



BOEKBEoordelingen

C. VAN CALCAR, *Leren lezen*, J. B. Wolters, Groningen 1967.

Dit psychologische proefschrift is met zeer gemengde gevoelens ontvangen. Terwijl sommige psychologen en artsen, didactische leken dus, er hoog van opgeven, zijn er pedagogen die het boek verwerpen. Het lijkt daarom nuttig een ruimere beschouwing aan dit werkstuk te wijden.

Voorop moge staan dat het boek noch over lezen, noch over het leren daarvan gaat. Met verschillende benaderingen, vooral ook Brus' een-mi-nuut-leestest is nagegaan hoeveel (b.v. eenvoudige eenlettergrepige woorden) kinderen uit eerste klassen in Enschede op bepaalde tijdstippen van het eerste schooljaar konden lezen. Op de methodieken die bij het leer-onderwijs in de verschillende scholen gevolgd waren, op de doeleinden die daarbij waren nagestreefd, op wat omstreeks Kerstmis bereikt kan zijn met bepaalde methodieken, wat lezen en dictee (overigens heel iets anders dan lezen, psychologisch en didactisch beschouwd) betreft, wordt niet dieper ingegaan; de vorderingen in december-januari van verschillende leerlingen worden niet in verband gebracht met de toegepaste methodieken en hun doelstellingen. Daarmee zijn de uitkomsten van deze onderzoeken bij voorbaat al op losse schroeven gezet; wat was immers de doelstelling voor Kerstmis? Het onderzoek gaat dus duidelijk niet over leren lezen, het hoe en waarom van methodieken, en niet over een vergelijking van hun resultaten na 4 en 9 maanden, *en later*. Om kort te gaan, didactisch is de opzet van het onderzoek naïef. Zeker waren de gevolgde methodieken *niet* overal dezelfde. Dat „het” leesonderwijs in Enschede verbetering behoefde (pag. 7) is voorts een onduidelijke aangave: eerst aan het eind durft schr. mee te delen dat de onderwijssituatie in de eerste klassen van Enschede vaak onbevredigend was. Dat is de feitelijke reden van het onderzoek geweest, en dit ongunstige oordeel over dat onderwijs kan niet van de schrijver zelf stammen, maar het komt van de onderwijsdeskundigen in Enschede.

Psychologisch is ons lezen een gecompliceerd iets. Het motorisch-acustische systeem der gesproken taal, omgezet in een geheel ander semiotisch systeem van aaneengerijde optische tekens (grafemen) moet worden terugvertaald in de klanken die door die tekens worden voorgesteld, en deze klanken moeten vervolgens worden gecombineerd tot woordklankbeelden. Het is nogal wat: acustisch en optisch, een oud taalsysteem en een nieuw visueel weergavesysteem; analyse der woorden in klanken en de notatie van die klanken in lettertekens, en omgekeerd opwekken van een spraakklank bij het zien van een gedrukt symbool; synthese van die klanken tot (acustische) woordbeelden, besef, dat de longitudinale sequens van links naar rechts van het gedrukte woordbeeld de volgorde in de tijd van de onderdelen van het gesproken woord weergeeft. Er is dus een ge-

weldig begripmatig inzicht, een stuk denkwerk, oefening, disciplinerend, aandachtsspreiding, bewegelijkheid tussen twee semiotische systemen (gesproken taal en gedrukte weergave) nodig.

Een kind dat dit moet leren kan met allerlei onderdelen moeite hebben. Allereerst met de gesproken taal zelf; vervolgens met het principe der symbolisering in een gedrukt systeem, maar ook met de techniek daarvan; enz. Moeilijkheden kunnen ontstaan bij velerlei schakels, deelprocessen. Die moeilijkheden kunnen liggen aan het kind, dat b.v.b. een stap niet meegemaakt heeft door ziekte (dit is door schr. niet onderzocht); moeilijkheden kunnen het gevolg zijn van een methodiek, die bij vele of sommige kinderen niet „aanslaat”; ook kan het zijn dat een bepaalde methodiek nu juist minder geschikt is voor dialekt sprekers. Moeilijkheden kunnen er tenslotte zijn door insufficiëntie, didactische insufficiëntie, van een leerkracht of de leerkrachten (in de eerste klassen) en dat was wat de onderwijsdeskundigen in Enschede blijkbaar meenden te herkennen, en waar men verbetering in wilde brengen. Om dit te kunnen aanvangen moest men echter materiaal vergaren en dat is een van de achtergronden van het onderzoek in Enschede.

Dit onderzoek is geschied vanuit het Pedagogisch Centrum daar ter plaatse. De training en bevoegdheid van de medewerkers daaraan is in schr.'s boek niet vermeld; in het bijzonder blijft het onduidelijk welke functie de adviserende didacticus(i) had(den) en in hoeverre deze een opleiding hebben gekregen die hen deskundiger maakt dan de klasseleerkrachten, die immers toch ook bij uitstek didactici zijn.

Er werd „voor elke leesmethode, die in Enschede in gebruik is” een cursus voor de leerkrachten opgezet, waarbij „didactische en pedagogische werkwijzen” ter sprake kwamen. Deed de „didacticus” dat, die in 1967 de resultaten van het onderwijs bespreekt? En wie gaf het „leesklinisch” (??) onderwijs, en met welke achtergrond? Wat was de taak van de schoolmaatschappelijk werker in het verband van het onderzoek? Is dat iemand die verstand van pedagogiek heeft?

Om kort te gaan, na een uitgebreide uiteenzetting van de schr. weet men in feite nog niet veel over de werkwijze van het Pedagogisch Centrum en staat men nog aan de buitenkant; zowel buiten het Enschedese schoolwezen, als buiten de scholen. Men weet niets en komt niets te weten van de kinderen die niet goed leerden lezen.

Als men aardappelen sorteert op krieltjes, dan kan het aan de soort, aan het weer, de tijd van het oogsten of aan een aardappelziekte liggen, dat de knollen klein zijn. Alle kleine aardappels bij elkaar te stoppen en als één groep te behandelen is wetenschappelijk onjuist.

Zo zijn er ook domme kinderen, trage kinderen, kinderen met slecht gehoor of gezicht, ziekelijke en zwakke kinderen, kinderen uit primitieve milieus, dialektspreekende kinderen (op dat in Enschede toch belangrijke probleem gaat de schr. bij zijn onderzoek naar de leesresultaten geheel niet in) die moeilijk leren lezen. Men moet ook rekening houden met min of meer specifieke leesstoornissen. Hoeveel zijn er daarvan onder de slechte lezers? Het is geen probleem geworden voor de schr. die het negeert, en slechts wat verouderde literatuur hierover aanhaalt. Hij voegt

al de slechte lezers, ook de gestoorde, samen. Is echte leeszwakte een te verwaarlozen nevengebied? Er bestaat in elk geval een percentage *specifiek* slechte lezers dat een probleem vormt. De gegeven leeshulp in groepjes, 2 maal twintig minuten per week kan daar geen baat brengen. Men kan het met schr.'s eigen conclusie eens zijn, dat de pogingen slecht lezende kinderen in Enschede, onder gebruikmaking van een ambulante „leesbus” te helpen, *moesten* mislukken, omdat de opzet die van een dilettaant was.

Dilettant. De schr. heeft veel kritiek te overwinnen gehad van leerkrachten in Enschede, omdat zijn tests niet aansloegen, en niet adequaat geacht werden, zelfs niet door medewerkers van het Pedagogisch Centrum. De schr. meent hierin wanbegrip tegenover zijn methoden en doelstellingen te moeten zien. Dat hij bijgedraaid is, heeft móeten bijdraaien (b.v. wat de Wiegiersma-test van het lezen en wat bepaalde testopdrachten betreft) had hem wellicht kunnen leren dat hij als buitenstaander problemen onjuist benaderde, die *hij* onvoldoende kent.

Hij verwijst weliswaar naar didactische methodieken voor het lezen, maar rept daar verder niet over, bij gebrek aan deskundigheid. Men vraagt zich dan ook af of de psycholoog het effect van onderwijsmethoden kan meten, dan wel of de deskundige pedagoog dat moet doen. Ook al is die de onnozele leerkracht, die schr. in hem ziet; de leerkracht die bij zijn verwachtingen over leerlingen „teveel uitgaat van het brave, opletende, kalme kind” – een vriendschappelijk maar waarschuwend kloppje op de schouder voor de domme schoolmeester. – Zou met deze, schr.'s instelling, zijn contact met die naïeve leerkrachten wezenlijk wel zo goed zijn geweest; zouden die toen in 1965/66 de „begeleidingsstructuur ingevoerd”(?) werd, gewillig hebben afgewacht wat dat zou brengen? Er is hier zeker wanbegrip geweest, maar van wiens kant, vraagt men zich af.

Komen wij thans tot de stof van het boek zelf. De schr. wil op de verschillende scholen, door middel van een *kort*, individueel-psychologisch onderzoek (pag. 14) intelligentiegroepen, als criterium voor zijn eerste klassers invoeren. Hoewel hij wel vermeldt dat het sociaal-economisch en cultureel milieu thuis invloed heeft op allerlei intelligentieverschijnselen, werkt hij toch heel ouderwets met I.Q.'s, en dat zelfs zonder de standaarddeviaties te geven. Hecht de schr. nog zo sterk aan de rangschikkende waarde van het I.Q.? Het is nauwelijks te geloven, en de vaak afwijkende mening van leerkrachten over de intelligentie van kinderen had hem zich daarop temeer moeten doen bezinnen. Hij gaat er ten onrechte van uit dat zijn I.Q.-bepaling juistere aanwijzing geeft dan het oordeel van een leerkracht. De rangschikking van zijn gemiddelde leerlingen op de verschillende standenscholen is aldus star, voringenomen, statistisch gebrekkig en cultureel onjuist. Als men vervolgens weet dat de schr. intelligentie (gemeten aan het I.Q.) en begaafdheid laat samenvallen in zijn tekst, bespeurt men hoe zijn uitgangsvlak niet slechts zwak, maar zelfs reactie-nair is. Dat hij niet alleen voor lezen en dictee maar ook bij het testen de problemen van A.B. Nederlands, en dus de dialektfactor vergeet, is een ernstige tekortkoming. Dat enkele leerkrachten en later zelfs kweek-schoolleerlingen tests afnamen moet als een verder tekort gelden.

Terwijl de schr. zelf het vage begrip „infantilisme” bespreekt, houdt hij daar bij zijn onderzoek van eersteklassers geen rekening mee.

Ook in zijn psychologische beschouwingen is de schrijver zwak. Hij meent dat slecht lerende kinderen ook moeilijker op school zijn, en wel „door het blijven zitten”, zodat hij dat een „normale consequentie” acht (20). Men staat verbaasd over de onjuiste bewering, de pseudo-psychologische uitleg, en de oppervlakkigheid ervan.

Maar men staat telkens verbaasd. Schr. telt begaafdheid(?) niet tot de ontwikkelingspsychologische verschijnselen, maar ze schijnt wel van de persoonlijkheidsontwikkeling af te hangen. Hoe is dat te rijmen? Hij rekent ook met „versnelling van de rijpheid” (24) in de school, alweer een onbewezen bewering. En wat betekent „rijpheid”? Bedoelt hij wellicht rijping? Maar hoe meet hij een versnelling door schoolstimulatie?

Terwijl de schr. zelf (23) vermeldt „dat de onderwijssituatie (?) van de school invloed heeft op de onderwijsresultaten van het kind” „en op de wijze waarop deze worden beïnvloed” (?), laat hij na dat te analyseren als het om de onderscheiden resultaten bij het lezen in de eerste klas omstreeks Kerstmis gaat. Waren de „onderwijssituatie” of de methodiek, de doelstelling der leerkrachten wellicht verschillend wat de leesresultaten na 4 maanden, een half jaar of een jaar betreft? Is dit goed onderzocht? Er blijkt niets van in het geschrift.

Ook didactisch is er veel onbegrijpelijk in het boek. Schr. wil didactische „situaties”(?) vergelijken, maar doet dat niet. Hij spreekt over onderwijs „met zoveel mogelijk succes” (25) – maar wat is daar onder te verstaan? Wat schr. wil, is nl. dat kinderen op de tijd die hèn goeddunkt zo en zoveel „lezen”. Al moge aanvankelijk lezen een kernvak zijn in de eerste schoolklasse, wat betekent dit als doelstelling voor december van het eerste schooljaar?

Hoe bepaalt de schr. de schoolrijpheid, en hoe kwam hij aan zijn percentage van gemiddeld 3% niet-schoolrijpen, met grote verschillen op de onderscheiden scholen (27)? Zwakbegaafd vindt hij gemiddeld 4% der kinderen in de eerste klas – op zijn test?, terwijl er 2% gemiddeld onvoldoende lezen. Hoe oppervlakkig de schr. redeneert over intelligentie, blijkt als hij intelligentiescores (is dat het I.Q.?) met leestestscores (*die* leestests moesten later worden vervangen!) vergelijkt. De schrijver spreekt voorts over de leesleeftijd (n.b. voor eersteklassers omstreeks het eind van het kalenderjaar; vergeleken met wat?).

Zijn testonderzoek is niet wel doordacht. Een test naar woordbeheersing wordt vermeld; de schrijver heeft geen rekening gehouden met verbaal of acustisch zwakke (33) kinderen, die op zulke tests veel eerder zullen falen. Wat subtest 3 van de N.I.P.G. psychologisch meet is onduidelijk, vooral als men in aanmerking neemt dat van de kinderen die met bepaalde leesmethodieken werden onderwezen sommigen juist *niet* het gehele woord spoedig herkennen (34). Schr. geeft ook ondoordachte opgaven; als een kind b.v. een woord in het geheel niet kent, zal het ook het gedrukte woordbeeld niet zo gemakkelijk „her”kennen. Om kort te gaan, schr.’s opmerking op pag. 48 „Er zijn aanwijzingen, dat onderwijskrachten niet altijd een adequate opvatting (?) hebben van hetgeen leerlingen van 6 à

7 jaar al aan vaardigheden bezitten (daargelaten waarop dit verwijt precies slaat), zou hij zichzelf hebben kunnen voorhouden.

Op deze basis zijn schr.'s testonderzoeken verricht. De intelligentiequotienten zonder standaarddeviatie golden als indelingsprincipe. Een I.Q. van 102 is dan heel wat hoger dan een van 100! Als men nu maar de standaarddeviatie wist! In elk geval kan I.Q. 100 *gelijk* zijn aan I.Q. 102. Als de schr. meent dat de leerkrachten ten onrechte kinderen met lager I.Q. voor de leeshulp opgaven kan hij ongelijk hebben. Zij zagen de grenzen van normale intelligentie wellicht juist dan hij; hun keuze behoeft in het minst niet onjuist te zijn geweest: zij beoordelen de leerling, de psycholoog de uitkomst van een toevallige test in een toevallige situatie, zonder de deviatiegrenzen aan te geven – een procédé dat sinds lang als gebrekkig wordt beschouwd. Schr. zag zich na een eerste mislukking genoopt over te gaan tot een tweede selectieopgave (54). Dat een leerling met lees- en spelmoelijkheden faalt op een dictee is geen wonder – het onderzoek haalt eruit wat erin zat, of er niet in zat. De psycholoog meent het steeds beter te weten dan de onderwijzeres (56), zonder dit te bewijzen. Als de leerkracht nu eens gelijk had en Annie bij haar in de klas inderdaad voldoende las? Wie heeft er gelijk, de didactische leek die de psycholoog is, en die een kind leeshulp wil laten geven, of de leerkracht die dit *niet* nodig acht (54)? Er is geen enkel wetenschappelijk argument voor de eerste opvatting te geven. Vindt schr. de onderwijzeres in haar beoordeling primitief, de psycholoog die met een eenmalig testproefje een star I.Q. opstelt, is zeker niet minder primitief.

Hoe dat zij het leesbusexperiment, twee maal per week 20 minuten extra leeshulp, volgens de methode die in de klas van het kind was toegepast!, aan groepjes leerlingen gegeven, had geen positief resultaat (57), geeft de schr. toe (63). Op onwetenschappelijke gronden werd dit experiment toch gecontinueerd (78). Hier ontmoet men de consequentie van het feit dat de schr. niet gedifferentieerd heeft tussen typen en oorzaken van leesmoeilijkheden. Zijn pedagogische adviezen 1 en 2 zijn dan ook lekenadviezen; hij had te weinig rekening gehouden met de didactiek. Om kort te gaan het gehele verslag is tot hiertoe zonder pedagogische betekenis. Schr. werkt steeds meer gegevens uit, maar komt niet tot enig inzicht, want hij houdt geen rekening met de didactiek. Een aantal niet ter zake doende onderzoeken, b.v.b. naar het oordeel van kweekschoolleerlingen, volgt.*

In Enschede was intussen het vernieuwingsonderwijs georganiseerd. Over de aard daarvan, wat het lezen betreft, wordt een korte samenvatting gegeven. Wát er didactisch gebeurde en wát dat leerpsychologisch inhiel of nastreefde, heeft schr. niet geanalyseerd. Wel geeft hij de testresultaten over I.Q., lees- en rekenprestaties van 17 experimenteerscholen, vergeleken met enige contrôlescholen die niet aan vernieuwing deden, en over wier activiteit (vergeleken met actief experimenteren) bij het lezen leren

* Een test met woorden als „rem” (7), „ced” en „eer”, „mul” en „sul” (162) voor de eerste klassers lijkt mij niet zeer geslaagd. Het was maar goed dat deze test onbruikbaar werd geacht; maar het is een veeg teken dat schr. ze beproefd heeft.

hij niets vermeldt. Hij moest toch weten dat elk nieuw pogen door belangstellenden het gemiddeld resultaat verbetert.

Het is onduidelijk hoe en waarom de schr. tot de „voorspelling” kwam dat de eerste beter uit de bus zouden komen. Dat komt uit voor de scholen die „gemeenschappelijke pedagogische begeleiding” vanuit het Pedagogisch Centrum in Enschede hebben, maar niet voor andere vernieuwingscholen waar toch, naar herhaaldelijk betoogd wordt, uitnemende schoolhoofden de leiding geven. Dit verschil wordt niet verklaard, maar is voor schr. ook geen reden tot nader onderzoek. Hij is tevreden met zijn statistieken, van proefjes deels door leken, zoals kweekschoolleerlingen, afgenomen, die de resultaten der leerkrachten pogen te meten. In elk geval concludeert de schr. uit zijn eigen onderzoek dat de gemeenschappelijke pedagogische begeleiding de juiste weg is. Het eerste deel van het proefscript heeft met dit alles niet veel te maken; zijn hypothesen (zijn het hypothesen a posteriori?) evenmin. Er is een uitslag van een onderzoek, welks psychologische waarde aanvechtbaar is; en de conclusie is vrijblijvend.

Wat vroeg goed woordjes kunnen ontcijferen voor het later lezen betekent is niet nagegaan – dat kon ook nog niet. Om kort te gaan, dit geschrift geeft in hoofdzaak resultaten, niet van lezen, niet van leren, noch van leren lezen, maar van didactisch niet-doordachte vergelijkingen.

Een brochure had nuttig kunnen zijn, maar het rechtvaardigt niet deze als meer te beschouwen dan zij is: een betoog van een buitenstaander.

Tenslotte begrijp ik twee zaken niet. In de eerste plaats: was het de schr. die toch didactisch voorgelicht moet zijn geweest, niet bekend dat een zij het gering, aantal kinderen eerst tegen de Paasvakantie redelijk leert lezen, terwijl zij aan het eind van het schooljaar toch voldoende resultaat boeken met lezen? En dat dit verschijnsel, voor zover bekend is, niet kenmerkend behoeft te zijn voor de achterstand in de latere leesvaardigheid? Heeft hij daarover een onderzoek gedaan? Problemen als op toon lezen, worden bij het lezen door de ene leerkracht meer gewaardeerd dan door de andere. Dat wil zeggen dat dat éne aspect van het lezen, het ontcijferen of verwoorden van gedrukte woordbeelden, niet alleen beslissend is. Dit negeert schr.

In de tweede plaats de Een-Minut-Test van Brus. Brus¹ geeft zelf aan dat de test geschikt is voor toepassing van het tweede tot en met het vijfde leerjaar van de lagere school. Brus onderstreept dat het nodig is „de grenzen en mogelijkheden van een dergelijk instrument” te kennen. Die grens ligt dus in het tweede schooljaar. Waarom zou Brus het eerste schooljaar en de prestaties na 4 maanden leesonderwijs hebben uitgesloten? Hij had hiertoe zijn reden. Over de woordherkenningstest zegt hij: „Ook hierbij bleek het praktisch niet mogelijk voor het einde van

¹ B. Th. Brus. Een-Minut-Test (2e druk). Berkhout N.V. Nijmegen, 1966.

² Zie ook verder opmerkingen in de inleiding en later nog 13 e.v. Zie b.v.b. Gates over speed of reading. En wat geldigheid betreft is de test... geschikt vanaf het tweede leerjaar (pag. 36).

B. Th. Brus en J. Bakker. Schoolvorderingentest van het lezen. Malmberg's Hertogenbosch. 1965.

het eerste leerjaar en later items samen te stellen van een voldoende graad van moeilijkheid." Hij sluit dus de loop van het eerste leerjaar zelf uit. Hij merkt verder op: „Zoals bij alle schoolvorderingentests geldt ook hier dat zij een maatstaf vormen voor het resultaat van het onderwijs, maar dat ze niet noodzakelijk een weerspiegeling zijn van het doel van het onderwijs. Het zou in hoge mate onjuist zijn het leesonderwijs te richten op hoge resultaten bij deze test, b.v. door speciale oefeningen te geven in het „afraffelen" van woordenlijsten. De uitslag van deze test zou dan overigens ook niet betrouwbaar zijn". Hardop lezen van een reeks woorden behoeft geen echt lezen te zijn.

Tegen deze waarschuwingen (Brus en Bakker) heeft schr. gezondigd. Bovendien heeft hij de test gebruikt bij kinderen die pas leerden lezen. Zijn werkstuk is wat dit betreft dus volslagen ondeskundig, en in principe foutief. Zijn conclusies verliezen daardoor elke waarde. Blijkbaar hebben de domme schoolmeesters toch meer benul van lezen leren dan deze buitenstaander met zijn statistieken. De schr. heeft volgens het niet ter zake doende eerste deel van zijn boek vele proeven en opzetten moeten terugnemen, en geeft toe dat ze onvoldoende voorbereid waren. Dat geldt ook voor zijn laatste poging. Maar het resultaat van de begeleiding lijkt immers zo goed? Zoals bekend is, geeft elke intensivering van training resultaten. Wat bewijzen deze resultaten voor het latere lezen leren? Honderd vragen die de schr. niet stelt en waarop hij geen antwoord kan geven. Geef den didacticus wat des didacticus is en den psycholoog wat des psychologen is. Pas als de laatste als didacticus goed beslagen is mag hij zich op het gladdere pad der didactiek wagen. De schrijver was slecht beslagen.

F. GREWEL

EDMUND J. KING, *Comparative Studies and Educational Decision*, The Bobbs-Merrill Company, Inc., New York 1968, 182 p.

Dit boek brengt een bezinning op de fundamentele vragen van de vergelijkende opvoedkunde. Het houdt zich o.m. bezig met het probleem van het bestaan van sociale wetten en bespreekt dat van de objectiviteit van onze kennis. Het leunt daarbij aan tegen de theorie van Karl R. Popper. In het kader dezer overwegingen worden dan plaats en taak van de vergelijkende opvoedkunde bepaald. King's betoogtrant is van een springerige breedsprakigheid, die de exactheid en helderheid van zijn uiteenzettingen schade doet. De veelvuldigheid van de kennis van de auteur is evident maar de lijn van zijn denkbeelden valt vaak moeilijk te traceren, zij vertoont telkens wendingen, die de lezer vermoeien en ontmoedigen. Erkend moet worden dat Dr. King een punt van belang heeft in zoverre hij de vergelijkende opvoedkunde liëert aan de beslissingen, die in het kader van de ontwikkeling der landen genomen moet worden. Daarin schakelt hij over van de statische benaderingswijze, waarbij onderwijssystemen vergeleken worden zoals zij zijn, naar de dynamische aanpak, waarin wordt nagegaan hoe zij zich ontwikkelen. Hij tast door van de abstractie naar de concrete noden van alle dag.

Maar in dit kader ware het toch nuttig geweest te tonen hoe in de statistische bestudering van verschijnselen-in-ontwikkeling onzekerheden aangaande individuele verschijnselen bezig zijn plaats te maken voor zekerheden ten aanzien van groepen van verschijnselen. Daarmede kunnen in vele gevallen betrouwbare voorspellingen op korte termijn gedaan worden en wanneer deze voorspellingen niet nauwkeurig kunnen zijn dan kan toch de graad van haar waarschijnlijke onnauwkeurigheid worden aangeduid. Dan had toch ook gewezen kunnen worden op de modellen, waarmede bv. econometrici een flink stuk van de functionering van de economie onzer landen doorzichtig hebben weten te maken, zodat er gegevens uit voortkomen, die aan te nemen beslissingen zo al geen zekerheid geven dan toch minder onzekerheid doen kleven dan voorheen.

Wanneer de „comparatists” van deze onderzoekers zouden willen en kunnen leren, zullen ze in het kader van het onderwijsbeleid diensten van betekenis kunnen bewijzen. Hier en daar zijn er daartoe ook wel aanzetten te vinden. In dit boek, dat toch bedoelde over „educational decision” voor te lichten, mist men een stimulerende visie, zoals deze, ten enenmale.

PH. J. I.

W. F. CONNELL, R. L. DEBUS, W. R. NIBLETT, eds., *Readings in the Foundations of Education*, Routledge & Kegan Paul Ltd., Broadway House, 68-74 Carter Lane, London, E.C. 4. 1967, 398 p.

Dit boek brengt een verzameling ontleningen aan boeken, rapporten en tijdschriftartikelen, die betrekking hebben op de fundamentele vragen van opvoeding en onderwijs. Het heeft hoofdstukken betreffende de doeleinden der opvoeding, het terrein der opvoeding, opvoeding en maatschappij, speciale opvoedingsproblemen in de wereld van vandaag, intellectuele ontwikkeling, emotionele en persoonlijkheidsontwikkeling, leren en onderwijzen en de constructie van leerplannen.

Elk van de hoofdstukken begint met een inleiding. Het bevat dan verder een aantal ontleningen aan de klassieken der Europese opvoeding en auteurs binnen het Engelse taalgebied. De bedoeling is om degenen, die opvoedkunde studeren, in aanraking te brengen met belangrijke beschouwingen van vooraanstaande denkers. Het werk is met de uiterste zorg samengesteld met accurate bronvermelding en biografische gegevens omtrent de schrijvers. De uitgever heeft het keurig verzorgd. Ik moet evenwel erkennen dat ik er geen weg mee weet. De aanhalingen zijn beknopt, soms slechts een enkele bladzijde, zelden meer dan 4 of 5 pagina's omvattend. Het is mij niet mogelijk om aan de hand van zulke fragmenten met de schrijvers ervan in communicatie te treden. De stukken beginnen midden in een betoog, dat voor een goed begrip langgerechter aandacht behoeft, en eindigen vóór de lezer heeft kunnen ontdekken, waarop de gedachten-gang uitloopt. Ik moet aannemen dat de studenten, voor wie het boek is bedoeld, dezelfde moeilijkheid zullen hebben. Het lijkt mij dat deze vluchtige ontmoetingen met een 100-tal auteurs van Plato tot het Newsom Report niet veel uithalen. Het noodlottige is dat het geschrift zijn ver-

oordeling op de laatste pagina's meedraagt. F. S. Chase is daar aan het woord over Amerikaanse leerplanstudies inzake natuurwetenschap en wis-kunde. Hij acht het wezenlijke ervan dat daarin de gedachte aan het aan-leren van specifieke kennis-elementen plaats maakt voor het overdragen van de fundamentele concepten, van waaruit men verder kan denken. Dat zou ook moeten gelden voor het terrein, dat in het hier besproken werk bestreken wordt. Ik veronderstel zelfs dat de samenstellers zoiets op het oog hebben gehad: ze spreken in hun woord vooraf van „basic ideas”, die stimulerend kunnen zijn voor het eigen denken der gebruikers. Maar als er dan 100 belangrijke mensen in al te korte exposés door elkaar gaan praten, wordt het doel, naar ik vrees, niet bereikt. Misschien kan deze verzameling dienen als literair illustratie-materiaal bij een welgeordende leergang.

PH. J. I.

„Rekenonderwijs op de lagere school”.

Verslag voor de studiedagen voor hoofden van scholen, 1965 K.P.C.

Referaten van Mej. C. v. Aart, Drs. Chr. Boormeester, W. P. Janssen, Mevr. Drs. Freudenthal-Lutter, Br. Drs. Siardus Bohnke en Chr. Jansen. Uitgave L. C. G. Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1967, prijs f 6,90.

Dit gedegen verslag kan worden beschouwd als een samenvatting van de problemen, die met betrekking tot het rekenonderwijs in deze tijd centraal staan.

Het inleidende artikel: „Pleidooi voor een flexibele school” is onzes inziens terecht als eerste opgenomen. Mevr. Drs. S. Freudenthal-Lutter doet hierin een felle aanval op de overtuiging, dat er een vaste relatie zou zijn tussen geboortedatum en lagere school geschiktheid. Wij citeren: „Te beginnen met de leeftijd van 6 jaar betreedt het kind, gelukkig, omdat het nu eindelijk groot is en vol verwachtingen misschien, de grote school. Als een kind geluk heeft, wordt het elk jaar „verhoogd”, als het geen geluk heeft, blijft het zitten. Het starre klassikale systeem moet worden doorbroken. Pedagogische research, wetenschappelijke begeleiding en voorlichting moeten hier uitkomst brengen”.

Als tweede onderwerp komt in dit verslag aan de orde de rekendidactiek in de lagere leerjaren. Onderwerpen als voorbereidend rekenen en differentiatie zijn hierbij uitvoerig behandeld. In het hoofdstuk: „Rekenen in de hogere leerjaren”, wordt veel aandacht besteed aan het probleem: didactische fouten. De auteur wijst op de volgende, veelvoorkomende gevallen:

- a. te snel aansturen op abstractie;
- b. te snel aansturen op mechanisatie;
- c. het gefixeerd houden van de aanschouwelijke laag aan één bepaald beeld;
- d. het vergeten van tijd tot tijd de stap van het abstracte naar het concrete te laten maken;
- e. het geven van te veel opgaven van hetzelfde type (achter elkaar);
- f. het geven van te weinig oefenstof.

De uitvoerige beschrijving van al deze fouten zien we als een recht-

streekse bijdrage aan het praktische werk in de klas. Het aanduiden van een andere, veelgemaakte fout namelijk: het verzuimen van tijd tot tijd een foutenanalyse te maken brengt ons naar het volgende hoofdstuk: „Inleiding tot de foutenanalyse”. Op deze inleiding willen we hier iets dieper ingaan.

De auteur stelt: „Als we uitgaan van het feit dat een klas van het basisonderwijs twee keer per week schriftelijk reken- of taalwerk maakt, dan corrigeert een leerkracht (bij 40 schoolweken) in een klas van ongeveer 30 leerlingen ongeveer 2400 schriftelijke werkstukjes per genoemd vak. Op z'n minst komt dit neer op 400 werkuren. Deze correctie bestaat dan in hoofdzaak uit het nagaan of het antwoord van het kind overeenkomt met het antwoord van het uitkomstenboekje. In een razend tempo worden de fouten aangestreept en daarna opgeteld en vervolgens worden aan de hand van een geïmproviseerde (subjectieve) waarderingsschaal de eindcijfers bepaald. Bij deze activiteit beperkt men zich tot een perifeer didactisch handelen, immers de werkwijze bepaalt zich tot een kwantitatieve benadering. Bovendien is de beoordeling negatief, omdat het hier gaat om een overeenstemming met de inhoudelijke juistheid van de leerstof. De leerstof is kernpunt en uitsluitend die is normgevend. Overigens heeft men bij deze wijze van corrigeren slechts een totaalindruk van de klas, maar niet van de individuele leerling. Het didactisch effect is niet in overeenstemming met de bestede tijd. De nieuwe didactiek echter schuwt de fouten niet, maar probeert er op door te denken; zij wil de fout op een positieve wijze benaderen om aan de hand van de gemaakte fouten de falende leerling te bereiken. Het gaat er immers om de prestaties in het basisonderwijs te verbeteren”. Beter is het daarom de huidige wijze van corrigeren te wijzigen en wel in die zin, dat zo nu en dan (lieft na een afgeronde leerstofeenheid) een zogenaamd didactisch diagnostisch localisatieproefje wordt ingevoegd. Hierbij is het mogelijk dat de leerkracht zelf een behoorlijke kwalitatieve foutenanalyse kan opbouwen. Aan de hand van voorbeelden worden enkele proefjes uitvoerig uitgewerkt. Het gehele hoofdstuk is daardoor een staaltje van uitstekende didactische voorlichting geworden.

Hetzelfde mogen we zeggen van het onderwerp: „Rekenmoeilijkheden en hun opvang”, waar een bijlage van de D.T.R. van Schonell is toegevoegd.

De hoofdstukken aan het einde van dit verslag: „Differentiatie binnen het basisonderwijs” en „Differentiatie en niveaucursussen” van de hand van Chr. Jansen werden reeds eerder gepubliceerd in „Jeugd in School en Wereld”. Dat ze alsnog volledigheidshalve in extenso werden opgenomen in „Rekenonderwijs op de lagere school”, pleit ook voor de kwaliteit van deze artikelen.

J. M. WIJLAARS, Rotterdam.

Amsterdamse schooltoetsen.

Verslag van het eerste onderzoek „L.O.-Schooltoets Amsterdam, 1966.” Uitg. Wolters - Groningen. Prijs f 13,50.

Twee Amsterdamse Instituten, beide zelfstandig maar verbonden aan de

Universiteit van Amsterdam hebben het onderzoek voorbereid en uitgevoerd.

Zo ontstond een degelijke empirische studie over het onderwijs aan zesde klassers in de hoofdstad, waaraan o.a. de professoren A. D. de Groot en Ph. J. Idenburg meewerkten.

6000 stuks leerlingenwerk werd automatisch nagekeken en verwerkt. Het is een prachtig stuk pionierswerk, dat ons informeert over wat een schooltoets eigenlijk is, hoe hij kan worden gebruikt, welke moeilijkheden er bij invoering en toepassing moeten worden overwonnen en zo meer.

Terwijl de methode voor Nederland betrekkelijk nieuw is, is er o.m. in de U.S.A. zeer veel over bekend. Prof. Dr. A. D. de Groot wijst in dit verband op Hilgard's „Introduction to Psychology”.

Denkt U zich eens in wat deze schooltoets een selectiemogelijkheden voor het voortgezet onderwijs biedt, maar ook levert de schooltoets gegevens over de stand van het onderwijs, die zeer verschillend kan zijn op de diverse scholen.

Het merendeel der opgaven in de toets heeft de gedaante gekregen van „multiple choice” – of meerkeuze-items. Dit soort opgaven geniet om vakredenen de voorkeur van alle test- en toets-specialisten.

Wie zich voor deze problematiek interesseert kan te kust en te keur terecht in de hoofdstukken 4 t/m 10.

De Universiteit van Amsterdam, de genoemde hoogleraren, de medewerkers van het Nutsseminarium voor Pedagogiek en de Groningse Uitgever hebben het Nederlandse onderwijs een waardevolle bijdrage geleverd tot de oplossing van het moeilijke vraagstuk rond de koers die met zesdeklassers moet worden gevolgd.

Utrecht,

A. E. VAN EEDEN