

Boekbesprekingen

M. van Dijk, G. Leijh & R. A. J. Baks

Studievaardigheid en de kwalificatie voor HBO en WO

Academisch Boeken Centrum, De Lier 1991

VI + 254 pagina's f 55,- ISBN 90 72015 79 7

Het boek beschrijft de resultaten van een onderzoek dat werd uitgevoerd door het Leids Interdisciplinair Centrum voor Onderwijsresearch (LICOR) in opdracht van SVO. Het vormt een (zelfstandig leesbaar) vervolg op een boek met de titel "Vakkenpakketten en de kwalificatie voor HBO en WO" (Van Dijk, Schneider & Baks, 1989). De twee boeken samen geven, in de woorden van de auteurs, aan "wat leerlingen globaal gesproken in het HAVO of VWO aan kennis, vaardigheden, attitudes, bekwaamheden... zouden moeten verwerven om hun kansen op studiesucces in het Hoger Onderwijs zo groot mogelijk te maken". Ik beperk me hier tot het deel dat gaat over de studievaardigheid.

In het eerste hoofdstuk van het boek wordt besproken dat velen de studievaardigheid van beginnende studenten zien als een factor die van belang is voor het studierement. Er wordt binnen het Hoger Onderwijs (HO) al snel een beroep gedaan op vaardigheden die studenten nog niet hebben ontwikkeld tijdens het Voortgezet Onderwijs (VO). Als het HO er dan niet toe over gaat gerichte training in de betreffende vaardigheden te geven kunnen problemen niet uitblijven. Studievaardigheidstekorten worden regelmatig gesignaleerd zowel in het Wetenschappelijk Onderwijs (WO) als in het Hoger Beroeps Onderwijs (HBO). Opmerkelijk is dat eerstejaars-coördinatoren en anderen die geacht worden een goed overzicht te hebben over factoren die de studievoortgang bedreigen aan tekorten in studievaardigheid meestal nog meer gewicht toekennen dan aan tekorten in vakinhoudelijke kennis (met mogelijke uitzondering van wiskunde).

Dat studievaardigheid een belangrijk onderwerp is kan voor de lezer een stimulans zijn om meer te willen weten over de tekorten waar het om gaat en over de wijze waarop ze ontstaan en eventueel ondervangen kunnen worden. Om snel ter zake te komen geef ik eerst een korte samenvatting van de hoofdstukken vijf tot en met elf

waarin de onderzoeksresultaten worden weergegeven. Daarna ga ik in op de literatuurstudie waarvan verslag wordt gedaan in hoofdstuk 2 en op de visie die in hoofdstuk 12 wordt ontvouwd ten aanzien van de mogelijkheden om door middel van studievaardigheidsbevordering de aansluitingsproblemen tussen VO en HO te verminderen.

De hoofdstukken 3 en 4 bevatten een duidelijk en gedetailleerd overzicht van de opzet van de zeven(!) deelonderzoeken, van de benaderde onderwijsinstellingen en de respondenten. Het gaat in alle gevallen om onderzoek met behulp van vragenlijsten en interviews.

In hoofdstuk 5 staat welke wensen het HO heeft op het punt van de studievaardigheid. De gegevens bevestigen dat er veel tekorten worden gesignaleerd. Van alle respondenten die tekorten opmerken in de vaardigheden van beginnende studenten (en dat is 60% van het totaal) is slechts 5% van mening dat de problemen alleen van inhoudelijke aard zijn, terwijl 30% veronderstelt dat er uitsluitend van studievaardigheidsproblemen sprake zou zijn. De overige 25% geeft aan dat beide typen problemen zich voordoen of laat de aard van de problemen in het midden. Van alle studievaardigheden waarbij men van tekorten spreekt zijn er overigens slechts enkele waarbij men een direct verband veronderstelt met de studievoortgang. Zowel binnen het WO als binnen het HBO zijn dit in de eerste plaats de werkhouding en werkplanning. (De vraag of werkhouding thuis hoort binnen de categorie studievaardigheden dringt zich op maar wordt door de onderzoekers niet aan de orde gesteld). Binnen het HBO zeggen respondenten (frequenter dan binnen het WO) dat ook tekorten in lees- en studeervaardigheid, probleemoplossen en (in iets mindere mate) schrijfvaardigheid de studievoortgang belemmeren.

In hoofdstuk 6 wordt een kwantitatief overzicht gegeven van de aandacht die wordt besteed aan het ondervangen van studievaardigheidstekorten. De conclusie is opmerkelijk. Nog niet een derde van de respondenten geeft aan dat de eigen HO-instelling 'actief' reageert op tekorten in de werkhouding en tekorten in lees- en studievaardigheid. Aan planningsvaardigheden wordt aandacht besteed in ruim twee derde van de instellingen. De onderzoekers komen tot de conclusie dat wat het HO in kwantitatieve zin doet aan problemen op het vlak van de studievaardig-

heidsbevordering bepaald minimaal is.

In hoofdstuk 7 en 8 wordt de kwaliteit besproken van de maatregelen die men in het HO neemt, als er wordt ingegrepen. De gegevens zijn verzameld door middel van interviews bij 24 instellingen die zichzelf (in het voorgaande deelonderzoek) 'actief' noemen op studievaardigheidsgebied. Er zijn duidelijke verschillen in de werkwijzen van het WO en HBO, maar de algemene indruk is in beide gevallen ongunstig. Studiebegeleiders en docenten die iets aan studievaardigheidsbevordering willen doen ervaren problemen: "gebrek aan deskundigheid, zowel als aan bruikbaar scholingsaanbod, ontoegankelijkheid van de literatuur, gebrek aan bruikbare methoden of handleidingen en gebrek aan uitgewerkte materialen en toepassingsmogelijkheden, en aanzienlijke organisatorische problemen". Een bevinding is ook dat velen betwijfelen of het wel mogelijk is om als docent, studentbegeleider of instelling iets aan studievaardigheidstekorten te doen.

In hoofdstuk negen, tien en elf wordt de studievaardigheids situatie in het HO in verband gebracht met hetgeen er in het VO gebeurt. Eerst wordt in detail besproken wat vertegenwoordigers van WO en HBO verwachten van respectievelijk het VWO en HAVO. Ook wordt ingegaan op de meningen van vertegenwoordigers van het VO over de mate waarin zij de verantwoording dragen voor kwalificatie van leerlingen op het punt van de studievaardigheid. Het blijkt dat men in het VO meent dat 'in principe' alle studievaardigheden zouden zijn aan te leren binnen het VO. Men is dat echter geenszins van plan omdat men a) zich bij voorkeur beperkt tot vaardigheden die ook binnen het VO (op VO-niveau) functioneel zijn b) van het HO verwacht dat wensen ten aanzien van de studievaardigheden van abiturienten duidelijk worden geformuleerd (geen vage kreten) en c) wil dat het HO er geen éénrichtingsverkeer van maakt (door wel eisen te stellen aan het VO, maar zelf weinig aan de problemen te doen).

Wat het VO in feite aan studievaardigheden zegt te doen maakt, in kwantitatieve zin, een tamelijk gunstige eerste indruk. Van de 100 scholen die de algemene enquête hebben beantwoord (ongeveer de helft van de aangeschrevenen) zegt 80% aandacht aan studievaardigheid te besteden. De onderzoekers merken op dat schrijf-, lees- en luistervaardigheden (die in het HO een hoge

prioriteit hebben) ook in het VO veelvuldig genoemd worden als aandachtspunt. De eisen die er aan de ontwikkeling van deze vaardigheden worden gesteld in de eindexamenprogramma's spelen hierin ongetwijfeld een rol. Werkhouding en werkplanning staan in het VO evenals in het HO hoog genoteerd. Vraagt men echter naar de kwaliteit van de activiteiten die in het VO worden ondernomen om de studievaardigheid te bevorderen dan is het beeld aanzienlijk minder positief. Ook de vertegenwoordigers uit het VO geven te kennen dat ze deskundigheid tekort komen en door tal van problemen onvoldoende in staat zijn om effectief en doelmatig aan de studievaardigheidsbevordering te werken.

Ondanks de vele gegevens die zijn verzameld zijn de conclusies van de auteurs betrekkelijk eenvoudig. Op basis van hoofdstuk 12 vat ik ze als volgt samen:

a) binnen het HO is behoefte aan studenten die bij binnenkomst beter gekwalificeerd zijn op het punt van studievaardigheid; dit weegt des te zwaarder omdat men zelf niet veel kans ziet om tekorten vakkundig en doeltreffend op te heffen en b) binnen het VO is men niet geneigd om eenzijdig extra inspanningen te gaan leveren; de wensen moeten duidelijk geformuleerd zijn en in redelijkheid aansluiten bij het VO-pakket; bovendien zegt men om verschillende redenen niet voldoende te zijn toegerust op het bevorderen van de studievaardigheid.

Is dit een impasse of is er een uitweg? De auteurs geven aan dat ze van mening zijn dat er een drastische herformulering nodig is van wat er onder studievaardigheidsbevordering wordt verstaan. Door zo'n herformulering zou men mensen in zowel het HO als het VO kunnen duidelijk maken waarom studievaardigheidsbevordering (zoals zovelen van hen al constateerden) niet eenvoudig is en waarom men misschien toch succes mag verwachten als men bereid en in staat is tot een flinke investering.

Een aanzet tot het ontwikkelen van een bruikbare visie op een effectief totaalpakket wordt gegeven in hoofdstuk 2. De literatuurstudie (55 pag.) legt verbindingslijnen tussen het begrip studievaardigheid en de snel groeiende stroom van onderzoeken over het onderwerp dat meestal wordt aangeduid als 'leren leren'. Op knappe wijze wordt in dit hoofdstuk een aanzienlijke hoeveelheid informatie gepresenteerd. Dit is ge-

realiseerd door duidelijke grenzen te stellen aan de bronnen die werden geraadpleegd en door de gegevens te ordenen in een strak schema. Het resultaat bestaat uit een opsomming van wat er voor nodig is om mensen studievaardig te maken. Het uitgangspunt is: "een student is studievaardig in de mate waarin hij in staat is docenttaken die voor leren relevant zijn zelf op zich te nemen". In dit uitgangspunt is de visie van Simons en Vermunt (1986) te herkennen, naar wie in het hoofdstuk herhaaldelijk wordt verwezen. Het doel 'studievaardigheidsbevordering' wordt eerst opgesplitst in afzonderlijke doelstellingen, die elk een aantal concrete maatregelen vereisen. Het totale wensenlijstje wordt vervolgens op een wat globaler niveau samengevat in de vorm van tien algemene principes (vier betreffende de inhoud en tien betreffende de aanpak van studievaardigheidsbevordering). Het hoofdstuk is bepaald niet eenvoudig te lezen en vereist een behoorlijke hoeveelheid voorkennis. Dit doet echter niet af aan mijn mening dat het hoofdstuk een aantrekkelijke toegift vormt op het onderzoek. De boodschap die ervan uitgaat is dat studievaardigheidsbevordering veelomvattend maar zeker niet onmogelijk is. In hoofdstuk 12 formuleren de onderzoekers deze conclusie als volgt: "Als studievaardigheid belangrijk wordt genoemd en de daad wordt vervolgens bij het woord gevoegd, impliceert dat prijzige zaken als leerplan- en methodenontwikkeling, deskundigheidsbevordering, faciliteitenbeleid...".

Een andere mogelijkheid die de onderzoekers noemen om de impasse te doorbreken bestaat eruit dat men juist een heel beperkte en praktische invulling geeft aan het begrip studievaardigheid. Deze benadering komt erop neer dat studievaardigheid wordt omschreven als 'in staat zijn tot het uitvoeren van bepaalde welomschreven kritische studietaken'. Kritische studietaken worden ontleend aan de praktijk van het studeren. Ze dienen zo te worden gekozen dat studenten die deze taken in redelijk tempo en op redelijk niveau weten uit te voeren, ook een goede kans hebben op studiesucces. In het VO zou men leerlingen kunnen voorbereiden op de eigen (op het VO afgestemde) kritische studietaken en op bepaalde kritische studietaken uit het HO. Het een en ander wordt in het boek niet echt uitgewerkt maar de suggestie stemt tot verder nadenken. Zo komt bij mij de gedachte op dat men in het HO eigenlijk al enige tijd een ver-

schuiving ziet optreden die in dit verband relevant is. Studenten worden in vaardighedenpraktika in beperkte mate voorbereid op kritische HO-studietaken, maar men legt het accent steeds vaker op wat ik 'kritische beroepstaken' zou willen noemen. Dit zijn taken die direct zijn ontleend aan de beroepspraktijk en voor het welslagen in die praktijk van bijzonder belang worden geacht. Als men in het VO en HO vanuit een totaaloverzicht van kritische studie- en beroepstaken tot een verdeling zou kunnen komen, en als men de kritische (maatschappelijke) taken van de schoolverlaters die niet naar het HO gaan in de beschouwingen zou betrekken, ... Hiermee ben ik echter gekomen op een punt van 'meedenken' in plaats van bespreken.

Toegankelijk of prettig leesbaar kan ik het boek niet noemen, ondanks alle pogingen om de lezers de weg te wijzen (de inhoudsopgave beslaat ruim vijf pagina's) en om de informatie overzichtelijk te presenteren. Het boek is er duidelijk één uit de rij van boeken die zijn geschreven 'voor SVO', de 'grote anonieme lezer en beoordelaar' die al menig onderzoeker heeft gebracht tot een weinig geïnspireerde vorm van verslagleggen van goed onderzoek en interessante onderzoeksresultaten. Toch kan ik het boek warm aanbevelen, vanwege het belang van de aansluitingsproblematiek die erin aan de orde komt en vanwege hoofdstuk 2. Ik acht het voor het ontwikkelen van het denken over studievaardigheid van groot belang dat deze onderzoekers de moeite hebben genomen (en die is niet gering!) om vanuit een welomschreven gezichtspunt de relevante literatuur samen te vatten en om punt voor punt aan te geven wat studievaardigheidsbevordering, in de door hen gedefinieerde zin, in concreto vereist.

M. Elshout-Mohr

C. Klaassen (red.)

Jeugd als sociaal fenomeen Identiteit, socialisatie en jeugdcultuur in theorie en onderzoek

Acco, Amersfoort/Leuven 1991

153 pagina's f 35,- ISBN 90 5256 047 1

In een rijk gevuld en goed verzorgd drukwerk doet de SISWO Werkgroep Jeugdstudie onder redactie van *Klaassen* een poging om de sociaal-

wetenschappelijke theorievorming met betrekking tot jeugd en de empirische voeding daarvan bij wijze van overzicht aan de orde te stellen. Het voorwoord verantwoordt de opzet van dit boek als een coproductie van de SISWO werkgroepen voor resp. de thema's jeugdstudie en onderwijs & cultuur. Deze zijn onlangs gefuseerd in een nieuwe Werkgroep Socialisatie, Cultuur en Levensloop.

De publikatie van het te bespreken boek viert en ondersteunt deze fusie, waarvan bij de lezer hoge verwachtingen worden gewekt. Tevens wordt een beroep gedaan op de onderwijsmarkt van HBO en WO, om bij introducties in de onderhavige problematiek van dit boek gebruik te maken. Op de inhoud van de afzonderlijke bijdragen zal ik hierna kort en evaluerend ingaan. Eerst iets over de opzet van het boek en wat ervan geworden is.

Het boek beoogt, zoals hierboven uiteengezet, een theoretische en empirische neerslag te geven van sociaalwetenschappelijke vorderingen met het thema jeugd. Daarin ligt, naast mijn waardering voor de onderneming, mijn voorname kritiek. Waardering heb ik voor de moed en voor het uithoudingsvermogen waarmee de auteurs het onderwerp, zo lang gistend in onderwijs en onderzoek, tenslotte aan de orde hebben gesteld. Het gistingsproces waarvan hier sprake is, heeft immers een geschiedenis waarvoor men zonder overdrijving mag teruggaan naar de jaren vóór de tweede wereldoorlog. Talrijk waren sindsdien de incidenten, waarmee het optreden van dit thema in de sociaalwetenschappelijke literatuur is gevierd. Maar van een poging als deze is nauwelijks eerder sprake geweest (ik maak voor het gemak abstractie van wetenschapshistorische schetsen als die van Van Hessen, 1984 en Abma, 1985, 1986).

In de waardering schuilt de kritiek. Afgezien van een inleiding waarin de redacteur het onderwerp vertellend aan de orde stelt en een 'besluit' waarin hij zijn onderneming evalueert, is eigenlijk geen sprake van een situering van dit thema in de wetenschapsgeschiedenis, laat staan van een wetenschapssociologische verantwoording ervan. Wat maakt het voor de onderwijsmarkt, hierboven aangesproken, zo actueel? En waarom is het anno 1991 nodig om een overzicht te bieden van wat de sociale wetenschappen, vereenvoudigend zo aangeduid, met de jeugd hebben uitgespookt? Er is kennelijk behoefte aan een

reader, iets in de richting van een handboek, voor wie in doctoraal- of andere differentiaties aan de gang wil met 'jeugd', maar waarom? De lezer wordt als het ware binnengevoerd in de kring van een gezelschap waarvan hij de namen en de verrichtingen verneemt, zonder dat hij bekend wordt gemaakt met de *raison d'être* van dit gezelschap. In een dergelijke inner circle raakt men, ook zonder dat men onaangenaam wordt bejegend, al spoedig de weg kwijt.

Dan nu de afzonderlijke bijdragen. In de inleiding geeft de *auteur/redacteur* de lezer een overzicht van wat hem/haar te wachten staat. Socialisatie, cultuur en levensloop blijken de bouwstenen of elementen van deze publikatie.

Abma ("De generatiesociologische benadering") geeft blijk van een opvallend formuleeren overdrachtsvermogen. Te betreuren in zijn opstel is het gemis van een historische situering, ook van de betreffende theorievorming. Het generatiebegrip behoeft immers op zichzelf een wetenschapstheoretische en -sociologische inbedding. Een dergelijke inbedding (vgl. Van Hessen en Klaassen, vervolg) zou tussen Mannheim en zijn rivalen de verbindende tekst hebben kunnen vormen.

Klaassen ("De functionalistische benadering") verduidelijkt zijn voorliefde voor het structureel functionalisme als jeugdtheoretisch paradigma. Dat hij zich in dit hoofdstuk beperkt tot verkenningen en conclusies die samenhangen met het functionalisme mag hem daarbij niet worden aangerekend. Het is immers onmogelijk om de overvloed aan theoretische oriëntaties die zichtbaar worden in het contemporaine jeugdonderzoek in één opstel inhoudelijk aan te vatten en kritisch te bespreken.

Straver ("Een symbolisch-interactionistische benadering") kenmerkt zich door didactische bekwaamheid. Het symbolisch interactionisme wordt door hem getekend met een fijne pen die geoefend is in eerdere publikaties. Deze laatste komen hier gedeeltelijk ter sprake.

Zijn voornaamste onderwerp is de seksueel-relationale ontwikkeling, ontleed in de stappen die het proces kenmerken. Straver behandelt dit onderwerp hier onder de noemers van ontwikkeling en socialisatie als aanduidingen van de conceptualisering die het bedoelde proces heeft losgemaakt in resp. psychologie en sociologie. Interactie als bindend element vormt dan het

vanzelfsprekend aanknopingspunt met de theorie van het symbolisch interactionisme.

Hij hanteert naast eigen onderzoek dat van medewerkers en verwante auteurs (Hazekamp, De Waal). Zijn aanpak is, mede door het ondernemen van longitudinaal en comparatief onderzoek, opmerkelijk en zijn streven naar theoretische progressie zoals bepleit door Klaassen geïllustreerd.

Van Zuilen en Klaassen ("De CCCS-benadering") ontbreekt het aan een overzicht van de theoretische oriëntaties waarbinnen de CCCS optiek een plaats vindt. Verdienstelijk aan hun bijdrage is m.i. de verbinding van de structuraaltheorie à la Giddens met de socialisatietheorie à la Van Hessen.

Een vraag waarmee de lezer van dit veelzijdig artikel achterblijft is wel: welke is nu eigenlijk de betekenis van cultuur- voor jeugdonderzoek?

Meeus ("De adolescentie identiteit ... Erikson en Marcia") geeft een overzicht van het fasen- (Erikson) en het identiteitsstatusmodel (Marcia). Voor lezers van HBO en WO wordt veel bekend verondersteld. Dat geldt met name voor onderzoeksmethoden en -technieken. Zo laat de auteur na, te omschrijven wat hij verstaat onder de validiteit waarop hij Marcia positief beoordeelt. Een storende bijkomstigheid is dat hij in zijn samenvatting vaststelt dat (sociaal) milieu in de theorievorming aangaande identiteitsontwikkeling te weinig wordt onderzocht, maar dat hij deze omissie in zijn voorafgaande argumentatie niet toelicht.

Van Hessen en Klaassen ("Een historisch-sociologische benadering") markeren in het besproken boekwerk een overgang. Was tot dusver sprake van partiële, aspectgebonden benaderingen, hier wordt het onderwerp in zijn volle omvang aan de orde gesteld. De auteurs streven welbewust naar een sociologische explicatie van historische fenomenen. Daarbij wordt een rijkdom zichtbaar aan methodiek en thematiek die - en hierin ligt een kritische noot - onmogelijk kan worden geperst in de lay out van 25 pagina's en 7 paragrafen. De schrijfstijl is, mede als gevolg van deze pregnantie, soms elliptisch en literair, eerder dan bondig en stellig.

Van der Linden en Klaassen ("De sociaal-ecologische benadering") geven een overzicht van de sociaal-ecologische benadering. Aan de hand van de geboden tekst is moeilijk te bepalen,

in hoeverre deze benadering een eigen theoretische ingang vertegenwoordigt. De beschrijving van de theorieën van Bronfenbrenner en Baacke en van enkele daarop geïnspireerde onderzoeksinitiatieven geeft immers de indruk, dat de relatie tussen leefwereld en belevingswereld, waartoe de auteurs de bedoelde theorieën herleiden, een tautologische is.

Veel van dit onderzoek - en hierin ligt de waarde ervan - is echter fijnmazig en getuigt van aandacht voor de particuliere leefwereld van adolescenten. In dit opzicht is de sociaal-ecologische benadering te beschouwen als een verrijking van de wetenschap aangaande ontwikkeling en socialisatie.

Klaassen ("Besluit") geeft ten slotte een overzicht van de behandelde stof en een evaluatie daarvan tegen de achtergrond van het in de inleiding uiteengezette doel. Zijn doelstelling was beperkt, blijkens de laatste zin: "De intentie van het voorliggende boek was niet meer, maar ook niet minder dan het aandragen van mogelijke bouwstenen ..." (voor een "omvattende theorie", blz. 152). Dat zo uiteenlopende oriëntaties als de hier beschrevene voor de beoogde theorievorming echter nauwelijks bouwstenen kunnen worden genoemd vindt zijn verklaring misschien wel in het hybride karakter van het onderwerp. "Jeugd als sociaal fenomeen" of "jeugd in theorie en onderzoek" is immers per definitie zo veelkoppig als het onderwerp van de sociale wetenschappen zelf. De auteur/redacteur onderschrijft dit, waar hij noteert: "Er is uitgegaan van de stelling dat, voor het verkrijgen van inzicht in de sociale aspecten van jeugd als *leef-tijdsfase, als leeftijdsgroep en als cultureel verschijnsel* meerdere theoretische perspectieven mogelijk zijn" (blz. 149, cursivering RB). Hier is sprake van jeugd als object van ontwikkelingspsychologie, van jeugdsociologie en van culturele antropologie of etnografie.

Dat is niet de schuld van de redacteur. Het is eigen aan het onderwerp en toe te schrijven aan de territoriumdrift van de betrokken disciplines dat het tot een poging als deze überhaupt kan komen. Dat het resultaat dan uitvalt als een overzicht van op zichzelf heterogene benaderingen, mag misschien niet worden opgevat als een tekortkoming. Het is eerder de verdienste van de auteurs en met name van de redacteur dat zij hebben bijgedragen tot een in zijn soort wellicht uniek compendium van eigentijdse sociale (jeugd)wetenschap.

Mededelingen

Internationaal GASAT-congres

Van 25 tot en met 29 oktober 1992 vindt op de Technische Universiteit Eindhoven een internationaal GASAT-congres plaats over 'Sekse, wetenschap en techniek in een veranderend Europa'. GASAT is de Engelstalige afkorting van 'Gender and Science and Technology'. Op het congres komen Oost- en West-Europese initiatieven en resultaten op het gebied van GASAT aan de orde. Aandachtspunten daarbij zijn opleiding en training, werkgelegenheid, methoden van onderzoek en evaluatie.

Voor nadere informatie kunt u zich wenden tot het: GASAT 1992 secretariaat, Technische Universiteit Eindhoven, Mevrouw M. Brand, Postbus 513, 5600 MB Eindhoven, tel.: 040-472083.

Conferentie

'Gedragsproblemen, onderwijs en gedragstherapie'

Op 30 oktober 1992 organiseren het Paedologisch Instituut Rotterdam en de Rotterdamse School Adviesdienst gezamenlijk een conferentie over de mogelijke bijdrage vanuit de Gedragstherapie aan het verminderen van gedragsproblemen in het onderwijs.

Nadere informatie is verkrijgbaar bij mevrouw C. Breitbarth, conferentie-secretaresse Paedologisch Instituut Rotterdam, Postbus 81194, 3009 GD Rotterdam, tel.: 010-4071507.

NVO-Congres

Op 30 oktober 1992 organiseert de NVO ter gelegenheid van haar 30-jarig bestaan een lustrumcongres met als thema 'Zorg voor pedagogische kwaliteit'. Het congres vindt plaats in De Nieuwe Buitensociëteit te Zwolle.

Nadere informatie is verkrijgbaar bij het NVO-secretariaat, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht, tel.: 030-322407.

Nederlands Psychologencongres '92

Onder auspiciën van de Stichting Honderd Jaar Psychologie, het NIP en Psychon vindt op 19 en 20 november 1992 te Groningen het zevende Nederlands Psychologencongres plaats over het thema 'De volgende eeuw van de Psychologie'. Doel van het congres is de bevordering van de wisselwerking tussen psychologische praktijk en wetenschapsbeoefening.

Nadere informatie is verkrijgbaar bij het Congressecretariaat, Rijksuniversiteit Groningen, Vakgroep Psychologie, Mevrouw C. Vijlbrief, Grote Kruisstraat 2/1, 9712 TS Groningen, tel.: 050-636386.

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

12e jaargang, nr. 1, 1992

Een lastige levensfase. Nederlandse gezinspedagogen over puberteit en adolescentie in het gezin, 1916-1950, door N. Bakker

Een nieuwe algemene vorming of slechts de oude canon? Over de betekenis van onderwijs-tradities, door H-E. Tenorth

Aspecten van de Amerikaanse discussies over de inhouden van het onderwijs. Recente literatuur op het gebied van 'cultural literacy', door P. Schreuder

Tussen gelijke kansen en pedagogische vragen.

Een gesprek over 'effectieve scholen', door W. Wardekker, S. Miedema, R. Bosker,

W. Meijnen, E. Wendrich en A. Wesseling

Biotisch organicisme, opvoeding en identiteit.

Een reactie op Van Crombrugge, 'Uw kinderen zijn uw kinderen wel', door P. van der Ploeg

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 69, nummer 3/1992

A. M. L. van Wieringen

Richting, autonomie en kwaliteit in het onderwijs 162

P. J. C. Slegers, Th. C. M. Bergen en J. H. G. I. Giesbers

School en beleidsvoering 177

K. Tj. Bos en A. J. Visscher

Implementatie en effecten van een computerondersteund
absentie-registratie systeem 200

L. Verhoeven en A. Vermeer

Woordenschat van leerlingen in het Basis- en MLK-onderwijs 218

Boekbesprekingen 235

Mededelingen 238