

## Boekbesprekingen

---

E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.) *Learning and Instruction. European Research in an International Context*. Vol. 1 (Studia Paedagogica 8). Leuven, University Press/Pergamon Press, 1987, XVIII + 472 pgs., Bfrs. 1300,-, ISBN 90 6186 206.

---

De onderhavige bundel bevat een selectie uit de 'papers' die gepresenteerd zijn op de stichtingsconferentie van de European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) van 10-13 juni 1985.

De conferentie had tot doel het empirisch en theoretisch onderzoek op het terrein van leren en ontwikkelings- en onderwijsprocessen in onderwijsleersituaties met het oog op de verbetering van leren en onderricht in de klas te stimuleren.

De bundel is in overeenstemming met de organisatie van de conferentie verdeeld in delen die betrekking hebben op zes thema's: ontwikkelingsprocessen, individuele verschillen, cognitief-motivationale interacties, interacties in het onderwijsleerproces en van sociale aard, probleemoplossen en het verwerken van tekstpresentaties ('discourse processing'). Deel 7 over leren en denken bevat de conferentiebijdragen van de drie uitgenodigde Amerikaanse onderzoekers Glaser, Resnick en Mc Keachie.

Het geheel bestaat uit 36 artikelen. Als zelfs de redactie er in haar voorwoord van afziet om al die artikelen apart in het kort te bespreken of zelfs maar naar inhoud te typeren, zal het begrijpelijk geacht worden, dat een afzonderlijke bespreking hier evenmin plaats vindt, omdat in dat geval al te veel van deze kolommen in beslag genomen zouden worden. Volstaan zal worden met het geven van een indruk van wat de bundel te bieden heeft alsmede met een waarderend commentaar.

Elk deel wordt ingeleid door een bekend auteur die een stand-van-zaken-artikel schrijft en uitgeluid door een discussiant die een overzicht geeft van de over het betrokken thema gepresenteerde papers tegen de achtergrond van de stand van zaken en veelal ook van zijn eigen onderzoek op dat terrein. Het slotdeel bevat stand-van-zaken-bijdragen waarin ook een blik op de toekomst wordt geworpen.

De redactie licht in haar voorwoord toe wat verstaan kan worden onder de ondertitel: Europees onderzoek in een internationale context. Europa heeft op het gebied van de pedagogiek en de psychologie

een lange traditie waarin Pestalozzi, Herbart en Montessori enerzijds en Freud, Binet, Piaget, Wundt en de Gestaltpsychologen anderzijds van internationale betekenis zijn en voorlopers van het Amerikaanse onderzoek. De denk- en Gestaltpsychologen hebben de ideeën van de organisatie van het lange-termijngeheugen en van probleemoplossen als een selectief doelgericht proces als een erfenis overgedragen aan de Amerikanen, die na de behavioristische periode de cognitieve processen als het centrale gebeuren in de onderwijsleerpsychologie herontdekten. Ook de invloed van Vygotsky en de Russische handelingspsychologie en op methodisch gebied van de etnografische methoden is in Amerika herkenbaar. In dit kader zouden ook de bijdragen op de EARLI-conferentie geplaatst moeten worden, wil er van Europees onderzoek in internationale context sprake zijn. Verderop zal aan de orde komen of dat werkelijk het geval is.

Deel 1 wordt ingeleid door Weinert in een stand-van-zaken-paper dat uitloopt op de constatering dat in de ontwikkelingspsychologie van een theoretische reconceptualisatie van de cognitieve ontwikkeling kan worden gesproken, waarin de rol van leren, informatieverwerking en onderricht van toenemende betekenis is. Een drietal papers van de Fransman Lautrey en de Zwitsers Ribaupierre en Rieben, van de Grieken Demetriou en Efklides en van de Brit Wood tonen dat aan. De laatstgenoemde publikatie over 'Onderricht, leren en doofheid' is verreweg de interessantste. Dove kinderen hebben bij het onderricht het probleem van de verdeelde aandacht over de communicatie van de leraar en het object waaraan hij refereert. Zij kunnen niet zoals horende kinderen gelijktijdig hun aandacht daaraan besteden, maar moeten dat achtereenvolgens doen. De leraar moet zich daarvan bewust worden. Ook in het onderwijs van jonge horende kinderen zou dat wel eens van grote betekenis kunnen zijn, zoals ook Van Lieshout in zijn interessante, breed uitgewerkte overzichtsartikel constateert.

In deel 2 licht Entwistle in zijn stand-van-zaken-artikel toe dat persoon-omgevingsinteracties in het onderzoek breder dienen te zijn dan in de ATI-research en ook de invloed van de leeromgeving in het onderzoek betrokken dient te worden, zoals hij aan de hand van een heuristisch model van het onderwijsleerproces laat zien. Het rijke overzichtsartikel van Gustafsson over de verschillende adaptaties van individuele verschillen en instructie maakt een fundamenteel onderscheid in beschrijvingsniveau. Als men focust op specifieke taken mag individuele consistentie niet worden verwacht. Stabiele individuele verschillen kunnen wel worden

verondersteld als bredere klassen van taken en processen worden bestudeerd. De artikelen van De Leeuw e.a. en van Ippel/Beem betreft hij op de eerste benadering, dat van de Noor Undheim op de tweede, die hij kwalificeert als een neo-Spearman-model.

Deel 3 opent met een stand-van-zaken-artikel van wederom een autoriteit, de Brit Howe, over 'Motivatie, cognitie en individuele prestaties'. Daarin constateert hij dat er geen algemene motivatietheorie is. Er zijn slechts een aantal krachtige concepten, zoals prestatiemotivatie, behoefte aan competentie, faalangst, zelfperceptie, geleerde hulpeloosheid, 'locus of control', e.a. De bijdragen van Rollet (Oostenrijk), Nenniger (West-Duitsland), Boekaerts, en Lens (België) missen ook die theoretische basis. D'Ydewalle komt in zijn nogal pessimistisch aandoende slotdiscussiebijdrage ook nauwelijks tot een bevestigend antwoord op de vraag of het nog zinvol is de invloed van motivatie op het leren te onderzoeken. Hij vindt de tijd nog niet rijp om tot alomvattende motivatietheorieën te geraken en hij acht het van belang dat door bijdragen als de hier gepresenteerde stapje voor stapje verder wordt gewerkt, waarbij geen enkel van de vele facetten van motivatie verwaarloosd mag worden.

Deel 4 wordt ingeleid in een stand-van-zaken-publikatie van Bennett. Eerst zeer onlangs is onderzoek van leren niet voorbijgegaan aan de onderwijsprocessen en research van het onderricht aan de leerprocessen. Nu dat is veranderd wordt te weinig aandacht geschonken aan factoren van de sociale omgeving waarin leren plaats vindt. Een model waarin de wederzijdse processen die zich bij leren en onderwijzen afspelen, alsmede de sociale situatie waarin zij zich voltrekken zijn verdisconteerd moet uitgangspunt worden van onderwijsleerpsychologisch onderzoek.

De Brit Woods, de Fransman Gilly en de Italiaanse Pontecorvo gaan op aspecten van dat thema in hun onderzoek in. De laatstgenoemde bijdrage over de rol van de argumentatie in kennisconstructie is daarvan de interessantste. Perrett Clermont en Bell ondersteunen op grond van eigen research de bevindingen van Pontecorvo dat de klasgroep een belangrijke rol speelt bij de actualisatie van kennis door de leerling, doordat de inspanning gedeeld, het emotionele niveau gesteund en de angst gereduceerd wordt. Ook Boekaerts heeft ten onzent eerder gewezen op het belang van de leerlinginteractie en -communicatie voor het leren.

Het stand-van-zaken-artikel over 'Probleem oplossen en onderwijs' dat deel 5 introduceert is van de hand van Elshout. Ik acht dat naast dat van Weinert de belangrijkste overzichtspublikatie in de bundel. Volgens de huidige stand van de cognitieve psychologie worden de meeste verschillen tussen en binnen personen verklaard 'door kwalitatieve verschillen in de manier waarop zij de taakomgeving representeren'. Zij construeren mentale modellen van hun

taakomgeving en kiezen een richting voor hun activiteiten op grond van de conceptie van de taak die hun het meest aanstaat: 'People behave as they think is best'. Uiteraard moet steeds rekening worden gehouden met de 'karakteristieke moeilijkheden (vereisten)' van de taak. Er zijn persoonlijk verschillende 'zones van problematiciteit'. Wat voor de één een routine is, ziet de ander als een probleem. Men bereikt als persoon elk een verschillende drempel. Onderwijs kan dan helpen om die drempel te verplaatsen. Maar kan onderwijs ook helpen om de zone van problematiciteitstolerantie uit te breiden of met andere woorden kunnen wij de intelligentie door onderwijs verhogen? De oplossing, zo stelt hij met Gagné, Glaser e.a. ligt in de integratie van op vakinhoud en probleemoplossingsstrategieën gerichte cursussen.

De artikelen van de Zweden Brehmer en Allard en de qua inhoud bekend veronderstelde bijdrage van Mettes over oplossing van natuurwetenschappelijke problemen en van De Corte en Verschaffel over verbale problemen bij het rekenen passen in dit kader. Spada noemt in zijn discussiebijdrage 5 criteria waaraan z.i. onderzoek op dit terrein moet voldoen: 1. een theorie met predictieve kracht, waaraan z.i. het werk van De Corte en Verschaffel voldoet; Aan criterium 2: een relevant, complex domein komen de dynamische taken (gesimuleerde 'uit het leven gegrepen' problemen) van Brehmer en Allard tegemoet; aan criterium 3 voldoet naar zijn mening geen enkele bijdrage, maar het wordt wel bediscussieerd in het ook door hem excellent geachte artikel van Elshout. Aan criterium 4: een goed gestructureerd databestand van de cognitieve processen beantwoordt z.i. alleen het artikel van De Corte en Verschaffel. Aan criterium 5: efficiënte onderwijsinterventie wordt op overtuigende wijze voldaan in de bijdrage van Mettes. Naar zijn oordeel zal toekomstig onderwijspsychologisch onderzoek aan al deze criteria moeten beantwoorden, wil het zinvolle resultaten opleveren.

In de inleidende state-of-the-art-bijdrage van deel 6 bespreken Mandl en Schnotz achtereenvolgens nieuwe trends in beschrijving en verklaring en nieuwe trends in het bevorderen van instructie. Tot de eerst genoemde theoretische trends behoren h.i.: de wending van elementaristische naar holistische theorieën, van cognitieve processen naar persoonlijkheidsvariabelen, van geïsoleerd leren naar leren in socio-culturele context. Tot de meer praktisch gerichte trends behoren naar hun inzicht: de wending van de aandacht voor de zinsstructuur naar die voor de tekstorganisatie, van enkelvoudige algemene leerstrategieën naar complexe vakspecifieke strategieprogramma's, van individueel onderwijs naar onderwijs van de klasgroep, waarin met name de Socratische methode wordt aangeprezen. 'De leraar is permanent geëngageerd in diagnostisch onderwijzen', een bekende klank ook in ons onderwijs in begrijpend lezen en tekstbegrip. Bijdragen van Den-

hière (Frankrijk) en Deschênes (Quebec, Canada), Waern en Rabenius (Zweden), Simons en Lode-wijks, de Britten Waller en Whatley en van de West-Duitsers Wender e.a. gaan op verschillende aspecten van de thematiek in. Die van de Zweden en van onze landgenoten, handelend over metacognitieve vaardigheden bij het lezen van teksten zijn, hoewel exploratief, m.i. het interessantst. Flammer wijst er in zijn discussiebijdrage op dat de zes artikelen uit vijf verschillende landen van Europa afkomstig zijn, maar dat dit geenszins betekent dat zij op dezelfde centrale concepten teruggaan. Hij raakt hiermee een punt aan dat ik in mijn kort afsluitend commentaar ook zal bespreken.

Deel 7 bevat een bijdrage van Glaser over 'Leertheorie en kennistheorieën', van Resnick over 'Instructie en de cultivering van het denken', weliswaar interessant om te lezen, maar geen van hen niet eerder bekende gezichtspunten opleverend.

Tussen Mc Keachie's oudere, zich tegen het behaviorisme afzettende artikelen en dit ligt een hele stap naar onderwijsstrategieën met betrekking tot leren en denken die een cognitief psychologische basis hebben. Interessant met het oog op zijn eigen geschiedenis, maar niet veel nieuws brengend. Wel gaat hij op een groot aantal bijdragen in deze bundel kort refererend in.

De bundel biedt een aantal interessante artikelen, die echter voor 'experts' – om in Glasers termen te spreken – weinig nieuws inhouden, terwijl zij anderzijds niet inspelen op het kennisniveau van 'novices'. Hij geeft een redelijk overzicht van de stand van zaken op het terrein van onderzoek in leren en instructie, en dat is niet weinig. Maken de reeks artikelen de pretentie waar die in de ondertitel is verwoord, dat hier van Europees onderzoek in internationale context kan worden gesproken?

Dat is wel het geval in die zin dat het gaat om bijdragen van Europese onderzoekers uit elf landen, waarbij Oosteuropese onderzoekers jammerlijk ontbreken.

Met verwijzing naar de zojuist aangehaalde opmerking van Flammer moet ook voor de gehele bundel, voor zover deze eigen bijdragen van onderzoek bevat, worden vastgesteld dat er geen sprake is van iets gemeenschappelijks of specifiek Europees in dit onderzoek. Het sluit aan bij het Amerikaanse cognitief-psychologisch onderzoek, slechts in een enkel geval (Mettes) bij het handelingspsychologisch Sovjet-Russisch (Europees?) paradigma. Dat Piaget, de Würzburgers en de Gestaltpsychologen de peetvaders zijn van het huidige Amerikaanse cognitief-psychologisch onderzoek, maakt het hier verslagen onderzoek nog niet Europees binnen een internationale context.

Wie de literatuurreferenties naloopt zal gefrappeerd worden niet alleen door het grote aantal titels van Amerikaanse oorsprong, maar ook door de vele referenties naar eigen werk en naar werk van ver-

wante onderzoekers uit eigen land. Provincialisme gaat hier dus gepaard met erkenning van grote broer Amerika, aan wie men zich wellicht door deze bundel meer bekend maakt.

Aan onderzoekers, al of niet in opleiding, kan deze bundel worden aanbevolen om de goede overzichtsartikelen en een aantal interessante eigen onderzoeksbijdragen.

A. M. P. Knoers

---

I. Maso, *Kwalitatief onderzoek*. Meppel, Boom (z.j.), 136 pgs. ISBN 90 6009 806 4.

---

Methodische verhandelingen over kwalitatief onderzoek zijn in Nederland relatief schaars. De leerbaarheid van kwalitatief onderzoek is daarbij in het geding. Zonder didactisch verantwoorde, systematisch opgezette inleidingen in de methoden van het kwalitatief onderzoek zal de onderzoekspraktijk achterblijven bij de hooggespannen verwachtingen die frequent in meta-theoretische uiteenzettingen worden gewekt. Het risico is groot dat men zich op meta-theoretisch niveau al te sterk vastbijt in polemieken over vermeende epistemologische en wetenschapstheoretische verschillen van kwalitatief onderzoek met 'gangbaar' onderzoek. Het banale handwerk van de kwalitatief onderzoeker dreigt daardoor wat op de achtergrond te geraken. Maso is er in zijn boek over 'Kwalitatief Onderzoek' in geslaagd luchtig en vlot epistemologie en wetenschapstheorie voorbij te steken en zijn uiteenzettingen snel toe te spitsen op de kern van de zaak: de methoden van kwalitatief onderzoek. In 'Kwalitatief Onderzoek' wordt het eenvoudige en daardoor aantrekkelijke standpunt ingenomen dat kwalitatieve methoden hetzelfde doel dienen als kwantitatieve methoden, namelijk een bijdrage leveren aan empirisch gecorrigeerde theorievorming. De methoden worden doorgaans echter ingezet in verschillende fasen van het wetenschappelijk proces. Kwalitatieve methoden geven inzicht in de aard van sociale verschijnselen; kwantitatieve methoden zijn meer gericht op de vraag naar de mate waarin zich als zodanig geïdentificeerde verschijnselen voordoen. Kwalitatieve en kwantitatieve methoden worden zo onder één wetenschapstheoretische noemer gebracht; in ons verzuilde land een even zeldzaam als aangenaam 'pragmatische' benadering.

In zijn exposé over kwalitatieve methoden gaat Maso uit van de gangbare fasen-indeling van empirisch onderzoek: probleemstelling, onderzoeksofzet, verzamelen van gegevens, analyseren van gegevens, en rapportage. Hij besteedt opvallend veel aandacht aan het startpunt van ieder goed onder-

zoek, namelijk een scherp geformuleerde probleemstelling die overigens niet voor de duur van het onderzoek heilig wordt verklaard. Het kiezen van een methode is uiteraard afhankelijk van de probleemstelling, maar binnen dit kader introduceert Maso ook criteria als verwachte betrouwbaarheid, validiteit en kosten-baten verhouding. De opzet van een kwalitatief onderzoek moet de nodige waarborgen bevatten voor een soepele kennismaking met het onderzoeksterrein; in deze fase worden overigens ook al gegevens verzameld en eerste inzichten ontwikkeld. De fase van het verzamelen van gegevens wordt beschreven in termen van methoden als participerende observatie, afstandelijke observatie, experiment en interview. Het *pièce de résistance* van het boek bestaat uit de beschrijving van de analyse-fase. Hierin ontwikkelt de auteur eigen ideeën over een trapsgewijze opbouw van de analyse van doorgaans rijkelijk voorhanden beschrijvingen van meningen, gedragingen en gebeurtenissen binnen het onderzoeksterrein. Maso laat zien hoe de rijstebrij-berg van data hap voor hap kan worden verwerkt tot een bijdrage aan theorievorming. In de pre-analytische fase wordt langs ongestructureerde weg – bijvoorbeeld via de kennismaking met de proefpersonen – een eerste idee van de gang van zaken ontwikkeld. De uitkomsten van deze fase worden analoog aan de hermeneutiek – tussen haakjes geplaatst in de volgende ronde: de ‘analyse-in-eerste-instantie’: via een zestal stappen wordt het verzamelde materiaal op eigen merites beoordeeld, zonder allerlei vooronderstellingen en vermoedens uit de eerdere fase daarin te laten meespelen. In de ‘analyse-in-tweede-instantie’ betreft Maso in een viertal stappen de verschillende voornoemde fasen op elkaar, en op de oorspronkelijke probleemstelling. Hieruit moet dan een bijdrage aan een bekende theorie, of een schets van een nieuwe theorie voortvloeien. Hoewel Maso bij de beschrijving van de analyse veel meer aan de ‘fantasie’ en ook willekeur van de (beginnend) onderzoeker overlaat dan bijvoorbeeld Spradley (1979) of Miles en Huberman (1984), geeft hij toch in heel kort bestek de essentie van iedere analyse aan: afleiding van vruchtbare concepten en theorievorming door openheid voor bevestigende en weerleggende voorbeelden uit het materiaal.

Maso heeft terecht grote aandacht voor criteria als betrouwbaarheid en validiteit tijdens de fase van verzamelen van gegevens. En belangrijker nog: hij neemt het etiket ‘kwalitatief’ niet als een slecht excuus om een ‘andere’, dat wil doorgaans zeggen verwaterde interpretatie aan dit klassieke methodologisch begrippenpaar te geven. Het werken met meerdere onderzoekers die elkaar op vooroordelen en vertekeningen in het materiaal controleren, het gebruik van (hopelijk) convergerende methoden, het zoveel mogelijk structureren van de gegevensverzameling, zijn suggesties ter verhoging van de betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek. Overigens is er een merkwaardige contradictie in het

betoog over betrouwbaarheid geslopen. Enerzijds meldt Maso op meerdere plaatsen dat meer structuur in observatie, interview of vragenlijst een hogere betrouwbaarheid tot gevolg heeft (bijv. p.36; p.74), en dat is ook een voor de hand liggende opmerking. Anderzijds spreekt Maso soms ook over ‘het volkomen ongestructureerde interview (dat) meer waarborgen biedt betrouwbare gegevens op te leveren dan het wat meer gestructureerde ... interview’ (p.67; zie ook p.69). De argumentatie voor deze laatste stellingname is onduidelijk en wordt zeker ook niet empirisch geschraagd. Ondanks deze contradictie is hier toch sprake van een verdienstelijke poging kwalitatief onderzoek aan kwaliteitscriteria te binden. Helaas wordt deze poging niet doorgezet in de bespreking van de analyse-fase. Behalve het tussen haakjes plaatsen van de uitkomsten van de pre-analyse fase worden geen aanwijzingen gegeven hoe de betrouwbaarheid van deze fase te optimaliseren. En voornoemde suggestie blijft ook niet meer dan een abstracte aanbeveling die nergens in concrete handelingsrichtlijnen en toetsingsmomenten wordt omgezet. Elders hebben we gewezen op het belang van betrouwbaarheidsbepalingen in zowel verzamelings- als analyse-fase (Van IJzendoorn & Miedema, 1986). Ook in de analyse-fase zou met meerdere onderzoekers en analyse-methoden gewerkt kunnen worden om te kijken in hoeverre resultaten persoons- en methode-onafhankelijk zijn, of althans niet volledig persoons- en methodegebonden.

Samenvattend is nu een Nederlandstalig boek over kwalitatief onderzoek op de markt gekomen dat niet verzandt in eschatologische discussies over zuiverheid en eigen-aardigheid van een kwalitatieve benadering. De verhandeling staat boordevol concrete onderzoeksvoorbeelden, hoewel de stap naar een volwaardig werkboek met oefeningen e.d. nog niet is gezet. De technische aspecten van betrouwbaarheidsbepalingen in de kwalitatieve fasen van verzameling en analyse van de gegevens blijven helaas onderbelicht. De uitgever heeft ten slotte tegen haar gewoonte in het produkt niet perfect afgewerkt. In mijn exemplaar bleek de drukinkt niet voor alle pagina's toereikend, zodat de drukker besloot at random enkele bladzijden in smetteloos wit te presenteren. Ook ontbreekt een jaar van uitgave op de titelpagina, maar men mag aannemen dat dit 1987 of 1988 moet zijn.

M. H. van IJzendoorn

#### Literatuur

- Spradley, J., *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.  
 IJzendoorn, M. H. van & S. Miedema, De kwaliteit van kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1986, 63, 498-505.



Miles, M. B. & A. M. Huberman, *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage, 1984.

---

E. Vervae, *Strukturalistische verkenningen in kennisleer en persoonlijkheidsleer*, Academisch proefschrift. Amsterdam, 1986, XX + 493 pag., f 48,50, ISBN 90 9001279 6.

---

Het proefschrift van Vervae vraagt van de lezer in meerdere opzichten om een lange adem. Niet alleen is het van een 'ouderwetse' omvang, maar vooral is het erg hermetisch van opzet. Vervae bedient zich van een eigen terminologie, waarvoor aan het eind van het boek dan ook een verklarende woordenlijst wordt gegeven, en laat verschillende trajecten open waarlangs de lezer kan gaan om zich de stof eigen te maken. De inspanning kan alleen worden gerechtvaardigd door het einddoel dat de schrijver zich stelt en zijn lezers belooft. En dat is niets minder dan een omwenteling in de persoonlijkheidsleer. Als vakgebied is de persoonlijkheidsleer volgens Vervae op een dood spoor geraakt. Het is de pretentie van het proefschrift daar verandering in te brengen en wel door een "nieuw werk-model te presenteren, dat in aanzet revolutionair is (in de zin van Kuhn)", aldus het voorwoord. Ik zal proberen duidelijk te maken in hoeverre het daarin slaagt.

Hoe komen mensen tot kennis, zelf-kennis en kennis over anderen? Op welke wijze zijn we in staat betrouwbare uitspraken te doen over deze vormen van kennis? Deze vragen staan centraal in het proefschrift. Vervae tracht ze te beantwoorden aan de hand van de formulering van wat hij de "elckerlyc-theorie" heeft genoemd. Persoonlijkheid wordt in deze theorie opgevat als een vorm van zelf-kennis en het vermogen adequate kennis over anderen te construeren. Daarmee komt Vervae voor een fundamenteel probleem te staan: hoe kunnen we voor de subjectieve constructies van de persoonlijkheid objectieve criteria opstellen? Vervae vindt deze criteria niet in de lineaire causaliteit, die traditioneel aan de natuurwetenschappen wordt toegeschreven, maar in de intersubjectieve overeenstemming. Dat wil zeggen, wetenschappelijke verklaringen moeten niet worden gezocht in oorzaak- en gevolgverbanden, maar in theoretische verklaringen die de structuur van een fenomeen of gebeurtenis blootleggen in termen van parallel lopende toedrachten in hun samenhang. Overigens schrijft Vervae, die naast psycholoog ook natuurkundige is, de nadruk op causale verklaringen toe aan een foutieve interpretatie van de natuurwetenschappen. Zowel binnen de natuur- als de geesteswetenschappen gaat het om

parallelen tussen gebeurtenissen en het streven naar evenwicht in structuren. Het onderscheid tussen verklarende en verstehende wetenschappen wordt daarmee overbodig. De kritiek op de huidige stand van het persoonlijkheidsonderzoek is vanuit dit gezichtspunt tevens een wetenschapstheoretische kritiek. Dat is niet een toevallige, extra complicatie binnen Vervae's betoog, maar een essentieel onderdeel van zijn herformulering van de persoonlijkheid(sleer). Dit wordt ook duidelijk als hij stelt dat de persoonlijkheidsleer en de kennisleer in feite ondeelbaar zijn. Het is om die reden dat hij veel ruimte inlast voor de ontstaansgeschiedenis van kennis en zelf-kennis, en de relatie daarvan met de verwerving van zelf-kennis in de individuele ontwikkeling. Vervae sluit aan bij het denken van Piaget over kennisverwerving bij kinderen. Voor een groot scala aan kennisverwervende gedragingen kunnen verschillende stadia van ontwikkeling worden onderscheiden, lopend van absolute oordelen over de werkelijkheid door het kind naar relatieve oordelen. Aan de hand van excerpten uit de geschiedenis van de natuurwetenschappen wil Vervae aantonen dat kennisverwerving zich ook in de geschiedenis ontwikkelt van een eenvoudig niveau naar een complex, dat wil zeggen relatief niveau.

Het is tegen deze achtergrond dat de elckerlyc-theorie wordt gepresenteerd. De persoon wordt opgevat als een zelf-regulerend systeem dat streeft naar zelf-kennis door zijn ervaringen transformationeel te ordenen. Dat wil zeggen, geïsoleerde gebeurtenissen, handelingen en gevoelens worden door het individu met elkaar in verband gebracht door de herkenning van vaste patronen. Het is dit proces dat kenmerkend is voor zelf-kennis. Uit het voorgaande zal duidelijk zijn geworden dat de nadruk daarbij sterk ligt op de vraag hoe deze vorm van zelf-kennis ontstaat in de ontwikkeling van het individu, terwijl de criteria voor de persoonlijkheidsleer moeten worden gezocht in de epistemologie en een intersubjectief karakter hebben. Vervae onderscheidt een synchron en een diachroon deel van de elckerlyc-theorie. In het synchrone deel wordt de persoon gedefinieerd door het geheel van subjectieve patronen op een bepaald moment. In het diachrone deel wordt de genese van de persoon besproken als een proces waarin zich vanuit een toestand van ongedifferentieerdheid tussen binnen- en buitenwereld, verschillende niveaus van zelf-gevoel ontwikkelen, uitmondend in de elckerlyc-fase (rond het zestiende levensjaar). In die fase is het individu in staat tot alle formele persoonlijkheidsoperaties die Vervae kenmerkend acht voor zelfkennis.

Tot zover de samenvatting van de hoofdaspecten uit het proefschrift. Voor de beoordeling van het proefschrift komt Vervae zijn lezers enigszins tegemoet door zijn theorie alvast zelf in een wetenschapshistorisch - en theoretisch kader te plaatsen. Of hij het ze daarmee gemakkelijker heeft gemaakt is echter de vraag. De lezer wordt gevraagd de theo-

rie in het perspectief van een wetenschappelijke revolutie, of aanzet daartoe, te zien voor wat betreft de persoonlijkheidsleer. Hoewel het proefschrift een aantal interessante thema's aanpakt en uitwerkt, zoals bijvoorbeeld de relatie kennis- en persoonlijkheidsleer, maakt het naar mijn mening niet waar wat het belooft. Waarom is dat niet gelukt?

In de eerste plaats suggereert Vervaeet vooral een nieuwe aanpak door zelden melding te maken van corresponderende en/of alternatieve uitwerkingen. Hierdoor wordt een aantal discussies, zoals bijvoorbeeld met betrekking tot de vermeende tegenstelling tussen natuur- en geesteswetenschappen, de uitwerking van Piagetiaanse begrippen, het constructivisme, etc., buiten de 'normale' wetenschap geplaatst.

Ten tweede wordt er nogal onkritisch omgesprongen met het Piagetiaanse begrippenapparaat, zoals bijvoorbeeld met betrekking tot de 'ontogenese-fylogenese-parallellie'. Men kan wel over de fylogenese van de kennis spreken, maar als die terug te voeren is op een "biologisch gefundeerde functionering ter zake van kennis en haar verwerving" (p. 48) dan kan ze niet zo losjes worden gehanteerd als bij Vervaeet het geval is. Op het niveau van de fylogenese plegen veranderingen zich meestal niet in een paar jaar tijd te voltrekken. In zijn algemeenheid maakt Vervaeet zich wel erg gemakkelijk af van de kritiek die er op Piaget zijn ontwikkelingstheorie is geweest.

Ten derde is het misschien wel mogelijk om de fylogenese en de ontogenese van de kennis te beschrijven in termen van een logische ontwikkeling vanuit het ene niveau naar een volgend hoger niveau, maar dat wil niet zeggen dat de ontwikkeling van kennis daarmee afdoende verklaard is. Verder wordt volledig voorbij gegaan aan de sociale en historische inbedding van kennis.

Ten vierde is de elckerlyc-theorie zo geformuleerd dat Vervaeet altijd gelijk heeft. De formulering van de theorie en de vaststelling van de criteria worden

voorgesteld als een kentheoretisch feit. Vervolgens wordt de theorie toegepast op de fylogenese en ontogenese van de kennis en blijkt te werken. Vanzelfsprekend, alle criteria die Vervaeet er eerst in heeft gestopt weet hij er vervolgens weer uit af te leiden. Alle mogelijke persoonlijkheidstheorieën laten zich er door herinterpreteren, de persoonlijkheidsontwikkeling kan er door worden verklaard, etc. Het feit dat de theorie alles kan herinterpreteren acht Vervaeet de kracht van de theorie. Het had hem echter achterdochtig moeten maken. Vrijwel iedereen beschikt wel over een theorie die alles verklaart. Als het er echter op aan komt, zoals bij de beschrijving van de elckerlyc-fase, wordt Vervaeet plotseling bescheiden en vooral vaag.

Ten slotte, revolutie is ook een beetje theater, ook in de wetenschap. Freud was daar bijvoorbeeld goed in. Vervaeet levert het theater er al vast bij, maar lijkt een beetje op een revolutionair die, hoewel nog niet aan de macht, alvast zijn speech oefent mocht het ooit zo ver komen. In het voorwoord wordt gewag gemaakt van enkele onverkwikkelijkheden, tegenwerkingen en hoog oplopende emoties rond de totstandkoming van het proefschrift (ik ben vijfhonderd pagina's lang nieuwsgierig geweest). Aan het slot van het boek bepaalt Vervaeet alvast de regels op basis waarvan hij de reacties op zijn proefschrift zal beoordelen en afwijzen. Een ander element van het theater is echter over het hoofd gezien en dat is de presentatie van een leesbare tekst. Met de rommelige opbouw van de tekst, de vaak overbodige uitbreiding van het psychologisch begrippenapparaat en de voortdurende herhalingen, is Vervaeet daarin niet geslaagd. Blijft het risico dat ik met bovenstaande kritiek de betekenis en reikwijdte van de theorie schromelijk onderschat. In dat geval vertrouw ik er op dat de wetenschapsgeschiedenis een en ander rechtzet. De noodzaak daartoe acht ik echter klein.

G. Breeuwsma