

Longitudinaal handschrift-onderzoek

C. G. HAENEN-VAN DER HOUT

Lemelerveld (O.)

Gezien het feit dat er op de Pedagogische Akademie slechts 1 uur per week gedurende 1 jaar schrijf-onderwijs wordt gegeven waarin het bordschrijven en het ontwikkelen van het eigen methodisch schrijven van de student op de voorgrond staat is er weinig gelegenheid voor de docent om uitvoerig aandacht te schenken aan het wezen van de schrijfbeweging, aan 'die meest-komplexe gedragsvorm die schrijven is' (R. Luria, 1968). De onlangs uitgekomen publikatie 'Kind, school en schrijven' van v.d. Pavert/D. Zuiderveld vult dit hiaat in de onderwijzersopleiding voor een groot deel aan. De vraag naar de eisen waaraan een goede schrijfmethode moet voldoen staat centraal, maar wordt weer alleen beantwoord vanuit de onderwijspraktijk als het aanleren van een vaardigheid op grond van de senso-motorische ontwikkeling. Tot nu toe heeft geen van de 22 mij bekende schrijfmethodes ooit het kind in zijn psychosomatische ontwikkeling als uitgangspunt gesteld. Schrijven is méér dan voorgeschreven (of zelfs gedrukte!) vormen na-maken, schrijven is zelf vormgeven aan symbolen met behoud van de herkenbaarheid daarvan. Schrijven is in hoge mate creatief-bezig-zijn. Daarom moeten de volgende vragen gesteld worden:

- hoe reageren kinderen op verschillende schrijfmethodes?
- heeft dit affektief aspect invloed op het leren schrijven?
- in hoeverre bepaalt de methode het latere handschrift?

Deze vragen zijn zo met elkaar verweven dat zij kunnen worden samengevat onder de vraag naar de verhouding Kind-Schrijfontwikkeling. Wat weten wij eigenlijk van deze schrijfontwikkeling?

De eerste vraag: 'hoe reageren kinderen gevoelsmatig op verschillende schrijfmethodes, zoals het spitse De Lopende Hand, het vierkante blokschrift, het rechtshellende lopend schrift', was de direkte aanleiding voor het opzetten van mijn onderzoek op 5 verschillende scholen. Door de uitkomsten van de eerste drie jaar vervolgonderzoek geprikkeld, vulde ik de vraag aan als volgt: hoe verloopt de ontwikkeling tot het persoonlijke handschrift? Hiertoe bleef ik de kinderen van 2 scholen - totaal 129 kinderen - gedurende 11 jaar volgen.

Het materiaal

School A gebruikte de blokschrift-methode van Schalij. De kinderen kwamen uit een vrij laag sociaal milieu.

School B lag in een betere buurt, duidelijk de goede middenstand. Hier werd de methode Groenewegen gebruikt, die na de periode van de schrijfpatronen als voor-oefening direkt overgaat op verbonden lopend schrift.

School C was nog gestart met 'De nieuwe lopende hand' maar ging spoedig over op de methode Tazelaar.

De scholen D en E gebruikten ook de methode Tazelaar, waarbij aangetekend moet worden dat school D alleen leerlingen vanuit een hoog sociaal milieu had en E een openbare Montessori-school was.

Voor het vervolg onderzoek na de derde klas kozen wij de scholen A en B als duidelijk aan elkaar tegengesteld wat het schrijf-onderwijs en sociaal milieu betreft.

Wij lieten de kinderen ieder jaar een schrijfproef afleggen, de eerste 7 jaar in klasse-verband,

later op persoonlijk verzoek van onze kant door middel van in te vullen stencilpapier. Meer dan de helft van de kinderen heeft hieraan de volle elf jaar meegedaan.

Theoretisch uitgangspunt

Het zesjarige kind komt in de eerste klas van de basisschool met een reeds ontwikkeld bewegingspatroon dat berust op een uitdrukking van zijn strikt-persoonlijke tijd-ruimtelijke oriëntatie, op de beleving van zijn lichaamsplan (Kugel, 1969). Het kind beweegt zich soepel of hoekig, druk of rustig, enz. Nu oordeelt het kind op grond hiervan ook over de bewegingswijzen en de houding van anderen, van volwassenen én kinderen: een kind dat dribbelt in plaats van 'gewoon' loopt is gek, een 'trage' klasgenoot is sloom of leip. Omdat letters antropomorf beleefd worden oordelen kinderen ook gevoelsmatig over de hun aangeboden lettervormen zonder dit overigens te kunnen zeggen. Bepaalde lettervormen spreken hun meer aan dan andere, ze herkennen er dan meer van zichzelf in. Zo zal een kind dat zich krachtig beweegt en geniet van zijn vitaliteit de neerhalen van lusletters graag met kracht neerzetten, een bang kind daarentegen zal voorzichtig of aarzelend het potlood over het papier bewegen, het dynamische kind wil veel ruimte gebruiken, ook op het papier. Houdt het huidig schrijfonderwijs hiermee rekening als het: de lettergrootte precies aangeeft, het uitoefenen van druk verbiedt, één soort pen voorschrijft zonder rekening te houden met de persoonlijke mogelijkheden en voorkeur?

Wij hopen uit de onderzoekresultaten te kunnen vaststellen wat het kind doet met de dagelijkse frustraties die het van het methodisch schrijfonderwijs ondervindt: aanpassen (metode-schrift met nadruk op de arkade), rebelleren (groot, druksterk, hoekig schrift), vluchten (slap, onleesbaar schrift) of omzetten (vloeiend, rond en rechtsgericht schrift).

Het vlotte gebruik dat ik hierbij maak van de in Nederland nog onvoldoende gekontroleerde overeenstemming tussen bepaalde gedragwijzen en bepaalde syndromen van handschrift-variabelen maakt een nadere bepaling van mijn positie

als grafologe noodzakelijk.

Toen de dissertatie van Dr. A. Jansen verscheen (1964), was onze studiegroep onder leiding van J. Kerkhoff in Den Haag zeer tevreden: nu was aangetoond dat de intuïtieve, 'schauende' grafologie niet voldoende betrouwbaar was. Sinds 1957 was ons streven op de objectivering van de waarneming van het handschrift gericht. Hiertoe stelden wij een systeem van gedefinieerde schriftvariabelen samen (het Grafogram 1961) en beperkten onze psychologische uitspraken tot enkele - door followup verifieerbare - gedragsprognoses. De artikelen van Dr. A. Jansen in *Intermediair* 1974-1 t/m 4 brachten weinig nieuws. Er is in Nederland nog steeds weinig belangstelling voor de *grafometrie* als basis voor eventuele controle-onderzoeken door een grafologisch-geschoolde psycholoog (als voorwaarde gesteld door Dr. O. Lockowandt, zie Müller-Enskat, 1973). Bijzonder jammer is het feit dat het laatste artikel van Dr. Jansen eindigt met het noemen van de jongste onderzoeken in Duitsland zonder op de aldaar verkregen goede resultaten nader in te gaan. Deze toetsingen zowel op het niveau van de consistentie van de variabelen als op interpretatie-niveau bereiken respectievelijk goede en ruim voldoende waarden: de geïnteresseerde lezer verwijzen we graag naar de literatuurlijst. Voor ons verslag is het resultaat van een onderzoek naar het kinderhandschrift door Lockowandt zelf van grote betekenis. Naar deze uitkomsten 'musz man die Handschrift als ein diagnostische leistungsfähiges Instrument ansehen'. Voorlopig zullen onze uitspraken als werkhypothesen gezien worden die om een nadere toetsing vragen.

De methode van onderzoek

Wij scoorden de handschrift-variabelen volgens het Grafogram van J. Kerkhoff en H. C. van der Poel. De richtlijnen die de scoring vastgelegd hebben maken het mogelijk dat ook niet-grafologen aan het onderzoek konden meedoen. De scoring loopt van 1 tot 5, d.w.z. voor 1: de variabele is afwezig, tot 5: de variabele is extreem aanwezig, met daartussen de gradaties 2, 3 en 4.

De score -3- werd voor dit speciale onderzoek gedefiniëerd als 'in overeenstemming met het metode-schrift'.

De resultaten

De uitkomsten van het onderzoek in de eerste drie leerjaren besprak ik reeds uitvoerig in mijn boekje 'Schrijven' (Gron. 1967). Ik zal daarom kort zijn over deze periode en alleen de belangrijkste punten toelichten.

In de eerste maand van het eerste leerjaar vroeg ik de kinderen om een schrijfproef met mij te doen. Dit hield het naschrijven in van rechte lijnen van links naar rechts, hoekige en ronde vormen, een doorlopende serie van m-vormen, daarna u en e-vormen.

Iets minder dan 10% van de kinderen bleek moeite te hebben met

1. het onderscheid tussen de ronding-boven (n-vorm) en de ronding-onder (u-vorm),
2. het onderscheid tussen een typisch-ronde vorm en een typisch-hoekige vorm,
3. het na-elkaar schrijven van de regels.

Aan leren-schrijven, zelfs van schrijfpatronen, zijn zulke kinderen nog niet toe. Eerst zullen de oorzaken van deze tekorten ontdekt en zo mogelijk aangevuld moeten worden.

ad 1. Hier lijkt de ruimtelijke oriëntatie nog onvoldoende ontwikkeld te zijn. Door middel van doelgerichte oefeningen waarbij het eigen lichaamplan veelsoortige informatie te verwerken krijgt, kan het kind de verschillen tussen de letters leren zien. (Dumont, 1970).

ad 2. Het verschil tussen een ronde en een hoekige vorm moet vooral gezien worden als het resultaat van twee zeer verschillende bewegingswijzen: de ronde lijn is het spoor van een vloeiende steeds bijgestuurde beweging van een richtingsverandering, terwijl een hoekige lijn duidelijk laat zien dat de richtingsverandering tot stand komt door een moment van stilstand en omkering van de beweging. Dit essentiële verschil moet een kind lichamenlijk kunnen 'begrijpen' en

b.v. in het lopen van figuren kunnen uitdrukken, alvorens het bewegingsvormen zoals schrijffletters kan analyseren. Na de analyse is pas de syntese tot de hele letter mogelijk, liefst gesteund door duidelijke verbale begeleiding, die de richtingsveranderingen aangeeft. De interiorisatie van deze begeleiding zal - samen met het ontstaan van een motorisch patroon - het kind zover brengen dat het ook met gesloten ogen de letter zal kunnen schrijven. Pas na het bereiken van dit stadium is een gunstige schrijfontwikkeling mogelijk.

(C. G. Haenen-van der Hout, Gron. 1973).

ad 3. Het na-elkaar schrijven van de opeenvolgende regels: Wij troffen slechts drie kinderen in de 5 eerste-klassen aan, die de voorgeschreven schrijfpatronen kris en kras door elkaar heen schreven. Twee hiervan behoorden tot de groep zwakbegaafden het andere kind bleek psychisch gestoord. Daar deze kinderen overgingen naar andere scholen konden zij niet verder aan het onderzoek meedoen. Hetzelfde geldt voor die kinderen die in de loop van de eerste zeven jaar meer dan éénmaal bleven zitten of ook van school veranderden. De konsekwentie hiervan is dat de leerlingen die ik tot hun 17-de jaar volgde wel een geselecteerde groep van gemiddeld-begaafde en begaafde kinderen vormden. Dit doet echter aan de probleemstelling van ons onderzoek niets af, is waarschijnlijk eerder een voordeel.

De vraag hoe kinderen reageren op de genoemde frustraties bleek ten nauwste samen te hangen met de wijze van lesgeven, autoritair of tegemoetkomend. (Deze vraag was in 1961 nog diskutabel).

De scholen A en D toonden beide een vrij autoritaire wijze van lesgeven. Het uitgesproken lage schrijfniveau van A kan echter ook te wijten zijn aan a. de blokschrift-methode en b. aan het lage intelligentie niveau. Het schrijfniveau van D, eveneens in de eerste en tweede klas, was niet minder dan op de andere scholen maar hier

moeten we, behalve de goede gemiddelde intelligentie, ook een betere fijne motoriek verwachten, gezien het hogere sociale milieu. Deze factoren maken een uitspraak over de invloed van autoritair lesgeven onmogelijk. In Duitsland werden twee groepen meisjes van gelijke intelligentie, leeftijd en milieu maar onder twee zeer verschillende leraressen op hun handschrift beoordeeld: het bleek dat de meisjes in de 'autoritair-geleide' klas meer misvormingen van de letters vertoonden dan de meisjes uit de andere groep. (R. Spieth, 1966).

Op de scholen B, C en E werd duidelijk tolerant lesgegeven. Dit bleek b.v. op de C school waar de ouderwetse 'Lopende Hand' nog wel werd onderwezen, maar waar de kinderen in mei van het eerste jaar bij de eerste echte schrijfproef op ongelinieerd papier voornamelijk ronde letters schreven in plaats van de spitse letters van de methode. De onderwijzeres liet ook de hellingshoek aan de kinderen over, die niet de voor ons overdreven helling van 45 gr. kozen zoals de methode aangeeft, maar een eigen hellingshoek van 70-85 gr. Dit is wel typerend voor de vrijheid die de onderwijzeres hen liet: de schrijfschriftjes in de kast lieten wel degelijk het vereiste methodeschrift zien. Naar haar mening voldeden de kinderen aan de enige eis die zij hun stelde: duidelijk-leesbare letters en woorden te schrijven, waarbij tevens een beroep op hun zelfstandigheid en creativiteit werd gedaan. Op de Montessorischool E werd het ontwikkelen van de schrijffunctie zuiver individueel opgelost, zij het wel met de methode Tazelaar maar in het eigen tempo en in eigen gekozen tijdsduur van het kind zelf. In de derde klas was het schrijfniveau persoonlijker, de woorden meer doorgestrukt door eigen verbindingsvormen en vlotter dan in de andere derde-klassen.

Voor alle scholen geldt het cijfermatig ondedekte feit dat kinderen tot hun negende jaar met meer gemak de arkade-vorm (rond-van boven) schrijven dan de guirlande-vorm (rond van onder). Het vermogen om rondingen te maken is er dus wel, maar de naar-zich-toe beweging van de arkade ligt het kind beter dan de van-zich-af beweging van de guirlande. Dat ik daarom de

arkade als wijze van verbinding tussen de letters onderling zou prefereren boven de guirlande-verbinding van Timmermans (1949) zoals v. d. Pavert het in zijn boekje stelt, berust op een misverstand: ik gaf hiermee slechts een ontwikkelingsniveau aan, dat waarschijnlijk meer verband houdt met de psychische dan met de motorische ontwikkeling.

Voor een uitvoerige bespreking van de schrijfwikkeling tot en met het zesde leerjaar kiezen wij de cijfers van school B, omdat de cijfers van school A betrekking hebben op de blokschriftmethode. Deze methode is nu zo op zijn retour dat de konklusies die hieruit getrokken kunnen worden niet meer belangrijk zijn.

Konklusies uit de cijfers

Ter verduidelijking dient eerst te worden vermeld dat in dit speciale onderzoek score = 3 betekent: 'in overeenstemming met de schrijfmethode'. Wij moeten hierop echter voor 3 variabelen een uitzondering maken daar deze in de methode als zodanig niet voorkomen, n.l. 'draad' (= afslijping van de lettervormen), 'dextrogyrie' (= naar-rechts-lopendheid van de lettervormen) en 'verbondenheid' (= het aantal letters dat in één ruk geschreven wordt).

Om met dit laatste te beginnen: iedere schrijfmethode die streeft naar lopend verbonden schrift eist dat alle woorden, ook de langste woorden, geheel verbonden geschreven worden. Nu is bekend uit onderzoek van het handschrift van volwassenen dat 37,1 % 'duidelijk verbonden' schrijft, d.w.z. meer dan 5 letters in één ruk. Gemiddeld worden er 3-5 letters verbonden, n.l. door 54,2 % van de volwassenen. Een kleine groep, 8,7 %, verbindt slechts 2 tot 3 letters. Wij waardeerden de kinderhandschriften volgens de score = 3 voor het verbinden van 3 tot 5 letters. De cijfers wijzen erop dat de kinderen proberen meer dan 5 letters te verbinden, maar daar niet in slagen: gemiddelden zijn: 3+, 3½, 3½ en 3. De spreiding loopt alleen bij de jongens van 6-6 tot 4½, d.w.z. duidelijk meer dan 5 letters verbonden. De methode-schrijvers zouden er goed aan doen met dit gegeven rekening te houden en

Tabel 1. Scoring volgens het grafogram „Kerkhoff-v. d. Poel”.

School B, Methode Groenewegen, 2 zesde klassen: 6-a voor het VHMO, schooljaren '66-67 en '67-68, 6-b voor MAVO en VLNO. De cijfers: '2½, 1½-4' hebben betrekking op resp. *het gemiddelde en de spreiding* van de variabele.

totaal leerlingen:	24 meisjes 6-a	22 meisjes 6-b	36 jongens 6-a	16 jongens 6-b
schriftvariabelen				
mager	2½, 1½-4	2½, 2-3	3-, 3-4	3-, 3-4
onverbonden	3-, 2-4	2½, 2-4½	2½, 1½-4	3, 2-4
draad	2-, 1-4	1½, 1-2	2, 1-3	1½, 1-2
linker marge	2, 1-3	2, 1-3	2, 1-3	2½, 1-4
wijdte	3½, 3-4½	3-, 2-3½	3, 2-4	3, 2-4
guirlanden	3-, 2-4	3, 2-4	3-, 1-4	2½, 2-3½
dextrogyrie	2½, 2-4	2, 1½-2½	2½, 2-4	2, 2-2
rechtshellend	3, 2-4	2½, 2-3	3-, 2-3	2½, 2-3
wisseling in helling	2+, 1-4	2½, 1-3½	2½, 2-4	3-, 2-4
wisseling in de breedte	3, 2-5	2½, 1-3	3, 2-4	3, 2-4
wisseling in de grootte	2½, 2-4	2½, 1-3½	3-, 2-4	3+, 2-4
beklemt. onderzone	3½, 3-4	3-, 2-3½	3, 2-4	3-, 2-4
lengte onderzone	3½, 3-5	3-, 3-4	3, 2-4	3+, 2-4
pasteus	2½, 1½-4	2+, 2-3	3-, 1-4	2½, 2-3½
hoeken	3½, 2-4	2½, 2-3½	3+, 2-5	3, 2-4
vol	3½, 2-4½	3½, 3-4	3, 2-4	3+, 2-4
verbonden	3+, 2-4	3½, 1½-4	3½, 2-4½	3, 2-4
grootte v.d. norml.	2½, 2-3	3+, 2-4	3, 2-4½	3, 2½-4
druk i.d. vertikaal	2½, 2-3	3-, 2-4	3-, 1-4	2+, 1-4
bekl. normzone	4-, 3-5	3½, 3-4	4, 3-5	3+, 3-4
nauwte	2½, 1½-3	3+, 2½-4	3, 2-4	3-, 2-3
sinistroyrie	3+, 2-4	3½, 3-4	3+, 2-4	3+, 2½-4
linkshellend	3+, 2-4	3½, 3-4½	3+, 3-4	3½, 3-4
arkaden	3, 2-4	3+, 3-4	3, 3-4	3½, 3-4
regelmatigheid	3½, 1½-4	3½, 3-5	3½, 2½-4	3, 2+3+
regelverloop	4-, 2-4½	3+, 2-4	3+, 2-4	3+, 2-4
beklemt. bovenzone	3+, 2-4	3½, 3-4	3½, 2½-4	3½, 2-5
vereenvoudigd	1+, 1-2	1, 1-1	2½, 1-3	1+, 1-2
ruimteverdeling	3, 2-4	2½, 2-4	3-, 2½-4	3-, 2-3½
scherp	3½, 2-4½	3½, 2½-4	3½, 2-5	3-, 2-4

de eis tot het verbinden van alle letters in langere woorden te laten vallen. Het voorkomen van gebroken lijnen en lassen (in aaneelkaar gelaste letters) behoeft op deze leeftijd en in deze situatie niet 'een kiem van gestoord schrift in (zich) te dragen' zoals v. d. Pavert stelt (blz. 167). Een betere oplossing van dit probleem ligt in de wijze waarop langere woorden onderbroken mogen worden, zó dat de logische samenhang van het woord gehandhaafd blijft, n.l. de onderbreking

naar lettergrepen. Dit wordt in geen enkele ons bekende methode aan de orde gesteld.

Voor de variabele 'draad' definieerden wij de score = 3 voor 'het regelmatig voorkomen van minstens twee verkortingen van de schrijfweg'. Daar dit verschijnsel in de methode niet wordt toegestaan verwachtten wij een gemiddelde score van 1 of 1½. Dit bleek in overeenstemming te zijn met de cijfers van de b-leerlingen: de a-leerlingen scoorden 2- en 2. De spreiding laat even-

eens bij de a-leerlingen de cijfers 3 en 4 zien, bij de b-leerlingen komen deze niet boven de 2 uit. We kunnen hier dus al spreken van iets meer eigen vormgeving, iets meer zelfstandigheid van de a-leerlingen.

De variabele 'dextrogyrie', de belangrijkste factor voor het bepalen van de werkhouding en activiteit, is te herkennen aan de wijze waarop de beweging naar rechts geaksentueerd wordt door bv. verlengde t-strepen en naar rechts verplaatste i-punten, naar rechts doorverbonden onderlussen, enz. Ook hier worden deze vormen in het schoolse handschrift niet of nauwelijks geaksepteerd: de punten horen precies boven de i te staan om nog maar niet te spreken van naar rechts doorverbonden onderlussen. Toch komt de spreiding tot 4 en wel bij de a-leerlingen, die ook daardoor een hoger gemiddelde laten zien dan de b-leerlingen: $2\frac{1}{2}$ en $2\frac{1}{2}$ tegenover 2 en 2. Misschien mogen we hier al spreken van een grotere mate aan activiteit en durf om zich in iets nieuws te begeven die de a-leerlingen zou onderscheiden van de b-leerlingen.

Tot zover over deze uitzonderingen op de score = 3 voor het metodeschrift

De score = 3 voor 'rechtshellend' betekent een hellingshoek van de bovenlussen van 80 gr. zoals de methode aangeeft. Op deze leeftijd van 11-13 jaar slaat de helling al naar links om: 3, $2\frac{1}{2}$, 3- en $2\frac{1}{2}$, waaruit blijkt dat de b-leerlingen meer linkshellend schrijven: deze zijn ook gemiddeld iets ouder. Het linkshellend schrijven wordt veelal gezien als uitdrukking van puberteitsproblemen.

De score = 3 voor de 'beklemtoning van de bovenzone' betekent de voorgeschreven lengte van de bovenlussen + enige druk in de neerhalen van de lussen. Deze werd als volgt gescoord: 3+, $3\frac{1}{2}$, $3\frac{1}{2}$ en $3\frac{1}{2}$. De 'beklemtoning van de onderzone' is gemiddeld: $3\frac{1}{2}$, 3-, 3 en 3-. De beklemtoning bovenzone domineert dus, d.w.z. dat de nadruk ligt op het intellectueel functioneren t.o.v. het gevoelsmatig beleven. De 'beklemtoning van de normzone (middenzone)' wordt uitgedrukt door de cijfers 4-, $3\frac{1}{2}$, 4 en 3+. Deze zone is hiermee nog weer belangrijker voor het kind dan de beide andere zones: hoe kan het kind zich handhaven

en hoe ontwikkelt het zijn sociale relaties? De spreiding loopt van 3 - 5, waarbij 5 weer alleen bij de a-leerlingen voorkomt.

De score = 3 voor de 'grootte van de m en n' betekent een grootte van 3 mm. De gemiddelde grootte is op deze leeftijd blijkbaar $2\frac{1}{2}$, 3+, 3 en 3. De spreiding loopt van $2\frac{1}{2}$ tot $4\frac{1}{2}$. De score $4\frac{1}{2}$ is dus wel een uitschieter en kwam alleen bij de b-jongens voor. Hier komen we straks nog op terug.

De score = 3 voor 'regelmatigheid' betekent een wisseling in de hellingshoek van de bovenlussen van hoogstens 20 gr. De gemiddelde waarden zijn $3\frac{1}{2}$, $3\frac{1}{2}$, $3\frac{1}{2}$ en 3. Meisjes schrijven dus iets meer regelmatig dan jongens, hetgeen aangeeft dat zij over meer zelfkontrolle beschikken, zoals ook uit andere onderzoeken bekend is (K. Roman, 1961).

De score voor het 'regelverloop' wordt met 3 gewaardeerd als de regels op ongeliniëerd papier duidelijk horizontaal van links naar rechts lopen, waarbij enige slingering in de plaatsing van de woorden is toegestaan. De cijfers 4-, 3+, 3+ en 3+ wijzen op een goed regelverloop. De spreiding loopt van 2 tot $4\frac{1}{2}$. De score -2- doelt op schrift dat opvallend dalende of stijgende regels vertoont, dan wel sterk slingerende regels. Gedurende het gehele vervolgonderzoek bleek dat kinderen die deze 'afwijking' vertonen, dit tot hun 17-de jaar en wellicht blijvend doen. We mogen hier wel aan een psychosomatische faktor denken.

De score = 3 voor de variabele 'ruimte-verdeling' geven wij aan schrift waarin de woorden en de regels onderling goed gescheiden zijn. Daar aan de ruimte-verdeling op zich in geen enkele methode (uitgezonderd het blokschrift van Schalij) opzettelijk aandacht wordt gegeven, mogen de cijfers wel wijzen op een mogelijk onderscheid in de realisering van de intelligentie, n.l. een betere tijd-ruimtelijke oriëntatie van de a-leerlingen (3 en 3-) tegenover deze variabele bij de b-leerlingen ($2\frac{1}{2}$ en 3-). De ruimteverdeling is waarschijnlijk de belangrijkste variabele voor het bepalen van de intelligentie (A. Binet, 1904, M. Pulver, 1945 en W. Müller 1973).

De scoring van de verbindingsvormen arkaden,

guirlanden en hoeken toont een lichte overheersing van de arkade-vorm, waarna de hoekvorm volgt en dan pas de vrije, vlotlopende guirlande. De spreiding komt niet verder dan 2 - 4. Alleen de jongens van 6-b schrijven iets meer hoeken.

Uit de gevonden cijfers blijkt de beantwoording van onze eerste vraag naar het verwerken van de frustraties in de volgorde waarin de vraag werd gesteld:

- de kinderen passen zich hoofdzakelijk bij de methodische vormgeving aan: de gemiddelde waarden zijn met weinig uitzonderingen omstreeks -3-. D spreiding loopt van 2 - 4 hetgeen betekent dat er van enige vrijheid in de vormgeving sprake is. Waar de spreiding meer dan 2 punten bedraagt komt er meer tekening in het persoonlijke handschrift. Dit betreft de variabelen 'wisseling in de breedte', 'wisseling in de helling', 'verbondenheid', 'druk in de neerhaal' en 'pasteus/scherp'. (Deze laatste variabele kan samenhangen met het schrijfgereedschap). Hierin komt de emotionaliteit in het bijzonder tot uitdrukking. Een opvallende 'wisseling in de grootte' wordt kennelijk niet toegestaan.

Uit de variabelen met een grotere spreiding konkluderen wij voorlopig het volgende:

- Vooral de jongens van 6-b laten meer hoekig en groot schrift zien dan de meisjes en de jongens van 6-a: zij hebben duidelijk meer moeite met de aanpassing dan de anderen. De druk in de vertikaal, gekombineerd met de grootte van de normletter en de beklemtoning van de middenzone zegt iets over het ik-gevoel, over de mate van zelfvertrouwen. Hier treffen ons de scores voor de meisjes: 9 en 9½ tegenover de scores voor de jongens 10 - en 8½. Daar we hier te maken hebben met een zuiver emotionele faktor, die in onze maatschappij sterk bepaald wordt door de prestatie van de jongen, kunnen we misschien deze cijfers als volgt verklaren: de jongens ontlenen hun ik-gevoel voor een groot deel aan het slagen op school. Het niet-zo-geslaagd-zijn van de b-leerlingen zou tot een verminderd ik-gevoel aanleiding kunnen geven. Bij de meisjes telt deze faktor waarschijnlijk minder mee, zij kunnen

zich nog op ander terrein laten gelden.

- Het wegvallen van de druk, dat zichtbaar wordt in slap en onleesbaar schrift, komt weer alleen bij de jongens voor.
- Werkelijk ontwikkeld schrift komt nog maar weinig voor en dan uitsluitend bij de a-leerlingen. De mogelijkheid hiertoe werd al besproken bij de variabelen draad, dextrogyrie en ruimteverdeling. (O. Lockowandt, 1970).

Samenvattend mogen we stellen dat hoe groter de spreiding is, hoe groter ook het uitdrukkingsvermogen blijkt te zijn. We zien de spreiding dan ook toenemen zodra het kind vervolgonderwijs volgt. Het komt dan vrij spoedig tot experimenteren met allerlei vormen, waaruit tenslotte het eigen handschrift ontstaat. In hoeverre dit eigen handschrift toch nog de sporen draagt van de oorspronkelijk geleerde vormen zal uit tabel 2 blijken.

Bij de afsluiting van het onderzoek waren de kinderen 17 en 18 jaar oud. Wij hebben toen geteld hoeveel kinderen de schrijfwijze op 12-jarige leeftijd trouw waren gebleven en in welke variabelen dit tot uitdrukking kwam.

Het betrof hier 129 kinderen, verdeeld over de scholen A en B. Van de 98 leerlingen van school B bleven 74 geregeld terugschrijven, van school A waren dit 55.

Tabel 2.

De mate waarin schriftvariabelen zich handhaafden tot in de adolescentie.

	Lopend schrift n=74 (school B)	Blok- schrift n=55 (school A)
verbondenheid	75%	75%
ruimteverdeling	84%	80%
regelverloop	70%	75%
vol/mager	86%	85%
netheid/slordigheid	94%	98%
grootte v.d. middenzone	37%	23%
hellingshoek bovenlussen	57%	41%
beklemtoning bovenzone	44%	64%
metode	85%	96%

Allereerst: wat voornamelijk konstant bleef:

1. de verbondenheid, d.w.z. dat een kind dat op 12-jarige leeftijd niet meer dan 2-3 letters verbindt (of in blokschrift 'groepeert') dit ook op latere leeftijd blijft doen. Het is duidelijk een persoonlijke uitdrukking van de wijze waarop details en eenheden 'gezien' worden. Alleen de jongens van 6-b komen tot een hoge verbindingsgraad ($4\frac{1}{2}$), hetgeen kán wijzen op een meer praktische dan theoretisch-gerichte denkwijze. Een kind dat vanaf het begin direkt soepel-verbonden schrijft blijft dit ook later doen, zelfs al zou het gaan experimenteren met blokschrift: dan valt de verbindende lijn tussen de letters wel weg maar het wit van de spaties neemt de verbindende functie dan over, zodat de woorden toch als totaliteiten naar voren komen.
2. de ruimteverdeling: dit houdt in dat een goede dan wel een slechte woord- en regelscheiding gedurende de 11 jaar van het onderzoek konstant bleef. De kinderen met een opvallend goede ruimteverdeling in het eerste leerjaar bleken later naar het V.H.M.O. te kunnen gaan.
3. het regelverloop: slecht dan wel goed regelverloop: we zagen schrift met dalende regels vanaf de eerste klas tot aan het eind van het onderzoek. Enige malen echter werd het regelverloop iets beter, nadat het kind een keer was blijven zitten of naar de L.T.S. was overgegaan. Zonder meer informatie over de mogelijke oorzaak is niet uit te maken of de nadruk valt op een psychisch-dan wel somatisch-bepaalde faktor. Dalend regelverloop mag zeker aanleiding zijn om zo'n leerling extra aandacht te geven.
4. vol/mager: d.w.z. de breedte van de a-vormen en van de onder- en bovenlussen. Deze variabele blijft vrijwel konstant al zijn er tijdelijke wisselingen, vooral bij de meisjes. Misschien hangt dit samen met kulturele invloeden die het rolgedrag van het meisje onduidelijk maken (vol en rond schrift is meer 'vrouwelijk' dan mager en hoekig schrift).
5. de netheid/slordigheid van het schrift in de zin

van: gebroken letters, veel verbeteringen, verschrijvingen. Het konstant blijven van dit aspekt was wel de meest verrassende ontdekking. We zien hierin een duidelijke tegenpraak van de stelling van v. d. Pavert dat 'een ieder goed handschrift kan verwerven' (blz. 165.) Het schrijfonderwijs op deze scholen was zonder meer goed. Desondanks bleven 'knoeiërs' knoeiërs. Dit moet wel in de psychosomatische structuur van de betreffende kinderen liggen. (P. Oinonen, 1961).

Hieronder volgen de variabelen die het meest aan verandering onderhevig waren:

1. de grootte van de middenzone: zolang de kinderen de lettervorm nog moeten leren, vallen de vormen groter uit dan 3mm. Pas wanneer het motorisch patroon geen moeilijkheden meer oplevert mag men verwachten dat de letters kleiner worden. Dikwijls wordt veel te vroeg met het aanbieden van de 'spoorlijntjes' begonnen. Het kind moet dan zoveel energie besteden om zijn eigen bewegingspatronen te onderdrukken dat de vlotheid van het schrijven er onder lijdt. Het blijkt dat de intelligentste kinderen zelf naar kleiner schrift toe-groeien: het is economischer en duidelijker.
2. de hellingshoek van de bovenlussen: deze verandert opvallend, vooral na het twaalfde jaar. Slechts éénmaal troffen we linkshellend schrift aan in een derde klas. Bij navraag bleek de 8-jarige schrijver zijn ouder zusje van 14 jaar te adoreren! Toch mogen we niet zonder meer het linkshellend schrift zien als uitdrukking van puberteitsproblemen, zoals meestal wordt aangenomen. Er zijn tegenwoordig opvallend veel adolescenten die linkshellend schrijven. Dit zou wellicht meer een kultureel dan een persoonlijk verschijnsel kunnen zijn.
3. de beklemtoning van de bovenzone: Ook deze variabele, die uitdrukking zou zijn van de nadruk die op de denk-activiteiten ligt, verandert sterk, neemt vooral door overmatige lengte van de bovenlussen toe: Het 17-jarige kind wordt zich meer bewust van de noodzaak

diploma's te veroveren en mist daardoor mischien energie en belangstelling voor lichamelijke activiteiten.

4. overgang van verbonden rechtshellend schrift op blokschrift en omgekeerd. Dit blijkt meer voor te komen dan verwacht werd, in die zin dat leerlingen van school B meer op eigen initiatief het steile blokschrift kozen dan de leerlingen van school A het lopend schrift. Hier waren het alleen twee jongens die het atheneum bezochten die van steil blokschrift overgingen op sterk rechtshellend schrift. De overige A kinderen waren al werkzaam in een beroep en schreven slechts weinig meer. Een verdere ontwikkeling mag dan ook niet verwacht worden. De B-leerlingen hadden gemiddeld een hoger intelligentie-niveau, hetgeen bepalend is voor de eigen keuze van schrift. Het schoolse metode-schrift komt vooral voor bij de minder-intelligenten, die zich graag houden aan hetgeen 'voorgeschreven' is.

Ik hoop dat het verslag van dit onderzoek aanleiding zal zijn om het schrijf-onderwijs op de Pedagogische Akademie, en van hieruit op de basisschool, de aandacht te geven die het verdient. Misschien is de tijd rijp voor een nieuwe schrijfmethode die de nadruk legt op de essentie van iedere letter apart. Dan kan het kind ook worden vrijgelaten om zelf de grootte van zijn schrift te bepalen evenals de hellingshoek, de wijdte, het al of niet uitoefenen van druk en de verbondenheidsgraad. Op grond van experimenten zal het kind ook kunnen weten met welk schrijfgereedschap het de beste resultaten behaalt. In Bielefeld (D.B.R.) werd reeds uitvoerig onderzoek onder leiding van Dr. Lockowandt gedaan: de resultaten wijzen in dezelfde richting als onze konklusie. (H. Rudolf, 1973). Wij zullen de verdere onderzoekingen van onze Duitse collega's nauwlettend volgen, vooral omdat de samenwerking daar tussen 'Schriftpsychologen' en 'Diplompsychologen' het ontwerpen van een nieuwe schrijfmethode de beste kansen geeft.

Literatuur

- Binet, A. L., 'La graphologie et ses révélations sur le sexe, l'âge en l'intelligence' *L'année psychologique*, X. 1904.
- Dumont, J. J., 'Curriculum schoolrijpheid', deel I, 's-Hertogenbosch 1970.
- Groenewegen, M. R. en J. C. Kloosterman. 'Een goede hand', Leiden 1963.
- Haenen-van der Hout, C. G., in *Handboek v.d. Lespraktijk v.d. Basisschool*, Gron. 1973.
- Hoogeboom en Moerman, 'De nieuwe lopende hand', Rotterdam, geen jrt.
- Hout, C. G. van der, 'Schrijven/Kinderen en hun handschrift', Gron. 1967.
- Kerkhoff, J. en H. C. van der Poel, 'Het grafogram' in 'Mededelingen' van de Orde van Praktiserende Grafologen, 1961 = 1 en 2.
- Kugel, J., 'Lichaamsplan, lichaamsbesef en lichaams-idee', Gron. 1969.
- Lockowandt, O., 'Die Kinderhandschrift - ihre diagnostische Möglichkeiten und Grenzen' *Zeitschrift für Menschenkunde*, 1970-34.
- Lockowandt, O., 'Empirische Untersuchungen zur Validität der Kinderhandschrift' *Zeitschrift für Menschenkunde*, 1972-36. 293-311.
- Luria, R., in *Verslag van het psychologen-congres 1969*, A'dam.
- Müller, W. en A. Enskat, 'Graphologische Diagnostik', Bern, 1973 + Anhang.
- Oinonen, P., 'Poor handwriting as a psychological problem' aangehaald door H. Rudolf, zie aldaar.
- Pavert, J. van de en D. Zuiderveld, 'Kind, school en schrijven', A'dam, 1973.
- Pulver, M., 'Die Intelligenzausdruck in der Handschrift', Zürich, 1949.
- Roman, K., 'Handwriting', New York, 1961.
- Rudolf, H., 'Schreiberziehung und Schriftpsychologie', Bielefeld, 1973.
- Schalij, M. A. en A. H. van der Werf, 'Verbonden blokschrift', Gron., geen jrt.
- Schneevoigt, 'Graphologische Intelligenzdiagnose', Bonn, 1968.
- Spith, R., 'Die Auswirkungen des Unterrichtsstil auf die Handschriften der Schüler' in *Schule und Psychologie*, 1966. Sonderdruck.
- Timmermans, J., 'De psychologie van het schrijven', Tilburg, 1949.

Boekbesprekingen

Dr. Peter J. Haen, *'Het Model Schools Project'*, Onderwijskundige Brochurenreeks nr. 252, Zwijssen, Tilburg 1973, 63 pag., f 6,—.

Om de lezers van de Onderwijskundige Brochurenreeks op de hoogte te stellen van vernieuwingen in het Amerikaanse schoolwezen werd na een (meer enthousiaste dan indrukwekkende) brochure over counseling nu ook een werkje over het model schools project in Amerikaanse High Schools opgenomen. Het Model Schools Project betreft de invoering van de door J. Lloyd Trump ontwikkelde organisatie van het onderwijs in Large Group Presentation, Small Group Discussion en Independent Study. Het eigenlijke boekje heeft twee hoofdstukken. Het eerste beschrijft het systeem, het tweede de toepassing daarvan in de Pius X school, een high school in de buurt van Los Angeles die voornamelijk bezocht wordt door middle en upper class leerlingen (zoals te verwachten, omdat bijzondere scholen in de V.S. niet worden gesubsidieerd door de overheid). Daarna volgen nog enkele in het Engels gestelde bijlagen. Daaruit blijkt dat het boekje eigenlijk een bewerking in het Nederlands is van bijlage II 'This is Pius X', die de helderheid van deze bijlage mist. Hoewel het boekje begint met 'Theoretische Achtergrond' ontbreekt een theoretisch kader dat het voor de Nederlandse lezer

aannemelijk kan maken waarom de heer Trump de High School zo overhoop heeft gehaald. Ook wordt nergens aangeduid waarin deze organisatie wel en waarin deze niet van de gangbare High School verschilt. Met name het concept 'Teacher-Counselor', en de functie van de 'Independent Study' zou in dit verband meer reliëf hebben verdiend. Hoewel de schrijver suggereert dat wetenschappelijk onderzoek een rol speelt, geeft hij geen enkele verwijzing naar relevante literatuur. Zelfs Trumps 'Guide to Better Schools' wordt niet genoemd. Het enige citaat van Trump is ontleend aan 'This is Pius X', wat het vermoeden wekt, dat de auteur niet meer dan deze regel van de geestelijke vader van het project heeft gelezen. De werkzaamheden van de auteur als leraar in Nederland en Kenya blijken nergens tot een zinvolle vergelijking aanleiding te geven. Het boekje wordt dan ook in het voorwoord ten onrechte tot de vergelijkende onderwijskunde gerekend. Het zou wenselijk zijn, als de redactie van de reeks in de toekomst wat kritischer werd ten opzichte van manuscripten over het Amerikaanse onderwijs.

N. Deen

A. C. Prins-Winkel: *Kabes duru?* Verslag van een onderzoek naar de onderwijssituatie op de Benedenwindse Eilanden van de Nederlandse Antillen in verband met de vreemde voertaal bij het onderwijs. Van Gorcum en Comp. B.V., Assen, 1973, 179 pag., f 25,—, ISBN 90 232 1085 9.

'Zijn Antilliaanse kinderen dommer dan Nederlandse?' zou een vrije vertaling kunnen zijn van 'Kabes duru?'. Mevr. Prins-Winkel is in 1973 gepromoveerd op het verslag van dit onderzoek aan de G.U. te Amsterdam. Het boek werd bij Van Gorcum uitgegeven als nummer 16 in de reeks Anjerpublicaties waarin onder supervisie van het Prins Bernhardfonds werk over het Caraïbisch gebied en in het bijzonder over de Nederlandse Antillen wordt uit-

gegeven.

Het laat zich raden, dat de vraag in de titel een retorische vraag blijkt te zijn. Letterlijk betekent 'kabes duru': hard hoofd. 'Mi kabes ta duru', mijn hoofd is hard(leers), oftewel: ik ben dom, zeggen Antilliaanse kinderen vaak als verontschuldiging voor hun onbevredigende schoolprestaties.

Wat iedere in het Antilliaanse onderwijs ingewijde eigenlijk wel wist, of minstens vermoedde, is eindelijk

zonneklaar aangetoond, namelijk dat de vreemde voertaal (i.c. het Nederlands) waarvan het onderwijs op de Nederlandse Antillen zich bedient, in didactisch en vooral pedagogisch opzicht een ramp veroorzaakt onder de schoolgaande kinderen.

'Jaarlijks blijft er op de lagere scholen van de A-B-C-eilanden ruim 25% van de kinderen zitten. (Nederland 7.4%; Doornbos, 1969). In totaal behoort 32% van de bevolking tot de schoolgaande jeugd. Van de honderd kinderen die op zesjarige leeftijd de eerste klas van de lagere school betreden, bereiken er nog geen vijftientig het zesde leerjaar zonder doubleren; in Nederland bereiken 66 van de 100 leerlingen zonder vertraging het zesde leerjaar (Doornbos, 1969). Een onbekend aantal kinderen verlaat de school zelfs reeds in het vierde of vijfde leerjaar. (N.B.: Op de Nederlandse Antillen is geen leerplicht. J. B. de C.) Sommige van deze leerlingen worden door de schoolleiding van de leerlingenlijst afgeschreven, anderen blijven uit zichzelf weg, omdat zij weigeren zich nog langer te onderwerpen aan de vele ontmoedigende ervaringen die hen op school nog te wachten staan.' (Kabes duru?, pag. 71).

Komt dit 'échec van de Antilliaanse leerling', zoals boven de betreffende paragraaf staat, alleen door de vreemde voertaal, Nederlands? De uitslagen, in staten en grafieken, van dit onderzoek laten moeilijk een ander antwoord toe dan dat dit minstens *in hoofdzaak* het geval is. Mevrouw Prins moet wel tot de conclusie komen, dat het Antilliaanse onderwijs 'derhalve de Antilliaanse gemeenschap onvoldoende dient.' (Kabes duru?, pag. 129).

Het was interessant geweest wanneer de auteur binnen het door haar aangeduide kader van 'de onderwijssituatie op de Benedenwindse Eilanden van de Nederlandse Antillen' en daarin 'het probleem van de vreemde voertaal bij het onderwijs' nog enkele dingen meer had kunnen onderzoeken dan ze gedaan heeft door haar hypothese alleen op Papiamentu-sprekende kinderen te richten.

Aangetoond is ongetwijfeld dat de 9% kinderen van Nederlands-sprekenden huize het op de lagere school heel wat beter en vlotter doen dan de 83% van huis uit Papiamentu-sprekende kinderen. De overige 8% komt uit nog weer anders-sprekend milieu, dat in dit onderzoek verwaarloosd is. Jammer. Men zou willen weten, hoe het met die 8% gesteld is in vergelijking met de anderen; met name, of de schoolcarrière daarvan even ongunstig verloopt als die van het Papiamentstalige deel.

Vervolgens: het niveau van het onderwijs op de

Antillen is in vergelijking met dat in Nederland moeilijk te schatten. 'Kabes duru?' verwijst daar zelfs niet naar. Toch zou men dit bij benadering willen weten. Aan te nemen valt, dat het niveau van de Antilliaanse lagere school in het algemeen lager zal zijn dan dat van de Nederlandse school. Maar hoevéél lager? Is het wél vergelijkbaar met het peil op een deel der scholen in Nederland, bijvoorbeeld in stadsdelen met een zwak sociale bevolking, die een andere code hanteert dan de school doet, of in notoire dialectgebieden?

Voor het goed verstaan: 'Kabes duru?' elimineert voor het onderzoek op de Nederlandse Antillen de invloed van de factor milieu, die grote verschillen tussen Nederlands- en Papiamentu-sprekenden zou kunnen veroorzaken, door naar het voorbeeld van Bernstein de ouders van de schoolgaande kinderen in beroepscategorieën in te delen en de leerprestaties binnen dezelfde beroepscategorie met elkaar te vergelijken, waarbij de grote verschillen tussen kinderen van anderstalig milieu opvallen. Zo is ook de invloed van de factor intelligentie uitgeschakeld door gebruik te maken van 'The Chicago Non-Verbal Examination' van Brown. De in 'Kabes duru?' in aanmerking genomen variabelen op het onderwijsproces – als verlichting resp. verzwaring – zijn dus: hogere – lagere welstandsklasse, hoge – lage intelligentiescores, moedertaal = instructietaal versus moedertaal ≠ instructietaal, waarbij de uitslagen van de laatste oppositie zijn uitgewerkt en uitgerekend, wat tot een eerderdaad significant verschil leidt.

Een andere, nog onbeantwoorde, vraag is: worden de verschillen tussen de prestaties van de twee groepen, Papiamentu- en Nederlands-sprekenden, in de loop van de jaren dat ze op school verblijven, groter of kleiner? Verschillende grafieken in het boek laten zien, dat de lijnen naar elkaar toelopen: de verschillen zouden dus kleiner worden. Komt dit alleen door voortijdige schoolverlating van vele Papiamentu-sprekende leerlingen? Het antwoord op deze laatste vragen zou, indien dit werd verstrekt, interessant zijn in verband met de ten onzent heersende indruk, dat eenmaal in de school opgelopen achterstand, vooral op het gebied van taal, steeds groter dreigt te worden.

Het boek beantwoordt dus verschillende vragen die terzake gesteld kunnen worden, niet.

Niettemin zijn er minstens vier redenen te noemen waarom het een boek van bijzondere betekenis is.

Het toont de centrale plaats en het grote belang van de moedertaal – *iedere* moedertaal – in het onderwijs aan kinderen op de lagere-schoollleeftijd onmis-

kenbaar aan.

Ten tweede (dit vooral voor in het Antilliaanse onderwijs geïnteresseerden) levert het op een juist tijdstip z'n bijdrage in de ontwikkeling die in het onderwijs op de Nederlandse Antillen op gang gekomen is en die gericht is op de identiteitsbevestiging, zelfverwerkelijking en educatie van het gehele volk dat daar woont.

Vervolgens kan men zeggen, dat (anders b.v. dan bij 'Het Nederlands op de Curaçaose school' van J. Ph. de Palm) het zeer ruime materiaal en de manier waarop dit bewerkt is, 'Kabes Duru?' overtuigend maakt. Van meer dan vier duizend schoolkinderen uit Aruba, Bonaire en Curaçao zijn (uit klas I, III en VI) rapportcijfers verwerkt om de leerprestaties te meten, en wel – kan men zeggen – op een wijze die voldoet aan de tegenwoordige eisen van exact onderzoek.

Tenslotte is het boek, vooral in z'n inleidende eerste deel en in de slotparagrafen 'Overwegingen naar aanleiding van de onderzoeksresultaten', 'Slotbeschouwingen' en 'Conclusies', duidelijk de neerslag van ervaringen in 'het veld', dat de auteur zeer goed blijkt te kennen. Lang niet altijd is de praktijk zo nabij aan wetenschappelijk onderzoek als hier het geval is. Mevrouw Prins is op de Antillen o.a. onderwijzeres geweest, hoofd van een school, pedagogieklereares, sinds 1955 publiciste n.a.v. onderzoek op het

gebied van het onderwijs op de Ned. Ant., inspectrice bij het onderwijs aldaar en van 1964–1970 vice-voorzitster van een commissie tot vernieuwing van het leerplan voor het lager onderwijs op de Nederlandse Antillen.

Daarmee zouden we toe moeten komen aan het schetsen van de huidige situatie.

Onvermijdelijk immers zal de belangstellende lezer de vraag stellen: wat wordt er nu aan die achterstand gedaán?

Ik kan gelukkig mededelen dát er iets aan gedaan wordt. Het is verleidelijk deze uitspraak nader te adstrueren, wat binnen dit bestek bezwaarlijk kan. Ik moet hier volstaan met de op eigen ervaring gebaseerde constatering, dat het Pedagogisch-Didactisch Bureau op Curaçao goed werk doet met het ten uitvoer brengen en begeleiden – onder moeilijke omstandigheden – van een project Tweektalige School op basis van aanbevelingen van o.a. mevrouw Prins-Winkel.

Geplaatst in een ruimer kader, kan 'Kabes duru?' ook voor anderen dan rechtstreeks bij het Antilliaanse onderwijs betrokkenen een stimulans zijn om de problematiek van het onderwijs in ontwikkelingslanden, waarvan de Nederlandse Antillen er één is, nader te leren kennen. De moeite waard.

J. B. de Caluwé

Corte, E. de – Janssens, A.: *Praktische leidraad voor het formuleren van leerdoelen*, Wolters, Leuven 1974, 69 p., ISBN 90.4650.4, B.Frs. 95,—.

De schrijvers willen met dit aardig geïllustreerde en van een beknopte bibliografie voorziene boekje een praktische hulp bieden bij doelstellingenformulering. In een zestal hoofdstukken bespreken zij het belang hiervan, criteria waaraan goed geformuleerde doelen moeten voldoen, leerdoelen en het gebruikte leerboek, doelstellingen en evaluatie, de relatie algemene – concrete doelen, het rangschikken van doelstellingen naar hun didactische volgorde. De rechterpagina geeft steeds de benodigde informatie en opdrachten; de linkerpagina presenteert aanvullende informatie

en antwoorden op de opdrachten. De doelstellingsproblematiek wordt vooral in het perspectief van het moedertaalonderwijs geplaatst o.a. omdat de praktijk blijkt uit te wijzen dat het scherp formuleren van doelstellingen bij taal moeilijker is dan bijvoorbeeld bij rekenen.

Deze eenvoudige, zeer helder geschreven geprogrammeerde instructie is van groot nut voor elke docent op elk onderwijsniveau.

J. H. G. I. Giesbers.

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Forum

8e jaargang, nr. 9, november 1974
Beleving en belevingsloop van een groep kinderen in een internaat, door J. E. Rink en T. Visschedijk
Milieu- en taalproblematiek in het Antilliaanse basisonderwijs, door Wout van den Bor
Leren denken is ook leren durven, door J. van Bergeyk
Pedagogische Kroniek, door W. A. de Bruijn
Boekbespreking
Uit andere tijdschriften.
Auteurs

Persoon en Gemeenschap

27ste jaargang, nr. 3, 1974/1975
Zullen we de prestatiedwang bedwingen? (2), door R. Feys
De affectieve contactbrug, door K. Cuypers
Pleidooi voor de puber, door B. Theyssens
Laat je de taal vrij spel? (2), door D. Smeesters
Ivan Illich, uitgepraat? door K. Cuypers
Boekbespreking: 'De school in het kapitalisme'

Ontvangen boeken

Gennep A. T. G. van, *Zwakzinnigheid als maatschappelijk probleem*, Boom, Meppel, 1974, f 12,90.

Imelman J. D., *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek*, Tjeenk Willink, Groningen, 1974, f 35,—.

De Keyser C. en Jaspaert H., *Democratisch bouwen aan een doelgerichte afdeling Menswetenschappen. Het curriculum*, Acco, Leuven.

Langermans M. J. J. en Verbeek C. F. I., *Wereldoriëntatie: uitgangspunten voor realiseringswijzen*, (Serie Praktijk in zicht), Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch, 1974, f 5,40.

Mollenhauer Kl., *Het kind en zijn kansen*, Boom, Meppel, 1974, f 19,90.

Spiecker B., *Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap* (Opstellen over grondslagen der agogische wetenschappen), Boom, Meppel, 1974, f 13,50.

Standaert R., *Doelstellingen in de didactische praktijk*, Standaard Wetenschappelijke Uitgever, Antwerpen, f 17,50.

Verreck W. A. (Ed.), *Methodological Problems in Research and Development in higher education*, (Proceedings of the inaugural congress of the european association for research and development in higher education, Rotterdam, 3-5-1973), Swets & Zeitlinger BV., 1974, f 45,—.

Chr. Pedagogisch Studiecentrum, *Tweede interimrapport 'Scholen omscholen 1973-1974', Integratieproject MAVO-LBO, Franeker*.

Vakdidactici Maatschappijleer, *Doelstellingen maatschappijleer*.

Paedagogica Europae IX/1974/1, *Preschool education in Europe*, Malmberg, 's-Hertogenbosch/Westermann, Braunschweig, 1974, f 27,50.