

Tussen negatie en integratie.

Reaktie op het artikel van Dr. H. F. Pijning in *Ped. Stud.* 1975, 3 pag. 105-113.

P. VAN DER KLIS, BATHMEN

In een vorig nummer van *P.S.* (maart 1975) stond een artikel van Pijning over de betekenis van het bewegingsonderwijs aan kleuters voor de cognitieve ontwikkeling. Hierin voert Pijning een pleidooi voor bewegingsonderwijs (groot-motorisch) op de kleuterschool. Samengevat komt zijn standpunt hierop neer: bewegingsonderwijs vanuit een procesgecentreerde oriëntatie dient als een onontbeerlijk ingrediënt beschouwd te worden voor het programma van de kleuterschool, gezien de betekenis ervan voor de cognitieve ontwikkeling van de kleuter.

In dit artikel wil ik als reactie op deze stelling daarbij graag enige kanttekeningen maken.

1. In de eerste plaats is het goed te vermelden dat Pijning in de aanvang van zijn artikel maant 'tot een voorzichtige opstelling met betrekking tot deze materie' (pag. 106), noodzakelijk door het tekort aan onderzoek hierover. Tevens dient echter gesignaleerd te worden dat, hoe verder het artikel vordert, hoe minder er van deze voorzichtigheid te bespeuren valt. Aan het einde van het artikel heeft zo alle relativisering plaatsgemaakt voor stellige ponering (zie voor voorbeelden vanaf 4.3. op pag. 112).
2. Een tweede opmerking die gemaakt dient te worden is dat Pijning een wens uitspreekt met betrekking tot het normale kleuteronderwijs. Zijn opvatting baseert hij echter op o.a. Bladergroen en Kephart, d.w.z. op mensen die in hun research hoofdzakelijk, zo niet geheel, gericht waren op in een of ander opzicht gehandicapte of gestoorde kinderen. M.i. moeten we ernstig rekening houden met de mogelijkheid dat hier sprake is van een te snelle generalisatie vanuit de ortho-pedagogische naar de (gewone) pedagogische sfeer, een mogelijkheid die door Pijning nergens overwogen wordt. Een gegeven dat kinderen met een bepaalde problematiek daadwerkelijk behandeld zouden kunnen worden met een zintuigelijk-groot-motorisch programma hoeft toch nog niet te betekenen dat eenzelfde programma bij kinderen zonder die problematiek een overeenkomstig effect heeft! Er zijn kinderen die met een bril echt geholpen zijn, maar dat is nog geen reden om daar alle kinderen dan maar mee uit te rusten.
3. Elders ('De lichamelijke opvoeding' 2-11-1974) ben ik uitvoerig ingegaan op het cognitieve ontwikkelingsmotief voor de lichamelijke opvoeding. Ik heb daar aangegeven dat dit motief te gretig wordt ge-

bruikt binnen de wereld van de lichamelijke opvoeding en baseerde me daarbij op studies van vooral Kohlberg, Jensen en Schmid-Kitsikis. De conclusie kan niet anders zijn dan deze, dat, zelfs als het gaat om zintuigelijk of lichamenlijk gehandicapte kinderen, de rol van de lichamelijke opvoeding inzake de cognitieve ontwikkeling uiterst discutabel is.

Ten aanzien van dit punt wil ik hiermee volstaan en de geïnteresseerden verwijzen naar mijn hierboven al aangeduide artikel: 'Over preventie-pretentie en pretentie-preventie' (*De lichamelijke opvoeding*, 2-11-1974), waarin ook uitvoerige literatuurverwijzingen zijn opgenomen.

4. Een ander punt dat aan de orde gesteld moet worden is het beroep van Pijning op Kephart, met name in het latere deel van zijn artikel. Hij heeft dan al aangegeven dat het onderzoek naar de effectiviteit van remedie programma's als van Kephart nog in een beginfase verkeert (pag. 105) en dat Kephart helaas niet steeds verwijst naar onderzoek waarin zijn theorieën bevestigd worden (pag. 107).

Welnu, de vraag lijkt gewettigd, of de stand van zaken met deze mededelingen voldoende recht wordt gedaan. Ik wil daarvoor verwijzen naar twee publikaties. In de eerste plaats: B. J. Cratty, 'Perceptual and Motor Development in Infants and Children' (New York, 1970). Na een uitvoerig overzicht van de research m.b.t. Kepharts programma's concludeert Cratty: 'In summary, most of the available data fail to support the contention that in groups of normal children and in children with reading problems, significant gains in reading competency will be achieved by techniques outlined by Kephart in his several publications' (pag. 252). Een danige relativisering van de betekenis van Kephart ligt besloten in Cratty's opmerking dat: 'Kephart's rather carefully designed methods of motor training of neurologically impaired youngsters should prove of value when attempting to improve motor functions' (pag. 253, cursivering v.d.K.). In de tweede plaats: P. H. Wieggersma, 'Kepharts Hekkesluiters, Enkele kritische kanttekeningen' (*Tijdschrift voor Bewegingstherapie*, 3e reeks no. 6, nov. 1974). Na een uiterst kritische beschouwing over Kepharts theorie en praktijk vermeldt Wieggersma een aantal research-gegevens en stelt naar aanleiding daarvan: 'De research-data die ons momenteel ter beschikking staan zijn helaas niet zeer bemoedigend' (pag. 26). Vermeldenswaard is ook zijn

slot: 'Kepharts werk was meer kunst dan wetenschap. Zijn persoon is door de trits Hekkesluiters niet gediend' (pag. 26).

5. Een enkele opmerking nog met betrekking tot de praktijkvoorbeelden, die Pijning geeft ter illustratie van zijn standpunt.

Allereerst moet gesteld worden dat enige moed Pijning niet ontzegd kan worden als hij vanuit zijn theoretische beschouwingen afdaalt tot een zeer concreet niveau van praktische uitwerking. Ik meen dat we hem daarvoor erkentelijk moeten zijn, omdat juist daarin de zwakte van een sluitend lijkend betoog het scherpst aan het licht komt.

Om dit te verduidelijken maak ik graag gebruik van een van de voorbeelden, die Pijning zelf geeft, het lopen om een hoepel. Pijning: 'Wanneer het kind om een op de grond liggende hoepel beweegt, ervaart het aan den lijve wat een cirkel is, waardoor een latere abstracte hantering van dit begrip vergemakkelijkt wordt' (pag. 112).

We moeten ons hierbij goed realiseren dat het kleuterschoolkinderen betreft, d.w.z. kinderen van de leeftijd van 4-6 jaar. Deze kinderen zouden eenvoudig door om een hoepel te lopen ervaren wat een cirkel is, welke ervaring later te pas zou komen bij de abstracte hantering van het begrip cirkel.

De fout, die Pijning hier m.i. maakt is dat hij volledig voorbij gaat aan de mogelijkheid dat kinderen van 4-6 jaar al wel eens eerder lijfelijke ervaringen hebben opgedaan aan ronde, cirkelvormige objecten. Welk kind dat de kleuterschool binnenkomt heeft ten aanzien hiervan een nog onbesmet verleden! Welk kind in onze cultuur groeit op in een gezin, waar geen ronde borden op tafel komen, waar louter digitale klokken staan zonder ronde wijzerplaten, waar uitsluitend kleding verstrekt wordt met ritssluitingen en houtje-touwtje i.p.v. knopen?

Welk kind van vier jaar heeft het moeten stellen zonder speelgoed met wieltjes, zonder blokkendoos met ook cilinderstukken, zonder plastic scooter, driewieler, step, poppenwagentje, etc. Er is maar één antwoord: zulke kinderen bestaan niet, in ieder geval niet op de kleuterschool.

Ik wil hier niet tornen aan de rol, die het bewegend exploreren speelt in de vroeg-kinderlijke ontwikkeling. Dat kan hier buiten beschouwing blijven. Maar waar wel aan getornd kan worden is de overhaaste en simplificerende gelijkshakeling van dat bewegend

exploreren met bewegingsonderwijs op de kleuterschool, die we bij Pijning aantreffen.

De zin van een bewegend, manipulerend omgaan met de wereld voor de cognitieve ontwikkeling van het kind hoeft nog niet ontkend te worden om de sprong van dit gegeven naar een fundering voor de lichamelijke opvoeding van kleuters af te wijzen. Vóór zijn entree in de kleuterschool doet een gewoon kind al zoveel ervaringen op van zó massieve aard, dat de vraag zich opdringt of het zelfs wel mogelijk is jonge kinderen moedwillig het opdoen van zulke ervaringen te beletten. De rol, die de les lichamelijke opvoeding of bewegingsonderwijs in dit opzicht dan nog speelt zou, zelfs bij kleuters, wel eens vergeleken kunnen worden met het gebruik van een zaklamp op klaarlichte dag.

6. Tenslotte nog dit: Pijning geeft in een voetnoot aan dat zijn artikel een bewerking is van een bijdrage aan een bewegings-agogisch nummer van 'De lichamelijke opvoeding', d.d. 2-11-1974 (pag. 105). In dat zelfde nummer werd ook mijn artikel opgenomen, dat ik in punt 3 vermeldde. Het zal duidelijk zijn dat de inhoud van beide artikelen t.a.v. de betekenis van de lichamelijke opvoeding voor de cognitieve ontwikkeling vrijwel diametraal tegenover elkaar stond. In ieder geval zodanig tegenover elkaar, dat een reenschap geven van de aangedragen gegevens noodzakelijk geacht moet worden. Het spijt me daarom bijzonder dat Pijning in P.S. op geen enkele wijze ingaat op de fundamentele kritiek die ik op zijn visie heb geformuleerd. Juist waar Pijning schrijft dat zijn artikel een *bewerking* is van dat in 'De lichamelijke opvoeding', moet ik dit interpreteren als een negatie van gezichtspunten die in eerste instantie niet stroken met een eigen standpunt. Echter, met een dergelijke negatie bewijst Pijning niemand, noch de lichamelijke opvoeding, enige dienst. Vruchtbaarder zou zijn waar mogelijk de inspanning te richten op integratie van in aanvang conflicterende opvattingen. Vandaar dat ik van Pijning liever een verwerking dan een bewerking had gelezen. Ik hoop van harte dat mijn reactie daartoe zal bijdragen. Het is duidelijk dat voor een verwerking meer nodig is dan voor een bewerking, zéker als onder het laatste, zoals Pijning blijkt te doen, verstaan wordt het vrijwel zonder enige wijziging overnemen van een eerder gepubliceerde tekst. Dat kan beter aangeduid worden met verval, namelijk in het zelfde!

Beantwoording kritiek van Van der Klis

H. F. PIJNING

Wat de kritiek van Van der Klis op mijn artikel in Ped. Studiën, 1975, pag. 105-113 betreft, wil ik allereerst opmerken dat Van der Klis mijn stelling over de betekenis van het bewegingsonderwijs aan kleuters voor de cognitieve ontwikkeling, tegen mijn bedoeling in,

verabsolueert. Ik heb namelijk niet aangegeven dat in dit kader het bewegingsonderwijs aan kleuters als een 'onontbeerlijk ingrediënt dient te worden beschouwd', maar 'kan dienen om de zintuigelijk-groot-motorische aspecten van de schoolrijpheid te ontwikkelen' (pag. 113).

Verder wil ik graag puntsgewijs op de kritiek van Van der Klis ingaan.

1. Op pag. 106 van mijn artikel heb ik zelf al gewezen op de discrepantie tussen de praktijkervaringen bij het werken met perceptueel-motorische programma's en de konklusies van het merendeel van de tot dusver uitgevoerde onderzoeken betreffende de effectiviteit van deze programma's. Ook Wiegersma (1974, p. 26) wijst daarop wanneer hij stelt dat 'uit de praktijk bekend is dat met een aantal praktische methoden successen worden geboekt 'ondanks' de achterliggende theorie'. Zolang over deze materie niet meer zekerheid is verkregen, behoeft het werken met deze programma's toch niet te worden opgeschort. Of om het met Fleming (1972, p. 264) te zeggen: 'A child may not read better or his I.Q. score may or may not be raised significantly as a result of a Perceptual-Motor program, but these factors alone do not justify abandoning the program.'
In de speciaal bekritiseerde paragraaf 4.3 heb ik d.m.v. voorbeelden aangegeven hoe de werkers in het veld zich de bestrijding van de schoolonrijpheid d.m.v. bewegingsonderwijs denken. Waarom hier sprake is van 'stellige ponering' is mij niet duidelijk.
2. Het zal niet de eerste keer zijn dat vanuit de orthopedagogiek of de orthodidaktiek suggesties worden gedaan ten behoeve van de pedagogiek en de didaktiek (bijv. Montessori). Inderdaad berust de overtuiging dat de programma's effectief zijn vooral op klinische observaties. Bij deze observaties heeft men de betekenis van de zintuigelijk-motorische ontwikkeling voor de schoolrijpheid kunnen vaststellen (zie bijv. Dumont en Kok, p. 18). Het is in de lijn van de verwachting dat men bij een dergelijke konstatering gaat zoeken naar preventiemogelijkheden. O.a. Dumont (1971, p. 187) verwijst in dit verband naar 'het gewone onderwijs'. Daarbij aansluitend heb ik mijn artikel geschreven. Ik heb daarbij niet specifiek gerichte perceptueel-motorische programma's, die in de orthopedagogiek en orthodidaktiek worden toegepast, aan kleuters voorgeschreven, maar de pre-intellektuele, leervoorwaardelijke betekenis van de gebruikelijke oefenstof die in het kader van het bewegingsonderwijs aan kleuters wordt gegeven, willen benadrukken. De voorbeelden in paragraaf 4.3 getuigen daarvan.
De aan het einde van punt 2 geformuleerde vergelijking van Van der Klis gaat dan ook mank. Ik wil echt niet, zoals Van der Klis suggereert, alle kinderen een bril opzetten, maar wel - om dit voorbeeld aan te houden - de opvoedings- en onderwijssituatie zo inrichten dat de visueel-perceptieve ontwikkeling zo optimaal mogelijk verloopt (bijv. gebruik van logiblokken en lottospelen).
3. Uiteraard is mij de kritiek op de betekenis van de perceptueel-motorische programma's en het bewegingsonderwijs met betrekking tot de cognitieve ontwikkeling bekend. Vandaar ook mijn op pag. 106 vermelde voorzichtige opstelling. Dat deze kritiek

niet algemeen is blijkt uit mijn artikel en bijv. nog uit uitspraken van Dumont en Fleming. Dumont (1971, p. 106) stelt dat: 'Fundamentele ervaringen zoals de tijd en de ruimte waardoor al onze lijfelijke ervaringen gekenmerkt worden, dienen ongestoord tot stand te komen om ongestoorde taal, lezen en schrijven te conditioneren'. En Fleming (1972, p. 264) merkt in dit verband op: 'Research for any or all the programs is sparse. A review of the literature for the past ten years yields little or no conclusive evidence that any Perceptual-Motor program has been significantly successful. The writer has found that a great deal of the criticism is because of a lack of control variables. Yet for every negative report, a positive report can also be found on any of the proposed Perceptual-Motor programs'. Uiteraard zegt een dergelijke - althans in dit boek - niet nader uitgewerkte bewering niet veel. Vandaar dat ik bij wijze van voorbeeld hier de conclusies van een m.b.v. statistische analyses uitgevoerd onderzoek van Ismail, Kane en Kirkendall (1972, p. 100) weergeef: 'The findings of this study allow reasonable conclusions to be drawn concerning the relationship between measures of intellectual ability and chosen measures of nonintellectual aptitude. In particular, the evidence points to a positive relationship between some motor aptitude items, especially coordination and balance, and well established measures of intelligence and scholastic ability. This conclusion, based on the testing of British children, is similar in pattern to the one arrived at by Ismail and others with American children in an earlier study in the same research program. It serves therefore, as a crosscultural validation of the earlier American results.'

In verband met bovenstaande komt het mij voorbarig en ongenueanceerd voor te beweren dat de rol van het bewegingsonderwijs inzake de cognitieve ontwikkeling 'uiterst discutabel' is.

4. In aansluiting op de citaten weergegeven onder punt 3 moet allereerst gesteld worden dat de meningen over de effectiviteit van de perceptueel-motorische programma's van Kephart verdeeld zijn. Met betrekking tot deze kritiek op de remedie programma's hebben enkele auteurs naar redenen gezocht waarom het onderzoek t.a.v. deze materie, op enkele uitzonderingen na, weinig bemoedigend is geweest. Fleming (1972, p. 262) merkt in dit opzicht op dat: 'Measurable gains of Perceptual-Motor programs will perhaps not be measured by I.Q. score gains. The effectiveness should not be directly related to academic achievement alone. If educators were to look at the elements of the classroom atmosphere, for example, self-image, relationships with others, and the classroom teacher's own selfconfidence, as factors to investigate as an indication of a good Perceptual-Motor program, then we might be on the right track to seeing relationships.' Op grond hiervan stelt Fleming dan ook: 'Eclectic is a word that seems to fit the present Perceptual-Motor programs.' Cratty (1970, p. 18) heeft met betrekking tot deze

discrepancie tussen praktijkervaringen en research opgemerkt: 'Many experimental findings may have no immediate use, while some teaching practices do not require "scientific" verification. They may just "make sense".'

Fleming (p. 264) merkt t.a.v. dit citaat op dat 'we are perhaps trying too hard to find a program or gadget to fit an experimental design; and second, we do not necessarily have to validate all teaching practices. Many just make good sense.'

Een andere reden waarom d.m.v. onderzoek de betekenis van de perceptueel-motorische programma's tot dusver nog maar weinig is aangetoond, zit mogelijk in de kompleksiteit van de leerstoornissen. 'Om met succes te leren is een samenspel van factoren vereist, om met wansucces te leren ook. De kompleksiteit van de leerstoornissen veroorzaakt ipso facto elk één-factor-theorie' (Dumont en Kok, 1973, p. 22).

Dat Cratty (1972, p. 63 en 74) het onderzoek over de relatie zintuigelijk-motorische/kognitieve ontwikkeling niet als afgesloten beschouwt, blijkt uit de uitvoerige suggesties voor nader onderzoek.

5. Na lezing van dit deel van de kritiek van Van der Klis rees bij mij de vraag: Waarom wordt op de kleuterscholen zoveel aandacht besteed aan de zintuigelijk-klein-motorische ontwikkeling? Waarom wordt op de kleuterschool in concreto zoveel gewerkt met puzzles, mozaïken, lottospelen, logiblokken etc.? Om met Van der Klis te spreken is dit volstrekt overbodig, want het kind doet vóór de kleuterperiode al meer dan voldoende zintuigelijk-motorische ervaring op. Dat bij het schoolrijheidsonderzoek juist is vastgesteld dat o.a. een onvoldoende zintuigelijk-fijn-motorische en (of) zintuigelijk-groot-motorische ontwikkeling de oorzaak van leerproblemen kan zijn (zie bijv. Dumont en Kok, 1973, p. 17), is Van der Klis kennelijk ontgaan.

Hoewel ik in mijn artikel deze leervoorwaardelijke betekenis van speciaal de zintuigelijk-groot-motorische ontwikkeling heb behandeld, wil ik in dit verband, aan de hand van enkele citaten, toch nog het volgende opmerken.

Niet alleen met betrekking tot de kleuterschool, maar ook in de speelleerklas achten Dumont en Kok (1973, p. 28) o.a. het oefenen van senso-motorische functies (zowel klein als groot) noodzakelijk, omdat 'de lagere school die functies goed ontwikkeld vooronderstelt'. Op pag. 45 en 46 noemen Dumont en Kok in het kader van het leerplan voor een overgangsklas o.a. perceptietraining, senso-motorische training, lateralisatie-programma en spatio-temporele oefeningen.

Dat er geen kleuters zouden bestaan met een onvoldoende zintuigelijk-motorische ontwikkeling (zoals Van der Klis beweert), kan bestreden worden door te verwijzen naar het door Rupp (1968) gelanceerde begrip 'culturele deprivatie'. Drie voorbeelden hiervan, betrekking hebbend op de zintuigelijk-groot-motorische ontwikkeling, geeft Haenen. Sprekende

over de veranderingen in de speelwereld merkt Haenen (1970, p. 74) op: 'Het grotere speelgoed, waar juist de kleuter behoefte aan heeft, blokken en rollend materiaal, wordt door vele ouders niet aangeschaft. Steeds meer krijgt het kleine speelgoed, waarmee zittend aan een tafel gespeeld kan worden, de overhand, met de ontwikkelingspsychologische consequenties daarvan.'

Tweede voorbeeld (p. 74): 'De van nature aanwezige speeldrang voor het kind verschaalt, activiteit en expressie maken plaats voor meer receptieve bezigheden; het kind luistert naar de radio, kijkt naar de televisie, bladert door comics en gaat naar de bioscoop.'

Derde voorbeeld (p. 74 en 75): Er is niet alleen sprake van een speelbeperking thuis, maar ook op straat.

Haenen (1970, p. 74) acht de ontwikkelingsbelemmerende invloeden zo ernstig dat hij zelfs met betrekking tot 2-4 jarigen voor een zekere institutionalisering pleit om deze invloeden te neutraliseren. Met betrekking tot de taak van de kleuterscholen merkt Haenen (1970, p. 78) in dit verband op: 'Voor zover evenwel ouders niet bij machte zijn in voldoende mate tegemoet te komen aan de ludieke behoefte hunner kinderen, er niet in slagen ontwikkelingsbelemmerende invloeden te neutraliseren en voor het jonge kind optimale ontplooiingsmogelijkheden te scheppen, zal de kleuterschool het juiste antwoord moeten geven op het dreigende deficit in de ontwikkelingskansen van onze jonge kinderen. Wij kunnen hier een parallel trekken met het ontstaan en de groei van de lagere school, toen door de maatschappelijke ontwikkeling het gezin in toenemende mate te kort schoot met betrekking tot de intellectuele opvoeding van de kinderen. Nu zal de kleuterschool de noodzakelijke aanvullingen moeten geven voor onze kinderen van 4 tot 6 jaar.'

Dat Haenen het noodzakelijk acht dat bij de zintuigelijk-motorische ontwikkeling leiding wordt gegeven, blijkt uit het volgende citaat (p. 80): 'Men komt gelukkig van de gedachte terug dat de kleuterleidster weinig of niet hoeft te leiden, dat de hier bedoelde eigenschappen zich ook vanzelf zouden ontplooiën. Deze instelling is weinig geschikt om het kind een zodanige geestelijke uitrusting te geven, dat a.s. schoolsucces kan worden verwacht. Zo ziet men in dat leiding nodig is, zelfs bij de meest vrije en minst verplichtende activiteiten zoals de 'vrije' expressie en de spelbezigheden. Het 'laissez-faire' principe is ook hier uit den boze.'

Natuurlijk is er reeds voor de kleuterperiode sprake van het opdoen van zintuigelijk-motorische ervaringen. Dat neemt toch niet weg dat 'de kleuterschool zal moeten voortbouwen op het ruimtelijk-motorisch ontwikkelingsniveau, dat de kleuter bereikt heeft' (Haenen, 1970, p. 90). Ook hier noemt Haenen een aantal voorbeelden die betrekking hebben op de zintuigelijk-groot-motorische ontwikkeling.

Tenslotte wil ik t.a.v. punt 5 opmerken dat ik mij

afvraag of Van der Klis op de hoogte is van:

a. Het feit dat diverse auteurs veronderstellen dat aan het begrijpen als intelligentiehandeling het 'motorisch begrip' voorafgaat (Dumont, 1971, p. 99). Bij de bespreking van het psycholinguïstische model van Osgood vermeldt Dumont (1971, p. 104) bijv. dat 'de waarnemings-bewegings-betekenis ten grondslag ligt aan de taalbetekenis. Als het kind dit primaire, fundamentele, basis-, senso-motorische begrip heeft van de dingen, kent het de dingen lijfelijk, lichamelijk, waarnemend en bewegend. Dààrop grijpt de taal aan.'

b. Datgene wat in de huidige kleutergymnastiek gebeurt. Kleutergymnastiek of bewegingsonderwijs aan kleuters omvat namelijk al lang niet meer spierversterkende of lenigmakende oefeningen, ook niet meer precies voorgeschreven oefeningen om vaardigheden te leren, maar oefenstof die het bewegend exploreren aan verschillende toestellen en met behulp van diverse handgereedschappen mogelijk maakt. Ik verwijs in dit verband naar het voorbeeld dat ik op pag. 113 in de tweede alinea heb weergegeven.

6. In een tweede Bewegings-agogische nummer van 'De Lichamelijke Opvoeding' dat in juni '75 zal verschijnen, worden kritische artikelen met betrekking tot de serie van het eerste nummer opgenomen.

Het was mijn bedoeling in dat nummer (zoals ook anderen dat zullen doen) het artikel van Van der Klis, getiteld 'Over preventie-pretentie en pretentie-preventie' (zie punt 3 van Van der Klis) kritisch te bespreken. In verband daarmee en ook omdat opname van de kritiek van Van der Klis en de beantwoording daarvan de draad van mijn artikel

ernstig zou schaden, heb ik het artikel, op enkele bewerkingen na, in z'n oorspronkelijke opzet aan de redactie van Pedagogische Studiën aangeboden. Van negatie van zijn gezichtspunt (zoals Van der Klis het uitdrukt) is m.a.w. geen sprake. Ook hier is Van der Klis met zijn konklusie te voorbarig, hetgeen tevens betekent dat de titel van zijn kritiek als onjuist moet worden aangemerkt!

Literatuur

Cratty B. J. - Some educational implications of movements, 1970

Cratty B. J. - Physical expressions of intelligence, 1972

Dumont J. J. - Leerstoornissen, 1971

Dumont J. J. en Kok J. F. W. - Curriculum schoolrijpheid, deel 1, 1973

Fleming J. W. - Perceptual-Motor Programs. In: Singer R. N. - The psychomotor domain: Movement behavior, 1972, p. 250-266

Haenen A. W. - Van kleuter tot schoolkind, 1970

Ismail A. H., Kane J. en Kirkendall D. R. - Relationships among intellectual and nonintellectual variables. In: Singer R. N. - Readings in motor learning, 1972, p. 96-101

Rupp J. - Opvoeding tot schoolweerbaarheid, 1968

Wiegersma P. H. - Kephart's Hekkesluiters. Enkele kritische kanttekeningen. In: Tijdschrift voor bewegings-therapie, 1974, p. 19-27