossende praktijk van 'onderzoek' lijkt te hebben gestimuleerd (en omgekeerd natuurlijk). Het formele criterium 'raadsel-oplossen' wordt verabsoluteerd hoewel het toch zijn relevantie lijkt te moeten ontleen aan de wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie van de raadsels die opgelost worden. Deze kritische kanttekening laat echter de kritiek op Poppers demarcatie-criterium onverlet.

Zij leidt wel tot een ander fundamenteel verschilpunt tussen Popper en Kuhn dat hiervoor impliciet al aan de orde is geweest, namelijk hun kijk op het fenomeen 'falsificatie'. Volgens Popper is falsificatie de motor van de wetenschappelijke vooruitgang, immers men leert het meest van zijn fouten. In zijn perceptie zijn vluchtwegen waarlangs een theorie aan falsificatie kan ontsnappen – bijvoorbeeld de invoering van inperkende randvoorwaarden – op den duur catastrofaal. Kuhn daarentegen ziet in de praktijk van het (natuur-)wetenschappelijk onderzoek iets geheel anders gebeuren: 'Alle experimenten kunnen betwist worden, zowel wat betreft hun relevantie als hun nauwkeurigheid. Alle theorieën kunnen veranderd worden door een verscheidenheid aan ad hoc toevoegingen en toch in hoofdlijnen dezelfde theorieën blijven' (pag. 161). En juist door deze 'immuniseringsstrategie' blijkt de (natuur-)wetenschappelijke kennis exponentieel te kunnen groeien! Hoewel ook Popper gewezen heeft op de legio mogelijkheden voor een theorie om aan falsificatie te ontkomen heeft hij geen alternatieve verwerpingsmethode uitgewerkt, maar zich vastgeklampt aan de fictie van een 'falsificatie-algoritme' dat het keuzeproces tijdens het onderzoek volledig logisch uiteenrafelt en beschrijft.

Samenvattend luidt de stelling van Kuhn dat het kritisch-rationalisme van Popper geen adequate weerspiegeling of rationele reconstructie van de feitelijke gang van zaken in het 'normale' succesvolle (natuur-)wetenschappelijk onderzoek vormt. Poppers onderzoekslogica blijkt als een systeem van relatief willekeurige morele imperatieven ontmaskerd te kunnen worden. Poppers verdediging tegen deze heftige maar wetenschapshistorisch goed gedocumenteerde aanval valt erg mager uit (zie K. Popper, *Normal science and its dangers*, in: I. Lakatos/A. Musgrave (eds.), *Criticism and the growth of knowledge*, Cambridge University Press, London, 1970). Normale wetenschap bestaat, maar moet als kritiekloos dogmatisme fel bestreden worden, zo stelt

Popper. Dat hij hiermee het grootste gedeelte van het ook in zijn ogen zo succesvolle natuurwetenschappelijke onderzoek verwerpt, lijkt hij als een concessie te beschouwen die de wetenschapspraktijk en -historie aan de integriteit van zijn theoretisch bouwwerk zouden moeten doen.

Dit alles werpt een toch wat merkwaardig licht op de felle wetenschapstheoretische discussies in de pedagogiek. Zijn we inderdaad tot de conclusie gedwongen dat de methodenstrijd in de pedagogiek een strijd was over een fictief beeld van natuurwetenschappelijk onderzoek dat door sommigen als ideale maatstaf, door anderen als afschrikkend voorbeeld van empirisch-pedagogisch onderzoek werd beschouwd? Het lijkt erop dat met name van kritisch-rationalistische zijde van de 'zachte' pedagogiek een ideaal van wetenschappelijkheid is voorgehouden waaraan zelfs de 'harde' natuurwetenschappen niet kunnen voldoen. Afgezien van de vraag of de pedagogiek zich bij het zoeken naar een juiste vorm voor haar onderzoek überhaupt wel moet oriënteren op de natuurwetenschappen, waarin het probleem van de 'zelfbetrokkenheid' van de onderzoeker en zijn 'object' toch een minder grote rol speelt, en afgezien van een beoordeling van de 'verworvenheden' van de pedagogiek als wetenschap, is het verrassend tot de ontdekking te moeten komen dat in de methodenstrijd minstens één partij 'blufpoker' heeft gespeeld door zich ten onrechte op het succes van de natuurwetenschappers te beroepen bij het aanprijzen van haar ideologie van onderzoek. Jarenlang is de pedagogiek ervan beschuldigd pseudo-wetenschappelijke want niet toetsbare theorieën te ontwikkelen, terwijl toetsbaarheid geen kenmerk bij uitstek van het normaal natuurwetenschappelijk onderzoek vormt: de pedagogiek lijkt met andere woorden als pseudo-wetenschap verdoemd te zijn op grond van een demarcatie-criterium dat zelfs een pseudo-wetenschappelijke mythe is. Misschien is de conclusie zelfs wel gerechtvaardigd dat het kritisch-rationalisme door het hanteren van irreële maatstaven van wetenschappelijkheid het ontwikkelen van een werkbaar paradigma voor empirisch-pedagogisch onderzoek heeft bemoeilijkt. Niet kritiekloze overname van een prestigieuze onderzoeks-'logica' maar grondige meta-onderzoek naar empirisch-pedagogisch onderzoek, dat wil zeggen wetenschaps-historisch en wetenschaps-wetenschappelijk onderzoek kan tot een dergelijk paradigma leiden.

M. H. van IJendoorn

Bolleman, Th. G., *Levensbeschouwelijke opvoeding en indoctrinatie van het jonge kind*. Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826) als hulpverlener aan kansarmen; een theoretisch-pedagogische verhandeling. Wolters-Noordhoff N.V., Groningen 1978, IX + 141 pag., f 25,-, ISBN 90.01.099106.

Een dissertatie heeft doorgaans een klein verspreidingsgebied. Een handeseditie veronderstelt dat een grotere lezerskring er niet van verstoken mag blijven. Of nu de uitgever of de auteur met deze Utrechtse dissertatie op een ruimere verspreiding heeft gerekend, zal wel moeilijk te achterhalen zijn. Maar vast staat dat de titel inspeelt op verwachtingen die niet worden vervuld. We hebben hier

niet te maken met een literatuurstudie over of onderzoek naar levensbeschouwelijke opvoeding en indoctrinatie van het jonge kind – maar met een historische schets.

Beschreven worden leven en werk van Jean-Frédéric Oberlin, een onbekend Luthers predikant, die als dominee sociale hervormingen doorvoerde ten dienste van de arme ongeletterde plattelandsbevolking in Waldersbach, een



dorpje in de Elzas. Gedreven door een onvoorwaardelijk Godsvertrouwen wijdt hij woord en geschrift aan de armen. Op basis van enkele biografieën en preken ontstaat zo een beeld van een sociale hervormer avant la lettre, die tussen 1770 en 1800 kleuterleidsters 'opleidde' opdat enige kennis van godsdienstleer en Frans de kinderen zouden wapenen tegen onkunde en dialectgebruik.

Deze beschrijving is bedoeld om te illustreren dat pluri-formiteit bij de levensbeschouwelijke vorming van kinderen te verkiezen is boven indoctrinatie vanuit één religie.

We menen dat Bolleman in deze opzet niet is geslaagd. Aan Oberlin en zijn geschriften zijn 90 pagina's gewijd; de theoretisch-pedagogische vraagstelling beslaat 10 bladzijden. Veel kleurrijke details kunnen niet verhelen dat een centraal onderzoeksthema ontbreekt.

Het resultaat staat al vast: godsdienstonderwijs is onderdrukkende indoctrinatie, ja culturele besmetting. De auteur steekt zijn afkeer van levensbeschouwelijk onderwijs niet onder stoelen of banken, maar plaatst het te hooi en te gras tussen haken. Onder deze stilistische krachttoer bezwijkt het geschrift.

De interpretatie van Langeveld is niet vrij van vooringenomenheid, wat iets anders is dan engagement. Bolleman is slecht thuis in katholieke termen en gebruiken, en springt luchtig om met tekstuele correcties in 18e-eeuwse Franse handschriften.

Uit een oogpunt van geschiedschrijving lijkt me dit een uiterst dubieuze prestatie. Als theoretisch-pedagogische verhandeling moet het in elk geval zo snel mogelijk vergeten worden.

M. J. I. Bos.

Crouchs, R. W. M., *Het kind in gezin en samenleving*, Uitgeverij T. Wever, Franeker, 1979, 220 blz., f 35,-, ISBN 90 6135 294 0

De auteur getuigt van zichzelf in zijn *Woord Vooraf* als 'geen opvoedkundige'. Hij is nl. medicus, en wel: kinderarts. Het boek is, zo zegt hij, 'niet bedoeld als een soort vraagbaak voor opvoedkundige problemen', d.w.z.: niet bedoeld als vraagbaak voor *opvoedingsproblemen*. Het wil een bijdrage leveren 'aan een hernieuwde bezinning op de wezenlijke psychologische behoeften van het jonge kind'. Bedoeld is: de psychische behoeften in de context van opvoeding, opgroeien en zelfopvoeding. De auteur ziet - m.i. terecht - 'hoezeer de belangen van het kind in het gedrag dreigen te komen' en hij ziet met grote zorg allerlei uitspraken als die van het Eerste Kamerlid Mevr. Hedy d'Ancona, dat 'alle volwassenen, dus inclusief moeders van jonge kinderen' . . . verplicht moeten worden tot arbeid buitenshuis. Hij ziet ook ernstige leemten in de in 1977 verschenen rapporten 'Bevolking en Welzijn in Nederland' en 'De komende vijftiengjarige'. En, zo meent hij, nu blijven dus alleen nog de ouders en opvoeders over om zelf dgl. 'tegen het kind gerichte tendenzen in de samenleving te doorbreken'. Hij besteedt meer aandacht aan het grotere gezin, dat in een christelijke geloofsovertuiging - d.i. ook de zijne - die aandacht oproept. Kennelijk vrezende, dat onze tijd een dgl. instelling in haar objectieve gerichtheid zou betwijfelen, verzekert hij de lezer nadrukkelijk, dat zijn wetenschappelijke aanpak daaronder heus niet lijden zal.

Lijdt zijn wetenschappelijke aanpak dan misschien onder zijn medische opleiding, waarin zich zeker nog minder pedagogische scholing bevindt dan in de opleiding van vele psychologen of sociologen? Ik meen, dat de lezer zich hierover niet te veel zorgen moet maken, tenzij hij niet zozeer een menselijk-praktisch gericht boek zoekt, maar een opvoedingswetenschappelijk gevormde en gerichte denk- en arbeidstrant. Wel ligt de nadruk vnl. op het jonge

kind, zoals uit de opzet blijkt.

De opzet van het boek is eenvoudig en helder: I. Het gezin. Een beknopt historisch overzicht. (Waar men b.v. Ariës, Peeters en dgl. als bronnen node mist). II. Heeft een kind een moeder nodig? III. Psycho-sociale groeiachterstand en kindermishandeling. IV. Welke factoren beïnvloeden de ontplooiing van moederlijkheid? V. De hechting van de moeder aan haar kind. VI. De onderschatte pasgeborene. VII. Iets over de vroegste ontwikkeling van het kind. VIII. Borstvoeding. IX. De vader - diens betekenis voor de ontwikkeling van het kind. X. De ontwaarding van het vaderschap. (Waar men b.v. Mitscherlichs boek zeer node mist). XI. De broers en zusters. 'De bedoeling van dit boek is uitsluitend het leveren van een bijdrage aan een hernieuwde bezinning over de basale psychologische behoeften van het jonge kind en de grondbeginselen, waaraan een gezin moet voldoen om het kind een veilig thuis te kunnen bieden.' Enz. p. 177. XII. Kind en gezin en de huidige samenleving.

Het boek mist helaas registers van zakelijke aard en een personenregister der geciteerde auteurs, enz. Men zou anders sneller kunnen verifiëren of de bronnen, waarvan de schrijver zich bedient, representatief genoemd mogen worden. M.i. is dit bepaald niet het geval. Maar: het boek is geschreven vanuit een zeer liefdevolle overgave aan de taak van de opvoeders en bevat dus enerzijds veel o.a. voor de ouders waardevolle gedachten en informaties, anderzijds stelt het op zeer sympathieke wijze allerlei zeer actuele problemen of zeer fundamentele gebieden aan de orde. Eén zin citeer ik gaarne: 'Er is in onze samenleving een schreeuwende behoefte aan een grotere inzet voor anderen' (p. 206). Welnu: de schrijver biedt die inzet.

M. J. Langeveld

M. J. Langeveld, *Mensen worden niet geboren. Inleiding tot de pedagogische waardenleer*. Callenbach Nijkerk, 1979, 128 blz., ISBN 90 266 1671 6, f 19,50.

Het jongste boek van Prof. Langeveld is een boek dat te

verwachten was. Het leek althans mij voor de hand te

liggen, dat in de periode van post-academische arbeid niet voorbij gegaan zou kunnen worden aan een bespreking van wat altijd ten grondslag heeft gelegen aan zowel de theoretische als het praktische werk van Langeveld: de menselijke waarde in opvoeding en pedagogiek.

We troffen uiteraard in eerdere publikaties dit aspect al op meerdere plaatsen aan. Vooral in zijn 'Beknopte Theoretische Pedagogiek' en in zijn 'Capita uit de methodologie der opvoedingswetenschappen'. Voor het praktische (klinisch-pedagogische) werk hoeven we maar te kijken naar zijn 'Elk kind is er één' om de implicaties van het waarden-gericht opvoedend denken en handelen terug te vinden. In zijn 'Studiën zur Anthropologie des Kindes' komt een en ander ook weer naar voren.

Maar, in zijn jongste boek heeft Langeveld de zaken eens bij elkaar gezet en als een speciale dimensie behandeld. Een belangrijke dimensie naar mijn oordeel. Want ze geeft de mogelijkheid om, zoals ik straks aan het einde van deze bespreking zal concluderen, te ervaren wat de plaats van de pedagogiek is in het geheel van de humaniteit, van de menselijke waardigheid.

Eén van de motieven op grond waarvan het boek tot stand is gekomen lijkt mij Langevelds ervaring te zijn, dat, alhoewel opvoeden en opgevoed worden ons allen haast dagelijks overkomt of overkomen is, de wetenschap van die opvoeding zich nauwelijks heeft bezig gehouden met een systematische reflexie op hetgeen zich in het gebied van de opvoeding en op het gebied van die wetenschap zelf met betrekking tot *humaniteit* afspeelt. Dat is opmerkelijk, omdat, strikt beschouwd, het opvoeden (en dus de wetenschap van dat opvoeden) het humane waardensysteem bij uitstek vertegenwoordigt: het-kiezen-voor-het-leven. D.w.z. zonder uitgeoefende verantwoordelijkheid wordt het potentiële humane leven in de kiem gesmoord: het kind ontwikkelt zich niet tot *humaan* wezen.

Het eerste belangrijke moment in het humane bestaan ligt dus in de opvoeding als praktisch waardensysteem. Heel simpel uitgedrukt kunnen we zeggen: er worden kinderen geboren. Wil er sprake zijn van de ontwikkeling tot menswaardig leven, dan zal er een verantwoordelijkheid aanvaard moeten worden voor dit nog te realiseren humane leven. M.a.w. de natuur kan het niet stellen zonder mensenhulp: de opvoeding! Deze verantwoordelijkheid, die een vanzelfsprekendheid blijkt te zijn gezien het feit dat wij allen bestaan, is een waarde-moment van de eerste orde. Maar ook van de laatste orde: bij het tot stand komen van de volwassenheid is ze overgevloeid in het individu voor wie verantwoordelijk handelen ten bate van hemzelf aanvankelijk een pure levensvoorwaarde was.

Binnen deze twee polen van de verantwoordelijkheidsdimensie, zoals gezegd een dimensie die *humaan* bestaan mogelijk maakt en in stand houdt, liggen intermediaire waarde-momenten. D.w.z. ze bemiddelen tussen ervaren verantwoordelijkheid in het prille stadium en zelfverantwoordelijkheid bij het tot stand komen van volwassenheid. Het feit dat ze intermediairen op deze ontwikkelingslijn maakt een systematisering ervan mogelijk. D.w.z. deze lijn, die loopt van verantwoordelijkheid als voorwaarde

tot verantwoordelijkheid als eigen waarde, biedt criteria voor de systematisering van waardemomenten in het ontwikkelingsproces. Deze zaken zal de lezer dan ook aantreffen in deel I van het boek; speciaal in de hoofdstukken 4 t/m 8.

Het bestaan van deze ontwikkelingslijn is een belangrijk punt in de reflexie op waarde-momenten in de opvoeding. Kind zijn is, dank zij een aanvaarde verantwoordelijkheid, nooit een permanente status. De categorie 'ontwikkeling' is dus bij uitstek een anthropologische. Immers, ontwikkeling is een groei naar iets. In dit 'iets' liggen normatieve implicaties besloten. Een 'Anthropologie des Kindes' is dus 'noodwendig' (vgl. Studiën zur Anthropologie des Kindes; hfdst. 1). We vormen er ons het beeld van de zich ontwikkelende jonge mens die zijn waarden te kiezen heeft. Daarmee is niet bedoeld dat hij ze voor het oprapen heeft, maar dat hij er niet aan ontkomt. Als zodanig kan hij een gevoel van eigen waarde en dus verantwoordelijkheid tot stand brengen.

Over deze aspecten, gaat deel 2 van het boek. Het feit dat dit deel 2 na deel 1 komt, komt voort uit Langevelds grondstelling, dat de waarden in en van de leefwereld voorafgaan aan de 'models of man', ook al wordt daartegen nogal eens door menig mensbeelden-agoog of methodologist gezondigd.

De lijn die loopt van 'waarden in de opvoeding' (deel 1) naar 'mensbeelden in de opvoeding' (deel 2) is te vergelijken met de lijn die loopt van opvoeden naar pedagogiek. De overgang van het ene gebied naar het ander is alleen te maken via een keuze- (en dus waarde-) moment in de pedagogiek zelf. D.w.z. via een 'anthropologisering' van haar methodologie. Pas dan kan zij ook de leefwereld tot haar uitgangspunt maken. Hoofdstuk 9 van deel 1 gaat op deze aspecten in. Als zodanig vormt het dan ook een aanzet tot het tweede deel. Wat mij betreft had het (iets meer uitgewerkt) tot een apart deel ontwikkeld mogen worden.

Wat is nu voor mij de waarde van deze waardenleer, waarvan ik de grote lijnen en achtergronden hiervoor kort heb belicht? Deze waardenleer brengt tot uitdrukking, dat de pedagogiek als wetenschap een vorm van zelf-explicatie is van het menselijk bestaan als *humaan* bestaan. D.w.z. als in de opvoeding de humaniteit tot stand wordt gebracht ('mensen worden niet geboren') en wel via waarden-opname in het persoonlijke bestaan (uit staan naar), dan moet het mogelijk zijn om in het gebied van de reflexie op dit verschijnsel (pedagogiek) de relatie tussen wetenschappelijke kennis en humaniteit (menswaardigheid) tot uitdrukking te laten komen, dan wel te bestuderen. Niet alleen maakt dat de pedagogiek tot een belangrijke wetenschap in het geheel van de menswetenschappen, maar ook tot een belangrijk gebied van het menselijk bestaan zelf: de zelf-explicatie van humaniteit als menselijke creatie en als menselijke mogelijkheid. Daarmee kan de pedagogiek gezien worden als wat ze is: een uitdrukking van menselijke waarde. En da's niet niks.

A. A. Klinkers

A. T. Ruijgh, D. J. de Levita, H. van Engeland, R. G. den Hartog en M. van Kreveld, *Wat doet gedragstherapie voor schoolkinderen?* ORTHOVISIES 4  
Wolters-Noordhoff b.v., Groningen, 1977, 122 pag., f 18,50, ISBN 9001 674135.

In de reeks 'Orthovisies' verscheen enige tijd geleden het boekje 'Wat doet gedragstherapie voor schoolkinderen?'. Het bevat een viertal artikelen, die op deze vraag een antwoord moeten geven.

Het eerste artikel van de hand van Ruijgh behandelt de toepassing van de zgn. 'cognitieve gedragstherapie' bij een groep van negen kinderen met zeer impulsief gedrag. Deze kinderen zitten op een pedologische instituutsschool. Via de aanbieder van een hiërarchische serie van conflictsituaties in verhaalvorm wordt in eerste instantie getracht de kinderen te leren om 'gedrag' te bespreken en zich zodoende hiervan meer bewust te worden. Zo wordt geleidelijk toegewerkt (in  $\pm 20$  zittingen van een half uur, eens per week) naar een directe bespreking van conflictgedrag in de groep zelf. In het geheel zit een beloningssysteem met stempels ingebouwd, waarmee gedragsverandering bekrachtigd wordt. Het blijkt via deze 'cognitieve' aanpak mogelijk te zijn kinderen te leren hun eigen gedrag te veranderen en te reguleren.

Het tweede artikel van De Levita beschrijft 'de betekenis van de school gezien vanuit de kindpsychiatrie'. Het is eigenlijk als artikel in dit boek een wat vreemde eend in de bijt. Het woord gedragstherapie komt er niet in voor; je zou het dan ook meer een 'ontwikkelingspsychologische beschouwing op Freudiaanse basis' kunnen noemen. De Levita beschrijft in de eerste plaats een aantal precondities waaraan een kind moet voldoen, wil het een optimaal gebruik kunnen maken van kleuter-, lager- en voortgezet onderwijs. De school zelf geeft daarnaast een gevarieerd aanbod op allerlei gebied, hetgeen door het normale kind gebruikt kan worden als zinvolle aanvulling en verrijking van wat het ouderlijk gezin hem te bieden heeft. Het artikel gaat niet in op het praktisch handelen vanuit de kindpsychiatrie wanneer ergens in het beschreven ontwikkelingsproces een kink in de kabel komt.

In het derde artikel bespreken Van Engeland en Den Hartog de plaats die de gedragstherapie binnen het gewone lager onderwijs kan innemen. Zij stellen vragen aan de orde als... 'Wat is die gedragstherapie?', 'Wat heeft die gedragstherapie het onderwijs eigenlijk te bieden?', 'Hoe wordt de onderwijzer ingeschakeld?' en 'Wat wordt er van de onderwijzer gevraagd?'. Zij concluderen dat de gedragstherapie het onderwijs inderdaad het een en ander te bieden heeft; zij kan een bijdrage leveren in de strijd tegen het 'oneigenlijke gebruik' van het buitengewoon onderwijs. Er moet echter voor opgepast worden de gedragstherapie al te zeer als 'wondermiddel' te zien. Al

biedt de gedragstherapie een duidelijk kader, waarbinnen gedragsverandering van leerling én leerkracht kan plaatsvinden, toch komt ook hier deze gedragsverandering niet zonder grote inspanning en inzet tot stand.

Het vierde artikel, van de hand van Van Kreveld, valt in twee delen uiteen. In het eerste deel gaat zij in op 'wat gedragstherapie kan doen voor schoolkinderen en hun leerkrachten' en in het tweede deel beschrijft zij een cursuspakket dat op grond van de in het eerste deel aangegeven uitgangspunten werd samengesteld en ook (gedeeltelijk) werd geëvalueerd. Programma's voor gedragsverandering van schoolkinderen kunnen vooral helpen bij problemen i.v.m. taakgericht gedrag (motivatie- en concentratieproblemen). De aanpak van sociaal-emotionele problemen is ook mogelijk, doch hiervoor is vaak meer geduld en extra vaardigheid nodig. Het blijkt mogelijk te zijn om leerkrachten via een cursuspakket voldoende kennis en vaardigheden op het gebied van de gedragstherapie bij te brengen om een gedragsveranderingsplan op te stellen en uit te voeren onder begeleiding van een deskundige. Bij follow-up onderzoek bleek echter dat bijna geen van de cursisten van de twee beschreven proefcursussen na de cursus nog zelfstandig nieuwe programma's had opgezet. De reden hiervoor moet nog nader worden onderzocht.

Het is in de eerste plaats een lofrijk streven van de samenstellers van dit boekje om een aantal artikelen vanuit het Nederlandse ervaringsgebied te bundelen. Beschrijvingen in de Nederlandse taal van praktische toepassingen van de gedragstherapie in het onderwijs zijn vrijwel altijd vertalingen uit het Engels en niet altijd zomaar te gebruiken in de Nederlandse situatie. De samenstellers voorzien hiermee dan ook m.i. in een behoefte. De teksten zijn over het algemeen goed leesbaar, een teveel aan vakjargon is vermeden. Voor de samenstelling van het boekje zelf heb ik minder lof, deze maakt een wat ondoordachte indruk. Allereerst vind ik dat het (overigens zeer lezenswaardige) artikel van De Levita in dit boekje niet thuis hoort. Het ware beter geweest hiervoor in de plaats een artikel rond een of andere praktische toepassing van de gedragstherapie te plaatsen; dat zou meer recht doen aan de titel van het boekje. In de tweede plaats vind ik de volgorde van de artikelen niet juist; m.i. verdient het de voorkeur allereerst het meer algemene artikel van Van Engeland & Den Hartog te lezen, vervolgens het artikel van Van Kreveld en daarna pas het als eerste geplaatste artikel van Ruijgh. Toch een boekje dat op geen onderwijsbegeleidingsdienst en pedagogische academie mag ontbreken.

J. W. Constandse



Zeeuw, J. de, *Algemene Psychodiagnostiek II. Testtheorie*, Swets & Zeitlinger B.V., Lisse, 1978, 716 blz., f 110,— ISBN 90 265 0248 6.

Het boek van De Zeeuw is didactisch goed geschreven. Alle onderwerpen die momenteel binnen de testtheorie als relevant geacht worden, zoals correlatieve analyse technieken, testbetrouwbaarheid, testvaliditeit, testconstructie en normering, klassieke testtheorie, factoranalyse, enz., worden behandeld. Bovendien wordt een uiterst lucide en diepgaande inleiding gegeven in de matrix algebra. Ook wordt aandacht geschonken aan generaliseerbaarheidstheorie en aan het gebied van de latente trekmodellen met speciale aandacht voor het Raschmodel. Er wordt eveneens, eigenlijk voor het eerst in dit verband, enige aandacht besteed aan de data en meettheorie, hoewel het verband tussen de meettheorie en de klassieke testtheorie niet nader uit de doeken wordt gedaan. Het boek is dus een 'must' voor iedereen die zich met onderzoek op het gebied van tests en vragenlijsten bezighoudt. De bestaande kennis wordt op een heldere en diepgaande wijze uiteengezet. De tekst is goed te volgen voor de elementair geschoolde sociale wetenschapper. Een inleidende cursus in de statistiek is voldoende om het boek te kunnen lezen. Als ik als docent een cursus factor-analyse zou moeten geven, met inbegrip van de daarvoor noodzakelijke matrix algebra, dan zou ik daarvoor zonder aarzelen de betreffende hoofdstukken van De Zeeuw gebruiken. Hetzelfde geldt voor de meeste andere hoofdstukken.

Toch heb ik mij tijdens het lezen van het boek niet kunnen ontdoen van een zeker onbehagen. Het geheel is sterk vanuit de bedoeling geschreven de wiskundige kant van de testtheorie voor de niet wiskundig geschoolde lezer op een begrijpelijke wijze duidelijk te maken. Er wordt relatief veel ruimte besteed aan het uiteenzetten van de wiskundige methode. Dit is op zich genomen alleen maar een verdienste. Wanneer de lezer echter zou willen weten hoe de methode in de praktijk precies werkt en of zij inderdaad een aanvaardbare oplossing geeft voor de daar ontstane problemen, dan zal hij de tekst dikwijls tevergeefs daarop naslaan. Natuurlijk worden er wel toepassingen behandeld. Zo wordt er in hoofdstuk 4.3, dat handelt over latente trek-theorieën, op bladzijde 283 een toepassing gegeven van het Raschmodel. Maar op een totaal van 38 pagina's wordt slechts één pagina, waarvan de helft is ingeruimd voor een tabel, besteed aan een voorbeeld. Bij de behandeling van het voorbeeld wordt niet ingegaan op de vraag wat het model betekent voor de vraag wat er nu met de betreffende test gemeten wordt. Ook blijft onduidelijk waarom juist van het Raschmodel gebruik gemaakt is en niet van mogelijke andere, concurrerende modellen, zoals het normaal-ogive model van Lord of het twee-parameter logistische model van Birnbaum. Voor een van de items blijkt het Raschmodel niet op te gaan. Er wordt geen inhoudelijke (in termen van karakteristieken van het item) argumentatie gegeven voor het waarom. Hoewel ik hier op één voorbeeld wat gedetailleerder ben ingegaan, is dit voorbeeld toch wel karakteristiek voor de overige voorbeelden van het boek. Wetenschap gaat niet

alleen over modellen, maar ook over de werkelijkheid, welke in dit geval bestaat uit tests en vragenlijsten. De modellen worden ter verklaring van die werkelijkheid ontwikkeld. Alleen maar over de modellen praten zonder te laten zien hoe ze toegepast kunnen worden is dus wat eenzijdig. Hoewel elk model in zijn formele structuur gedetailleerd en in extenso behandeld wordt, blijft de lezer toch zitten met de vraag naar het praktisch nut ervan.

Ter verdediging van de auteur moet ik wel opmerken, dat het ontbreken van inhoudelijk sprekende voorbeelden in het boek meer het gevolg is van de afwezigheid daarvan in het veld dan van een gebrek aan bereidwilligheid van de schrijver om ze te behandelen. Onderzoek op het gebied van tests, met name intelligentie-tests is tot nu toe meestal correlatief van aard geweest. De correlatieve benadering houdt in dat de bestaande test onderzocht wordt in de context van een of meerdere andere tests of buiten de test gelegen criteria. Men hoopte het antwoord op de vraag: wat de test meet, te vinden door haar te vergelijken met andere tests of criteria. De gebruikte technieken zijn correlatief (bv. factor-analyse) of variantie analytisch (bv. generaliseerbaarheidstheorie). De eenheid van meting is een test of vragenlijst, al naar gelang het type onderzoek. Er wordt ook wel gebruik gemaakt van items, maar ook dan probeert men de vraag wat het item meet weer op te lossen door het te vergelijken met andere items zonder zich te richten op de interne structuur van het item voor zo ver die van invloed is op de reactie (goed versus fout, tijd nodig voor beantwoording, of mee eens versus niet mee eens) van de persoon. Deze benadering is tot nu toe weinig vruchtbaar geweest, hetgeen verwacht had kunnen worden, immers iets onbekends wordt niet duidelijker door het te vergelijken met andere onbekenden. De moderne benadering wordt gekarakteriseerd door het gebruik van structurele ware-score-modellen (zie De Zeeuw, p. 229). Hiertoe behoren de sterke ware-scoretheorieën (De Zeeuw, p. 229) en de latente trek-theorieën (De Zeeuw, p. 229). Deze benadering is in tegenstelling tot de correlatieve intern analytisch van aard. De test wordt niet onderzocht door haar te vergelijken met andere tests of criteria (extern analytisch) maar door naar haar zelf te kijken (intern analytisch) en met name naar de via haar verkregen data structuur. De modelbenadering is frequentieel (vs. correlatief) van aard. Men poogt predicties te doen over de frequentie of relatieve frequentie waarmee scores of score-patronen voorkomen. Een essentieel onderdeel van de analyse is de controle van het model middels een statistische toets. Bekende latente trek-theorieën zijn het normaal-ogive model van Lord, het logistische test model van Birnbaum en het Raschmodel, dat een speciaal geval is van het logistische test model. Wel bekende ware-score-theorieën zijn de Poisson proces-modellen van Rasch, de binomiale foutmodellen van Lord, een klasse van modellen welke recent is voorgesteld door Andersen en Madsen (1977) en het Poisson-Erlang model van Van der

Ven en Pieters (1977). Van al deze modellen wordt alleen het Raschmodel uitvoerig door De Zeeuw behandeld.

De Zeeuw blijkt van het belang van deze nieuwe benadering volkomen op de hoogte te zijn zoals blijkt uit de laatste alinea van hoofdstuk 4.1 (p. 230). Ik kan niet na laten deze passage in zijn geheel te citeren: 'De zwakke (het klassieke model) en de sterke (de structurele modellen) scoretheorieën komen volgens Fischer (1974) voort uit twee geheel verschillende wetenschapstheoretische standpunten. In het eerste geval wenst men de empirie slechts kwantificerend te beschrijven en zoekt men derhalve naar modellen die de grootst mogelijke flexibiliteit hebben en daarom uitgaan van zwakke, dat wil zeggen van zo weinig mogelijke restrictieve, onderstellingen, waarbij de kwantificering een kwestie van definiering blijft. In het tweede geval poogt men het meten door de empirische wetmatigheden, welke in het onderzoeksveld aanwezig zijn, te funderen. Het model stelt daarbij duidelijke restricties aan de data. De vraag of de data inderdaad aan de door het model gestelde eisen voldoen, wordt empirisch gecontroleerd. De geldigheid van het model voor de desbetreffende data, wordt dus niet geassumeerd of gepostuleerd, maar gecontroleerd. Voor de ontwikkeling van de testtheorie zijn deze concepties van groot belang geworden.' (p. 230). Ik kan mij echter niet aan de indruk onttrekken dat het boek niet vanuit deze nieuwe concepties geschreven is. Tegelijkertijd moet ik zeggen dat ook deze benadering niet het laatste antwoord zal zijn bij het onderzoek naar de vraag wat meet men nu eigenlijk met een bepaalde test of vragenlijst. Men zal zich niet kunnen onttrekken aan het ontwikkelen van simulatie modellen die het oplossingsproces (bij vragenlijsten het beoordelingsproces) zelf nabootsen. Het uiteindelijke antwoord zal dan gevonden worden via een overkoepelende theorie die de structurele en intensiteitsvariabelen combineert. Deze zijn als volgt omschreven door Reulecke (1977): 'The structural variables stand for the qualitative aspects of behavior. In a cognitive approach to thinking

and learning they would be named "operations", "solution strategies", "algorithms", "rules", and so on.' (p. 399) en 'Intensity variables can be regarded as influencing behavior in a probabilistic fashion. That is, their values vary randomly (over time, over tasks, over individuals). Examples of intensity variables would be: level of attention and activity, speed of performance, neuroticism, and so on.' (p. 400).

Ondanks deze relativerende opmerkingen blijf ik van mening dat in dit boek de methodologie op het gebied van de testtheorie, zoals deze de laatste vijftig jaar ontwikkeld is, op een uiterst heldere en overzichtelijke wijze wordt behandeld. Ik beschouw het boek dan ook als een bijzonder waardevolle bijdrage voor de sociale wetenschappen in Nederland inzonderheid voor de psychologie en pedagogiek.

A. H. G. S. van der Ven

#### Referenties

- Andersen, E. & M. Madsen, Estimating the parameters of the latent population distribution, *Psychometrika*, 1977, 42, 357-374.
- Fischer, G. H., *Einführung in die Theorie psychologischer Tests*. Bern, Huber, 1974.
- Reulecke, W. A., Statistical analysis of deterministic theories, in: H. Spada & W. F. Kempf, (Eds.), *Structural models of thinking and learning*. Vienna, Huber, 1977.
- Ven, A. H. G. S. van der, & P. M. Pieters, *The Poisson-Erlang model: a probabilistic approach to the response latency in routine mental tasks*. Voordracht gehouden op de 9-de European Mathematical Psychology Group Meeting, Saarbrücken, 1977.
- Zeeuw, J. de, *Algemene Psychodiagnostiek II: testtheorie*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1978.

M. J. M. van Son, *Sociale vaardigheidstherapie, gedragstherapie en sociaal gedrag*. Swets & Zeitlinger, Amsterdam, 198 blz., f 27,90, ISBN 90 265 0294 X (dissertatie Utrecht)

Dat dit psychotherapeutische boek ter recensie ook aankomt bij het tijdschrift 'Pedagogische Studiën' is uiteraard een misverstand, waarvoor de auteur generlei kritiek treffen mag voorzover ik weet. De verwarring van 'therapie' met pedagogische hulp zou bovendien niet voor de eerste keer een dgl. misverstand in het leven geroepen hebben. De pedagogische gerichte, geschoolde of zich scholende lezer is echter niet op dgl. lectuur aangewezen. Hetgeen niet wegneemt, dat ieder wel eens informatie zoekt over een technisch gerichte aanpak, die weliswaar niet op zijn vakdoel gericht is, maar waarvan hij toch wel wat weten wil. In dat geval is dit boek duidelijk zonder pedagogische ervaring of taak- en begripsanalyse niet voor pedagogisch gerichte arbeid bestemd. Een voldoende doorwerkte analyse van sociaal gedrag ontbreekt bovendien en zeker niet in enige relatie tot pedagogische situaties. De vraag rees zelfs of de auteur niet na bevrijd te

zijn van zijn promotie-taak aan zou komen in een rijpere praktische ervaring over de simplistische gedragstherapeutische ideeën en praktijken.

De Ned. Org. v. Z.W.O. maakte het de schrijver mogelijk om onderzoek uit te voeren naar de resultaten van een gedragstherapeutische aanpak, gericht op de verbetering van sociaal gedrag. Wanneer wij (p. 6-7) lezen, dat 'leertheorieën het resultaat zijn van onderzoek naar kondities waaronder mensen leren' en dit gelijk gesteld zien aan een als beter bedoelde definitie: onderzoek 'naar kondities waaronder hun gedrag verandert', dan schijnt therapie alleen maar veranderen van gedrag te veronderstellen. Dit is uiteraard niet het geval. Van het begin af beslist de vraag, wat een 'beter' gedrag in casu inhoudt, oplevert en vooronderstelt. 'Leren' heeft hier dus primair een meer omvattende betekenis dan alleen maar 'verande-



ren. Op blz. 7 vinden wij een dergelijke simplificatie: sociaal gedrag wordt er omschreven als 'het gedrag dat iemand uitvoert in aanwezigheid van anderen', enz. Klaarblijkelijk ziet de schrijver niet dat de 'aanwezigheid' van anderen het gedrag niet sociaal maakt. Ik wil op deze wijze het boek niet verder en continu analyseren. De voorbeelden dienen om aan te duiden, waarom wij het boek als geheel in één opzicht zeker aan 'sociale vaardigheidstherapie' toe vinden. Als hij op blz. 52 als eerste eis aan de therapeut in enkele redelijke punten de communicatie noemt is de gespreksvaardigheid dan – als men boeken *schrijft* – punt 2? In relatie-vorming is de schrijver in zijn activiteit op de volwassene gericht en het boek hoort als gezegd niet in de pedagogische werkweld thuis.

In een spelling, die op allerlei punten aan de oude Kolléwijn-spelling doet denken en in een taalgebruik dat vaak de huidige taalonzekerheid toont (bv. 'onterecht', 'Zij

allen wil ik danken', 'met L. en H. ... wiens ideeën ...', enz.), zou dit boek misverstaan kunnen oproepen. Ik zou de lezer willen voorstellen, kalm door te lezen en, mocht hij bezwaren hebben, deze op andere grondslagen te funderen. Blijkens p. VIII is de schrijver zich bewust van zijn gebreken op taalgebied.

Een 'gedrags'-'therapie', die *pedagogisch* zinvol en verantwoord wil zijn, verlangt uiteraard een antropologische en pedagogische waardenanalyse van hetgeen verworpen, respectievelijk nagestreefd wordt, van de gedragsnormen en therapeutische ontmoeting, samenwerking en resultaten die wij *mogen* verwachten. Een dgl. analyse is in een zo totaal anders gerichte dissertatie niet te verwachten. Leeftijds-, milieu-, pedagogische relatie- en fase-analyse zouden bij een dgl. 'therapeutische' aanpak uiteraard dan óók niet mogen ontbreken.

M. J. Langeveld

# Mededelingen

## Vijfde jaarlijkse conferentie van de Association for Teacher Education in Europe (ATEE)

Onderwijzen en leren in de opleiding van onderwijsgeven- den is het thema van de vijfde jaarlijkse conferentie van de ATEE, die dit jaar van 2 t/m 5 september in Oldenburg (BRD) wordt gehouden. Afgezien van een tweetal lezingen wordt er vooral gewerkt in een tiental werkgroepen naar aanleiding van papers rondom een bepaald aspect van het centrale thema. Een middag wordt nog besteed aan een vrije uitwisseling van ideeën, ervaringen e.d.

Nadere inlichtingen zijn te verkrijgen bij: drs. J. H. C. Vonk, p/a Vrije Universiteit, kamer 15B15, De Boelelaan 1105, 1081 HV Amsterdam en de heer R. de Nie, Hommelveld 16, 2318 VC Leiden.

## Teachip

Enige tijd geleden is door een aantal belangstellenden, afkomstig uit het basis- en voortgezet onderwijs, de lerarenopleiding en de computer- en uitgeverwereld, de werkgroep Teachip gevormd. De bedoeling van deze werkgroep is om elkaar wederzijds de helpende hand te bieden bij het invoeren en gebruiken van micro-elektronica in het onderwijs. Voor nadere inlichtingen kan men zich wenden tot de secretaris van de werkgroep: P. C. Hoofstraat 46, 3705 AJ Zeist.

## Inhoud andere tijdschriften

*Tijdschrift voor Onderwijsresearch*  
5e jaargang, nr. 2, maart 1980

Optimale criterium gerefereerde grensscores zijn eenvoudig te vinden, door B. Wilbrink

Relevante variabelen bij het doorverwijzen na de lagere school; een structureel model, door H. Blok en W. E. Saris

Konstruktie van een schaal voor bereikt niveau van voortgezet onderwijs (B.N.V.O.-schaal), door P. Cremers  
*Notities en Commentaren*

De betrouwbaarheid van een objectieve studietoets als functie van het aantal vragen en van het aantal antwoordmogelijkheden per vraag, door J. J. Hox  
Boekbesprekingen  
Mededelingen

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
19e jaargang, nr. 4, april 1980

Redactioneel, door R. de Groot  
Programma Studiedag O & A zaterdag 31 mei 1980  
In gesprek met . . . , door J. van Weelden  
Ideeën en werkelijkheid rond werkbegeleiding, door D. Wienke en M. Steen  
Theoretische uitgangspunten in een therapie bij infantiel autisme en een gevalsbespreking, door A. A. T. van Heugten  
Een bijdrage aan het psychometrisch onderzoek betreffende de SRK, door C. G. M. Eisma-Snijders  
Terminologie: reactie op Dr. Van Weelden en Drs. Van den Bergh, door R. Dujardin  
Boekbesprekingen  
Weetwinkel

## Ontvangen boeken

Biesen, C. F., *Bedrijfsopleiding en volwasseneducatie*, Samsom, Alphen a/d Rijn, 1980, f 22,50

Grossmann, G., D. Fitzner, A. Gerth, *Das verhaltensgestörte Kind in Familie, Schule und Beratungsstelle*, V.E.B., Berlin, 1980, M. 9,-

Rousseau, J. J., *Emile of Over de opvoeding* (vertaling Boom Klassiek-Reeks van: Emile ou de l'éducation, 1762) Boom, Meppel, 1980, f 37,50

## Ontvangen rapporten

Coördinatiecommissie opleidingen basisonderwijs, *Ontwikkeling, rapport over de voortgang van de ontwikkelingsexperimenten in opleidingsscholen voor kleuterleiders en pedagogische akademies*, Stuurgroep Nieuwe Lerarenopleiding Basisonderwijs, 's-Hertogenbosch

Schuurman, M. I. M., R. Dorreman, C. M. Kuiper, *Klachten van scholieren in Noord-Brabant. Eindverslag van een onderzoek op negen scholengemeenschappen voor vwo en havo*, Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg TNO, Leiden