

J. W. M. Kessels

Towards design standards for curriculum consistency in corporate education

Uitgegeven in eigen beheer: Dronkelaarseweg 13, 3784

WB Terschuur, 1993,

X + 318 pagina's, f 59,- (plus verzendkosten), ISBN

90-9006628-4

Aan prescriptieve modellen voor het ontwerpen van bedrijfsopleidingen is geen gebrek. Sinds het boek van Tracey (1971) over het ontwerpen van opleidingsprogramma's zijn er stappenplannen in vele varianten verschenen en het is niet ongebruikelijk dat een opleidingsbureau of een opleidingsafdeling van een groot bedrijf een eigen model ontwikkelt.

Echter de omvang van wetenschappelijk onderzoek naar effecten van het gebruik van ontwerpmodellen steekt schril af bij de omvang van de literatuur over het ontwerpen van bedrijfsopleidingen. Vermoedelijk heeft dat te maken met het gegeven dat dit soort onderzoek hoge eisen stelt aan de onderzoeker. De onderzoeker moet een zodanig zicht hebben op zowel de praktijk van als de literatuur over het ontwerpen van bedrijfsopleidingen dat hij gefundeerde uitspraken kan doen over de relatie tussen typen ontwerpvoorschriften en te verwachten effecten. De onderzoeker moet bovendien een zodanige ingang hebben in het veld van de bedrijfsopleidingen dat hij voldoende betrouwbare gegevens kan verwerven over uitgevoerde ontwerpactiviteiten en over de effectiviteit van de resulterende opleidingen. Afhankelijk van het onderzoeks-design zal hij wellicht zelfs in de positie moeten verkeren om ontwerp-activiteiten te beïnvloeden.

Kessels promoveerde op 9 december 1993 'cum laude' op een in het Engels gesteld onderzoeksverslag waarin hij toont aan deze eisen te voldoen.

Wat biedt het proefschrift van Kessels?

In het eerste deel van het proefschrift wordt een theorie ontvouwd betreffende 'curriculum consistentie', geïnspireerd door het evaluatiemodel van Stake. Kessels maakt aannemelijk dat de kwaliteit van een opleiding (opgevat als de bijdrage van de opleiding aan het oplossen van het organisatie-probleem dat leidde tot de opdracht voor het ontwikkelen van de opleiding) afhangt van twee typen consistentie: interne en externe consistentie. Interne consistentie kan worden afgelezen aan de mate waarin in het formele curri-

culum de opleidingsinhoud, werkvormen, handleidingen en evaluatie-instrumenten afgeleid zijn van de leerdoelen, de mate waarin de leerdoelen op hun beurt een afgeleide zijn van de uitkomst van functie- en taakanalyses en de mate waarin de functie- en taakanalyses op hun beurt weer samenhangen met de analyse van de oorspronkelijke opleidings-noodzaak. Dat curricula intern consistent moeten zijn is geen nieuws: het is de meeste ontwerpers, via de bekende ontwerpmodellen, met de paplepel ingegeven. Een krent die Kessels in de pap legt is de relatie die hij legt tussen de vier analyse-niveaus in het ontwerpen van een opleiding (1. probleem/doel, 2. werkomgeving, 3. vaardigheden en 4. leersituatie) en de vier evaluatie-niveaus zoals onderscheiden door o.a. Kirkpatrick (en hier in omgekeerde volgorde weergegeven: 1. impact op de organisatie, 2. werkgedrag, 3. leerresultaten en 4. proces). Kessels inventariseert ontwerp-maatregelen gericht op verhoging van de interne consistentie en vat ze samen onder de noemer 'systematische benadering'.

Naast interne consistentie onderscheidt Kessels externe consistentie: de mate waarin de verschillende betrokken partijen het eens zijn over wat het probleem is en hoe het opgelost kan worden door middel van opleiden. Aanwijzingen voor het verhogen van externe consistentie staan in de meeste ontwerpmodellen minder centraal; volgens Kessels ten onrechte. Om succes te hebben moet de opleidingsontwikkelaar niet alleen een ontwerper zijn maar ook een soort organisatieontwikkelaar. Interessant is de relatie die Kessels legt tussen curriculumtypen, zoals beschreven door Goodlad c.s. en de betrokken partijen: het 'bedoelde' curriculum van het management, het 'formele' curriculum zoals vormgegeven door de ontwikkelaar, het 'waargenomen' curriculum in de ogen van de opleider en het 'operationele' curriculum dat de cursist ervaart. Opgave van de ontwerper is te bewerkstelligen dat deze curricula op elkaar zijn afgestemd. Daartoe presenteert Kessels een aantal maatregelen die hij samenvat onder de noemer 'relationele benadering'. Een deel van die maatregelen is identiek aan maatregelen die ook onder de systematische benadering vallen: behoefte-onderzoek en functie- en taakanalyse. Andere zijn meer specifiek: project-management, betrekken van lijn-management, overeenkomst tussen leer- en werk-omgeving,

aantrekken van opleiders met praktijkervaring, selectie van deelnemers.

Een originele en qua consequenties verstrekkende uitweiding betreft de mogelijkheid dat bij een summier uitgewerkt formeel curriculum toch een effectieve opleiding kan worden gerealiseerd. Als de opleider goed op de hoogte is van de situatie waarvoor wordt opgeleid en/of als de cursist competent en gemotiveerd is kunnen zij het veelal zonder een vooraf vastgelegd uitvoerig opleidingsprogramma stellen. Ook de rol van het lijn-management en de mate van overeenkomst tussen leersituatie en werkomgeving kan compenseren voor het ontbreken van een intern consistent formeel curriculum. De meeste van deze 'compenserende factoren' zouden zijn te beïnvloeden via de relationele benadering.

Het tweede deel van het proefschrift van Kessels biedt een empirische toetsing van een tiental hypothesen, welke in verband staan met de ontvouwde theoretische noties. Kessels verwacht onder meer dat toepassing van zijn ontwerpvoorschriften leidt tot meer effectieve curricula (dat wil zeggen: meer effectief dan bij het niet toepassen van de ontwerpvoorschriften). Het opvolgen van voorschriften binnen de systematische benadering zal leiden tot grotere interne consistentie en het opvolgen van voorschriften binnen de relationele benadering tot meer externe consistentie. Beide soorten consistentie zullen positief samenhangen met het effect van het (gerealiseerde) curriculum. Kessels verwacht bovendien dat de relationele benadering kan compenseren voor zwaktes in de systematische benadering, terwijl omgekeerd steken die men laat vallen in de relationele benadering niet kunnen worden opgehaald in de systematische benadering. Toetsing van de hypothesen vindt plaats in twee ronden. Er is sprake van vergelijkende gevalsstudies, waarbij zorgvuldig verzameld kwalitatief materiaal volgens de aanwijzingen van o.a. Miles en Huberman wordt getransformeerd in kwantitatieve data. In de eerste ronde slaagt de onderzoeker er in over 17 cases betrouwbare gegevens te verzamelen met betrekking tot de voor de hypothesen relevante variabelen. Negen van deze cases betreffen opleidingen die door de betrokkenen als succesvol worden beoordeeld en de andere acht zijn voorbeelden van minder geslaagde opleidingen. De twee groepen cases blijken statistisch significant, in de voorspelde richting, van elkaar af te

wijken met betrekking tot interne en externe consistentie en met betrekking tot systematische en relationele benadering. De bevinding dat de vier cases met een lage score voor 'systematische benadering' en een hoge score voor 'relationele benadering' alle in de categorie 'succesvolle cases' vallen geeft enige steun aan de hypothese dat de relationele benadering kan compenseren voor zwaktes in de systematische benadering. Succesvolle cases met een lage score voor relationele benadering komen niet voor. Niet-succesvolle cases waarbij de score voor 'systematische benadering' hoger is dan voor 'relationele benadering' blijken de laagste effectscores te hebben. Deze bevindingen zijn in overeenstemming met de hypothese betreffende het niet compenseren door een systematische benadering van zwaktes in de relationele benadering.

In de tweede ronde worden, na scholing van de ontwikkelaars, 28 curricula ontwikkeld aan de hand van ontwerpvoorschriften, gebaseerd op de hier boven samengevatte theoretische noties. Over 14 curricula kunnen binnen de gestelde tijd voldoende betrouwbare gegevens worden verzameld. Strikt genomen wordt de eerste hypothese niet getoetst: de effecten van volgens de voorschriften ontwikkelde opleidingen worden niet vergeleken met de effecten bij een controlegroep die zonder Kessels' voorschriften opereerde. Wel blijken de effecten statistisch significant beter dan de resultaten van de 8 niet-succesvolle cases uit de eerste ronde en ook blijken ze alle een vooraf vastgestelde minimum-norm te overschrijden. Net als in de eerste ronde blijken systematische benadering, interne consistentie en effect positief samen te hangen. Externe consistentie blijkt eveneens samen te hangen met effect, maar als gevolg van de geringe spreiding van de waarden op de variabele 'relationele benadering' kan geen relatie worden vastgesteld tussen relationele benadering en de andere variabelen. Bij ontstentenis van projecten met lage scores op de variabelen 'relationele benadering' en 'systematische benadering' kunnen de hypothesen betreffende de onderlinge compensatie van benaderingen in de tweede ronde niet worden getoetst.

Behalve de hierboven besproken theoretische en empirische delen bevat het proefschrift van Kessels een derde deel dat het voor werkers in het veld van de bedrijfsopleidingen buitenge-

woon waardevol maakt. Dit derde deel biedt een systematisch geheel van aanwijzingen voor het ontwerpen van bedrijfsopleidingen, met literatuur-suggesties voor verdieping.

Kessels heeft met dit proefschrift een mijlpaal neergezet in de ontwikkeling van de opleidingskunde. Zijn studie incorporeert de theorievorming over het ontwerp van bedrijfsopleidingen tot dusver en voegt bovendien originele en waardevolle elementen toe. Het is te verwachten dat de begrippen interne en externe consistentie en de begrippen systematische en relationele benadering blijvend zullen worden opgenomen in het opleidingskundige vocabulaire. Het verrichte empirische onderzoek dwingt bewondering af door de relatieve grootschaligheid ervan en de nauwgezette methodologische verantwoording van de gehanteerde procedures, al roept de gehanteerde opzet ook vragen op die onbeantwoord blijven. Bijvoorbeeld waarom in de tweede ronde geen gebruik is gemaakt van een controlegroep die geen (of slechts 'traditionele') ontwerp-aanwijzingen kreeg, zodat nagegaan zou kunnen worden of de ontwerpvoorschriften tot statistisch significant betere effecten leiden. En bijvoorbeeld over de overlap tussen de aanwijzingen binnen de relationele benadering en die binnen de systematische benadering: zou het de analyse niet helderder maken als onderscheiden werd tussen drie typen aanwijzingen: aanwijzingen die exclusief binnen de systematische benadering passen, aanwijzingen die exclusief binnen de relationele benadering passen en aanwijzingen die binnen beide benaderingen passen? Het onderzoek van Kessels inspireert tot vervolgonderzoek in relatie tot deze en andere vragen. Ook bijvoorbeeld naar de vraag onder welke omstandigheden kan worden afgezien van een (uitvoerig) formeel curriculum en dus volstaan kan worden met de relationele benadering.

Kessels' ontwerpaanwijzingen tenslotte zullen door velen als leidraad voor hun ontwerpactiviteiten worden gehanteerd, ook al blijft Kessels vijfde stelling bij zijn proefschrift van toepassing, volgens welke curriculumontwikkelaars zouden moeten worden aangemoedigd hun eigen ontwerpmodel op te stellen, aangezien dat het enige model is dat ze geneigd zullen zijn te volgen.

J. A. de Jong

Literatuur

Tracey, W. R. (1971). *Designing training and development systems*. New York: American Management Association, Inc.

F. de Jong

Zelfstandig leren. Regulatie van het leerproces en leren reguleren: een procesbenadering

Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Tilburg 1992, 219 pagina's ISBN 90 9004989 4

Dit proefschrift gaat over één van de meest bestudeerde thema's uit de actuele onderwijspsychologie, nl. over de rol van zelfregulatie in succesvol leren én over succesvol leren reguleren.

In het eerste hoofdstuk wordt de literatuur rond de begrippen metacognitie en zelfregulatie kort besproken. Op grond daarvan komt de auteur tot een eigen werkdefinitie van het begrip metacognitie - de concrete, waarneembare cognitieve activiteiten waarmee leerlingen zich oriënteren op een leertaak, hun leerproces bewaken, toetsen, diagnostiseren en sturen tijdens het uitvoeren van een leertaak (p. 14) - én tot de volgende drieledige onderzoeksvraagstelling:

- 1 Wat is de waarde van hardop denken als methode om het zelfregulatieproces te bestuderen?
- 2 Welke kwantitatieve en kwalitatieve verschillen bestaan er tussen meer en minder succesvolle leerlingen ten aanzien van zelfregulatie?
- 3 Kan zelfregulatie worden gestimuleerd en/of verbeterd door middel van trainingsprogramma's en welke invloed hebben deze trainingen op de leerprestaties?

In het proefschrift wordt verslag uitgebracht van acht onderzoekingen. De eerste twee gaan in op de eerste twee vragen; zij worden besproken in Hoofdstuk 2. De overige zes, die betrekking hebben op de derde vraagstelling, komen in Hoofdstuk 4 aan bod. In Hoofdstuk 3 wordt een aantal trainingsstudies uit de recente literatuur besproken, die - samen met de resultaten van de eerste twee onderzoekingen - de bouwstenen hebben geleverd voor de ontwikkelde trainingsprogramma's.

In de eerste twee onderzoekingen is nagegaan

welke zelfregulatieprocessen en -activiteiten er voorkomen bij sterke en zwakke brugklasleerlingen, en hoe die beïnvloed worden door een aantal taak- en subjectkenmerken. Om deze zelfregulatieprocessen en -activiteiten te achterhalen, is gebruik gemaakt van de hardop-denkmethode. De aldus bekomen hardop-denkcollen zijn vervolgens opgesplitst in zinvolle zelfregulatie-eenheden, die stuk voor stuk benoemd en gecodeerd zijn aan de hand van een classificatieschema waarin onderscheid gemaakt wordt tussen vier grote categorieën van regulatieprocessen (nl. oriënteren, procesbewaken, studeren en toetsen), die telkens nog vijf à tien meer specifieke regulatieactiviteiten omvatten.

In verband met de eerste - methodologische - onderzoeksvraag, concludeert De Jong dat hardop denken een geschikte methode is voor de wetenschappelijke studie van metacognitieve processen en activiteiten. Daarvoor beroept hij zich ten eerste op de hoge correlatiecoëfficiënten tussen drie onafhankelijke codeurs voor de frequenties van de diverse regulatie-activiteiten in de hardop-denkcollen van de brugklassers, en ten tweede op de geconstateerde samenhang tussen het aantal zelfregulaties in deze protocollen en de effectieve studietijd. Het is spijtig dat de auteur de procedure die gevolgd werd bij het interscorerbetrouwbaarheidsonderzoek niet nauwkeuriger beschrijft (Hoeveel en welke protocollen zijn er precies in het betrouwbaarheidsonderzoek betrokken? Hoeveel en welke instructie kregen de codeurs vooraf? Bestond er ook overeenstemming tussen de codeurs wat betreft het opsplitsen van de protocollen in regulatie-eenheden?). Jammer is ook dat er in bijlage geen voorbeeld van een uitgetikt hardop-denkcprotocol is opgenomen, aan de hand waarvan de lezer zélf kan nagaan of zijn/haar interpretatie en codering van zo'n hardop-denkcprotocol klopt met die van de codeur(s) (zie in dit verband Schoenfelds [1992] lezenswaardige bijdrage over de eisen waaraan een publikatie rond een nieuwe methode voor data-verzameling en/of -analyse, moet voldoen). In ieder geval vroeg ik me alvast af hoe de auteur er in geslaagd is om zo een zo hoge interscorerovereenkomst te bekomen, wanneer men in aanmerking neemt dat het analyse/coderingschema bestaat uit zowat veertig - soms erg verwante - categorieën van zelfregulatie-activiteiten.

Inhoudelijk gezien, bieden de eerste twee studies bijkomende empirische steun voor de algemeen aanvaarde stelling dat er kwantitatieve én kwalitatieve verschillen bestaan in de regulatie van het leerproces tussen meer en minder succesvolle leerlingen: eerstgenoemden pasten niet enkel vaker regulatieactiviteiten toe; zij hanteerden ook een grotere diversiteit aan regulatieactiviteiten én bleken het gebruik ervan ook beter af te stemmen op de vorm en de complexiteit van de leertaak. Een bijkomende interessante bevinding is dat (ook) de betere leerlingen hun leerproces aanvatten zonder zich vooraf expliciet en nadrukkelijk te oriënteren op de leertaak; ook zij begonnen dus direct met lezen en studeren, en reguleerden hun leergedrag - voor zover er zich problemen voordeden - tijdens het leren.

Vertrekkend van de constatering dat zelfregulatie een belangrijke determinant van succesvol leren is, stapt De Jong vervolgens over naar de vraag in hoeverre deze zelfregulatieprocessen en -activiteiten gestimuleerd kunnen worden en wat het effect daarvan is op de leerresultaten. Op grond van een systematische bespreking van de literatuur (Hoofdstuk 3), die sterk geïnspireerd is op de bekende overzichtsartikelen van Pressley e.a. (1987) en Brown e.a. (1981), besluit hij dat louter zelfontdekkende instructieomgevingen hiervoor alleszins weinig geschikt zijn. Daarvoor is er behoefte aan een krachtige onderwijsleeromgeving, waar instructiemethoden als modelleren, demonstreren, scaffolding, rolwisseling en zelfspraak essentieel deel van uitmaken. Verder meent De Jong dat met behulp van de nieuwe informatietechnologie deze (arbeids)intensieve instructievormen wellicht gemakkelijker en/of efficiënter gerealiseerd kunnen worden.

In de trainingsprogramma's die in het kader van het proefschrift ontwikkeld en uitgetest zijn, zijn verscheidene van de bovengenoemde krachtige instructietechnieken die de overdracht van regulatieprocessen en -activiteiten bevorderen, bijeengebracht en geïmplementeerd. In deze trainingsprogramma's staat een door de auteur ontwikkelde heuristiek van het zelfregulatieproces centraal, die de vorm heeft van een stroomdiagram bestaande uit vier blokken (nl. voordat je begint, tijdens het leren, als je iets niet begrijpt en achteraf), die verder opgedeeld zijn in enkele meer specifieke onderdelen (bijvoorbeeld: het

blok voordat je begint bestaat uit twee onderdelen, nl. kijk wat je moet doen en maak een plan). In het eerste trainingsonderzoek is deze heuristiek opgenomen in een soort van instructieboekje, maar in de vijf overige onderzoeken is deze geïntegreerd in computerondersteund onderwijs: tijdens het werken aan de leertaak kan de leerling de geïmplementeerde leerhulp activeren door op een bepaalde functietoets te drukken, doch soms verschijnt er ook ongevroegd leerhulp op het scherm.

De zes trainingsstudies uit Hoofdstuk 4 verschillen onderling niet enkel wat betreft de manier waarop de zelfregulatietraining werd gegeven (nl. menselijke tutor versus computerondersteunde leerhulp), maar ook wat betreft het soort leerlingen waaraan er zelfregulatietraining werd verstrekt (verschillende leeftijden en studierichtingen), de context waarin deze training plaatsvond (geïntegreerd in het wiskundehuiswerk versus geïsoleerd), de gehanteerde evaluatie-instrumenten (registratie van zelfregulatie via hardop denken of via vragenlijsten), en de rigueur van de onderzoeksopzet (met of zonder controlegroep).

Hoewel er in bepaalde studies wel enkele positieve leereffecten worden vermeld, vallen de resultaten alles bij elkaar genomen nogal tegen. Dit geldt zowel voor de invloed van de training op het toepassen van regulatie-activiteiten als voor het effect ervan op de leerprestaties. De twee onderzoeken waarbij de resultaten nog het meest positief zijn, zijn de eerste studie (waarin echter nog niet met de computerondersteunde leerhulp is gewerkt, maar met een menselijke tutor), en de laatste (waarin zelfregulatie echter niet langer gemeten is via de techniek van hardop-denken doch indirect via vragenlijsten en waarin bovendien zonder controlegroep is gewerkt).

In antwoord op de vraag waarom de training in de meeste studies niet het verhoopte effect heeft opgeleverd, worden door de auteur volgende verklaringselementen aangedragen: de korte duur van de training, het feit dat de training beroep deed op cognitieve vaardigheden en/of leesvaardigheden waarover de betreffende leerlingen nog niet of in onvoldoende mate beschikten, en het feit dat de (computer)programma's de dynamisch-affectieve component van het leerproces (zoals het opvijzelen van zelfvertrouwen, het leren van adequaat coping- en attributiege-

drag) te weinig ondersteunden. Vooral dit laatste verklaringselement krijgt – tegen de achtergrond van de recente ontwikkelingen in het internationale onderzoek rond leren leren (zie bijvoorbeeld: Boekaerts en Simons, 1993) – extra aandacht.

In het slothoofdstuk worden de belangrijkste resultaten in verband met de drie onderzoeksvragen nogmaals samengevat, worden er perspectieven voor verder onderzoek geschetst, en worden enige onderwijspraktische implicaties gegeven. Wat dit laatste punt betreft, sluit de auteur af met een vurig pleidooi om in het onderwijs meer aandacht te besteden aan de ontwikkeling van metacognitieve kennis en vaardigheden waarmee leerlingen in staat zijn zélf hun kennis te construeren en uit te breiden in steeds wisselende informatie(ler)omgevingen. En hoewel de meerwaarde van de computer door zijn eigen onderzoeken nauwelijks ondersteund wordt, blijft hij er toch van overtuigd dat de nieuwe informatietechnologieën daarbij een waardevolle (ondersteunende) functie kunnen vervullen.

L. Verschaffel

Literatuur

- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & van de Vegt.
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to learn: on training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10 (2), 1-21.
- Pressley, M., Snyder, B. L., & Cariglia-Bull, T. (1987). How can good strategy use be taught to children? Evaluation of six alternative approaches. In S. M. Cormier & J. D. Hagman (Eds.), *Transfer of learning, contemporary research and applications* (pp. 81-120). New York: Academic Press.
- Schoenfeld, A. (1992). On paradigms and methods: What do you do when the ones you know don't do what you want them to do? Issues in the analysis of data in the form of videotapes. *Journal for the Learning Sciences*, 2, 179-214.

Mededelingen

New Developments in Teacher Education

De Educatieve Federatie Midden Nederland organiseert van 29 augustus t/m 2 september 1994 in Utrecht de Tweede Internationale Zomercursus over de relatie theorie/praktijk in de lerarenopleiding.

Een brochure kan worden aangevraagd bij mevr. R. Gompelman, IVLOS Lerarenopleiding, Postbus 80.127, 3508 TC Utrecht, tel.: 030 532194; fax: 030 532741.

International Colloquium The Quest for Quality

Dit colloquium, onder auspiciën van de Universiteiten van Amsterdam, Stockholm en Indiana wordt van 29 september t/m 1 oktober 1994 te Amsterdam gehouden.

Voor nadere informatie: S. Kloos, Vakgroep Pedagogische Wetenschappen, U.v.A., IJsbaanpad 9, 1076 CV Amsterdam, tel.: 020 5703557; fax: 020 5703500.

Internationale Conferentie Violence in the Family

Deze conferentie wordt van 13 t/m 15 oktober 1994 gehouden in het RAI Congres Centrum te Amsterdam.

Informatieadres: Bureau PAOG-Amsterdam, Tafelbergweg 25, 1105 BC Amsterdam, tel.: 020 5664801.

Conferentie Relatie Ouders en School

Deze conferentie vindt plaats op 27 en 28 oktober 1994 op de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Binnen- en buitenlandse sprekers zullen hun licht laten schijnen over dit thema.

Voor nadere informatie: Stichting KOSBE, Graaf Florisstraat 41, 3021 CC Rotterdam, tel.: 010 4766011; fax: 010 4768235.

Promoties

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. S. L. Goei

Titel proefschrift: Mental models and problem solving in the domain of CNC-programming

Promotor: Prof.dr. J. M. Pieters

Datum: 1 september 1994

Tijd: 12.45 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. A. W. Lazonder

Titel proefschrift: Minimalist computer documentation: A study on constructive and corrective skills development

Promotor: Prof.dr. S. Dijkstra

Datum: 16 september 1994

Tijd: 15.00 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. J. Gulmans

Titel proefschrift: The acquisition of diagnostic skills in health education: An investigation of the effectiveness of a videodisc as an instruction tool

Promotor: Prof.dr. S. Dijkstra

Datum: 22 september 1994

Tijd: 13.15 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Ir. A. N. Ladhani

Titel proefschrift: A framework for the acquisition, representation, and use of performance modelling knowledge for providing courseware design support

Promotors: Prof.dr. J. C. M. M. Moonen en Prof. K. Mars

Co-promotor: Dr. I. P. F. De Diana

Datum: 18 november 1994

Tijd: 14.00 uur

Universiteit Twente

Promovendus: Drs. S. A. de Vries

Titel proefschrift: Adaptable courseware: functionality, usability, and effectiveness

Promotor: Prof.dr. J. C. M. M. Moonen

Co-promotors: Dr. I. P. F. De Diana en Dr. P. A. M. Kommers

Datum: 18 november 1994

Tijd: 15.30 uur

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

14e jaargang, nr. 1, 1994

Thema: Morele opvoeding en morele ontwikkeling

Morele opvoeding en morele ontwikkeling: inleiding op het thema, door G. Biesta, W. Wardekker en H. Zwart-Woudstra

Fairness and empathy as the foundation for universal moral education, door J. C. Gibbs

De implicaties voor de theorie van Kohlberg van het serieus nemen van de kritiek van Gilligan, door G. J. Vreeke

Over de rol van emoties bij het moreel redeneren. Gibbs' mislukte poging tot integratie van de theorie van Kohlberg met die van Hoffman, door M. Korthals

Slachtoffer georiënteerde disciplineren en de morele ontwikkeling van een kind, door J. Janssens, A. de Veer en T. Jansen

Moreel klimaat van scholen voor voortgezet onderwijs: de perceptie van de leerlingen, door D. Brugman, K. Høst, M. van Roosmalen en L. Tavecchio

Oudergemeenschappen en onderwijs, door K. van Liere en C. J. M. Maas

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

33e jaargang, nr. 4, 1994

Ontwikkelingspsychiatrische diagnostiek van verstandelijk gehandicapte personen, door A. Došen

Het begeleiden van contacten tussen jongeren in trainingscentra voor kamerbewoning en hun ouders, door M. Klomp

Kwaliteit van de ouder-kind relatie en gedragsproblemen, door J. M. A. M. Janssens en N. M. C. van As

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

33e jaargang, nr. 5, 1994

Ondersteuningswensen en ervaren belasting van gezinnen met een jong thuiswonend verstandelijk gehandicapt kind, door J. C. Bollen, J. Hoekman en J. E. van de Kleij

Kwaliteit ouder-kind relatie: samenhang tussen indicatoren, door N. M. G. van As en J. M. A. M. Janssens

Is er een verband tussen niet-rechtshandigheid en allergieën bij kinderen en hun familie? door M. J. de Graaf-Tiemersma

Ontvangen boeken

Burggraaf, H., *In de schaduw van de levensboom. Naar een intuïtief-religieuze benadering binnen de individuele godsdienstige ontwikkeling* (dissertatie). Uitgeverij Kok, Kampen, 1994, f 69,50.

Groot, A. M. de, *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen* (12e druk). Van Gorcum, Assen, 1994, f 69,50.

Haanstra, F., *Effects of art education on visual-spatial ability and aesthetic perception: Two meta-analyses* (dissertatie). Thesis Publishers, Amsterdam, 1994, f 45,-.

Henneman, K., *Problemen van gevorderde spellers. Signalering, diagnostiek en begeleiding*. Coutinho, Bussum, 1994, f 37,50.

Mönks, F. J., & Knoers, A. M. P., *Ontwikkelingspsychologie. Inleiding tot de verschillende deelgebieden* (9e herziene druk). Van Gorcum, Assen, 1994, f 55,-.

Peeters, Th., *Autisme. Van begrijpen tot begeleiden*. Uitgeverij Hadewijch, Antwerpen/Baarn, 1994, f 39,90.

Schrooten, W., & Vermeer, A., *Woorden in het basisonderwijs. (Studies in meertaligheid 6)*. Tilburg University Press, Tilburg, 1994, f 45,-.

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 71, nummer 4/1994

M. Brekelmans en Th. Wubbels

Veranderingen in het interpersoonlijke gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan 242

Th. Bergen, J. van Amelsvoort en W. Setz

Het lesgedrag van docenten in relatie tot de vakspecifieke motivatie van leerlingen 256

J.M.G. Leune

Onderwijssociologie en onderwijsbeleid in Nederland; sporen van onderwijssociologische inzichten in beleidsnota's op het terrein van onderwijs en wetenschappen in de periode 1970-1992 271

J.B. Kuhlemeier, L. Melse en H. van den Bergh

Vergelijking van twee leergangen Duits in de tweede klas Mavo 284

A. Monshouwer

Stephan Strassers dialogische fenomenologie 304

Kroniek

Th. J. Bastiaens

AECT Convention '94 en InCITE '94 317