

## **Integratie van pedagogische theorieën en praktijken: een analyse**

### **Agnes Tellings**

**Agnes Tellings** is post-doc onderzoeker en universitair docent bij de vakgroep Pedagogische Wetenschappen

en Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Correspondentieadres: Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen.

### **Trefwoorden**

*Pedagogiek, theorie-integratie, metatheorie*

### **Inleiding**

Het idee van samenvoeging van wetenschappelijke theorieën of doctrines, of delen daarvan, tot één geheel is al oud en altijd met een zekere ambiguïteit omgeven geweest. Pierreluigi Donini (1988) beschrijft in een geschiedenis van het concept 'eclecticisme' hoe er door de geschiedenis heen een onderscheid was tussen, enerzijds, het op oppervlakkige en inconsistente wijze creëren van vormloze samenraapseltjes van theorieën en, anderzijds, het op kritische, onbevooroordeelde wijze selecteren van het beste uit bestaande theorieën tot een geheel dat de zwakke plekken van die oorspronkelijke theorieën achter zich liet. De term *eclecticisme* werd in sommige tijden gehecht aan het eerste en had dan een negatieve lading, in andere tijden werd het laatste eclecticisme genoemd en de term had dan een positieve betekenis.

Tegenwoordig heeft het begrip 'eclecticisme' voor velen vooral negatieve connotaties. Het staat voor niet origineel zijn, niet zelf iets bedenken maar leunen op het werk van anderen, voor oppervlakkigheid. Anderzijds wordt er in diverse wetenschappelijke disciplines gepleit voor integratie van theorieën, met name in disciplines met een handelingscomponent zoals de pedagogiek en de psychologie (zie bijv. Arkowitz, 1989; Berkowitz, 1995; Kirschenbaum, 1995; Norcross, 1990).

Daar immers ontstaat handelingsverlegenheid wanneer verschillende theorieën over eenzelfde domein in de werkelijkheid aanzetten tot verschillende soorten handelingen in eenzelfde praktijk. Zo staan op het gebied van de morele opvoeding 'character education' en 'moral development' zowel in theorie als in praktijk scherp tegenover elkaar. Character education, stammend uit de behavioristische/ sociaal leren traditie, stelt dat kinderen via directe training en modeling door de opvoeder, de waarden en normen van die opvoeder overgedragen (moeten) krijgen, terwijl in het cognitivistisch georiënteerde moral development perspectief kinderen via discussie en reflectie een persoonlijk systeem van waarden en normen (moeten) ontwikkelen. Ouders en andere opvoeders worden zo door de verschillende theorieën verschillende richtingen uit gestuurd. Met name op het terrein van de morele opvoeding klinkt dan ook al decennia lang de roep om integratie van theorieën en praktijken, en diverse pogingen tot een dergelijke integratie zijn ondernomen. Deze lijken echter nog niet te hebben geleid tot consensus onder pedagogen. Ook op andere voor pedagogen relevante terreinen wordt nagedacht over integratie (bijv. motivatietheorieën: Madsen, 1974; ontwikkeling van

altruïsme: Krebs & Van Hesteren, 1994: empathieontwikkeling: Gibbs, 1991). Hoewel integratie van complete pedagogische en psychologische theorieën of praktijken in de meeste gevallen niet mogelijk zal zijn, is partiële integratie in een aantal gevallen wel mogelijk. Resultaat is dan, als het goed is, een elegantere, meer omvattende theorie die aanwijzingen kan geven voor een eenduidiger pedagogische praktijk. En zelfs wanneer integratie uiteindelijk mislukt, niet mogelijk blijkt te zijn, zal de integratiepoging een scherper zicht hebben geleverd op de precieze verschillen en overeenkomsten tussen de verschillende theorieën of praktijken.

In deze bijdrage onderzoek ik integratiepogingen<sup>[1]</sup> ten aanzien van pedagogische theorieën en praktijken. Doel is niet om alle of zelfs een aantal integratiepogingen uitputtend te bespreken, dat lijkt minder zinvol en laat het bestek van dit artikel ook niet toe, maar om op grond van bestaande integratiepogingen en het bestaande denken over theorie-integratie, een aantal meta-theoretische aspecten van theorie-integratie te belichten. Voorbeelden ontleen ik niet alleen aan de pedagogiek maar ook aan theorievorming en praktijk van de behandeling van psychische stoornissen, omdat dat bij mijn weten het enige terrein is waarop expliciet, ook op meta-theoretisch niveau, wordt nagedacht over integratie (getuige o.a. het bestaan van een tweetal tijdschriften, het *Journal of Psychotherapy Integration* en het *Journal of Integrative and Eclectic Psychotherapy*).

In de eerste paragraaf onderscheid ik verschillende niveaus waarop integratie kan plaatsvinden en verschillende gebieden waar de integratiepoging betrekking op kan hebben. In de volgende twee paragrafen categoriseer ik integratiepogingen naar hun vorm. Vervolgens bespreek ik een aantal filosofische vooronderstellingen van integratiepogingen en formuleer ik criteria voor geslaagde integratiepogingen. Ook stel ik een 'ideale' procedure voor integratiepogingen voor. In de slotparagraaf leg ik één integratiepoging, die van Berkowitz over morele opvoeding, langs de meetlat van de genoemde criteria en procedure.

### **Niveaus en domeinen/dimensies**

Integratiepogingen binnen handelingswetenschappen kunnen langs verschillende lijnen worden ingedeeld. Een eerste categorisering betreft het *niveau* van de integratie op de lijn van praktijk naar wetenschap.

Het verst van de wetenschap af ligt het eerste niveau, dat van de praktische methoden of modellen. Voorbeelden zijn integratie van verschillende methoden van morele opvoeding binnen het onderwijs (bijv. Snik & Ritzen, 1992), of integratie van verschillende psychotherapeutische veranderingsmodellen (bijv. Prochaska & Di Clemente, 1982).

Het tweede niveau waarop integratie kan plaatsvinden is het niveau van de objecttheorieën. Verschillende beschrijvingen en/of voorspellingen van de werkelijkheid worden dan met elkaar gecombineerd. Dit is het meest bekende niveau, het niveau van de theorie-integratie. Voorbeelden zijn de integratiepoging die Gibbs (1991) doet met betrekking tot de theorie van morele oordeelsontwikkeling van Kohlberg en de theorie van empathieontwikkeling van Hoffman, en de integratiepoging die Wachtel (1987) doet met betrekking tot behavioristische en psychoanalytisch georiënteerde benaderingen van de ontwikkeling van psychische stoornissen.

Het derde en meest basale niveau is dat van de grondslagen. Grondslagen zijn impliciete of

expliciete, meestal niet-empirische of in elk geval niet eenvoudig empirisch toetsbare vooronderstellingen die een objecttheorie en de van die theorie afgeleide praktijk aansturen (Snik, Van Haften & Tellings, 1994; vgl. Collingwood, 1939, p. 21-48). Een voorbeeld van een grondslag is het idee dat de mens de werkelijkheid niet aantreft maar die zelf actief mee construeert. Dit is een van de grondslagen van theorieën binnen het zogenaamde genetisch-constructivistische paradigma waarin ook Kohlbergs 'moral development' theorie staat. Grondslagenintegratie komt niet vaak voor, en is ook niet eenvoudig, juist vanwege het bijzondere karakter van grondslagen.

De drie niveaus waarop integratie kan plaatsvinden staan in een hiërarchische en logische relatie tot elkaar. Objecttheorieën kunnen niet op consistente wijze geïntegreerd worden wanneer hun grondslagen onverenigbaar zijn. En praktijken kunnen niet op consistente wijze geïntegreerd worden wanneer de objecttheorieën waar ze uit afkomstig zijn onverenigbaar zijn. De drie niveaus kunnen en moeten analytisch onderscheiden worden, maar in feitelijke integratiepogingen wordt vaak een combinatie toegepast, bijvoorbeeld zowel theorieën als de ervan afgeleide praktijkmodellen worden geïntegreerd.

Enkele auteurs hebben gepoogd vormen van integratie binnen de psychotherapie te onderscheiden. Arkowitz (1989, zie ook Alford & Norcross, 1991) onderscheidt ten aanzien van integratie op het terrein van de psychotherapie 'technical eclecticism', 'integration', en de 'common factors approach'. Technical eclecticism is het relatief a-theoretisch, pragmatisch combineren van klinische methoden, dit is dus integratie op praktijkniveau. Integration is de combinatie van diverse theoretische systemen: integratie op theorieniveau. En de common factors approach ligt ergens tussen theorie- en praktijkniveau in: het zoeken naar gemeenschappelijke kernelementen van verschillende therapieën en de erbij behorende theorieën. Arkowitz noch Alford en Norcross onderscheiden integratie op grondslageniveau.

Een tweede categorisering van integratiepogingen betreft het *gebied* waar de integratie op van toepassing is. Ik volg hierbij het onderscheid dat Van Haften, Korthals en Wren (1997) maken tussen domeinen en dimensies. Een domein is een af te bakenen gebied in de werkelijkheid waaromtrent de wetenschappelijk theorievorming plaats vindt, bijvoorbeeld de morele ontwikkeling, of de ontwikkeling van psychische stoornissen. Een dimensie is een aspect van een domein, bijvoorbeeld in het morele domein het moreel handelen, of morele emoties.<sup>[2]</sup> Integratiepogingen betreffen in de meeste gevallen theorieën die alle binnen hetzelfde domein vallen, al is inter-domein integratie niet ondenkbaar, zeker wanneer het verwante domeinen betreft. Een voorbeeld is de poging van Krebs en Van Hesteren (1994) om, op basis van een veronderstelde isomorfie van de stadia van tien ontwikkelingstheorieën die vier verschillende domeinen betreffen, een theorie van de ontwikkeling van altruïsme te construeren. Soms betreffen integratiepogingen verschillende theorieën over eenzelfde dimensie, vaker wordt expliciet geprobeerd theorieën over verschillende dimensies in de integratie te betrekken, teneinde een meer compleet beeld van het domein te krijgen gebaseerd op één integratieve benadering (zie bijv. Berkowitz, 1995; Rest, 1985; Watson, Solomon, Battistich, Schaps & Solomon, 1989).

### **Vormen van integratie: reductie en synthese**

Een andere categorisering van integratiepogingen heeft te maken met wat er met de oorspronkelijke grondslagen, theorieën, of praktijken *gebeurt* in het integratieproces, de vorm die de integratie

aanneemt. Ik beschrijf in deze en de volgende paragraaf een aantal vormen van integratie en plaats die steeds eerst op theorieniveau, vervolgens op grondslagen- en praktijkniveau. Ik geef ook steeds de gebieden (een of meer domeinen en een of meer dimensies) aan waar de integratievorm betrekking op kan hebben.

Bij *reductie* wordt de ene theorie geherformuleerd in termen van de andere theorie, en daarmee opgenomen in die andere theorie. Vooronderstelling is dat een nadere beschouwing laat zien dat beide [3] theorieën elkaar gedeeltelijk overlappen of eigenlijk min of meer op hetzelfde neerkomen. Vooronderstelling is soms ook dat er sprake is van een zwakkere en een krachtigere theorie, of van een theorie die een kleiner en een theorie die een groter domein bestrijkt. In de logisch-positivistische traditie, aan het begin van de vorige eeuw, was theoriereductie een manier om wetenschappelijke vooruitgang te bewerkstelligen. Het idee was dat robuuste theorieën nooit weerlegd zouden worden maar ofwel een groter toepassingsgebied zouden krijgen, ofwel onder een meer omvattende theorie gesubsumeerd zouden worden. Later betekende reductie het terugbrengen van complexe verschijnselen tot minder complexe en dit leidde tot discussie over hoe dat kon gebeuren zonder de rijkdom die de complexiteit in zich droeg te verliezen (Suppe, 1977). Een voorbeeld van reductie is de poging van B.F. Skinner, een van de founding fathers van het behaviorisme, om elementen uit niet-behavioristische theorieën over het psychisch functioneren van mensen in behavioristische termen te herformuleren (Skinner, 1976).

Reductie is niet altijd een op zichzelf staande vorm van integratie, reductie kan ook dienen om andere vormen van integratie mogelijk te maken. Wanneer theorieën onvoldoende gelijk zijn aan elkaar om integratie toe te laten, kunnen ze via reductie meer gelijkend worden gemaakt. Discussiepunt bij reductie is altijd of deze gerechtvaardigd is. Is de herformulering van de ene (kleinere, zwakkere) theorie in termen van de andere (grotere, sterkere) theorie te rechtvaardigen, is de conclusie dat beide theorieën elkaar deels overlappen juist? Is de reductie niet een vorm van plat slaan van juist de interessante details die elk van beide theorieën typeren: de rijkdom van de complexiteit? Reductie kan op alledrie de niveaus (grondslagen, objecttheorieën, praktijkmodellen) plaatsvinden en kan in principe meerdere domeinen, en een of meer dimensies betreffen.

Bij *synthese* worden de beide theorieën bijeengevoegd en omgesmolten tot een nieuwe theorie waarin wel een aantal elementen uit de beide oude theorieën te herkennen zijn maar die ook geheel nieuwe inzichten bevat die de vrucht zijn van de 'clash' van de beide geïntegreerde theorieën. Het begrip 'synthese' is daarbij ontleend aan de Duitse filosoof Hegel. Hegel zegt dat wat er gebeurt bij een synthese goed uit te drukken is met de Duitse term 'aufheben', die de drievoudige betekenis heeft van 'tegen elkaar (op)wegen', 'bewaren', en 'op een hoger plan brengen'. In het proces van de synthese botsen beide theorieën (bij Hegel zijn dat geen theorieën maar: these en anti-these), ze worden in hun essentie bewaard, maar door die botsing komen ze op een hoger plan waardoor het geheel méér is dan de delen die het synthese-proces zijn ingegaan. Ook synthese is een vorm van integratie die niet altijd op zichzelf staat maar kan samengaan met andere vormen van integratie. En ook synthese kan plaatsvinden op de drie onderscheiden niveaus, en binnen een of meer domeinen en dimensies.

Een voorbeeld van een integratie via synthese is Wachtels poging om twee typen theorieën van psychische en gedragsproblemen, en de daaruit afgeleide therapieën, te integreren (Wachtel, 1987).

In zijn concept 'cyclical psychodynamics' combineert Wachtel niet eenvoudig psychodynamische theorieën (met een oriëntatie op innerlijke processen, op het verleden, op inzicht) en behavioristische theorieën (met een oriëntatie op zichtbaar gedrag, op het hier-en-nu, op verandering) maar stelt hij dat innerlijk en uiterlijk, verleden en heden, inzicht en verandering naar aanleiding van dat inzicht, in een soort negatief, op elkaar reagerend en daardoor zichzelf versterkend cyclisch proces kunnen geraken, maar ook in een positief cyclisch proces gebracht kunnen worden dat leidt tot genezing of in elk geval een beter omgaan met de problemen (Wachtel 1993).

### **Vormen van integratie: horizontale en verticale additie**

Naast reductie en synthese is er nog een andere, vaker voorkomende vorm van integratie, namelijk additie. Bij *additie* worden twee theorieën als het ware bij elkaar opgeteld, ze worden in elkaar geschoven. Dit kan op twee manieren gebeuren. De meest voorkomende vorm is *horizontale additie*. Theorieën of elementen daaruit, waarvan wordt aangenomen dat ze gaan over verschillende maar elkaar aanvullende dimensies binnen eenzelfde domein, of over verschillende domeinen die samen tot een completer beeld van de menselijke ontwikkeling leiden, worden horizontaal naast elkaar gezet. Het in de eerste paragraaf aangehaalde voorbeeld van de integratiepoging van Gibbs betreft een vorm van horizontale additie van verschillende dimensies binnen één domein (ontwikkeling van moreel oordelen, en van morele empathie). Horizontale additie is ook mogelijk bij grondslagen en bij praktijkmodellen. Op het terrein van de persoonsontwikkeling vinden we een voorbeeld bij Madsen die motivatie-theorieën vergelijkt en concludeert dat de verschillende theorieën corresponderen met verschillende categorieën, die elk een specifieke structuur in het brein gebruiken (Madsen, 1974, pp. 427-430).

Bij theorieën die psychologische fenomenen bij kinderen of volwassenen beschrijven - en, daarvan afgeleid, bij theorieën over opvoeding - is soms ook een andere vorm van additieve integratie mogelijk, namelijk integratie via *verticale additie*. Theorieën of elementen uit theorieën worden dan verticaal op elkaar geplaatst. Aangenomen wordt dat de te integreren theorieën of elementen elk een andere fase, of een ander stadium (of meerdere fasen, stadia), beschrijven van wat in feite één ontwikkeling is. Door elke theorie, of theorie-element, haar juiste plaats te geven in de ontwikkelingslijn, wordt uit meerdere theorieën één theorie over één ontwikkelingslijn geconstrueerd.

Verticale additie start vanuit een ontwikkelingsperspectief. Ontwikkelingstheorieën beschrijven de stadiumgewijze ontwikkeling van het denken en handelen van kinderen, volwassenen, of zelfs van in de tijd opeenvolgende gemeenschappen of maatschappijen, over een domein in de werkelijkheid (Van Haaften, Korthals & Wren, 1997). Deze stadia kunnen opgevat worden als door de theoreticus aan subjecten toegeschreven manieren van denken en het daaruit voortvloeiende handelen. Deze manieren van denken worden dan aangestuurd door per stadium verschillende, bij het subject impliciete opvattingen van waar het in het betreffende domein essentieel om gaat. Bijvoorbeeld, volgens Parsons (1979) denkt een kind in een bepaald stadium van zijn of haar esthetische ontwikkeling dat de schoonheid van een schilderij vooral bepaald wordt door de mate waarin de afbeelding lijkt op het afgebeelde. In verticale integratiepogingen wordt gesteld dat theorieën die niet verenigbaar zijn wanneer ze eenvoudig horizontaal naast elkaar geplaatst worden, soms wel verenigbaar zijn wanneer ze in een ontwikkelingsperspectief geplaatst worden en hun pretentie laten

varen de hele ontwikkeling van het kind te beschrijven. Zo hebben verschillende auteurs (De Jong, 1998; Kirschenbaum, 1995; Peters, 1981; Snik, 1991) gesteld dat character education en moral development verenigbaar zijn wanneer erkend wordt dat character education een vorm van opvoeden is die past bij, en noodzakelijk is, wanneer het kind nog jong is, terwijl een aantal elementen uit moral development - met name de reflectie op normen en waarden - slechts mogelijk maar ook noodzakelijk zijn bij wat oudere kinderen. [4]

Verticale integratie wordt ook wel toegepast bij theorieën die al een ontwikkelingsperspectief innemen. Een reeks ontwikkelingsstadia beschreven in de ene theorie wordt dan gecombineerd met een reeks ontwikkelingsstadia beschreven in een andere theorie en beide reeksen worden gerangschikt tot één reeks (zie voor een voorbeeld waarin stadia van morele ontwikkeling bij Kohlberg en bij Freud worden geïntegreerd Tellings & Van Haften, in druk).

Verticale additie is ook mogelijk op het niveau van praktijkmodellen: elk model wordt dan geacht bij een andere ontwikkelingsfase van het kind/de persoon te horen (zie voor een voorbeeld op het gebied van levensbeschouwelijke opvoeding Snik, 1991). Ook grondslagen van objecttheorieën lijken in principe in aanmerking te kunnen komen voor verticale integratie. Zo zouden een theorie met als grondslag 'de mens is gedetermineerd' en een theorie met als grondslag 'de mens is een vrij wezen' in een ontwikkelingslijn geplaatst kunnen worden met als grondslag 'de mens ontwikkelt zich van een gedetermineerd wezen tot een vrij wezen'. Wat de integratiepoging inging als twee afzonderlijke theorieën met twee afzonderlijke grondslagen - waarbij de pretentie bij beide was dat de grondslag het hele ontwikkelingsdomein aanstuurde, en dat de theorie het hele ontwikkelingsdomein beschreef - komt eruit als één theorie met één grondslag waarbij de oorspronkelijke theorieën en hun grondslagen nu gezien worden als elk slechts een *stadium* in het domein beschrijvend, respectievelijk slechts een stadium in het domein aansturend.

Een interessante vorm van integratie waarbij horizontale en verticale additie in zekere zin gecombineerd worden, zien we bij integratiepogingen die niet zozeer een menselijke ontwikkeling betreffen als wel een proces dat bij mensen plaatsvindt. Rest (1985) doet een dergelijke integratiepoging ten aanzien van het proces dat bij het individu begint bij de interpretatie van een morele situatie en - via het formuleren van handelingsalternatieven en het besluit tot keuze van een bepaald handelingsalternatief - leidt tot een morele daad. Prochaska en DiClemente (Prochaska, 1979; Prochaska & DiClemente, 1982) doen zo'n integratiepoging betreffende het proces dat leidt van de constatering van het individu dat zij/hij persoonlijke problemen heeft - via het besluit zichzelf te veranderen, die verandering zelf, en het verwerven van vaardigheden om die verandering in stand te houden - tot een grotere persoonlijke autonomie. Het gaat hier om verticale additie in de zin dat het hier verschillende tijdsmomenten betreft, zij het over een korte periode: een denk- en handelingsproces in het morele domein, respectievelijk een veranderingsproces binnen de duur van een psychotherapeutische behandeling. Maar het gaat tevens om een vorm van horizontale additie omdat nu verschillende dimensies, beschreven door verschillende theorieën, van (een verschijnsel binnen) een domein met elkaar geïntegreerd worden.

Ten aanzien van Rests poging moet nog worden aangetekend dat hij eerst een reductie moet toepassen om zijn integratie mogelijk te maken. Hij beschrijft namelijk Kohlbergs cognitieve stadia theorie als een *kwantitatieve* theorie in de zin dat het kind in elk volgende stadium met méér

mensen leert samenwerken in méér complexe samenwerkingsstructuren - min of meer zoals de kringen in het water groter worden wanneer er een steen in geworpen wordt. Er zijn echter veel argumenten om Kohlbergs theorie op te vatten als een theorie van *kwalitatieve* verandering. De stadiadescripties die Kohlberg gaf, al verschilden die enigszins tijdens zijn loopbaan, zijn steeds geformuleerd in termen van de veranderende redenen die kinderen hadden voor hun morele oordelen, en van de veranderende concepties bij kinderen van waar het in het morele eigenlijk om draait (zie bijv. Kohlberg, 1984, pp. 174-176). Redenen en concepties zijn kwalitatieve grootheden. Kwalitatieve verandering past echter niet zo goed bij de andere componenten die Rest poogt te integreren, dus zijn integratiepoging kan alleen slagen wanneer hij Kohlbergs theorie, die hij graag in de integratie op wil nemen, formuleert in termen van kwantitatieve, in plaats van kwalitatieve veranderingen. Tot slot moet nog worden opgemerkt dat het begrip 'additie' connotaties mist die het begrip 'integratie' wel heeft. Bij zuivere additie is er, in een bepaalde zin, geen sprake van 'echte' integratie omdat de afzonderlijke onderdelen wel horizontaal of verticaal gestapeld worden maar elkaar niet doordringen. [5] De relatie tussen de afzonderlijke onderdelen wordt in een loutere additie niet gespecificeerd. Echte integratie vindt pas plaats wanneer de theoreticus laat zien hoe de stadia met elkaar samenhangen. Dit laatste is overigens iets dat in elke ontwikkelingstheorie - ook een die niet het resultaat is van samenvoeging van meerdere theorieën - zou moeten gebeuren.

### **Criteria voor geslaagde integratiepogingen en een ideale procedure**

Wanneer is er nu sprake van een geslaagde integratiepoging? Ten eerste moet onderscheiden worden tussen *algemene* en *specifieke* criteria voor geslaagd-zijn. Algemene criteria gelden voor elke integratiepoging en zijn afleidbaar uit de inhoud en de implicaties van het concept 'integratie'. Specifieke criteria hangen af van het niveau, het gebied, de vorm, en de meer specifieke doelstelling van afzonderlijke integratiepogingen. Ik ga eerst nader in op de algemene criteria.

Volgens Messer (1986, p. 380) bevat de notie van integratie impliciet de vooronderstelling dat via de verschillende modellen, theorieën, en grondslagen, er één 'waar' model et cetera te construeren is, en dat er dus ook één naar waarheid te beschrijven werkelijkheid bestaat. En die ware werkelijkheid zou dan beschreven kunnen worden door de ware elementen uit de verschillende modellen et cetera samen te voegen. Messer legt hier mijns inziens méér in de notie van integratie dan erin zit. Dat er slechts één 'ware' werkelijkheid bestaat is niet noodzakelijk een vooronderstelling van 'integratie'. Wel bevat het idee van integratie minimaal de vooronderstelling dat er *betere* en *slechtere* werkelijkheidsbeschrijvingen zijn, en dat er van die werkelijkheidsbeschrijvingen *onafhankelijke* argumenten te geven zijn om bepaalde werkelijkheidsbeschrijvingen als beter dan andere te classificeren.

Twee opmerkingen zijn hier nog nodig om verwarring te voorkomen. Ten eerste, bedacht dient te worden dat, wanneer we spreken over 'werkelijkheidsbeschrijvingen', we spreken over integratie op objectniveau, want alleen objecttheorieën beschrijven de werkelijkheid. Grondslagen geven het kader aan voor beschrijvingen van de werkelijkheid, en praktijkmodellen dienen ter verandering van de werkelijkheid. Praktijkmodellen hebben dus altijd ook een normatief element in zich (een idee over wat een betere werkelijkheid is). Zo zullen pogingen tot integratie van modellen voor morele opvoeding uitgaan van een normatieve opvatting van de ideale morele persoon, en zullen pogingen tot integratie op het gebied van de genezing van psychische stoornissen uitgaan van een normatieve opvatting van de psychisch gezonde persoon. Maar de kern van de bovenbeschreven

vooronderstelling geldt wel evenzeer grondslagen en praktijkmodellen als objecttheorieën: integratie van grondslagen stoelt op de vooronderstelling dat er betere en slechtere grondslagen zijn te onderscheiden, en integratie van praktijkmodellen stoelt op de vooronderstelling dat er betere en slechtere praktijkmodellen zijn te onderscheiden. Ten tweede, de hierboven beschreven vooronderstelling is een *wetenschapsfilosofische* vooronderstelling en gaat in tegen, bijvoorbeeld, relativistische opvattingen waarin het principieel onmogelijk wordt geacht om de ene werkelijkheidsbeschrijving als beter dan de andere te classificeren. De meer praktische vertaling van deze wetenschapsfilosofische vooronderstelling is, dat bij integratie altijd voorondersteld wordt dat de integratieve theorie (grondslag, praktijkmodel) een 'betere' theorie et cetera is dan het geheel van theorieën die het integratieproces in gegaan zijn. Dit lijkt evident, maar is dat alleen op basis van een niet-relativistische grondslag. Messer meent ook - en daarin heeft hij mijns inziens gelijk - dat een implicatie van het idee van integratie is, dat er een gemeenschappelijke (meta)taal bestaat of kan worden geconstrueerd waarin over de verschillende modellen gesproken kan worden, en dat er dus een soort 'paraplublik' mogelijk is van waaruit naar de verschillende, te integreren modellen et cetera gekeken kan worden.<sup>[6]</sup> Onder andere Berkowitz (1995) pleit in zijn voorstel voor theorie-integratie voor het ontwikkelen van zo'n gemeenschappelijke taal.

Verder lijkt geïmpliceerd in het concept 'integratie' dat de te integreren theorieën et cetera in het integratieproces, enerzijds, niet ongeschonden kunnen blijven terwijl ze, anderzijds, ook niet geheel verloren mogen gaan. Blijven de theorieën ongeschonden, dan was integratie blijkbaar niet nodig omdat de theorieën goed zijn zoals ze zijn. Blijft er niets over van de oorspronkelijke theorieën, dan is er geen sprake van integratie maar van liquidatie van theorieën.

Deze vooronderstellingen en implicaties van het concept 'integratie' kunnen geherformuleerd worden tot *algemene criteria* voor geslaagde integratiepogingen. Degene die de integratiepoging doet behoort onafhankelijke argumenten te geven waarom de integratieve theorie et cetera beter is dan het geheel dat het integratieproces in ging. Ook moet hij of zij zo goed als dat kan - ik kom hier later deze paragraaf op terug - aantonen dat, althans voor het domein waar de integratiepoging over gaat, er een gemeenschappelijke meta-taal is of geconstrueerd kan worden waarbinnen men het eens is over de definitie van begrippen et cetera.<sup>[7]</sup> Hiermee hangt samen dat degene die een integratiepoging doet zijn of haar interpretatie van de te integreren theorieën et cetera voorlegt aan de auteurs van die theorieën. Kan men het niet eens worden over een correcte beschrijving, dan is er misschien toch geen gemeenschappelijke taal mogelijk (of er is sprake van mis-verstaan, of van verschillende grondslagen). Tenslotte mag een verantwoording verwacht worden van het integratieproces. Aangegeven moet worden in welke mate de oorspronkelijke theorieën behouden zijn gebleven en in welke mate ze gewijzigd zijn, eventueel welke geheel nieuwe elementen zijn toegevoegd, et cetera. Verder gelden natuurlijk voor een integratieve grondslag, theorie, of praktijkmodel dezelfde eisen die ook aan 'gewone' grondslagen et cetera gesteld worden. Integratieve grondslagen moeten consistent en argumentatief minstens plausibel zijn. Integratieve theorieën moeten betrouwbaar en valide zijn en, wanneer ze voorspellen, correcte voorspellingen doen. Integratieve praktijkmodellen moeten effectief en normatief rechtvaardigbaar zijn. Et cetera.

De implicatie van het concept 'integratie', dat theorieën daarin deels veranderen en deels gelijk blijven, is vaak een bron van diskwalificatie van integratiepogingen. Verwijt is dan dat in de integratie de oorspronkelijke theorieën hetzij te veel gewijzigd zijn, hetzij te weinig, hetzij dat er sprake is van



onevenwichtigheid: sommige theorieën zijn in de integratiepoging méér (te veel) gewijzigd terwijl andere - gewoonlijk de theorieën waar degene die de integratiepoging ondernam oorspronkelijk aanhanger van was - te weinig gewijzigd zijn. Algemene normen zijn in deze niet te geven, men kan niet meer verwachten dan het precies en beargumenteerd aangeven in welke mate en op welke punt theorieën gewijzigd zijn en waarom. Eenzelfde verantwoordingsplicht geldt, en daarmee komen we bij meer specifieke criteria voor geslaagde integratiepogingen, bij reductie, synthese, en horizontale en verticale additie. Om het verwijt van onterechte reductie te voorkomen moet precies aangegeven worden wat en hoe gereduceerd is; aangegeven moet worden wat bij een synthese de nieuwe elementen zijn en hoe die uit de botsing van de oude theorieën zijn voortgekomen; welke theorieën op welke wijze in een horizontale of verticale integratie zijn samengevoegd. Bij horizontale en verticale additie wordt idealiter ook aangegeven hoe de verschillende, horizontaal of verticaal gestapelde, onderdelen zich tot elkaar verhouden.

Verder zullen criteria voor geslaagde integratiepogingen afhangen van het specifieke doel van de desbetreffende integratiepoging en van het domein of de dimensie waar de integratie betrekking op heeft. Zo wordt op het terrein van de morele ontwikkeling en -opvoeding als doel van integratie vaak genoemd het komen tot een meer alomvattende benadering, omdat de bestaande benaderingen als theoretisch eenzijdig worden gezien. Op het terrein van psychische stoornissen en de behandeling daarvan lijkt het motief voor integratie eerder vanuit de praktijk te zijn gekomen, waar therapeuten uit handelingsverlegenheid, wanneer de 'officiële' theorie en praktijk niet werkte, hun toevlucht namen tot een mix van praktijken, hetgeen dan tot inconsistent handelen leidde. En van daaruit is men gaan kijken naar de mogelijkheid van integratie op theorieniveau.

Tot slot: een voor de hand liggend criterium voor een geslaagde integratiepoging lijkt te zijn, dat de auteurs en aanhangers van de geïntegreerde theorieën (grondslagen, praktijkmodellen) de integratieve theorie moeten kunnen zien en accepteren als een verbetering ten opzichte van hun eigen, oorspronkelijke theorie. Dit lijkt een voldoende, maar niet noodzakelijk criterium te zijn voor een geslaagde integratiepoging. Voldoende, omdat wanneer inderdaad *alle* auteurs en aanhangers van de oorspronkelijke theorieën die nieuwe theorie beter vinden, het welhaast onmogelijk lijkt te zijn dat de integratiepoging niet geslaagd is (alom vigerende 'blindheid' uitgesloten). Niet noodzakelijk, omdat er allerlei, zeer menselijke, redenen kunnen zijn (bijv. moeite om het eigen standpunt in te leveren) waarom het resultaat van de integratiepoging *niet* als een verbetering wordt geaccepteerd. Op grond van het bovenstaande kan een soort ideale procedure voor theorieintegratie voorgesteld worden. Zo'n ideale werkwijze zal beginnen met de selectie van te integreren theorieën. Alford (1991) stelt, dat voor integratie op het gebied van de psychotherapie alleen klinisch of experimenteel werkzaam gebleken modellen of daarbij behorende theorieën moeten worden geselecteerd. Mahrer (1989) meent dat begonnen moet worden met een beschrijving van alle voorwaarden waar de integratieve theorie aan moet voldoen. Pas dan kan onderzocht worden of een bepaalde theorie kandidaat kan zijn voor integratie. In de praktijk worden theorieën vaak geselecteerd omdat er overeenkomsten tussen theorieën gesignaleerd worden of omdat theorieën elkaar op relevante wijze lijken aan te vullen. Dit kan interessante inzichten opleveren maar voor een werkelijk grondige integratiepoging zijn de voorstellen van Alford en Mahrer nuttig.

Welke strategie voor of voorwaarden van selectie men ook kiest, nagegaan zal moeten worden, ten eerste, of de theorieën in hun grondslagen van elkaar verschillen en indien dat zo is, of die verschillen

overbrugbaar zijn. Daarbij gaat het er alleen om dat voor de integratie relevante grondslagen compatibel zijn. Als dat niet het geval is, zal integratie op theorie-niveau niet op consistente wijze mogelijk zijn. Ten tweede, nagegaan zal moeten worden of een gemeenschappelijke taal mogelijk is waarin de kandidaat-theorieën beschreven kunnen worden. Het idee van het bestaan van een gemeenschappelijke taal fungeert vaak als grondslag en kan dan moeilijk 'bewezen' worden (vgl. Collingwood 1939, pp. 21-33) maar wanneer de auteurs of aanhangers van de te integreren theorieën het met elkaar eens kunnen worden over de beschrijving van elkaars theorieën, lijkt aan deze voorwaarde voldaan te zijn. Een en ander vraagt een zeer nauwgezette beschrijving van de te integreren theorieën en hun grondslagen.

Wanneer aan deze minimale voorwaarden voor integratie voldaan is, dan is een volgende stap te onderzoeken of reductie nodig en mogelijk is om de theorieën of hun grondslagen voldoende gelijk aan elkaar te maken om integratie mogelijk te maken. Wanneer reductie onnodig of onvoldoende blijkt, zal vervolgens een vorm van integratie gekozen moeten worden: synthese, horizontale of verticale additie, of een combinatie. Deze keuze hangt af van de diagnose die degene die wil integreren stelt. Wat is er hier aan de hand? Behandelen de te integreren theorieën elk een aspect van eenzelfde fenomeen dan ligt horizontale additie voor de hand. Behandelen de theorieën daarentegen fasen of stadia in een langer of korter durend (ontwikkelings)proces dan lijkt verticale additie aangewezen. Brengen de (verschillen tussen de) theorieën degene die wil integreren tot volstrekt nieuwe inzichten waardoor de oorspronkelijke theorieën inadequaet blijken maar wel in zekere mate op kunnen gaan in een geheel nieuwe theorie, dan zal synthese plaatsvinden. Na het maken van de keuze moet de daadwerkelijke integratie voltrokken worden. Bij additie moeten niet alleen de verschillende horizontaal of verticaal te combineren elementen beschreven en hun keuze verantwoord worden, bij voorkeur wordt ook de relatie ertussen beschreven. Hoe vormen bij horizontale additie de verschillende delen de beschrijving van één domein, hoe beschrijven bij verticale additie de verschillende op elkaar gestapelde delen één (ontwikkelings)proces? Bij synthese moet getoond worden dat de nieuwe theorie werkelijk *nieuw* is maar desalniettemin voortvloeit uit de bestaande theorieën.

Wanneer op deze meer gestructureerde en verantwoorde wijze een integratiepoging wordt ondernomen, is de kans wellicht groter dat de integratiepoging slaagt en daadwerkelijk iets oplevert dat gezien kan worden als een vooruitgang ten opzichte van de voorheen bestaande grondslagen, theorieën of modellen.

### **Tot slot: analyse van een integratiepoging**

Ter afsluiting neem ik een concrete integratiepoging, op het terrein van de morele opvoeding, onder de loep. Zoals ik hierboven al aangaf, is het motief voor integratie op dit terrein vooral het idee dat de bestaande theorieën eenzijdig zijn. Kohlbergs theorie van moreel redeneren (in Nederland o.m. vertaald in het morele communicatie- project in de Brabantse plaats Lieshout) zou te weinig gericht zijn op moreel gedrag, de 'character education approach' daarentegen zou juist te veel gericht zijn op door volwassenen voorgeschreven gedragsnormen en te weinig een beroep doen op zelfstandig nadenken over normen en waarden door kinderen. Andere theorieën richten zich weer eenzijdig op een ander aspect van moraliteit, bijvoorbeeld op moreel inlevingsvermogen (de theorie van Hoffman). Er was en is behoefte aan een meeromvattende benadering.

Berkowitz (1995, p. 1) doet een poging 'to integrate the disparate approaches and suggest a model for the education [i.e., opvoeding op school] of the complete moral person'. Hij begint met het noemen van de drie belangrijkste problemen die integratie nodig maar tegelijk ook moeilijk maken. Ten eerste, aan 'de morele persoon' zijn veel verschillende facetten te onderscheiden waarvan de onderlinge relatie complex en nog niet geheel duidelijk is. Ten tweede, er is veel spraakverwarring. Termen als 'values', 'character', 'virtues', 'moral', 'social' et cetera worden in verschillende betekenissen en soms als onderling inwisselbaar gebruikt. Tenslotte, menig onderzoeker of pedagoog in het veld is geneigd de eigen benadering als de enige, beste, complete benadering te zien die moet concurreren met andere, 'foute' benaderingen. Vervolgens geeft Berkowitz een taxonomie van aspecten van de morele persoon. Daaraan zijn te onderscheiden: gedrag, waarden (values), karakter, emoties, redeneren, identiteit, en meta-morele karakteristieken. Bij elk aspect noemt hij iets van de discussie erover en geeft vervolgens zelf een definitie.

Na de vaststelling dat op school het formele en het informele curriculum, voorbeeldgedrag van volwassenen, en de normen van leeftijdgenoten morele invloeden zijn, beschrijft hij zijn integratieve benadering door alle eerder genoemde aspecten van de morele persoon nog eens langs te lopen. *Moreel gedrag*, zo zegt hij, wordt aangeleerd via directe en indirecte invloeden. Directe invloeden zijn gedragscontrole, focus op discipline, beloning en straf: sterke punten van de character education benadering. Maar als in de opvoeding gewerkt wordt met meer indirecte vormen als moreel redeneren en morele emoties, dan volgt er ook moreel gedrag. Sommige scholen zullen meer dan andere scholen het eerste nodig hebben maar het is duidelijk, zo zegt hij, dat op alle scholen zowel op de directe als de indirecte manier aan moreel gedrag moet worden gewerkt. *Morele waarden* van jongeren worden beïnvloed door introspectie en door sociale invloeden. In de Values Clarification Movement - een benadering waarin jongeren met elkaar praten over waarden teneinde hun eigen waarden te ontdekken en verhelderen - staat introspectie centraal maar deze beweging geeft geen middel om vast te stellen welke waarden moreel acceptabel zijn en welke niet, zo zegt Berkowitz. En omdat volgens Berkowitz' eigen definitie morele waarden universeel en onveranderlijk geldig zijn, in tegenstelling tot bijvoorbeeld sociaal-conventionele of persoonlijke waarden, moet toch iets of iemand aan de leerlingen duidelijk maken welke waarden moreel acceptabel zijn.

Een alinea later zijn waarden blijkbaar opeens niet meer universeel en onveranderlijk, want Berkowitz beweert dan dat bij de overdracht van waarden zoals dat gebeurt in bijvoorbeeld character education de moeilijk te beantwoorden vraag rijst 'wiens waarden, welke waarden?'. Men kan dan ofwel kiezen voor de waarden van de gemeenschap waar de betreffende school deel van uit maakt, of zich beperken tot een set fundamentele waarden die een solide ethisch fundament hebben, maar volgens Berkowitz heeft tot nu toe nog geen van beide oplossingen ooit geleid tot een set non-controversiële waarden. Een alternatief is waardendiscussie: via democratische processen de waarden van de school vaststellen. Dit versterkt, zo zegt Berkowitz, wel het moreel redeneren en de morele identiteit maar de waarden die deze processen opleveren zullen niet altijd moreel te rechtvaardigen zijn. Hoe de school ook aan haar waarden komt, ze moeten expliciet zijn, gedragen en uitgedragen worden door de volwassenen, en op de naleving ervan moet worden toegezien.

Ten aanzien van de ontwikkeling van *moreel karakter* bij leerlingen stelt Berkowitz een ontwikkelingsbenadering voor: sociaal leren en discipline bij jongere leerlingen, reflectie bij oudere leerlingen. *Moreel redeneren* wordt bevorderd via de door Kohlberg ontwikkelde morele discussies

en zijn Just Community Approach. Aan de ontwikkeling van *morele emoties* kan op school niet veel worden gedaan omdat zulke emoties vooral in de voorschoolse jaren ontwikkeld worden. Maar voor zover er wat aan gedaan kan worden komt Berkowitz uit bij de technieken die hij eerder al noemde: sociaal leren, verheldering, explicitering. Ook aan de zich in de puberteit ontwikkelende *morele identiteit*, het gevoel in de eerste plaats een morele persoon te zijn, kan op school niet veel gedaan worden behalve het verschaffen van mogelijkheden tot reflectie en tot experimenteren. Over *meta-morele karakteristieken*, gedrag of eigenschappen die zelf niet moreel zijn maar wel nodig zijn om een morele persoon te worden, bijvoorbeeld zelf-discipline, empathie, is nog weinig consensus dus ook hierover meent Berkowitz weinig te kunnen zeggen. Hij eindigt zijn integratiepoging met te zeggen dat hij wellicht wat ethische en logische steken heeft laten vallen maar dat anderen dat dan maar moeten corrigeren. Hij is er zich bewust van dat zijn project incompleet is. Verder benadrukt hij het belang van een goed begrip van moreel-psychologische processen en een goede ethische theorie als grondslag van een model voor morele opvoeding.

In hoeverre volgt Berkowitz nu de door mij voorgestelde procedure? Hij begint niet met een selectie van theorieën of benaderingen maar met een analyse van het object, de morele persoon, en koppelt daar later de beschikbare benaderingen aan. Dit is een strategie die de eis van Mahrer benadert: pas wanneer we weten wat de onderdelen zijn van de morele persoon die we willen creëren, kunnen we erachter komen *hoe* we die morele persoon kunnen creëren. Berkowitz kijkt echter niet naar de effectiviteit van benaderingen. Uit het feit dat hij het gebrek aan een gemeenschappelijke taal als een van de kernproblemen noemt (ik gaf hierboven al aan dat hij zelf de verwarring nog groter maakt door 'values' nu eens als universeel, dan weer als lokaal geldig op te vatten), valt op te maken dat hij zich wel bewust is van mogelijke verschillen in grondslagen maar hij doet daar verder niets mee. Hij suggereert hier en daar slechts dat dit werk overgelaten moet worden aan de specialisten (filosofen) en ziet het dus blijkbaar niet als iets dat logisch voorafgaat aan een integratiepoging. In zijn daadwerkelijke integratiepoging gaat hij ook heel gemakkelijk voorbij aan belangrijke grondslagenverschillen zoals blijkt uit zijn eenvoudigweg bij elkaar optellen van behavioristische, op disciplinerende en overdracht gerichte benaderingen van moreel gedrag, en cognitivistische, op reflectie en persoonlijke keuze gerichte benaderingen van moreel redeneren. Het is duidelijk dat Berkowitz een horizontale additie toepast, maar de keuze daarvoor verantwoordt hij niet. Ook is er geen nauwgezette beschrijving van de verschillende onderdelen die hij inpast, laat staan dat hij aangeeft hoe de verschillende aspecten van de morele persoon plus de benaderingen die hij erbij kiest met elkaar samenhangen.

Berkowitz' integratiepoging blijft daardoor fragmentarisch. Hij komt niet veel verder dan een opsomming van alles wat er is op het gebied van morele opvoeding en -ontwikkeling, plus een oproep tot meer integratie en samenwerking. Op zijn best is zijn project een inconsistente optelsom van benaderingen waarvan de onderlinge samenhang niet duidelijk is. En hoewel hij op de laatste pagina expliciet zegt dat zijn poging niet compleet is en hij slechts een eerste aanzet wil geven, lijkt hij toch in de rest van zijn tekst - en in zijn titel: *The Education of the Complete Moral Person* - duidelijk méér te pretenderen. Nu is er ook niet erg veel mogelijk in de krap 27 pagina's die Berkowitz gebruikt, en als eerste aanzet tot discussie is zijn bijdrage interessant. Echter, ook veel andere, uitgebreidere integratiepogingen op het terrein van morele ontwikkeling en opvoeding, en op het terrein van de ontwikkeling van psychische stoornissen en psychotherapie lijden aan een gebrek aan grondigheid. Dat is jammer, want het belang van meer samenwerking en integratie

tussen benaderingen is groot voor de pedagogische en psychologische theorie- en praktijkvorming. Wellicht is het beter om integratiepogingen te ondernemen niet vanuit één benadering, één vakgroep, of één onderzoeker of praktijk-pedagoog, maar om van meet af aan met vertegenwoordigers van de benaderingen die voor integratie in aanmerking komen rond de tafel te gaan zitten om vervolgens gezamenlijk stap voor stap op weg te gaan naar integratie. De door mij voorgestelde procedure zou daarbij een uitgangspunt kunnen zijn.

## Literatuur

Alford, B.A. (1991). Integration of scientific criteria into the psychotherapy integration movement. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 22,, 211-216.

Alford, B.A. & Norcross, J.C. (1991). Cognitive therapy as integrative therapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 1, (3), 175-190.

Arkowitz, H. (1989). The role of theory in psychotherapy integration. *Journal of Integrative and Eclectic Psychotherapy*, 8, 8-16.

Berkowitz, M.W. (1995). *The Education of the Complete Moral Person*. Aberdeen: Gordon Cook Foundation.

Collingwood, R.G. (1939). *An essay on metaphysics*. Oxford: Oxford University Press.

Dam, E. van (1999). *Schuldgevoel, schaamte en morele opvoeding*. Academisch proefschrift, Amsterdam.

Donini, P. (1988). The history of the concept of eclecticism. In J.M. Dillon & A.A. Long, *The Question of Eclecticism: Studies in Later Greek Philosophy* (pp. 15-33). Berkeley: University of California Press.

Gibbs, J.C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's moral development theories. *Human Development*, 34, 88-10.

Haaften, A.W. van, Korthals, M. & Wren, T. (1997). *Philosophy of Development. Reconstructing the Foundations of Human Development and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Jong, J. de (1998). *Waardenopvoeding en Onderwijsvrijheid*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.

Kirschenbaum, H. (1995). *Hundred Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Boston: Allyn & Bacon.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. 2. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.

Krebs, D.L. & Hesteren, F. van (1994). The Development of Altruism: Toward an Integrative Model. *Developmental Review*, 14, 103-158.

Madsen, K.B. (1974). *Modern Theories of Motivation. A Comparative Metascientific Study*. Copenhagen: Munksgaard.

- Mahrer, A.R. (1989). *The Integration of Psychotherapies. A guide for practicing therapists*. New York: Human Sciences Press Inc.
- Messer, S.B. (1986). Eclecticism in Psychotherapy: Underlying Assumptions, Problems, and Tradeoffs. In J.C. Norcross (Ed.), *Handbook of Eclectic Psychotherapy* (pp. 379-397). New York: Brunner/Mazel.
- Norcross, J.C. (1990). Commentary: Eclecticism misrepresented and integration misunderstood. *Psychotherapy*, 27 (2), 297-299.
- Parsons, M. (1979). A cognitive developmental approach to aesthetic experience. In R.L. Mosher (Ed.), *Adolescents' development and education*. Berkeley, California: McCutchan.
- Peters, R.S. (1981). Moral Development: a Plea for Pluralism. In R.S. Peters, *Moral Education and Moral Development* (pp. 83-116). Londen: George Allen & Unwin Ltd.
- Prochaska, J.O. (1979). *Systems of psychotherapy. A transtheoretical analysis*. Homewood, Illinois: The Dorsey Press.
- Prochaska, J.O. & Di Clemente, C.C. (1982). Transtheoretical therapy: toward a more integrative model of change. *Psychotherapy*, 19 (3), 276-288.
- Rest, J. (1985). An interdisciplinary approach to moral education. In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral Education: Theory and Application*(pp. 9-26). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Skinner, B.F. (1976). *About Behaviorism*. New York: Vintage Books.
- Snik, G. (1991). Modellen van levensbeschouwelijke opvoeding. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 7, 36-49.
- Snik, G. & Ritzen, R. (1992). Naar een pluralistische benadering van morele opvoeding in het onderwijs. *Wijsgerig Perspectief*, 33, 43-49.
- Snik, G., Haaften, W. van & Tellings, A. (1994). Pedagogisch Grondslagenonderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 19, 287-305.
- Suppe, F. (1977). *The structure of scientific theories*. Second Edition. Urbana: University of Illinois Press.
- Tellings, A. & Haaften, W. van (2001, in druk). Kohlberg and Freud: a reconstruction of emergent moralities. *Theory & Psychology*.
- Wachtel, P.L. (1987). *Action and Insight*. New York, London: The Guilford Press.
- Wachtel, P.L. (1993). *Therapeutic Communication. Principles and effective practice*. New York, Londen: The Guilford Press.
- Watson, M., Solomon, D., Battistich, V., Schaps, E. & Solomon, J. (1989). The Child Development Project: Combining traditional and developmental approaches to values education. In L.C. Nucci (Ed.), *Moral development and character education: A dialogue* (pp. 51-91). Berkeley California: McCutchan.

## Noten

[1] Merk op dat het begrip 'integratie' product/proces-ambigu is. Ik verwijs in deze bijdrage met 'integratie' of 'integratiepoging' naar het proces; 'geïntegreerd' verwijst naar iets dat het integratieproces is ingegaan; en 'integratief' verwijst naar het product van het integratie-proces.

[2] Het onderscheid domein-dimensie is relatief. Binnen dimensies kunnen soms weer subdimensies worden onderscheiden, en boven domeinen staan soms weer meer omvattende domeinen. In deze bijdrage zal ik morele ontwikkeling en de ontwikkeling van psychische stoornissen als *domeinen* beschouwen.

[3] Ik spreek hier steeds over de integratie van twee theorieën, grondslagen, of praktijken, maar het kunnen er natuurlijk ook méér dan twee zijn.

[4] De grondslag waarop deze geïntegreerde benadering past is echter de grondslag van de moral development benadering waarin het persoonlijk voor zijn of haar rekening nemen van een set morele principes de essentie van moraliteit uitmaakt.

[5] Een metafoor kan helpen om het verschil duidelijk te maken. Zuivere additie kan vergeleken worden met het maken van een 'weddingcake', het (in deze metafoor horizontaal) stapelen van afzonderlijke taarten op elkaar. 'Echte' integratie, zoals die bijvoorbeeld plaatsvindt bij synthese, kan vergeleken worden met het in de jaren '70 populair zijnde toetje, de 'vlaflip'. Verschillende kleuren vla worden bijeengevoegd en mengen zich zodat vla van een andere kleur en smaak ontstaat.

[6] Deze vooronderstellingen op zichzelf, dat er betere en slechtere beschrijvingen van de werkelijkheid mogelijk zijn en dat het mogelijk is in een gemeenschappelijke metataal over verschillende theorieën et cetera te spreken, stel ik hier niet ter discussie. Ik geef slechts de (on)mogelijkheden aan *binnen* deze vooronderstellingen.

[7] Een en ander laat onverlet dat natuurlijk elke integratiepoging kan worden afgewezen met een beroep op een (beargumenteerde, bijv. Kuhniaanse) *ontkenning* van de geldigheid of waarheid van de twee vooronderstellingen die ik aan het begin van deze paragraaf beschreef.