

# Boekbesprekingen

A. de Block, *Taxonomie van leerdoelen*, Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij, Antwerpen – Amsterdam, 1975, 257 pag., Bfrs. 650, ISBN 90.02.129769

Deze taxonomie van leerdoelen is ontstaan op basis van een vormingstheorie die zich in het begin van de jaren '50 ontwikkeld heeft en uitgegroeid is tot de didactische theorie van de auteur (zie: A. de Block, *Algemene didactiek*, 1973). De taxonomie zelf is eveneens gelijktijdig ontstaan na jaren reflectie en discussie met wetenschappelijke medewerkers, universiteitsstudenten in de pedagogiek, met vakdidactici, inspecteurs en velerlei geïnteresseerden op dit gebied. (p. 28).

De opzet van het boek is als volgt:

In de eerste vier hoofdstukken wordt het ontstaan en de opbouw van de taxonomie weergegeven; vervolgens vergelijkt De Block zijn model met o.a. de bekende taxonomieën van Bloom, Krathwohl e.a.; de conclusie van De Block is dat zijn indeling beter is (d.i. o.a. beter bruikbaar voor het onderwijs) dan die van Bloom e.d., een conclusie die wij van harte onderschrijven.

Na deze vergelijking bespreekt De Block verschillende soorten leerdoelen en toepassingsmogelijkheden, terwijl het laatste hoofdstuk ca. 50 pagina's met voorbeelden van leerdoelen voor de verschillende vormingsgebieden bevat.

Het belangwekkende van het boek van De Block is dat deze auteur consequent en systematisch heeft gestreefd naar het opbouwen van een taxonomie van onderwijsdoelstellingen op basis van een didactische theorie. Zelf geeft hij de volgende criteria voor een voor het onderwijs toepasbare taxonomie, namelijk: er moet een didactische basis zijn, maar de taxonomie moet neutraal zijn – d.w.z. zich niet als taxonomie uitspreken over de juistheid of onjuistheid van doelstellingen, maar de eventuele inconsequenties daarin wel zichtbaar maken –; de ordening zelf binnen een taxonomie is echter wel normerend, omdat de structuur van de taxonomie berust op regels, normen en principes; de taxonomie dient algemeen toepasbaar te zijn en de taxonomie moet hiërarchisch zijn opgebouwd, waarbij gestreefd moet worden naar logica en duidelijkheid in de opbouw.

De taxonomie van De Block is ons reeds bekend geworden door publikaties in tijdschriften (o.a. *Geprogrammeerde Instructie*, 4, 2, 61–65, 1968 en in een wat andere vorm in *Onderwijs en Media*, 2, 1, 58–61, 1970) en zal de meeste lezers wellicht enigszins bekend zijn. Niettemin geven we hier de hoofdprincipes.

In tegenstelling tot vele systemen waar men een zgn. 'doelstellingenmatrix' propageert is het model van De

Block drie-dimensionaal. Hij onderscheidt de volgende dimensies: *gedragsniveaus*, namelijk: weten, inzien, toepassen, integratie; *inhoudsniveaus*: feiten, begrippen, relaties, structuren, methoden, attitudes; *transfere niveaus*: vaktypische transfer (leerdoelen die specifiek gebonden zijn aan een bepaald vak), vrij algemene transfer (leerdoelen die niet meer specifiek aan een bepaald vak gebonden zijn), algemene transfer (leerdoelen die in elk gebied toepasbaar zijn).

We hebben hier de transfere niveaus kort toegelicht omdat juist daarin de bijdrage ligt van De Block, namelijk het bij elke doelstelling rekening houden met de toepasbaarheid (binnen een vak, tussen enkele vakken, op alle vakken) omdat met name die vorming in onderwijsleerprocessen wordt beoogt.

Een probleem hierbij is echter dat het voorbeeld dat De Block geeft op pagina 60 niet direct duidelijk maakt waar het om gaat. De auteur noemt 'weten dat Parijs een centrum is voor filosofie' een vaktypisch leerdoel; het leerdoel 'weten dat Parijs een wetenschappelijk centrum is' wordt een vrij algemeen leerdoel genoemd en 'weten dat Parijs een cultuurcentrum is' wordt een algemeen leerdoel genoemd.

Onduidelijk is hier naar mijn mening wat De Block als transfer veronderstelt, of het moet liggen aan de vulling die leerlingen weten te geven (op grond van ontvangen onderwijs) aan de termen: filosofie, wetenschappelijk en cultuur.

Niettemin geeft De Block een goede visie op het onderwijs door het probleem van de transfer – dat ook aangeduid kan worden als het probleem van de toepasbaarheid van het geleerde – dat over de eigenlijke onderwijsvakken heengrijpt, maar daar wel op betrokken is, een duidelijke plaats te geven in zijn taxonomisch model.

Een tweede belangrijk aspect is dat de De Block m.i. een juiste visie heeft op attitudes door deze niet los te plaatsen van de cognitieve ontwikkeling, c.q. de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden. Hij omschrijft ze als: '... stabiele instellingen, houdingen, gezindheden of gerichteden, die tot uiting komen in overeenstemmende gedragspatronen' (p. 52).

Het is voor mij echter de vraag of de categorie 'attitudes' bij de inhoudsniveaus opgenomen moet worden. Naar mijn mening zou deze categorie ook – en misschien zelfs beter – bij de gedragsniveaus thuishoren. Een voordeel van de taxonomie van De Block (ook wel aangeduid als

'vormingskubus', zie R. Standaert: Doelstellingen in de didactische praktijk, Antwerpen, 1974 p. 109) is dat met behulp van zijn  $4 \times 6 \times 3 = 72$  cellen, alle mogelijke doelstellingen zijn te classificeren.

Voor praktisch gebruik in het onderwijs is het echter niet nodig om alle coderingen te gebruiken en kan men zich beperken tot de eerste twee dimensies. Dit betekent dat men het leerdoel alleen classificeert naar het gedragsniveau en de inhoud, zodat men op die wijze komt tot  $4 \times 6 = 24$  leerdoelcategorien.

Het classificatiesysteem lijkt ons een belangrijk middel om te komen tot vergelijkend leerplanonderzoek.

Ten slotte nog enkele kritische kanttekeningen:

– het is de vraag of het juist is om van evaluatieve doelstellingen te spreken (p. 129), naar onze mening is het duidelijker om over evaluatieve operationalisaties van

doelstellingen te spreken; op deze manier valt de tot veel misverstanden aanleiding gevende categorie 'operationele doelstellingen' weg;

– een punt dat bij het classificeren van doelstellingen een rol zal blijven spelen is het kennis- c.q. ontwikkelingsniveau van de lerenden; wat voor de een weten is, is voor de ander inzien; wat voor de een een relatie is, is voor de ander een feit. Het is vooralsnog onduidelijk hoe dit probleem opgelost kan worden door middel van een taxonomie.

Het boek van De Block lijkt ons echter op vele manieren bruikbaar, zowel voor vergelijkend leerplanonderzoek als voor die docenten en onderzoekers die menen dat een nadere bestudering van het doelstellingenprobleem de moeite waard is.

H. P. Stroomberg

L. Dalhuisen, P. Geurts en J. Toebes (red.) *Geschiedenis op school* in theorie en praktijk. Uitg. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1976; 356 bladzijden; f 30,-.

Het is verheugend dat de vakdidactiek op de universiteiten en de nieuwe lerarenopleidingen de laatste jaren duidelijk in betekenis is toegenomen. Ook de belangstelling voor didactiek van de leraren bij het voortgezet onderwijs begint bij vele vakken merkbaar te groeien.

Ten aanzien van het vak geschiedenis is die didactische interesse vooral gestimuleerd door de V.G.N. (Vereniging van leraren Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland), die met haar blad *Kleio* en diverse didactische conferenties temidden van de professionele organisaties een bijzondere plaats inneemt.

Bovengenoemd boek, dat grotendeels bestaat uit een reeks didactische lesbrieven voor een cursus her- en bijscholing van eerste graads geschiedenisleraren is een voorlopige bekroning van het didactisch vernieuwingswerk dat sinds een jaar of vijftien begonnen is. Het is tevens, althans wat het voortgezet onderwijs betreft, het eerste didactisch handboek voor de geschiedenis in Nederland.

Het werk bestaat uit een 18-tal hoofdstukken, geschreven door 16 auteurs, merendeels vakdidactici. Na een inleidend algemeen didactisch hoofdstuk over het onderwijsleerplan (Giesbers) volgen hoofdstukken over de doelstellingen, de betekenis van de (leer-)psychologie, leerstofkeuze en -ordering en over diverse didactische werkvormen en media (o.a. groepswork, discussiemethode, onderzoekende methode, werken met bronnen, dia's, transparanten, geluidsopnamen en films), terwijl ook museum, archief en excursies aandacht krijgen. Het boek wordt besloten met een hoofdstuk over toetsproblematiek en een over staatsinrichting dat sinds 1968 geïncorporeerd is met de geschiedenis. Een personen- en zakenregister ontbreekt.

Het kan niet anders of de kwaliteit van de verschillende hoofdstukken, geschreven door een zo groot aantal auteurs, moet wel wisselend zijn.

Ook, maar dat vermelden de redacteuren al in hun verant-

woording, komen er nogal wat overlappingsen voor. Tevens valt op dat de benadering per auteur wel erg verschillend is. Terwijl Dalhuisen en Toebes blijken hun bijdragen over doelstellingen en leerstofkeuze en -ordering, hun thema vanuit dezelfde uitgangspunten behandelen, is dat bijvoorbeeld veel minder het geval met de auteurs die het visuele onderwijs belichten. De Jong en Dalhuisen proberen hun onderwerp theoretisch te funderen, terwijl Dijkstra en Baalbergen een m.i. eenzijdige nadruk leggen op praktische gebruiksmogelijkheden.

Een vergelijkbaar verschil in benadering vindt men ook in het hoofdstuk over museum, archief en excursies, geschreven door Visser, Geurts en de Wolff. Eerstgenoemde levert een enthousiast en goed gedocumenteerd betoog; de tweede auteur geeft een beknopte samenvatting van een rapport uit 1974 over het werk van het archiefwezen in Nederland in verband met het onderwijs; het voor het (geschiedenis)onderwijs toch zo belangrijke thema excursies komt tenslotte in ruim twee bladzijden onvoldoende uit de verf.

Wat de overlappingsen betreft, die zijn met name te constateren ten aanzien van de overigens interessante hoofdstukken over de onderzoekende methode (Dalhuisen en Latour), de bijzondere onderwerpen (Gieles) en werken met bronnen (Fontaine). Alle auteurs zijn voorstanders van zelfwerkzaamheid van leerlingen en van bronnengebruik in de les. Hun uitgangspunten zijn echter verschillend. Dalhuisen legt, sterk beïnvloed door de Amerikaanse inquiry-methoden hetgeen ook blijkt uit zijn hoofdstukken over doelstellingen en toetsing, de nadruk op hypothesevorming bij het bronnenonderzoek, gefundeerd op de wetenschappelijke historische methode. Gieles lijkt wat 'praktischer', is wat minder op de historische methode georiënteerd. Hij legt uit hoe een werkstuk in de bovenbouw van Mavo, Havo en VWO tot stand moet komen; bij hem staat het inoefenen van algemene vaardigheden centraal. Fontaine houdt een uitvoerig, goed ge-

schreven pleidooi voor het werken met bronnenreeksen in de klas, met vragen en opdrachten. Over hypothesevorming en het systematisch oefenen van vaardigheden vindt men bij hem niet zoveel. Een dergelijke pluriforme aanpak heeft ongetwijfeld voordelen. Men kan zich echter ook afvragen of drie hoofdstukken over verwante aanpakken wel zo nodig zijn. Theorievorming komt rijklijk voor in het hoofdstuk van Toebes over de betekenis van de (leer-)psychologie, waaruit blijkt dat de geschieddidactici nogal wat commentaar hebben op de leeftijdsgrenzen die Piaget aangeeft voor zijn fasen. Het niveau van de formele operaties zou, volgens Engelse en Duitse onderzoekers, in veel gevallen, althans wat de geschiedenis betreft, pas op 16-jarige leeftijd bereikt worden hetgeen zou samenhangen met de complexiteit van het vak geschiedenis. De auteur steunt in zijn leerpsychologische beschouwingen op auteurs als Gagné en Skowronek. Deze oriënterende bijdrage is gebaseerd op literatuuronderzoek en is een nuttige eerste aanzet tot een verdergaande bezinning op datgene wat de leerpsychologie voor de geschieddidactische praktijk kan bieden.

De ondertitel van het boek luidt: in theorie en *praktijk*. Vandaar dat aan verschillende hoofdstukken ook praktische

voorbeelden zijn toegevoegd. De keuze van de voorbeelden vertoont een zekere eenzijdigheid. Men kan zich bijv. afvragen of bij het hoofdstuk over doelstellingen naast voorbeelden van doelstellingen bij de onderzoekende methode ook geen voorbeelden van doelstellingen bij andere soorten, meer traditionele lesvormen, bijv. een docerles, een vertelling, een onderwijsleergesprek, die uitgaan van een 'gewoon' schoolboek, gegeven hadden kunnen worden. Voor veel geschiedenisleraren staan m.i. de gegeven voorbeelden nogal ver van hun onderwijspraktijk af.

Resumerend: het boek is een belangrijke aanwinst voor de vakdidactiek geschiedenis. Bij een alleszins verdiende herdruk zou men moeten trachten:

- de hoofdstukken wat meer op elkaar af te stemmen en doublures op te heffen;
- bepaalde hoofdstukken te herschrijven omdat deze theoretisch te mager zijn;
- wat meer variatie in de voorbeelden aan te brengen;
- te algemene stukken wat meer op de geschieddidactiek af te stemmen;
- een personen- en/of zakenregister toe te voegen.

J. H. G. I. Giesbers

*Psychologen over het kind*, deel 4 (red. De Wit, Bolle, van Meel); auteurs: van Lieshout, van Hekken & van Bakkum, Wels e.a., Riksen-Walraven, Bodnár, Mönks, G. A. Kohnstamm, Verdonck, Wolters, van Oudenhoven, v. Dijk en v. Uden, Dumont, Lancée, Bartels, v.d. Veer, Lange. - 392 blz. f 48,- Tjeenk Willink, Groningen 1976. - ISBN 90.01.95503.7. -

Het is niet mogelijk, een werk van 21 auteurs in het toelaatbare bestek van een recensie in dit tijdschrift goed gedifferentieerd en genuanceerd te bespreken. Als geheel is het een informatief boek op een goed niveau.

Het ontbreken van een zaakregister maakt het vrijwel onmogelijk de thematiek te volgen door het boek als geheel. In het algemeen kan men zeggen, dat de pedagogische beleidsbepaling van waaruit de relevantie van probleemstellingen of hulpverlening geschiedt, intuïtief plaatsvindt, terwijl de research-methodiek naar iets als de vroegere (?) methodologie van De Groot neigt. De beweringen over Beekman-Feyerabend op blz. 158 lijken mij op onnodige misverstanden te berusten. Op dezelfde bladzijde echter stelt de auteur: 'bij ons groeit het inzicht dat onze huidige methodologie te kort schiet voor onze nieuwe en gewenste agogische bezigheden', hij vreest ook een 'afzakken' 'tot het methodologisch anarchisme van Feyerabend'. Ik geloof niet, dat men iets dergelijks aan Feyerabend mag toeschrijven. Te sympathieker is dan niettemin de bereidheid 'zich te laten ondervragen', zoals een pedagogiserende ontwikkelingspsycholoog (G. A. Kohnstamm, blz. 159) dat aanbiedt. Het ontbreken van iedere fenomenologische analyse maakt zowel Feyerabend als

een ondervraging-als-aangeduid echter uitermate dubieus.

Enkele studies, die onze aandacht in 't bijzonder waard zijn, zijn n.m.m. die van Van Lieshout (De ontwikkeling van prosociaalgedrag blz. 3-26), daaraan gerelateerd: Van Hekken en Van Bakkum: Ontwikkelingen in 'waa' nemen van de ander' en de relatie van deze ontwikkeling met sociaal gedrag in de kinderjaren (blz. 27-57), Verdonck: Herstel van het Gestel. Over lichaamsbouw en gedragsaspecten bij kinderen (blz. 165-205), Oudenhoven: Cognitieve stijl bij zwakzinnige kinderen (blz. 229-245), Van Dijk en Van Uden: Communicatieproblemen bij dove kinderen (blz. 247-266), Dumont: Programma-evaluatie of effectmeting van orthodidactische behandeling van kinderen met leesstoornissen (blz. 267-288). Ook de artikelen van Lancée (gedragsmodificatie in een school voor buitengewoon onderwijs), Bartels (Ambulante gedragstherapie als hulpverlening van 'delinquente' adolescenten, v.d. Veer (Het wegloopverschijnsel in de adolescentie), Lange (gezins-therapie).

Als geheel dus een bundel, die informatief genoemd mag worden en op goed niveau.

M. J. Langeveld

*Bernard Lievegoed: De levensloop van de mens.* - Lemmiscaat, Rotterdam 1976. - ISBN 90.6069.3000. - 202 blz. - f 24,50,-.

Naar alle waarschijnlijkheid is deze 'Bernard' de nieuwe aanduiding van Prof. Dr. B. C. J. Lievegoed, de bekende

antroposofische arts, organisatie-adviseur. Men kan over de Goethe-Steiner-mystiek denken zoals men wil – en men kan er de voorgeschiedenis bijv. eens van nalezen in § 2 van Überwegs Grundriss der Geschichte der Philosophie –, het blijft een feit, dat we in dit wereld- en mens-beeld één aspect voor ons hebben van een doorbraak naar 'menswetenschappen'. Over hetgeen daar dan uitkomt, kan men desgewenst twisten. Dat Lievegoed een mensbeeld tracht te geven, te volgen en aannemelijk te maken, is zowel zijn goed recht als een onontkoombaar aspect van een geschrift over 'de levensloop' van 'de mens': 'de'. – Van het werk van Thomas en Lehr in Duitsland of van Delacroix, Rey, Debesse, Château, Zazzo (B) in Frankrijk, enz. vinden we geen woord en geen

teken. Een humane mensinterpretatie valt niet te ontkennen en levert een vaak sympathiek – discutabel ontwikkelingsbeeld op, zij het met wat onverwacht-mystieke Parcival-illustraties. Het boek polemiseert weinig – soms in een op zichzelf interessante context – maar soms, zoals bijv. in een voetnoot (blz. 62) tegen 'de psychoanalytische school', of in een andere voetnoot (blz. 94) tegen 'de zegeningen van onze wet op het voortgezet onderwijs'. Wie over de levensloop van gedachten wil wisselen of de stimulatie van een interpretatie vanuit een filosofisch-mystisch mensbeeld zoekt, vindt in dit boek de ontmoeting met een interessant gedocumenteerde gesprekspartner.

M. J. Langeveld

M. Müller-Küppers (red.): *Modern Opvoeden. Grondslagen – Problemen – Oplossingen.* – 240 blz. – f 29,50. Agon Elzevier, Amsterdam – Brussel 1975. – ISBN 90.10.10528.8.–

De samensteller van het boek gaat van de gedachte uit, dat 'de opvatting steeds meer veld wint, dat ouders geen geboren opvoeders zijn maar moeten leren, hun kinderen op te voeden'. Vroeger zei men dan in ons land: 'de eerste is de broddellap', en dat komt op hetzelfde neer: op de eerste moesten de ouders het leren. Ze moeten, zegt het boek: 'nog enige pedagogische vuistregels paraat hebben' en voorzover ze die hebben, plegen ze te berusten op wat zij zich nog van *hun* ouders herinneren. Een kinderpsychologe, een huisarts, een kinderpsychiater, enkele orthopedagogen en zelfs een pedagoge zijn er aan te pas gekomen om dit boek te componeren. Het is in de alfabetische vorm van een encyclopedie(-tje) gegoten, zodat ouders het trefwoord kunnen opzoeken dat zij in verband met hun problemen menen nodig te hebben. Ik zoek bijv. op 'Liegen'. Wat doe ik nu ik gemerkt heb dat Jantje gelogen heeft? Eigenlijk niks: 'Het zou een stap in de goede richting zijn te accepteren dat het gedrag van een kind niet altijd te doorgronden is, omdat zij nog niet in de wereld van volwassenen leven' (blz. 126). Nou – dat levert dan niet veel op. Dan 'Maatschappelijke zorg voor jongeren'. Daar komt een instelling', eventueel een opvoedingsinrichting' aan te pas. En 'in feite moet het kind boeten voor de fouten van anderen, c.q. de ouders die niet in staat zijn geweest het sociale gedrag in goeden banen te leiden'. En zo ga ik dan gauw naar blz. 195 om te lezen, hoe je dat doen moet. Ik verneem o.a.: 'Het sociale bewustzijn zal dan ook niet langer een soort lijstje zijn waarop staat wat wel en wat niet mag en dat door het kind moet worden geraadpleegd om te weten hoe het zich in een bepaalde situatie moet gedragen, maar een innerlijke leidraad aan de hand waarvan het zijn sociale gedrag kan bepalen omdat het weet wat de gevol-

gen zijn'. Dus: hoe kom ik als opvoeder aan de leidraad om die 'innerlijke leidraad' bij mijn kind te laten ontstaan? Ik ben er nog niet en Jantje ook niet. Een eerste, te uiterlijke en te theoretisch blijvende aanwijzing helpt de ouders niet veel verder. De algemene omlijsting van een probleem is in het algemeen te algemeen. Dit wil niet zeggen, dat men het op wetenschappelijke gronden zou afwijzen of dat men er niet zekere algemene oriëntatie, zeker ook op allerlei praktische gebieden zou vinden.

Slechts op één punt moet ik zeer ernstig waarschuwen. Op blz. 225–226 wordt geschreven over 'Weigering tot eten van meisjes in de puberteit'. De hier ter sprake gebrachte 'anorexia nervosa' (ziekelijke magerzucht) bij meisjes met uitblijvende menstruatie, waarvan de geneeskunde tot voor kort niets begreep, werd ter bescherming van de alwetendheidsaura der geneeskunde tot een 'ernstige psychische stormis' herleid. De totale theorie ('existentiële levensangst' en 'ze willen kind blijven en verzetten zich hartstochtelijk tegen het vrouw worden', enz.) is volledig onhoudbaar. De hypothalamische dysfunctie krijgt steeds duidelijker een primaire betekenis voor het verstaan van dit tragische niet-geneeslijke fundamentele ontwikkelingsdefekt. Het is hier niet de plaats hierop dieper in te gaan. De psychische verschijnselen zijn in dit geval secundair t.o.v. lichamelijke oorzaken, die door het kind, later het jonge meisje, de ouders verwerkt moeten worden. Na jarenlange begeleiding van enkele dergelijke gevallen en na de ontwikkeling der endocrinologie o.a. van het centrale zenuwstelsel en recente publicaties, ben ik van mening dat aan de mythen die ook in dit boek weer verteld worden beslist geen waarde gehecht mag worden. –

M. J. Langeveld

Kunert, K., *Einführung in die Curriculare Unterrichtsplanung*, Ein Arbeitsbuch für Lehrer aller Schulstufen, Kösel-Verlag München, 1976, 167 pag. DM 19,80. ISBN 3 466 30168-8

Kunert heeft getracht op basis van eigen ervaring en op basis van zijn wetenschappelijk werk een hulpmiddel te

verschaffen voor leerkrachten van alle scholingsniveaus. Het boek moet een handreiking bieden bij het plannen van

curricula, waarbij curriculum moet worden opgevat in termen van de leertheoretische didaktiek: de voorbereiding van een onderwijsfase op basis van een goede analyse van alle van belang zijnde componenten van het onderwijssysteem. Kunert wil voor leerkrachten een handelings-technologie bieden die zelfstandig toe te passen is, sterk decisiegericht werkt en pragmatisch is georiënteerd. Daartoe baseert hij zich sterk op het denken van Gagné. Het boek is opgebouwd op een stringent logisch afleidingsproces, analoog aan de taakanalyse van Gagné. Deze afleidingsprocedure toegepast op de curriculumplanning houdt in dat vanuit een aantal opvattingen over schooltheorie en een zeer beknopte omschrijving van een aantal curriculumopvattingen, vooral de problematiek van de leerdoelen aan de orde komt (aspecten van leerdoelen – operationalisering, taxonomisering en evaluatie – de afleiding van leerdoelen, de leerdoeltekens en het meten van beginsituaties van leerlingen in het licht van de doelstellingen).

Vervolgens komt de inrichting van onderwijsleersituaties aan de orde, waarvoor Kunert een heuristiek tracht te geven.

Tenslotte besteedt hij aandacht aan de evaluatie op basis van leerdoel-georiënteerde tests. Daarbij komen allerlei aspecten aan de orde die met het samenstellen, het betrouwbaar maken en valideren van een test te maken hebben.

Het boek is opgebouwd volgens het schema: zeer beknopte informatie geven, enkele problemen uitwerken, tenslotte opgaven voor uitwerking (oefenopdrachten).

Het boek is gebaseerd op een zestal uitgangspunten:

1. het is een inleiding in de planning van het onderwijs d.m.v. curricula
2. het is een werkboek
3. het is gebaseerd op wetenschappelijke kennis
4. het is gericht op het praktisch handelen
5. het moet de communicatie tussen leerkrachten en wetenschappers bevorderen
6. het moet geëigend zijn voor leerkrachten van alle scholingsniveaus.

Met name het laatste uitgangspunt lijkt mij voor het boek van Kunert wel hoog gegrepen, wanneer onder scholingsniveaus de hele range van kleuterleidster tot universitair docent wordt gevat. Kunert veronderstelt in zijn tekst – ondanks het feit dat het boek als inleiding is bedoeld – nogal wat aan begrippen, kennis die gebruikelijk zijn in de onderwijskunde. Vergelijken we zijn boek met dat van Heimann, Otto en Schulz: *Unterricht, Planung und Analyse* (Hannover, 1969), dan werkt Kunert op basis van inzicht in betrekkelijk lastige problematiek.

Heimann e.a. werkten vooral d.m.v. voorbeelden.

Kunert heeft zoveel mogelijk feedback ingebouwd in zijn boek via opdrachten, maar veel opgaven veronderstellen teveel van de lezer, gesteld dat men blanco – dus zonder enige voorkennis – aan dit boek begint.

Verder is het boek buitengewoon pragmatisch. Dit kan zowel winst als verlies zijn. De winst zit hem daarin dat Kunert betrekkelijk gemakkelijk een keuze maakt uit beschikbare technieken die ontwikkeld zijn binnen de onderwijskunde, terwijl hij de wetenschapstheoretische

problemen die daarmee samenhangen mij soms wat te gemakkelijk af doet met de opmerking dat veel daarvan fraseologie is. Zo kiest hij voor de formuleringsaanpak van Mager en de taxonomische werkwijze van Bloom en Gagné, somt hij in kort bestek een aantal nadelen op maar kiest voor de pragmatiek: er valt mee te werken.

De hele werkwijze van het boek ademt deze pragmatische sfeer. Waar mee te werken valt, wordt binnen dit boek opgenomen, vrij lastige problematiek wordt eigenlijk mondjesmaat behandeld of terzijde geschoven. Zo ontbreekt een kort overzicht van schooltheorieën, terwijl hij aan de rol en functie van de nieuwe schooltheorie bij de keuze van curricula en de leerdoel-legitimering een plaats toekent, hij wijst de bestaande vakkenstructuur af (blz. 72) maar kiest uiteindelijk toch voor de 'macht van de bestaande vakken' (blz. 75). Kunert is tegen een eenzijdige cognitieve gerichtheid bij de doelproblematiek, maar hij zegt zelf ook niet te kunnen ontkomen aan de overaksentuering van cognitieve doelstellingen in verhouding tot de meer affectieve, terwijl over psychomotorische doelstellingen helemaal niet gesproken wordt (blz. 61).

Kunert aksenteuert bij het organiseren van onderwijsleersituaties de implicaties tussen leerdoelen en randvoorwaarden. Toch tracht hij een afleidingsmodel te hanteren (blz. 103) dat veel stringenter is, dan de implicaties veronderstellen.

Binnen de huidige benaderingen van planning van onderwijsleersituaties ontbreken ons volgens Kunert:

- een ordening en onderlinge afstemming van afzonderlijke leerorganisatiecategorieën (blz. 103)
- ook ontbreken handelingsconcepten voor de vertaling van psychologische onderzoeksgegevens (bijv. motivaatiepsychologische) in curriculaire maatregelen.

Dit zijn twee nogal forse problemen, waarop Kunert ook zelf het antwoord schuldig blijft.

Zo zijn er nog een serie vragen aan toe te voegen: Hoe speelt een schooltheorie een rol bij de keuze van didactische werkvormen (blz. 106)? Verwacht Kunert dat leerkrachten de hele cyclus van schooltheoretisch ontwerp-leerdoelformulering en legitimering-organisatie van de onderwijsleersituatie en toetsontwikkeling ter hand neemt? Of verwacht hij inzicht in de problemen, zodat de leerkracht doeltreffend zijn problemen kan formuleren bij hulpverlenende instanties?

Kunerts boek is eigenlijk een nadere uitwerking van de verschillende componenten van het basic teaching model van Glaser, waarbij hij de verschillende praktische oplossingen en mogelijkheden aangeboden heeft maar teveel heeft nagelaten zelfs bij wijze van inleiding – om ietwat meer overzicht en inzicht te geven in de achtergronden van bepaalde problemen. Toch is het boek als werkboek geschikt voor studenten aan Pedagogische Akademies en Lerarenopleidingen, vanwege de heldere indeling, de logische opbouw en de vele nog te behandelen vragen. Als discussie- en werkboek geschikt, maar wel als er een goede vertaling c.q. bewerking van gemaakt wordt.

W. J. Nijhof.

# Mededelingen

## Inhoud andere tijdschriften

### *Pedagogisch Tijdschrift Forum voor Opvoedkunde*

1e jaargang, november 1976, nr. 9

Leesbaarheidsformules voor de Nederlandse taal, door R. H. M. Brouwer  
Enkele problemen betreffende het innovatiebeleid in het onderwijs, door R. Vandenberghe  
Het uitstellen van het schriftbeeld in de aanvangsfase van het vreemde-talenonderwijs, door W. Decoo  
Onderwijsresearchdagen  
Kroniek en documentatie  
Uit andere tijdschriften  
Boekbespreking  
Uitbreiding redactieraad

### *Persoon en Gemeenschap*

29ste jaargang, november 1976, nr. 3

Het Gentse kleuterschoolproject (1), door A. de Meyer, L. Heyerick en J. van Cauwenberghe-Faes  
Wat met het modewoord 'psychomotoriek'? (3), door G. Dille  
Geen numerus clausus in het onderwijs, door R. Dujardin  
Didactisch georiënteerde lichamelijke opvoeding, een experiment, door B. Doriné  
Her en der  
De geïntegreerde werkperiode, door G. van de Velde

### *Persoon en Gemeenschap*

29ste jaargang, december 1976, nr. 4

Het Gentse kleuterschoolproject (2), door A. de Meyer, L. Heyerick en J. van Cauwenberghe-Faes  
Pleidooi voor meer eenheid in het rijksonderwijs, door H. Schoeters  
De Europese Scholen, door R. van den Eede  
Boekbesprekingen  
Uit de congressenzaal, door H. van Daele  
Hendrik de Man (1885-1953), pedagoog, door R. Merycy  
Vernieuwd secundair onderwijs. Het probleem van diffe-

rentiatie in de wiskundelessen, door R. Laumen  
Her en der  
Schoolmediathieken. Met de tijd mee? door R. Rau  
De universitaire lerarenopleiding. Kanttekeningen bij de problematiek, door N. Rowan  
Lerarenopleiding aan de V.U.B., door F. Moerkerke

### *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*

15e jaargang, december 1976, nr. 12

Redactioneel  
Doman en Delacato betere alternatieven in de hulpverlening? door R. de Groot  
Reisdromen, door W. ter Horst  
Boekbesprekingen  
Berichten

## Ontvangen boeken

Albert H., *Rationaliteit in wetenschap en samenleving*. Opstellen over wetenschap, ideologie en politiek, geredigeerd en ingeleid door F. D. Heyt, Samsom, Alphen aan de Rijn, 1976

Boorsma J. P., *Wie niet horen wil moet lezen*. Feiten en meningen over educatieve radio en schoolradio, Zwijssen, Tilburg, 1976, f 15,-

Brugman G. en Dudink, A., *De vraag naar creativiteit; een onderwijspsychologische bijdrage*, Boom, Meppel, 1976, f 22,50

Bruyne H. C. D. de, *Blokken in het onderwijs*, Tjeenk Willink, Groningen, 1976, f 27,50

Jansen Th. en Kammen A. R. van, *Projektonderwijs; afleren en aanleren*, Muusses, Purmerend, 1976, f 10,-

Knibbeler W., *Het onafhankelijk leren van een vreemde taal door volwassenen*, Tjeenk Willink, Groningen, 1976, f 26,-

Kohnstamm R., e.a., *Had de proefkreche effect? Van Gorcum, Assen, 1976, f 29,50*

Kooreman H. J., *LAO-benadering toegepast op het lezen*

en spellen, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1976, f 25,-  
Mulder J. M. de, e.a., *Op weg naar criteria voor onderzoeksbeleid*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1976, f 27,50  
Murdock G. en Phelps G., *Jeugd en massamedia* (vertaling van: Mass Media and the Secondary School, 1973), Stafleu, Leiden, 1976  
Schraag J. A., Hendriks E. J. en Rijst J. van der, *Toegepaste onderwijskunde voor de natuurwetenschappen*, Informatie- en werkboek, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1976, f 51,75 per 2 delen  
S.V.O. Reeks 1, *Programmering van onderwijsonderzoek*, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1976  
Talland G. A., *Leer- en geheugenstoornissen* (vertaling van: Disorders of memory and learning, 1968) Combo Uitgevergroep, Baarn, 1976, f 18,-  
Westrhenen J. van, *Aardrijkskundige onderwijsdoelen*, Krips Repro, Meppel, 1976

## Ontvangen rapporten

Breuker J. en Camstra B., *Concept based computer assisted instruction. A proposal for the development of an intelligent language understanding teaching system* (COWO-rapport 7601-01), Universiteit van Amsterdam, 1976  
Kohnstamm Instituut, *Van Idee naar Instrument* (DOE-project) (researchrapport)  
*Het experiment eindexamens handenarbeid, muziek, tekenen en textiele werkvormen* (DOE-project)  
*Meningen over 3 E DOE-project*  
Pedagogisch-Didactisch Instituut voor de Leraarsopleiding, *Eerste verslag van de afdeling Begeleidingstaken*, Rijksuniversiteit te Utrecht  
Stuurgroep Herstructurering m.h.n.o./m.s.p.o., *Verslag van een studiereis naar Engeland 1-4 december 1975*, Stuurgroep Herstructurering, Zeist