

Boekbespreking

Richard L. Ober, Ernest L. Bentley, Edith Miller, *Systematic Observation of Teaching, an interaction analysis-instructional strategy approach*, Prentice Hall, New Jersey, 1971, 236 pag., £ 2.60.

De afgelopen tien jaar zijn talrijke systemen ontwikkeld voor de observatie van onderwijs-leersituaties. De meeste daarvan zijn sterk geïnspireerd op het door Flanders ontwikkelde model voor interactie-analyse en concentreren zich op de affectieve aspecten van de onderwijs-leersituatie. Anderen hebben zich in navolging van B. O. Smith en D. Medley vooral gericht op de cognitieve kanten van de zaak.

Het hieronder te bespreken boek van Ober en zijn medewerkers bevat een tweetal systemen, die met gebruikmaking van dezelfde, door Flanders ontwikkelde scoringstechniek, een indruk geven van zowel de affectieve als de cognitieve component van de onderwijsleersituatie. Deze systemen worden respectievelijk Reciprocal Category System (RCS) en Equivalent Talk Categories (ETC) genoemd.

Het RCS is het meest nauw verwant met Flanders' interactie analyse. De oorspronkelijke zeven leerkrachtcategorieën werden uitgebreid tot negen, terwijl de tiende, als voorheen, 'stille' inhoudt. De belangrijkste wijziging is evenwel dat iedere categorie zodanig geherformuleerd is, dat deze zowel op de leerkracht als de leerling van betrekking kan zijn. Iedere categorie gaat over van de leerkrachtcategorie naar de leerlingcategorie door er een 1 voor te zetten. Bijv. 'vragen stellen' wordt in categorie 4 gescoord indien door de leerkracht geïnitieerd, in categorie 14 indien de leerling de vraag stelt. De observator leert aldus slechts 9 categorieën uit zijn hoofd, maar heeft er 19 tot zijn beschikking. Dit geeft de mogelijkheid na te gaan in hoeverre leerlingen de orde verstoren (of handhaven), correcties aanbrengen op uitlatingen die niet begrepen zijn, voortgaan op ideeën van anderen, informatie inbrengen of gevoelens tot uitdrukking brengen. Aldus legt het systeem de nadruk op het socio-emotionele klimaat in de klas, m.n. op de warm-koud dimensie in het gedrag van leerkrach-

ten en leerlingen.

De scoringsprocedure en de registratie van de gepaarde waarnemingen in een matrix verloopt op dezelfde wijze als bij Flanders, zij het ook dat men hier met 361 cellen werkt i.p.v. 100. Hetzelfde geldt voor de berekening van de diverse indices.

Het ETC (Equivalent Talk Categories) dat vervolgens wordt beschreven, richt zich op de functies, die direct het niveau van cognitieve interactie in de klas beïnvloeden. Daartoe worden 5 typen van verbaal gedrag onderscheiden, waarbinnen door het maken van verdere onderscheidingen 10 gedragscategorieën ontstaan t.w.

Presentation of information
Questions - Restricted thinking
Questions - Expanded thinking
Responses - Restricted thinking
Responses - Expanded thinking
Continuation of verbal participation
Extension of verbal participation
Termination of verbal participation
Structure of learning activities
Pause or silence

Ook hier ontstaan weer 20 scoringscategorieën door iedere categorie scorebaar te maken voor zowel leerkracht als leerling. De scores worden op aangepaste wijze vastgelegd in een matrix (die in dit geval dus 400 cellen telt). De verdere mogelijkheden van data-verwerking wijken sterk af van de bij Flanders' gebruikelijke, omdat het hier gaat om de scoring van eenheden voor verbaal gedrag en het tijdselement daarin wordt weggelaten. Er worden evenwel, naar mijn gevoel weinig uitgewerkte, suggesties gegeven voor een registratie waarin ook het laatste wordt opgenomen.

In tegenstelling tot het RCS, waarbij een zeker waar-

de-oordeel wordt verkregen, is bij het ETC geen sprake van waardering. Afhankelijk van het type les of het vak kan men zich richten op geheel verschillende categorieën, die alle in principe evenwel gelijkwaardig zijn. Wel wordt via categorisering van verschillende typen vragen, gedifferentieerd in het cognitief niveau, waarop een beroep wordt gedaan. Deze cognitieve niveaus zijn ontleend aan de taxonomie van Bloom.

Doel van het ETC is de leerkracht zichzelf bewust te maken van zijn onderwijsgedrag. Is het type vragen dat hij stelt in overeenstemming met het doel dat hij zich met de les denkt te bereiken, kan hij een vraag van een leerling beantwoorden met een zodanige tegenvraag, dat deze overschakelt op een ander niveau van cognitief functioneren? In een uitvoerige, zeer concrete analyse van onderwijsstrategieën komen dit soort problemen vervolgens aan de orde.

Tenslotte wordt een aantal praktijksituaties met behulp van beide systemen geanalyseerd en besproken.

Naar mijn mening verdient dit boek de serieuze aandacht van allen, die bij de opleiding van onderwijsgevenden zijn betrokken. In de eerste plaats omdat Ober erin geslaagd is het systeem van Flanders zodanig te wijzigen, dat men niet alleen een meer ge-

nuanceerd beeld van de situatie krijgt, maar ook omdat hij met eenzelfde betrekkelijk eenvoudig aan te leren techniek zowel de affectieve als cognitieve aspecten van het onderwijsgebeuren in de analyse betreft. Vervolgens vind ik dit boek waardevol omdat het inzicht geeft in datgene wat na het leren denken in doelstellingen moet gebeuren. De vele voorbeelden en zelf uit te werken opdrachten in dit boek – men zij gerust: de oplossingen zijn opgenomen in een Appendix – dwingen tot kritische zelfreflectie. Men kan zich afvragen of het niet wenselijker is studenten te leren een dergelijk systeem te hanteren en toe te passen op het eigen gedrag, dan ze kennis te laten nemen van veel niet-functionele begrippen en onderscheidingen. Daarmee kom ik echter tevens op een punt van kritiek. Ober en zijn medewerkers hebben dit systeem kennelijk ontwikkeld in de praktijk van de onderwijzersopleiding. Dit boek is ook duidelijk geschreven met bedoeling een praktische handreiking te geven voor het leren hanteren van dit systeem. Het is daarbij wat spijtig dat zij hebben nagelaten onderzoeksgegevens op te nemen met betrekking tot de effectiviteit van deze methode in termen van verandering of flexibiliteit van onderwijsgedrag.

S. de Witt

Kephart N. C., *Hekkesluiters 1*, Lemniscaat, Rotterdam, 1973, 190 pag., f 24,50, ISBN 90 6069 172 5.

Hekkesluiters 1 is een vertaling en bewerking van 'The slow learner in the classroom' van Kephart. De ondertitel van het eerste deel, dat door J. Valk bewerkt is, luidt: '*Senso-motorische ontwikkeling van moeizaam lerende kinderen*'. In dit boek formuleert Kephart z'n gedachten over het ontstaan van leerstoornissen en vertragingen in de ontwikkeling, waarbij hij zich baseert op gegevens betreffende de ontwikkeling van normale en afwijkende kinderen.

Aan Kephart's opvattingen ligt de volgende schematisch weergegeven ontwikkelingschaal ten grondslag:

- 6 conceptuele fase
- 5 perceptueel-conceptuele fase
- 4 perceptuele fase
- 3 perceptueel-motorische fase
- 2 motorisch-zintuigelijke fase
- 1 motorische fase

Elke hogere functie veronderstelt een evenwichtige uitbouw van de voorafgaande. Heeft deze om welke reden dan ook onvoldoende plaats gevonden, dan

beïnvloedt het scheve fundament het gehele bouwwerk daarboven. De ontwikkeling is zowel kwantitatief als kwalitatief. Om de leerproblemen van een kind te kunnen begrijpen zijn beide ontwikkelingslijnen van betekenis. Niet alleen het antwoord van het kind is belangrijk, vooral ook de wijze waarop hij tot het antwoord gekomen is. De ontwikkeling kent slechts éénrichtingsverkeer (van het eenvoudige naar het meer gekompliceerde) en is in zekere zin irreversibel. Immers wanneer eenmaal een extra kwaliteit, een nieuw inzicht is bereikt, dan gaat dit niet zonder meer verloren. Nieuwe gegevens worden niet meer volgens oudere en overwonnen inzichten verwerkt.

Is de ontwikkeling alleen vertraagd, dan bestaat het onderwijsprobleem uit het verschaffen van ervaringen die de ontwikkeling versnellen. Deze verrijkingprogramma's moeten echter op het ontwikkelingsniveau van het kind afgestemd worden. Is de ontwikkeling daarentegen onderbroken, dan heeft het kind een stadium in de ontwikkeling overgeslagen, of een bepaalde fase in z'n ontwikkeling

niet volledig verwerkt. In z'n gedragingen komt die onderbreking dan ook naar voren. Uiteraard moet hier allereerst nagegaan worden welke fase overgeslagen of onvolledig doorlopen is. Aangezien iedere fase gebaseerd is op het goed doorlopen van de voorafgaande, zal een onderbreking in de ontwikkeling in de daarop volgende fasen doorwerken. Bij pogingen om het gat op te vullen, werken de technieken en procedures die op meer jeugdige leeftijd adequaat waren niet meer. De vroegere leerervaringen moeten weliswaar opnieuw worden ingevoerd, maar nu in termen van het hoogste ontwikkelings-

stadium dat het kind heeft bereikt, zelfs als deze hogere fase ernstig gestoord is. Er moet a.h.w. achteruit gewerkt worden, zodat het kind met gebruikmaking van z'n aanwezige verwerkingwijze de achterstand kan inhalen.

In concreto worden in dit eerste deel van 'Hekkesluiters' de hierboven in schema weergegeven ontwikkelingsfasen uitvoerig beschreven. Tevens wordt een aantal gedragsvormen besproken die het gevolg zijn van vertragingen of onderbrekingen in de ontwikkeling.

H. F. Pijning

Kephart N. C., Chaney C. M., Ebersole J. B. en Ebersole M., *Hekkesluiters 2*, Lemniscaat, Rotterdam, 1973, 174 pag., f 21,50, ISBN 90 6069 173 3.

Hekkesluiters 2 is een vertaling en bewerking van 'Motoric aids to perceptual training' van Chaney en Kephart; alsmede van 'Steps to achievement for the slow learner' van M. Ebersole, Kephart en J. B. Ebersole.

De ondertitel van dit door C. P. M. Zaad, N. W. Arentsen en M. T. C. v.d. Kroef bewerkte deel, luidt 'Programma voor ontwikkelingsbevordering'. In aansluiting op het eerste deel wordt in dit boek een trainingsprogramma gegeven voor de ontwikkeling van motorische en perceptieve vaardigheden. De opbouw van de oefenstof is afgestemd op de ontwikkelingsgang zoals die schematisch bij de bespreking van het eerste deel is weergegeven. In dit trainingsprogram-

ma acht Kephart gegeneraliseerde bewegingen belangrijker dan specifieke (bedoeld worden bewegingen die resp. tot de grote en kleine motoriek behoren). Het gaat hierbij niet primair om het leren beheersen van die vaardigheden, maar om het interacteren met de omgeving en het ervaren van het eigen lichaam als een vast referentiepunt in de oriëntatie nàár de wereld en in de verwerking van de informatie vanuit die wereld. Dit houdt een verschuiving van taak-georiënteerd naar proces-georiënteerd onderwijs in.

In concreto wordt in dit boek oefenstof gegeven voor de zes onderscheiden ontwikkelingsfasen.

H. F. Pijning

Kephart N. C., Roach E. G. en Chaney C. M., *Hekkesluiters 3*, Lemniscaat, Rotterdam, 1973, 88 pag., f 21,50, ISBN 90 6069 174 1.

Hekkesluiters 3 is een vertaling en bewerking van 'The Perdue Perceptual-Motor Survey' van Roach en Kephart, alsmede van 'Motoric aids to perceptual training' van Chaney en Kephart.

De ondertitel van dit door M. L. O. Franken bewerkte deel luidt: 'Observatie van de senso-motoriek'. In dit boekje wordt een observatie-instrument gegeven met behulp waarvan tekorten kunnen worden aangetoond in een aantal functiegebieden die het fundament vormen voor schoolse vaardigheden als lezen, schrijven en rekenen. Het eerste instrument bevat observaties binnen 11 vaardigheidsgebieden die representatief zijn voor de eerste vier leerfasen. De observaties worden met behulp van een vierpuntsschaal in een verzamelstaat aangegeven, waar-

door de ontwikkeling van het kind in de verschillende fasen en binnen de representatieve vaardigheidsgebieden in profiel kan worden gebracht.

Wordt op grond van het eerste observatie-instrument een niet voldoende duidelijk beeld verkregen, dan kan het tweede observatie-instrument gebruikt worden, dat op een vroeger stadium in de ontwikkeling van de motorische en senso-motorische functies betrekking heeft. Aan de hand van dit instrument wordt nagegaan of het kind in staat is gedifferentieerde en gekoördineerde bewegingen, alsmede visueel-motorische vaardigheden uit te voeren.

In concreto wordt in dit laatste deel aangegeven welke vaardigheden worden geobserveerd en welke senso-motorische tekortkomingen het gedrag bij het uitvoeren van die vaardigheden kan vertonen.

Hekkesluiters 1, 2 en 3 vormen een goede bewerking en (hoewel hier en daar wat te letterlijke) vertaling van de 'Slow Learner' reeks van Kephart c.s. De boeken geven niet alleen een uitstekend overzicht van de zintuigelijk-motorische ontwikkeling van het kind, maar beklemtonen tevens de betekenis van deze ontwikkeling voor het verwerven van schoolse vaardigheden als lezen, schrijven en rekenen.

Hoewel in de 'Ortho' reeks verschenen, moet uit-

drukkelijk gesteld worden dat deze boeken niet alleen voor het buitengewoon onderwijs bestemd zijn, maar ook voor het gewone basis- en kleuteronderwijs geschikt zijn (zie in dit verband Pijning, 'De betekenis van de kleutergymnastiek voor het leren lezen en rekenen', *Kleuterwereld*, febr. 1963 en *De Lichamelijke Opvoeding*, 19, 1963).

H. F. Pijning

G. Bloo, P. van Huizen, H. de Jong: *Laat Doorgaan*, Vereniging de Samenwerkende LPC, 1973, 150 pag.

Deze publikatie biedt zich aan onder de titel: een discussienota over geïntegreerd voortgezet onderwijs (GVO), maar heeft veel meer te bieden dan het bescheiden woord nota doet vermoeden. Het boek geeft de visie van een aantal medewerkers van de drie Landelijke Pedagogische Centra op de vraag langs welke hoofdlijnen het GVO zich zou kunnen ontwikkelen en richt zich tot allen die vanuit een wetenschappelijke optiek in GVO geïnteresseerd zijn. Te zijner tijd zal een meer op de praktijk gerichte versie uitgebracht worden, wat niet betekent dat dit rapport slechts voor intellectuele high-brows toegankelijk is. Met uitzondering van het theoretische derde hoofdstuk dat een sterk 'nota-karakter' draagt, is dit geschrift goed en prettig leesbaar.

De structuur van *Laat Doorgaan* is als volgt. Hoofdstuk I heeft als titel De Huidige Situatie en beschrijft ons onderwijssysteem als standenschool, vakkenschool, luisterschool, selectieve school, categoriale school, als een bureaucratisch en gecentraliseerd systeem waarbinnen de dichotomie manueel-praktisch en verbaal-theoretisch nog steeds opgeld doet. Ten aanzien van de bestaande vernieuwingspogingen wordt opgemerkt dat deze, hoe verdienstelijk ook, te veel het karakter hebben van sleutelen in de marge. De schrijvers verwerpen innovatie als optimalisering van het bestaande en kiezen uitdrukkelijk voor GVO als ander onderwijssysteem met andere doelstellingen.

Het tweede hoofdstuk stelt de vraag naar de functie van het onderwijs.

Bij de beantwoording wordt uitgegaan van onderwijs en school als 'geïstitutionaliseerde socialiseerders' (p. 25) en spitst de discussie zich toe op de relatie onderwijs-maatschappij en onderwijs-individueel. Wat de eerste relatie betreft kiest men voor het interactiemodel in de zin van een wederzijds op elkaar afstemmen van de behoeften van de school en

andere maatschappelijke instituties. Het socialisatieproces werkt binnen het onderwijs echter ook in de richting van de individuele leerling en krijgt daar gestalte in leerprocessen die de relatie tussen het individu en zijn persoonlijke en materiële omgeving doorzichtig en hanteerbaar maken. Deze visie op de functie van het onderwijs vereist grotere individualisering, meer aandacht voor de affectieve en psychomotorische doelstellingen, bezinning op de relatie leraar-leerling en opheffing van de schijntegenstelling theorie en praktijk.

Na deze schetsmatige, weinig diepgravende hoofdstukken is het veel fundamentele derde chapter een verrassing. Hier ligt ongetwijfeld het zwaartepunt van het boek. Uitgaande van de persoonlijkheidstheorie van Allport en de (sociaal)systeemopvattingen van Parsons en Lievegoed trachten de schrijvers te komen tot een onderwijsfilosofie waarbinnen de centrale onderwijsdoelstelling: gezonde individuen voor een gezonde samenleving, een plaats kan vinden. De ankerpunten van hun filosofie zijn de begrippen interactie, integratie en open dynamisch systeem, concepten die onderling samenhangen en die de schrijvers naar de m.i. onvoldoend beredeneerde conclusie leiden: 'Er is geen bijzondere 'philosophy' voor het geïntegreerde onderwijs; de geformuleerde visie impliceert dat onderwijs reeds als organisatievorm van de socialisatie' (p. 48). Tegen de achtergrond van bovenvermelde onderwijsfilosofie wordt uiteraard elk gesloten model van doelontwikkeling van de hand gewezen en opteert men voor een open, dynamisch model, wat betekent dat ruimte wordt gelaten voor alternatieve keuzen en dat feedback de samenstellende elementen van het model steeds kan veranderen. Terecht zijn de schrijvers van mening dat alleen een open model ons behoedt voor het gevaar de menselijke ontwikkeling teveel te willen voorspellen en programmeren.

Hoofdstuk IV houdt zich bezig met de realisering van de centrale doelstelling (zie boven) in het GVO. Bij deze vormgeving worden vier deelgebieden onderscheiden. De sector processen en procedures richt zich op de vraag hoe er geleerd wordt en aan de hand van een modificatie van het interactiemodel van Runkel tracht het schrijverstrio greep te krijgen op deze moeilijke kwestie. Het tweede deelgebied gaat in op leerdoelen en inhouden; het is begrijpelijk dat leerplantheoretische opvattingen hier een belangrijke rol spelen en na het voorgaande is het pleidooi voor een open leerplan in de zin van een ervarings- of activiteitencurriculum natuurlijk geen verrassing meer. Wat betreft de tussenpersoonlijke relaties en de organisatievorm stellen de schrijvers zich op het standpunt dat de school voor GVO een coöperatieve interactiestructuur moet hebben en qua organisatie tegemoet zal komen aan de eisen van heterogene groepsvorming en intra-scholair differentiatie.

Hoofdstuk V is getiteld Beleidsvraagstukken en geeft aanbevelingen voor analyse, voorbereiding, ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het beleid ten aanzien van de realisering van GVO. Elke serie recommendaties wordt gevolgd door een voorstel hoe de suggesties geprogrammeerd zouden kunnen worden. Exemplarisch voor de snelle ontwikkelingen op onderwijsgebied is dat een aantal aanbevelingen reeds achterhaald is door de recente discussienota van Minister van Kemenade over de ontwikkeling en vernieuwing van het primair en secundair onderwijs.

Een van Nederlands beste onderwijskundigen werd onlangs in een gesprek met praktijkmensen de vraag voorgelegd hoe hij nu wel dacht over GVO. Zijn enige antwoord was: genuanceerd. Het viel me toen op dat een aantal aanwezigen zich a.h.w. teleurgesteld afwendde. Sprekend over GVO schijnt men zich niet de luxe van nuances te kunnen veroorloven; men is onvoorwaardelijk voor of absoluut tegen, emotionaliteit prevaleert boven rationaliteit, wederzijds verketteren wordt effectiever geacht dan welwillend naar elkaar luisteren. In deze sfeer is elke verstandige en doordachte bijdrage van harte welkom en daarom acht ik *Laat Doorgaan* een belangrijke publikatie. Afgezien van de m.i. ongelukkige titel die kwaadwillende lezers nogal negatief kunnen inter-

preteren heeft het boek – en gezien de materie ben ik geneigd te zeggen noodzakelijkerwijs – feilen. De schrijvers zijn zich ervan bewust dat zij niet zijn ingegaan op aspecten zoals financiën, noodzakelijke hulpmiddelen en voorzieningen, de meest geëigende besluitvormingsprocedures en -processen e.d. Voorts hebben ze te veel willen zeggen in een te beknopt bestek wat zich vooral wreekt in hoofdstuk III waar hun argumentatie voor de noodzaak van GVO (waar toch vooral in kringen van VWO-HAVO serieus aan getwijfeld wordt) kracht en overtuiging verliest door een te haastige en aan de oppervlakte blijvende behandeling van sleutelconcepten (Bv. Etzioni's Mixed Scanning Model op p. 57). Hun zal ongetwijfeld en niet geheel ten onrechte verweten worden dat ze vanuit parti-pris geschreven hebben, hoewel ze op p. 65 een dergelijk verwijt al bij voorbaat van de hand wijzen. Deze en dergelijke kritische opmerkingen doen echter niets af aan mijn grote waardering voor dit werkstuk dat ik een welkome en nuttige bijdrage vind tot de discussie over GVO, niet in de laatste plaats wegens de talrijke verwijzingen naar interessante en relevante literatuur.

In dit verband is het misschien goed de lezers van PS te wijzen op een publikatie van het CPS, getiteld: *Scholen Omscholen* en geschreven door J. Bakker (1973). Dit is het interimrapport 1971-1973 over een project tweejarige integratieperiode MAVO-LLO-LTO te Franeker. De auteur geeft een boeiende beschrijving van ontstaansgeschiedenis, uitgangspunten, doelstellingen en realisering. Vooral de evaluatie door schoolleiding en leraren is zeer informatief. Als pluspunten komen naar voren: verbeterde motivatie, grotere zelfstandigheid, meer samenwerking en verhoogde creativiteit van de kant van de leerlingen. Als bezwaren werden ervaren: minder kennisoverdracht mede als gevolg van een lager tempo, de noodzaak om meer huiswerk op te geven, en toenomen vergadertijd en administratieve rompslomp.

Het (voorlopige) slotoordeel van *Scholen Omscholen* is echter zeer positief wat de auteurs van *Laat Doorgaan* niet ten onrechte zullen beschouwen als een bevestiging van de grote waarde die ook zij aan integratie toekennen.

J. H. G. I. Giesbers

Th. Bolleman (red.): *Pedagogiek in Ontwikkeling*, Zwijssen, Tilburg, z.j., 207 pag., ISBN 90.2550. 6.

Deze bundel artikelen is het geschenk dat Langeveld werd aangeboden bij zijn afscheid als hoogleraar in de pedagogiek te Utrecht. De titel geeft correct weer wat de keuze van de bijdragen bepaald heeft: de redactie wilde de differentiatie laten zien die zich op pedagogisch gebied aan het voltrekken is en waartoe Langeveld een grootse steen heeft bijgedragen. Gezien het niveau van de bundel, de grote diversiteit aan artikelen, en de centrale plaats in de pedagogische wereld van hem aan wie dit werk is opgedragen zou een uitvoerige recensie op zijn plaats zijn. De richtlijnen voor boekbesprekingen die Pedagogische Studiën hanteert zijn echter onvervaard, ook wanneer het een huldeblijk aan een lid van de eigen redactieraad betreft, daarom zal ik trachten door middel van een aantal 'thumbnail sketches' een indruk te geven van deze bundel.

In zijn artikel getiteld: *Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Pädagogische Theorie*, filosofeert Derbolav over de interdependentie tussen pedagogische theorie en praktijk. Hij schrijft aan de marxistische these dat iedere praktijk de theorie heeft die ze verdient maar een beperkte geldigheid toe en wijst erop dat aan een theorie evengoed de praktijk kan ontbreken waar ze recht op heeft. Er zijn goede en slechte theorieën die zich onderscheiden doordat de eerstgenoemde de praktijk niet slechts 'sachgericht' interpreteren maar ook 'vernünftig' oriënteren. Zulke theorieën worden praktijk wanneer mensen ze met hun geest doordringen en door hun overgave concreet maken. Actualiteit en mode spelen hierbij geen rol, een stelling die een bijzonder reliëf krijgt tegen de achtergrond van Derbolavs erkenning dat theoriebeoefening zoals in Langevelds fenomenologische pedagogiek, waaraan hij een brugfunctie toekent tussen abstracte speculatie en naakte empirie, de laatste jaren in Duitsland meer en meer verwaarloosd wordt.

Een andere bijdrage vermeldt eveneens Langevelds invloed op het Duitse pedagogisch denken. Vliegthart constateert dit vooral in de visie van Bleidick op Heil- en Sonderpädagogik. In zijn uitstekend overzichtsartikel: *Ontwikkelingen in de Orthopedagogiek* vertrekt hij vanuit het standpunt dat veldkennis een onmisbare basis is voor alle (ortho)pedagogisch denken. Veldkennis maakt studie van deelgebieden zoals dovenopvoeding mogelijk; op basis van bestudering van deelgebieden kan men vervolgens tot een zinvolle

algemene orthopedagogiek komen. Ook hier dus weer, juist als bij Derbolav, de interdependentie tussen praktijk en theorie. Schrijver bespreekt drie veldonderwerpen, te weten het streven naar integratie van gehandicapten, differentiatie naar behandelings-typen en ontwikkelingen in de zorg voor dieper zwakzinnigen. Als wetenschappelijke bijdragen op orthopedagogische deelgebieden brengt hij o.a. studies over opvoeding en onderwijs voor blinden, gehoorgestoorden, LOM, ZMOK en debielen naar voren, evenals voor kinderen met hersenbeschadigingen. Als object van de algemene orthopedagogiek formuleert hij de opvoedende zorg voor kinderen die tijdelijk of permanent niet vatbaar blijken voor de binnen een cultuurgemeenschap gebruikelijke opvoedingsvormen en gaat hij na of deze omschrijving overeenstemt met de Nederlandse, Duitse, Engelse en Franse praktijk.

Een aangrenzend terrein wordt beschreven door Kooper in *Paediatrie - Paedagogiek* waarin hij als kinderarts pleit voor ondersteuning van de pediatrie door de pedagogiek bij de aanpak en begeleiding van het chronisch zieke kind (de diabeet), het congenitaal onvolwaardige (blinde) of geestelijk gehandicapte kind, het door ziekte of gebrek uit-huis-geplaatste kind en de problematiek rondom terminale kinderpatiënten. In het team dat het zieke kind behandelt wijst hij de pedagoog de plaats aan van de diagnosticus en behoeder van dat deel in de ontwikkeling van het zieke kind dat nog gezond en normaal is. De door hem gewenste complementariteit pediatrie-pedagogiek werkt hij instructief uit voor epilepsie, asthma, suikerziekte, eczeem, hartkwalen en spasticiteit.

Vermeer spreekt zeer gedegen over *Projectieve methoden bij pedagogische advies- en hulpverlening*. Zij definieert projectie als 'een vorm van persoonlijke zingeving die tot *expressie* wordt gebracht en die door anderen kan worden verstaan' (p. 151). Projectieve gegevens die bijvoorbeeld met de TAT verkregen zijn kunnen leiden tot hypothesevorming op basis waarvan advisering mogelijk is. Evenals Kooper wijdt zij ook speciale aandacht aan de bijdrage van de pedagoog waarbij haar gedachtengang is dat de expressie van het kind en het analogie-beleven van de pedagoog in communicatie met elkaar een betekenisveld vormen. De verdere, moeilijke taak van de klinikus-pedagoog is om door analogie-redenering voor anderen duidelijk te maken hoe de kinderlijke projec-

ties geïnterpreteerd moeten worden. Zij meent op grond van ervaring dat omzetten van geëngageerde analogie-beleving in meer gedistantieerde analogie-redenering mogelijk is. Veel onderzoek is echter nog nodig, met name op het gebied van interpretatie-modellen.

In zijn *Zekerheid en twijfel in de opvoedingswetenschap* borduurt Beekman verder op grondlijnen die wij allen uit Langevelds werk kennen. Zijn verwerping van wat hij noemt het allesomvattende kriticisme mondt uit in de stelling dat op grond van een fenomenologische analyse en descriptie van de opvoedingssituatie de methodologische antropologie de voorwaarden voor opvoeden en opvoedingswetenschap moet opsporen. De aldus gevonden voorwaarden moeten vervolgens in de sociale context van bijvoorbeeld het werkterrein empirisch gespecificeerd worden. Twijfel aan gangbare waarden, normen, duidingen e.d. is geen panacee maar kan wel dienen tot uitzuivering van dogmata, twijfel is niet per definitie relevant maar heeft alleen betekenis in relatie tot het fundament van opvoeding namelijk de gerichtheid van volwassene en onvolwassene op het toekomstig zelfstandig zijn.

In een zeer verzorgd en boeiend essay wijdt Lea Dasberg een aantal gedachten aan *Opvoeding en neo-romantiek*. Ik adviseer haar bijdrage te lezen in combinatie met Dessaux Nijmeegse Diesrede *Wetenschap tussen Cultuur en Tegencultuur* en Struyker Boudiers *A New Basic Experience of Being* (NVO Mededelingenblad Dec. 1973) om een fraai overzicht te krijgen van een bepaalde verschijningsvorm van onze cultuur. Zij verbindt (neo)romantiek met anti-autoritarisme, anarchisme en nationaal-socialisme en werkt vooral de relatie nazi-romantiek en neo-romantiek dieper uit. De conclusie is dat wanneer opvoeden te maken heeft met het vinden van de ego-identiteit, met mondigheid, met eigen zeggenschap en creativiteit, met werken aan een leefbare maatschappij, men neo-romantiek in termen van ego-verzaking, blind leidersgeloof, vervreemding en wereldvlucht moet afwijzen. De uitgebreide bibliografie die haar artikel vergezelt vereenvoudigt verdere bestudering van het titelthema.

Ten Have geeft in *Pedagogie en Andragogie in onderlinge verhouding* een viertal verschilpunten tussen beide disciplines, te weten andere posities van kind en volwassene, verschillende gezagsverhoudingen, onderscheiden rechten en plichten, en specifieke referentiekaders die pedagoog respectievelijk andragoog hanteren. Een te gemakkelijke afpaling

van beide gebieden wordt voorkomen door complicerende gegevens zoals de geleidelijke en per individu verschillende menselijke rijping en ontwikkeling, de culturele bepaaldheid van de duur der overgangperiode kindsheid-volwassenheid, en de voortdurend veranderende relatie-netwerken binnen onze sociaal-culturele systemen. Zijn artikel munt uit door voorbeeldige helderheid en zou door iedereen gelezen moeten worden die denkt dat sociaal-wetenschappelijk een ander woord is voor duistere woorden-bombast.

Een interessant en actueel thema wordt aangesneden in Stalpers *Naar een nieuwe zienswijze op werk en vrije tijd*. Zijn bespreking van historische en hedendaagse ontwikkelingen rond dit onderwerp resulteren in de conclusie dat het onderscheid werkwereld-vrije tijdswereld opgeheven moet worden en in de vervulling van iedere levensopgave samen zou moeten vallen. Dit zou kunnen gebeuren door de drie momenten: inspanning-celebratie en zingeving-evaluatie, cyclisch met elkaar te verbinden. Schrijver, (die bij herhaling Spranger met de voornaam Edmund opsiert) stelt voor om deze nieuwe visie ook tot uitdrukking te brengen door het in zijn kader zinloze woord vrije tijd te vervangen door het oude 'korts-wijl'. Zijn zienswijze heeft uiteraard educatieve consequenties die hij kort aangeeft.

Zeer uitvoerig daarentegen gaan van Gelder en Vos in op socialistische onderwijstheorieën en onderwijskunde. Hun bijdrage onder de naam *Menswording* brengt Langevelds antropologiserend pedagogisch denken in verband met de kritisch-humanitaire en socialistische traditie in pedagogiek en pedagogie, onderwijskunde en onderwijs. Hoewel zij dit socialistisch denken in Nederland als geïsoleerd en provincialistisch bestempelen menen zij toch dat daardoor thans de voorwaarden aanwezig zijn om 'het kindwaardige, niet in abstracto, maar concreet in het dagelijkse leven van een arbeiderskind in de grote stad, van een kind in de veenkoloniën, van een kind in nood, te herstellen' (p. 123). Een praktische antropologie zal doeleinden, middelen, maatschappelijke condities moeten concretiseren in een onderwijskundig programma en een schoolconcept.

Eén leerstoel van de 'heksenkring' (p. 204) die uit Langevelds sporen is opgegroeid wordt bezet door Knoers die in *Lerarenopleiding en onderwijsvernieuwing* de scheidende hoogleraar huldigt omdat hij niet alleen voor structurele en inhoudelijke verbeteringen van de opleiding geijverd heeft maar ook steeds be-

klemtoonde dat 's leraars beroepsrol gerelateerd was aan de taak van de school, een taak die gedefinieerd moest worden vanuit haar functie in maatschappij en cultuur. Na kort de vernieuwingen in VO en lerarenopleiding besproken te hebben komt schrijver tot de kern van zijn bondige bijdrage: zonder nieuwe lerarenopleiding geen onderwijsvernieuwing. Deze stelling werkt hij uit in de richting van drie eisen die men aan deze opleiding kan stellen, namelijk het ontwikkelen van innovatiebereidheid bij de studenten, het bepalen van een op innovatie gericht personeelsbeleid t.a.v. de medewerkers en het creëren van innovatiekernen onder beide groeperingen. Dusdoende kan de relatie waar de titel over spreekt een zin-

volle inhoudelijke vulling krijgen.

Mossel schrijft *Een persoonlijk nawoord* waarin hij als essentie van Langevelds persoon zijn ethische gedrevenheid noemt, zijn levenslang zoeken naar een echt humane, kind-waardige benadering van de opvoeding. De leerling besluit zijn artikel door de leermeester een flinke huiswerktaak op te geven: het smeden van de methodologische wapens waarmee de discipelen Langevelds wetenschappelijke strijd kunnen voortzetten. Dit slot – wars van wierookgeur die immers zo snel verschaalt – is typerend voor de hele bundel die om deze en diverse andere redenen verdient door een groot publiek gelezen te worden.

J. H. G. I. Giesbers

J. D. Imelman: *Plaats en Inhoud van een personale pedagogiek. Een bijdrage tot begripsanalytisch en fenomenologisch pedagogisch denken*. Dissertatie Groningen 1974. H. D. Tjeenk Willink, Groningen, 1974, X + 234 pag. f 35,—. ISBN 90 01 420508.

Een eerlijk ernstig doordacht en waardevol boek waarin de schrijver uitgaat van de vraag, waarom een pedagogische theorie nodig is en daarbij uitgaat van concepten als 'opvoeding' 'werkelijkheid van opvoeding'. Vervolgens komt hij tot de plaats en de methode van een fenomenologische pedagogiek en – uiteraard – tot de fenomenologische ontologie van 'personale opvoeding'. Hij besluit zijn boek met de schets van een personale opvoedingsleer.

Evenals bij het door schr. besproken proefschrift van A. J. Beckman het geval was (1972), bevat ook het onderhavige werk een belangrijk deel, dat gevormd wordt door aantekeningen en nadere argumentaties op punten van verschil. Daarbij wordt op verhelderende wijze een uitvoerige documentatie tevens aangevoerd (blz. 120–205).

De uiteenzetting voltrekt zich voor een belangrijk deel in discussie met Brezinka, Stollwag, later met Ballauf, Hollenbach en uiteraard met diverse andere Nederlandse en buitenlandse pedagogen. Daarbij is het verheugend, ook minder in de discussie in ons land bekende figuren en publicaties aan de orde gesteld te zien. Een voorbeeld daarvan is b.v. Martin's *Realism in Education*. Daartegenover mist men m.i. node werk als dat van Werner Linke (*Aussage und Deutung in der Pädagogik. Dialektische, hermeneutische und phänomenologische Methodenprobleme*. Heidelberg 1966) en – helaas is tegenwoordig eerploeg – (weer) ernstig nodig geworden. Daarbij kan men aan op zichzelf verdienstelijke biologen denken

als Keiter (1966), die volledig vergeten schijnt wanneer in 1973 Hassenstein's *Verhaltensbiologie* verschijnt.

De theoretische analyse van Imelman betreft veelal ook zeer praktische zaken, zoals b.v. de middenschool. In de motivering daarvan vindt hij bij Van Gelder en Vos 'geen enkel antropologisch argument'; hij ziet de keuze voor de middenschool als zeer arbitrair en 'meer ideologisch dan antropologisch'. Hij wijst ook op het wezenlijk verschil tussen Klafki's 'didactische analyse' en Van Gelders opneming van de didactiek via één proces-aspekt in de categorie der 'sociale' processen. Soms komen de kritische opmerkingen nogal pittig over, zoals b.v. wanneer hij De Groot 'vooral' De Groot's favoriet noemt. Evenwel: ook dit geschiedt in een nadrukkelijk zakelijke instelling. Persoonlijk ervaar ik b.v. zijn aan mijn adres gerichte opmerkingen als duidelijk en redelijk, – geheel afgezien van de vraag of ik ze juist acht. – Eenvoudig is de tekst niet altijd: 'Het met en dóór de werkelijkheid van opvoedersgezag door de opvoeding verwerkelijkt vertrouwen-uitstaan-naar-die-opvoeder behoort in de loop van de opvoeding te worden tot een vertrouwend uitstaan-naar de zaak. De persoon-in-wording zal mede daarin steeds meer personaliteit realiseren', zo lezen wij op blz. 91.

Ik kies deze zin tevens, omdat de erin geformuleerde gedachte een centrale plaats inneemt in het betoog, terwijl zij mij geheel juist lijkt. – De uitwerking, ook in onderwijskundig opzicht, is volop de

moeite waard, vooral omdat in de onderwijskunde het pedagogische fors op weg is af te sterven, zoals schr. op blz. 114 terecht betoogt. De top-driehoek

van kind-opvoeder-en-zaak behandelt schr. op waardevolle wijze. –

M. J. Langeveld

Philip S. Dale, *Language and Development. Structure and Function*, The Dryden Press, Hinsdale, Ill., 1972 (distributed by Holt, Rinehart and Winston, London) 320 pag., £ 2.60, ISBN 03-089137 X.

Het boek van Dale verdient onze aandacht, mits wij het zeer zorgvuldig en analytisch lezen. Ons daarbij telkens weer afvragende, van welke analytische categorieën hij zelf uitgaat. Een goed voorbeeld levert b.v. het 6e hoofdstuk over Semantic Development. Het ontbreken van de door Reichling reeds in 1935 geïntroduceerde onderscheiding tussen conjuncte en disjuncte predicatie, maakt het *niet* duidelijk, hoe wij de woordbetekenissen bij kinderen toch kunnen verstaan en in hoeverre kinderen de onze kunnen begrijpen. Toch is het hoofdstuk, bij zorgvuldige analyse, op allerlei punten verhelderend. Een ander voorbeeld vinden wij in de onuitgewerkte vorm waarin 2 bladzijden over 'intonation' blijven staan, hoewel de schrijver zelf Kaplan & Kaplan (1971) citeert. Maar de noodzakelijke, van Feuchtwanger stam-

mende driedeling (fatisch, musisch, muzikaal) ontbreekt. En uiteraard een studie als Van Wijk's zinsfonologie. En: weer Reichling's analyse ook op dit gebied.

Op ander terrein zouden wij Dale ook graag verder willen zien gaan. B.v. (p. 218) als hij Piaget's 'egocentrisme' weergeeft. Dale bekritiseert zijn gedachtingang uiteindelijk wel, komt wel bij Vygotsky terecht, die echter pas ten volle tot zijn recht komt in een *bredere* samenhang (presocial – egocentric – social speech). Een analyse die wij niettemin waarderen en die ten slotte Piaget wel vastzet. – Kortom: een zeer aan te bevelen boek, maar voor de nauwkeurige en wel-geïnformeerde lezer.

M. J. Langeveld

Henry Aubin: *La Psychothérapie institutionnelle chez l'enfant*. Presses Universitaires de France, Parijs 1973.

De schrijver van dit menselijk zeer waardevolle boekje knoopt bewust aan bij het werk van Bruno Bettelheim. Zijn doel is, vooral een psychotherapeutisch leefklimaat te scheppen in de inrichting voor kinderen en jongeren, die in hun ouderlijk gezin niet meer opvoedbaar waren. De veilige geborgenheid, het antwoord op de agressie, met name in een vorm, die Aubin niet vreest 'liefde' te noemen. Hij acht de

psychiatrie nog maar een zeer jonge en onvolkomen wetenschap, zoekt een participatie-in-sympathie mogelijk te maken, mede door de team-vorming en mede door het scheppen van een levensvorm, die voor de patiënt een levensweg kan worden. Een boekje om au sérieux te nemen.

M. J. Langeveld

Andrée Michel: *Sociologie de la famille et du mariage*. Presses Universitaires de France. Parijs 1972.

De schrijfster geeft een sterk tegen makrostructureel, veelal Amerikaans werk zich afzettend beeld. Anderzijds een beeld, dat zich afzet tegenover ethnologische en historische analyses. Wie deze oriëntatie zoekt,

vindt hier een intelligente discussiepartner, die bovendien een goede documentatie bijeenbrengt.

M. J. Langeveld

B. Sulzer and G. R. Mayer, *Behavior Modification Procedures for School Personnel*, The Dryden Press Inc., Hinsdale Ill., 1972, XX + 316 pag., \$ 3.15, ISBN 0-03-089029-2.

Dit boek, dat voorzien is van een voorwoord door Donald Baer, wordt door de auteurs beschouwd als een pragmatische tekst, die in de eerste plaats bestemd is voor allen die op enige wijze bij de leerling

op school betrokken zijn: de leraar en de schoolpsycholoog, de schoolleider en de ouders, en vele anderen. De pragmatische opzet van het boek wordt geïllustreerd door de aandacht voor het gedrag van de

leerling en de voorbeelden van werkwijzen om dat gedrag te beïnvloeden. Tegen het einde van de tekst blijkt een zeer voorname doelstelling van de auteurs te zijn de lezer in te voeren in de terminologie van gedragsmodificatie opdat hij gemakkelijker technische literatuur op dat gebied kan lezen. Veel van die literatuur wordt aangewezen in de opsomming van de gebruikte literatuur, die elk hoofdstuk afsluit. Een glossarium bestaande uit ongeveer 150 termen geeft een overzicht van de gebruikte terminologie. De indices op auteur en onderwerp zijn uitvoerig.

Na een algemene inleiding met betrekking tot gedragsverandering bij leerlingen worden in vijf delen behandeld het bevorderen van de frequentie van gewenst bestaand gedrag, het onderwijzen van nieuw gedrag, het in stand houden van gedrag, het terugdringen of elimineren van ongewenst gedrag en het uitvoeren en evalueren van een gedragsmodificerend programma. Elk hoofdstuk tenslotte wordt voorafgegaan door een reeks doelstellingen die de lezer bereikt moet hebben na bestudering van het hoofdstuk; deze opgave wordt geacht (m.i. in vele gevallen ten onrechte) vergemakkelijkt te worden door een groot aantal oefeningen, dat in de tekst is opgenomen.

Het probleem met een pragmatische tekst als deze is dat de theoretische achtergrond ervan nauwelijks verband houdt met de situatie waarop zij van toepassing wil zijn. De auteurs zelf wijzen bijv. op de vele extrapolaties van laboratoriumonderzoek die in hun tekst gemaakt worden. Inderdaad worden bij voortduring onderzoekingen aangehaald, waarbij sprake is van zorgvuldig gecontroleerde omstandigheden en ernstig gestoorde kinderen. De gevolgen hiervan zijn tweërlei: enerzijds wordt in tussenzinnetjes terloops opgemerkt dat de leraar bij het toepassen van ge-

dragsmodificatie technieken *in de klas alle omstandigheden* gelijk moet houden vergeleken met de start-situatie (blz. 108: *be sure that all other conditions are the same for all recorded intervals*; blz. 250: *given the same conditions, enz.*), hetgeen op zijn minst problematisch is, anderzijds worden gecompliceerde technieken zo zeer versimpeld dat de toepassing ervan grenst aan banaliteit (blz. 117 noot: *we have simplified the material to make the discussion easier to follow*). Een voorbeeld van dit laatste is de juffrouw, die, als een aantal kinderen tegelijk hun vinger opsteekt, niet steeds dezelfde het antwoord laat geven, maar 'intermittent reinforcement' toepast door de kinderen beurtelings een kans te geven; een ander voorbeeld uit de lange rij is de uitvoerig beschreven 'time-out' techniek, die blijkt neer te komen op het verwijderen van een lastig kind uit de klas en het plaatsen van dat kind in een onaantrekkelijke ruimte: gedegen wetenschappelijk onderzoek schijnt aangetoond te hebben dat toepassing van deze techniek soms wel, soms niet helpt (blz. 154-160).

De strikt pragmatische oriëntatie, die kenmerkend is voor veel literatuur op het terrein van de gedragsmodificatie, leidt ook in dit boek tot een geringe belangstelling voor de ethische aspecten van bepaalde handelwijzen. Het doet mij daarom buitengewoon irritant aan verspreid over de hele tekst uitingen te vinden, die benadrukken hoe uiterst belangrijk de ethische aspecten van de besproken technieken zijn: bij die vaststelling alleen laten de schrijvers het dan.

De waarde van dit boek ligt m.i. in zijn schematische overzichten, glossarium, literatuuropgaven en registers; de inhoud blijft daar in belangwekkendheid bij achter.

D. de Vries

Dr. E. de Corte: *Onderwijsdoelstellingen*, Universitaire Pers, Leuven, 1973.

De Corte besluit zijn reactie op mijn artikel over onderwijsdoelstellingen en doelstellingenonderzoek met de volgende opmerkingen: 'In de pedagogische wetenschappen en in de onderwijskunde heeft men zich in het verleden ten overvloede beklaagd over de klassieke spraakverwarring. Mede door de complexiteit van het domein der onderwijsdoelen, waarover Stroomborg terecht spreekt, dreigt ook hier dit gevaar. Daarom lijkt het ons wenselijk - nu het wellicht nog mogelijk is - te streven naar een zekere uniformiteit van terminologie in dit zeer belangrijke terrein van didaxologisch onderzoek.'

De termen die men gebruikt bij de beschrijving van een empirisch onderzoek naar onderwijsdoelstellingen zijn echter niet willekeurig gekozen. Dit blijkt ook uit het bovenstaande citaat van De Corte als hij spreekt over 'pedagogische wetenschappen' en 'didaxologisch onderzoek'. Iemand die zich met hetzelfde probleemgebied bezig houdt vanuit een psychologische achtergrond zal zeer waarschijnlijk spreken over 'onderwijsresearch' of iets dergelijks. Dit neemt niet weg dat De Corte op een belangrijk probleem wijst, nl. de overvloed aan termen op het betreffende gebied. Zijn boek kan zeer zeker een

verduidelijkende rol spelen ten aanzien van deze kwestie.

Het boek van dr. De Corte getuigt van een grote belezenheid; het bevat circa 200 literatuurverwijzingen. In de vijf hoofdstukken komen de volgende onderwerpen aan de orde: (1) actualiteit en de analyse van de problematiek der onderwijsdoelstellingen; (2) formuleren van onderwijsdoelstellingen; (3) inventariseren van onderwijsdoelstellingen; (4) classificeren van onderwijsdoelstellingen en (5) evalueren van onderwijsdoelstellingen.

De Corte stelt het *formuleren van doelstellingen* het eerst aan de orde. Naar zijn mening dient men onderwijsdoelstellingen in functie van de uitbouw van het didactisch proces op verschillende niveaus van abstractie te formuleren. Volgens De Corte is doelstellingenontwikkeling een proces van progressieve concretisering. Uitgaande van zeer algemene doelen dienen onderwijsdoelen geconcretiseerd te worden en valt er een vloeiende overgang met de fase van de leerplanconstructie, nl. het ontwerpen van onderwijsleersituaties, te concretiseren.

De vragen die zich in verband met het inventariseren van onderwijsdoelen stellen, verdienen volgens dr. De Corte, een zekere prioriteit in het doelstellingenonderzoek, omdat ze tot nog toe zeer weinig vanuit wetenschappelijk standpunt benaderd werden. Uitgaande van de differentiatie die met het oog op het inventariseren aangebracht kan worden, worden door De Corte drie soorten doelstellingen onderscheiden, nl. actueel geldende, didactisch wenselijke en feitelijk nagestreefde doelstellingen.

De *actueel geldende doelstellingen* zijn deze, die op een gegeven ogenblik door de pedagogisch-didactische leiding van het onderwijs worden voorgehouden, m.a.w. die volgens deze leiding thans bij de leerlingen nagestreefd en als resultaat van een bepaalde onderwijsperiode bij ten minste een gedeelte van

deze leerlingen bereikt kunnen worden.

Onder *didactisch wenselijke doelstellingen* verstaat De Corte doelstellingen, die men op een gegeven moment zou moeten nastreven, rekening houdend met de hedendaagse opvattingen over de gewenste vorm van persoonlijkheidsontwikkeling in relatie tot de gegeven sociaal-culturele situatie en met de reële mogelijkheden van de leerlingen en van de school.

Wanneer we deze omschrijving goed begrijpen dan zal met de variatie in opvattingen omtrent persoonlijkheidsontwikkeling, sociaal-culturele situaties, reële mogelijkheden van de leerling en mogelijkheden van de school het doelstellingen domein zo breed worden, dat doelstellingsbepaling op nationale schaal per definitie onmogelijk is. Met behulp van deze omschrijving zal men eerder stuiten op diversiteiten dan op overeenstemming. Overeenstemming ten aanzien van onderwijsdoelstellingen lijkt ons bijzonder gewenst.

Voor het *inventariseren* van onderwijsdoelstellingen is het wenselijk om de beschikking te hebben over een adequaat classificatieschema, waarin de onderwijsdoelen geordend kunnen worden. In zijn boek gaat De Corte vooral in op het classificeren van doelstellingen op intellectueel gebied naar hun gedragsaspect. Bij het zoeken naar een adequaat classificatieschema neemt De Corte het 'structure of intellect' model van Guilford als uitgangspunt. Hij meent dat het resultaat van dat classificatie-model als zeer voorlopig beschouwd dient te worden. Tenslotte bespreekt De Corte enkele *evaluatieonderzoekingen*.

Over het geheel genomen beschouwen wij het boek van De Corte als een zeer geslaagde poging om meer inzicht te verschaffen in het complexe gebied der onderwijsdoelstellingen.

H. P. Stroomberg

Mededelingen

Nota Vervanging Leerplicht 9e leerjaar

Onlangs verscheen bovengenoemde nota. Deze vormt het vervolg op de briefwisseling, die in de zomer van 1972 plaatsvond tussen de beroepsorganisaties van psychologen, schoolartsen, opvoedkundigen en schoolmaatschappelijk werkers enerzijds en de Minister van Onderwijs anderzijds. De nota geeft een beknopt overzicht van deze voorgeschiedenis. Vervolgens wordt een schets gegeven van de huidige

uitvoeringspraktijk en de daaraan verbonden moeilijkheden, terwijl besloten wordt met een aantal wensen en richtlijnen voor het verloop van de adviesprocedure. De nota, die 6 pagina's telt, is verkrijgbaar tegen storting van f 1,75 op giro 37 88 02 t.n.v. het Nederlands Instituut van Psychologen te Amsterdam, onder vermelding 'nota I.O.O.'.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Forum

8e jaargang, nr. 5, mei 1974

Redactioneel

Enkele opmerkingen van een pedagoog en historicus over de middenschool, door N. F. Noordam

Kansen voor de middenschool, door G. Th. M. Verhaak

Onderwijsbegeleiding in relatie tot onderwijsinnovatie, door A. van Greevenbroek

Beeldende vorming een poging tot sanering, door C. Teyken

Pedagogische kroniek, door W. A. de Bruijn

Boekbespreking

Ingekomen boeken

Ontvangen boeken

Beirnaert R. e.a., *Democratisch bouwen aan een doelgerichte afdeling Menswetenschappen*, Interimrapport 1968-1971, Acco, Leuven, 1974

Bryant P., *Perception and understanding in young children*, Methuen, Londen, 1974, f 2,90.

Cladder J. M. en Truyens-van Berkle D. A. M., *Gedragstherapie bij ouder en kind*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1974, f 19,75.

Corte E. de en Janssens Adh., *Praktische leidraad voor het formuleren van leerdoelen*, J. B. Wolters, Leuven, 1974, BF. 95,—.

Corte E. de e.a., *Leerdoelstellingen van het rekenon-*

derwijs op de basisschool, J. B. Wolters, Leuven, 1974, BF. 395,—.

Hellinga G., *Tussen aanhalingstekens*. Uitgangspunten in de psychotherapie, Boom Pers, Meppel, 1974, f 14,50.

Hirs W., Vrijburg J., Wellen J., *Geloven in verandering*, Boom Pers, Meppel, 1974, f 11,90.

Kouwer B. J., *Existentiële psychologie*, Boom Pers, Meppel, 1974, f 14,90

Maslow A. H., *Ontplooiing - wijdere perspectieven voor de ontwikkeling van de mens*, (vertaling van The Father Reaches of Human Nature, 1971) Uitgeverij

Lemniscaat, Rotterdam, f 28,—.

Polster E. en M., *Praktijk van Gestalt*, Uitgeverij Lemniscaat, 1974, f 20,90.

Retter H., (Hrsg.) *Schlüsselbegriffe in der Vorschulerziehung*, Verlag Herder, Freiburg, 1973, DM. 29,—.

Rowen B., *The Children we see*, Holt, Rinehart, and Winston Ltd., Londen, 1973, £ 4.60.

Sillamy N., *Lexicon van de psychologie*, Het Spectrum, Utrecht, 1974, f 7,50.

Smith Fr., *Understanding Reading*, Holt, Rinehart and Winston, Londen, 1971, £ 2.85.

Smith Fr., *Psycholinguistics and Reading*, Holt, Rinehart and Winston, Londen, £ 2.50.

Schnabel P. E., *Die soziologische Gesamtkonzeption Georg Simmels*, Gustav Fischer Verlag, Stuttgart, 1974, DM. 64,—.

Tak T. (Red.), *Moed tot zelfstandigheid*, inleidende opstellen over emancipatie en opvoeding, Boom Pers, Meppel, 1974, f 13,50.

Townsend H. E. R., and Brittan E. M., *Multiracial education: need and innovation*, Methuen, Londen, 1973, 65.— p.

inac

GEEFT U EEN EIGEN HUIS ZONDER ZORGEN

Totale financiering van uw eigen huis (oud of nieuw), met alle bijkomende kosten. Normale rente over gehele lening, geen afsluitprovisie. Adviezen na bestudering van uw koopakte.

Vraag budget-schema aan:

Het Voorlichtingsbureau voor Academici, hogere ambtenaren, staf-functionarissen, leraren etc.

Mallebaan 98, Utrecht, tel. 030-31 97 47*