

Slavenburg, J. H. & T. A. Peters (red.), *Het project Onderwijs en Sociaal Milieu: een eindbalans*. Rotterdamse School Advies Dienst, Rotterdam, 1989, 380 pag., f 35, —.

Gedurende 20 jaar heeft zich in Rotterdam een onderzoeksproject afgespeeld dat waarschijnlijk het omvangrijkste en het duurste (bijna 50 miljoen!) was uit de geschiedenis van het Nederlandse sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Einde 1989 is het afgesloten, ter gelegenheid waarvan de onderzoekers de balans hebben opgemaakt.

Een van de merkwaardigheden van dit zo praktijkgerichte onderzoeksproject is altijd geweest de ruimte die er bestond voor instrumenteel en anderszins fundamenteel onderzoek. Talloos waren de papieren over methoden, technieken, operationalisaties e.d. waarvan het belang uitging boven de directe lokale bruikbaarheid. Lof verdient de projectleiding, die, dat blijkt ook weer uit deze eindbalans, tijd en ruimte heeft weten te vinden om de internationale literatuur kritisch te volgen.

Tijdens de afsluitingsdag kwam nog eens helder aan het licht dat de onderzoekers hebben geprobeerd vanuit een methodologisch zuiver standpunt hun werk te doen. Slavenburg, opvolger van initiator Grandia en belangrijkste projectleider, plaatste de vooraf geformuleerde doeleinden van het project nog eens helder voor het voetlicht, en constateerde op grond van de onderzoeksresultaten dat de meeste doeleinden niet gehaald zijn. In die zin moet het project dan ook als mislukt worden aangemerkt. Op hem volgende sprekers, waaronder de huidige bewindslieden Simons en Wallage, deden vervolgens hun best om duidelijk te maken dat er toch veel bereikt is, dat 'velen er toch veel van geleerd hebben', enz. Niet alleen deze toehoorder voelde zich wat ongemakkelijk bij het merkwaardige dilemma van de 'objectieve mislukking' en de kennelijke behoefte van beleidszijde om het project positief te waarderen.

In de eindbundel is in het kort de geschiedenis van het O.S.M. project uiteengezet, waarbij de veelzijdigheid — het werken met leerlingen, leerkrachten, materiaal, ouders, aanvankelijk ook buurten — opvalt. In verschillende hoofdstukken komen de ervaringen met curriculumontwikkeling, activiteits- en onderwijsbegeleidingsprogramma's en met de O.S.M. verspreidingsstrategie aan de orde. Ook is een hoofdstuk gewijd aan buitenlandse en andere Nederlandse stimuleringsprogramma's.

Aparte beschouwingen krijgen de relaties tussen leerlingkenmerken, gezinskenmerken en schoolprestaties. Het hoofdstuk over leerlingkenmerken en schoolprestaties laat helaas veel vragen onbeantwoord betreffende de rol van de intelligentie ten opzichte van schoolvorderingstoetsen. De auteurs verdedigen de gekozen en veelal niet bereikte 'transfercriteria', waarmee bedoeld wordt dat de eisen gesteld werden in relatie tot landelijke gemiddelden (p. 106 e.v.). Deze criteria hebben betrekking op lezen, rekenen, zittenblijven, de uitstroom naar het speciaal onderwijs enerzijds en naar het voortgezet onderwijs anderzijds. In de slotbeschouwing wordt overigens erkend dat het beter ware geweest om 'relatieve verbetering' als einddoel te stellen in plaats van het te ambitieus gebleken 'gemiddelde Nederlandse niveau'.

Hoewel deze bundel hier en daar moeilijk toegankelijk is — in de loop van 20 jaar heeft zich uiteraard een eigen denkwijze en jargon ontwikkeld — kan men er veel uit leren voor wat betreft het plannen en uitvoeren van een evaluatieonderzoek. De onderzoekers verdienen grote lof voor de zorgvuldige explicitering van hun eigen werk en voor hun onbevangenheid terzake van het niet bereiken van de gestelde doeleinden; voor de vanzelfsprekendheid ook waarmee zij er van uitgaan dat kostbare begeleidingsprojecten aanwijsbare resultaten moeten hebben. Voor wat dit laatste punt betreft is er geen groter contrast denkbaar dan met de recente dissertatie van Donker (1990) over evaluatie van projecten in de geestelijke gezondheidszorg; na het niet kunnen vaststellen van effecten constateert de auteur dat de meeste projecten — en het bijbehorende onderzoek — toch zin hebben, al was het alleen maar omdat de voortdurende onderzoeksbegeleiding de projectmedewerker dwingt tot een permanente reflectie.

Voor een evaluatie van specifieke projectdoelen en -aspecten die hout snijdt heeft de lezer echter méér nodig dan alleen deze publikatie. Verwacht — en gehoopt — mag worden dat het laatste woord over de wijze waarop men in Rotterdam het probleem van de ongelijke onderwijskansen heeft aanpak en geëvalueerd nog niet gezegd is.

P. G. Swanborn

## Literatuur

Donker, M., *Principes en praktijk van programma-evaluaties*. Utrecht: Nederlands Centrum Geestelijke Volksgezondheid, 1990.

---

R. A. M. van Brunshot *Begeleiding van beginnende docenten in het technisch onderwijs*. Proefschrift Eindhoven, 1990, 284 pag. + 12 pag. bijlagen, f 46,-, ISBN 90 9003256 8.

---

Het boek doet verslag van onderzoek naar problemen van beginnende docenten in het technisch onderwijs en de effecten van begeleiding van beginnende docenten in het middelbaar technisch onderwijs. Van Brunshot spitst dit toe tot drie onderzoeksvragen die hij aldus verwoordt (p. 16):

1. Bestaan er verschillen tussen de probleemervaring van beginnende docenten die werkzaam zijn in het Basisonderwijs en Voortgezet Onderwijs enerzijds en in het Hoger Beroeps Onderwijs anderzijds?
2. Bevat de literatuur op het gebied van het opleiden van docenten aanwijzingen dat een begeleiding, gericht op het leren oplossen van probleemsituaties, een zinvolle manier is om beginnende docenten te helpen?
3. Heeft een begeleiding gericht op het leren oplossen van probleemsituaties het beoogde effect: zijn beginnende docenten als gevolg van die begeleiding in staat problemen die zij als docent ervaren, op een meer systematische manier aan te pakken en verbetert daardoor hun functioneren?

Het antwoord op de eerste vraag wordt gezocht in een inventarisatie van probleemervaringen van beginnende docenten, dat wil zeggen docenten met minder dan twee jaar leservaring (p. 38). Daartoe worden 58 beginnende HBO-docenten en 26 beginnende MTO-docenten bevroegd naar hun ervaringen, waarna de resultaten worden vergeleken met die van andere studies onder beginnende docenten in basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Geconcludeerd wordt dat beginnende HBO-docenten problemen ervaren op didactische aspecten, terwijl BO- en VO-docenten vooral op relationele aspecten van docentgedrag problemen ervaren. MTO-docenten tenderen een middenpositie in te nemen (p. 54).

Als antwoord op de tweede vraag wordt een overzicht van onderwijsvisies gegeven waarna een begeleidingsmodel wordt gekozen, namelijk het probleemoplossingsmodel van Egan. De auteur geeft vervolgens een uitvoerige beschrijving van dit model.

De beantwoording van de derde vraag, de hoofdmoot, wordt gezocht in een onderzoek naar effecten van het modelgebruik. Negen ervaren MTO-docenten worden geoefend in het gebruik van Egans model, waarna zeven van hen in totaal elf beginnende docenten volgens dat model begeleiden. Met

behulp van een vragenlijst wordt hun mening omtrent het gebruik van het model tijdens de begeleiding gepeild. Bovendien wordt getracht het effect van de begeleiding op beginnende docenten te bepalen door hun een video-opname van één klasesituatie te vertonen met als opdracht hardop denkend aan te geven hoe men in die probleemsituatie zou reageren. Naast de begeleide beginners die de experimentele groep vormen, zijn er onbegeleide beginners die de controle groep vormen. Tot slot wordt met behulp van een vragenlijst onderzocht of er naar de mening van betrokkenen ook sprake is van een verbetering in hun functioneren. Geconcludeerd wordt dat de begeleiding heeft geleid tot meer nadenken over de probleemsituatie (p. 216) en dat het al of niet begeleiden geen significant verschil oplevert in de beoordeling van het eigen functioneren (p. 230).

Over het algemeen is de tekst helder geschreven en goed gestructureerd. Het inleidende hoofdstuk geeft een duidelijk overzicht van het onderzoek, terwijl in het slothoofdstuk de bevindingen in samenhang op een rijtje worden gezet. Het streven om hoofdstukken zo te schrijven dat ze los van elkaar te lezen zijn (p. 7), heeft tot veel herhalingen geleid.

Ten aanzien van de keuze van de probleemoplossingsbenadering en in het bijzonder de keuze van het model van Egan valt op dat de gegeven argumentatie wel erg summier is. Het belang van het model in het onderzoek rechtvaardigt ongetwijfeld de uitvoerige beschrijving die Van Brunshot ervan geeft (circa 25 pagina's). Maar om dezelfde reden zou een gedegener verantwoording van de gemaakte keuze mogen worden verwacht, zeker gelet op de diversiteit aan beschikbare modellen zoals ook Van Brunshot signaleert (pp. 111-112).

Voor al in het hoofdonderzoek is het empirisch materiaal dat wordt gepresenteerd, in meerdere opzichten schraal. De begeleiding wordt beproefd door zeven begeleiders bij in totaal 11 beginners. Met behulp van vragenlijsten worden vervolgens hun meningen gepeild. Er wordt dus niet onderzocht of beginners door begeleiding beter zijn gaan functioneren, maar of zij zelf denken beter te zijn gaan functioneren, waarbij voorts onduidelijk blijft welke normen individuele docenten hanteren. Dit is ook het geval bij de video-opname. Deze en andere bezwaren van methodologische aard worden overigens wel door de auteur onderkend (zie bijvoorbeeld pp. 139-144, p. 167 en p. 224).

De vraag of begeleiding van beginnende docenten tot een daadwerkelijke verbetering in hun functioneren leidt, wordt niet beantwoord en kan ook niet beantwoord worden met de door Van Brunshot gevolgde meetmethode van de 'zelfobservatie' (p. 141). De bijdrage die dit boek levert aan de discussie over effecten van begeleiding, moet dan ook beperkt worden geacht.

W. Jochems

---

Tomic, W. & P. C. van der Sijde, *Changing teaching for better learning*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam, 1989, 103 pag., f 29,95, ISBN 90 265 1019 5.

---

Welk leerkrachtgedrag leidt eigenlijk tot leerresultaten? en: Hoe kunnen leerlingprestaties en attitudes verbeterd worden? Deze vragen gelden als 'leitmotiv' van een Engelstalig boek, waarin twee Nederlandse onderzoeken bijeen zijn gebracht. Het gaat om onderzoek dat verricht is in het kader van 'The Classroom Environment Study': een project onder auspiciën van de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), uitgevoerd aan de Universiteit Twente.

De vragen verraden al direct dat we te maken hebben met de (rijke) traditie van leerkrachtheffectiviteitsonderzoek. Hoewel de auteurs niet direct met zoveel woorden toegeven tot deze traditie te behoren, blijkt uit de opzet van hun onderzoek dat zij behoren tot de 'hard-boiled' variant binnen de traditie, gekenmerkt door een sterk empirisch (in plaats van theoretisch) georiënteerde aanpak. Het traject dat dergelijk onderzoek volgt, mag bekend verondersteld worden: men zoekt leerkrachtgedragingen (in een bepaald domein) die manipuleerbaar zijn en observeerbaar gemaakt kunnen worden om deze op samenhang met leerprestaties te onderzoeken.

De beschrijving van de correlationale studie is een heldere, compacte en sterk op de onderzoeksuitvoering georiënteerde uiteenzetting. De lezer wordt meegenomen langs een aantal in het onderzoek genomen beslissingen en de verantwoording ervan. Het draaiboek van een proces-productstudie wordt correct gevolgd, wat ondermeer inhoudt dat uitvoerig aandacht besteed wordt aan het voorkomen van direct geobserveerde gedragingen en composieten daarvan. De resultaten wijken niet af van wat in de Amerikaanse proces-productstudies is gevonden: Veel frontale instructie door de leerkracht, gericht op groepen leerlingen. Dit frontale onderwijs, zo concluderen de auteurs, is dominant omdat het het beste compromis is voor de dilemma's waarmee leraren geconfronteerd worden. In tegenstelling tot Amerikaanse studies zijn geen noemenswaardige effecten op leerprestaties gevonden (enkele kleine effecten van infrequente gedragingen daargelaten). De uitkomsten zijn verkregen middels talrijke afzonderlijke regressie-analyses met een steeds wisselende volgorde van predictorvariabelen.

Na de correlationale fase komt een belangrijk omslagpunt in proces-productonderzoek (Fenstermacher, 1981). Effectieve gedragingen dienen geselecteerd te worden om te zien of via training deze ook verbetering van leeruitkomsten veroorzaken. De studie van Tomic en Van der Sijde gaat hier wei-

nig klassiek te werk. Eigenlijk (p. 29) ontkennen zij de centrale 'improvement' hypothese in proces-product-onderzoek en stellen dat uit een samenhang tussen leerkrachtgedrag en leerresultaten niet geconcludeerd hoeft te worden dat dergelijk leerkrachtgedrag voor training in aanmerking komt. Hoe verdedigbaar de stelling ook mag zijn, het haalt de basis weg van de door de auteurs zo centraal gestelde: observationale-correlational-experimental loop. Gevolg is dat de auteurs met lege handen staan voor wat betreft de invulling van de trainingsfase. Uit nood vallen ze terug op de observatie dat nogal (?) veel tijd (10%) is besteed aan niet-leerstofgerichte activiteiten wat mogelijkterwijs zou kunnen duiden op gebrek aan managementvaardigheid bij de leerkracht. Al met al een weinig onderbouwde, maar wel cruciale 'switch' in het onderzoeksdesign.

De trainingsstudie is qua theoretisch gedachtengoed met wat meer omhaal van woorden beschreven dan de correlationale studie. De legitimering van het cognitieve model van klasse-instructie en management is echter niet het sterkste deel uit het boek. Een instructiemodel wordt aanbevolen met daarin een aantal vaste stappen waarlangs de lesuitvoering dient te verlopen: controle van huiswerkpresentatie van lesstof, gecontroleerde oefening, begeleide oefening en huiswerk. Terecht stellen de auteurs, verwijzend naar Amerikaans onderzoek, dat in het algemeen te weinig aandacht is besteed aan de implementatie van trainingen. De auteurs specificeren in de try-out welke tijdsindicatie aan de lesstappen moet worden besteed (als normering van gedragsveranderingen in de training).

De implementatiestudie wijst uit dat de training inderdaad de tijdsverdeling van leraren meer in de gewenste richting doet veranderen.

Rest de laatste stap: leidt getraind gedrag tot betere leerresultaten? De auteurs volgen hier niet het design uit proces-productstudies, maar hanteren een eigen uitbreiding ervan: vergelijking tussen groepen; voor en na de observatieperiode.

Contrair aan de verwachting wordt gevonden dat de leerlingresultaten over de gemeten periode dalen. Geen effect van de training op cognitieve en affectieve prestaties van leerlingen kon worden aangetoond. Wel wordt geconcludeerd dat de training geleid heeft tot verandering in leerkrachtgedrag (echter niet in overeenstemming met het ideale 'genormeerde' model).

Wanneer trainingscondities niet geheel beantwoorden aan verlangde kenmerken en het beheersingsgedrag van de leerkrachten niet voldoet aan de gestelde norm, is het moeilijk uit te maken waar (eventueel gevonden) verandering in leerprestaties aan kan worden toegeschreven. De auteurs nemen enkele theoretische verklaringen voor.

Het boek behandelt twee interessante onderzoeken en een belangwekkend thema voor onderzoek. De auteurs geven een beschrijving die dicht bij de

feitelijke onderzoeksuitvoering blijft. Dit is vooral interessant voor degenen die willen leren hoe dergelijk onderzoek wordt uitgevoerd en welke stappen of beslissingen daarbij aan de orde zijn. De evocatieve titel 'changing teaching for better learning' laat onverlet dat het weinig biedt voor degene die leerprestaties wil verbeteren.

H. H. Tillema

### Literatuur

Fenstermacher, G. D., On learning to teach effectively from research on teacher effectiveness. In: A. Denham & C. D. Lieberman, *Time to learn*. Washington: NIE, 1981.

J. C. Sturm, *Een goede gereformeerde opvoeding*. Over neo-calvinistische moraalpedagogiek (1880-1950), met speciale aandacht voor de nieuw-gereformeerde jeugdorganisaties. J. H. Kok, Kampen, 1988, 283 pp., f 40,50, ISBN 90 242 5430 2.

Twee jaar geleden promoveerde Sturm aan de VU op het hier te bespreken onderzoek (promotores: Spiecker en Kuitert). Het gedistancieerd en af en toe licht ironisch geschreven boek laat zich goed lezen. Zélf geloofde de auteur dat zijn vader, 'een mild mens...die tijdens zijn leven buitengewoon veel inzicht gekregen (had) in de calvinistische psyche' zijn boek 'met plezier' gelezen zou hebben (p. 5). Sturm bedoelde natuurlijk niet dat hij zelf zijn boek stilistisch geslaagd vindt, doch dat de inhoud ervan zijn vaders belangstelling zou hebben gehad. Ik zeg direct aan het begin echter maar vast dat in ieder geval ook de wijze waarop hij van zijn onderzoek verslag doet charme bezit. Hij gebruikt in zijn normale betoog bijvoorbeeld - en dan altijd onverwacht - woorden die ontleend zijn aan het 'gereformeerde taalspel'. Hij geeft in 'inheemse' termen samenvattingen. Zinnen als: 'De gereformeerde kerkelijke geschiedenis heeft...heel wat ervaringen met...meningsverschillen,...gewetensonderzoek, harte- en nierproevertij, tuchttoefening, afsnijding, uitstoting, scheuring en afscheiding' vertonen dezelfde couleur locale als teksten van renegatenliteraten (Wolkers, 't Hart, Siebeling).

Maar: ook over de *inhoud* van het boek kan men tevreden zijn. Sturm doet in zes hoofdstukken (die bij nader inzien beter als drie delen zijn te beschouwen) verslag van respectievelijk: 1. de geschiedenis van het calvinisme en van de nieuw-gereformeerde beweging daarbinnen (hoofdstukken 1 t/m 4); 2. de nieuw-gereformeerde 'theorie' achter de morele opvoeding (hoofdstuk 5); en 3. de praktijk van de

nieuw-gereformeerde jeugdorganisaties (hoofdstuk 6). Een leessuggestie op p. 14 zegt dat de eerste vier hoofdstukken tezamen en elk der volgende los van elkaar toegankelijk zijn - wat inderdaad klopt.

De waarde van het boek ligt vooral in de heldere weergave van een complexe materie. De omvang van de bronnen is indrukwekkend (de bibliografie, onderverdeeld in naslagwerken, bronnen en secundaire literatuur, kent 30 dicht bedrukte pagina's). Het gaat om als: wetenschappelijke teksten en notulen van jongelingenverenigingen, brieven en ingezonden stukken, krantenberichten en verenigingsperiodieken, julleumboeken, enzovoort. De auteur heeft dit alles goed in de greep en weet plausibel te maken dat hij de kern van het onderzoek kan beperken tot een adequaat afgegrensde historie (van 1880 - 1950).

Ten behoeve van zijn onderzoek operationaliseert hij een aantal begrippen. Zo onderscheidt hij tussen 'gereformeerd' en 'nieuw-gereformeerd' en tussen 'Gereformeerd' en 'gereformeerd' (p. 33). De term 'Gereformeerd' staat voor alles wat binnen het institutionele kader van 'nieuw-gereformeerd' valt (pp. 34 en 179), terwijl 'nieuw-gereformeerd' staat voor de bijzondere (grotendeel kuypertiaanse) ideologie binnen het 'gereformeerde' (annex het calvinisme) in het algemeen. Daarnaast is ook de term 'oud-gereformeerd' productief (als aanduiding voor een meer bevindelijke variant binnen het calvinisme; p. 38). (Tot mijn verrassing - ik ben nu eenmaal, om het sfeervol te zeggen, een 'ongodist' - noteert Sturm 'God', doch verwijst naar Hem als 'hij', 'hem', 'zijn'. Omdat hij kennelijk zorgvuldig over het gebruik van boven- en onderkast nadenkt, zit ik hier dus met een vraag...)

Hij slaagt er in het ethos van de nieuw-gereformeerde beweging treffend te schetsen en weet aanemelijk te maken hoe zij zich van proto-zuil tot zuil ontwikkelt. Sturm meent dat de beweging in de 20ste eeuw 'versteent', wat hij tragisch vindt. Het begon immers 'allemaal als een poging om orthodoxe calvinisten te behoeden voor het isolement in een achterlijk godsdienstig getto. Het eindigde met het isolement in een veelvoudig verzuild Nederland' (p. 27/28). Gezien de periode die Sturm onderzoekt, lijkt het begrijpelijk dat hij de ontwikkeling tragisch vindt. Van verstening is inderdaad sprake, tenminste als we niet verder kijken dan 1950. De geschiedenis is dan echter niet afgelopen. Secularisatie en het samengaan van godsdienstig-politieke 'bloedgroepen' volgen bijvoorbeeld op de 'verstening'. Misschien is een en ander tegen de achtergrond van de huidige situatie minder dramatisch te beoordelen en heeft ze zelfs een positieve functie gehad. Wat Sturm daarvan zou kunnen denken, laat zich echter slechts raden.

Sturm onthult dat de nieuw-gereformeerde opvattingen over 'sovereiniteit in eigen kring' veel te maken hebben met waardering voor het *organische* karakter van samenlevingsvormen. Daarbij wijst hij er terecht op dat deze denktrant niet verwant is met

het organicistische denken binnen de Duitse idealistische filosofie.

Soms blijven constatering en al te zeer op zichzelf staan terwijl ze, in verband met elkaar gebracht, een interessant probleem zouden kunnen oproepen. Zo wijst Sturm hiër op de soevereiniteit in eigen kring en het organische karakter van die kringen (samenlevingsvormen); zo wijst hij dáár op de beduchtheid voor staatsinvloed en op het voortdurende pleidooi voor vrijheid (met name vrijheid ván staatsinvloed: burgers moeten hun eigen idealen kunnen vormgeven; p. 42); en zo noemt hij élders de behoefte om de ganse samenleving te 'herkerstenen' (p. 67). Zo'n ('zo een', zou Sturm schrijven) herkerstende samenleving (Kuypers ideaal) is echter, consequent gereformeerd, een organische, op basis van één geloofsbelijdenis functionerende samenleving. Binnen die samenleving kan maar één vrijheid heersen: de 'vrijheid voor het juiste handelen naar Gods geboden' (p. 42). Mijns inziens moet dit betekenen: weg democratische vrijheid!

Deze frictie tussen de vrijheidsideologie en de 'herkersteningsideologie' signaleert hij niet. Hij wijst zonder commentaar op het neo-calvinistische democratiseringsethos en de zojuist genoemde, *wel heel specifieke* vrijheidsopvatting (p. 42). De (voor een historicus interessante) vraag naar de verhouding tussen deze singuliere vrijheidsoptiek ('vrijheid voor het juiste handelen naar Gods geboden') enerzijds en de praktisch-politieke effecten ervan in een situatie waarin een machtige calvinistische minderheid in een samenleving de politieke en bestuurlijke toon zet anderzijds, blijft eveneens onder tafel. (Denk aan de Duitsland- en economische politiek van de regeringen-Colijn, de eind-jaren-30-houding tegenover uit Duitsland vluchtende joden, de 'Indië-kwestie', enzovoort). Ook de historisch en analytisch interessante vraag naar de verhouding tussen burgerlijke vrijheid en gehoorzaamheid (vergelijk de 'Schakel- vs. Aantjes-houdingen'), die nauw samenhangt met het vorige probleem, blijft achterwege (al hoort dit thema strikt genomen misschien niet meer tot zijn onderzoek). De vraag naar de logische positie van het vrijheidsbegrip binnen het geheel der gereformeerde ideologie wordt door Sturm wél bekeken, maar alleen op het moment dat de verhouding tussen predestinatie en vrijheid besproken wordt.

Deze en andere punten van kritiek raken kwesties die vallen binnen de grenzen van het onderwerp en van de methodologische aanpak daarvan. Het gaat niet om principiële omissies; ze vallen op als je Sturm loyaal volgt op zijn onderzoeksweg. Men kan echter ook de gekozen onderzoeksmethoden als het ware van buitenáf beoordelen, bijvoorbeeld om te kijken of de gevolgde weg de meest productieve is. Doe je dat, dan krijg je van lieverlee een probleem in het vizier (dat bij nader inzien reeds verborgen is in de compositie van het boek). Los van elkaar worden immers de *specifieke geschiedenis van het calvinisme (inclusief de nieuw-gereformeerde beweging)* (deel 1,

bestaande uit 4 hoofdstukken), de *theoretische achtergronden* (deel 2 = hoofdstuk 5) en de *idee en praktijk van het derde milieu* (deel 3 = hoofdstuk 6) gegeven. Dat doet vermoeden dat de ene thematiek niet of nauwelijks met de twee andere in verband wordt gebracht. En dat is ook zo.

Aanvankelijk had ik dit niet door. Wel stelde ik op p. 63 in de kantlijn de vraag waarom Sturm zegt Hendriks niet te zullen volgen. Op dat moment lanceert hij namelijk zijn plan om een overzicht te geven van de nieuw-gereformeerde geschiedenis, en wel *aan de hand van het sociaal-historisch perspectief* dat Hendriks in zijn dissertatie *De emancipatie van de gereformeerden* (1971) hanteert. Zo'n sociaal-historische kenschets geeft Sturm ook; het maakt hoofdstuk 4 (van 'deel 1') uit. Tegelijkertijd echter zegt hij Hendriks' sociaal-historische benadering niet te kunnen volgen bij de schets van de ontwikkeling van de nieuw-gereformeerde pedagogiek in theorie en praktijk (van de jeugdbeweging), te geven in de volgende twee grote hoofdstukken ('delen'). Hij beperkt zich dan ook inderdaad tot uiteenzettingen van de nieuw-gereformeerde ideologie 'als één geheel rond een aantal sleutelbegrippen' (p. 63). In feite ligt Sturm hier dus een tipje van de sluier op die lag over de reeds op p. 14 van zijn boek gegeven leeswijzer: men kan, zegt hij daar, de hoofdstukken 1/4 en hoofdstuk 5 en hoofdstuk 6 als afzonderlijke delen lezen. Nú, op p. 63, begrijpt men waarom dat kan.

De geschiedschrijving, de theorie-analyse, en de beschrijving van de jeugdbewegingspraktijk staan dus ieder apart. 'Toch is het van belang voor een goed begrip van de nieuw-gereformeerde opvoeding', aldus Sturm, 'om kennis te hebben van het bredere historische kader' dat hij in deel 1 geeft. Deze toevoeging krijgt men er gratis bij. Het goede begrip moet de lezer namelijk zelf maken: de theoretische achtergronden en de inhoud van de nieuw-gereformeerde ideologie en praktijk (de omvangrijke hoofdstukken 5 en 6) worden niet in een groter historisch verband geplaatst. Sturm beschrijft de ideologie en, dat moet zonder meer erkend worden, doet dat helder en overtuigend. Ook aan de traditionele theoretische lijnen, vanaf Calvijn, wordt aandacht geschonken. Maar in hoeverre de ideologie en de daarop gebaseerde praktijk aan de ene kant een *reactie* is op maatschappelijke ontwikkelingen, en aan de andere kant *effecten* sorteert in de vorm van gereformeed-politieke en -maatschappelijke posities en activiteiten, blijft onderbelicht.

Is, nog dieper gegraven, Storms keuze voor een *driedelig* in plaats van een op historisch en theoretisch niveau *samenhangend* betoog nader te verklaren? Ik vermoed van wel, en meen te begrijpen dat het probleem ligt bij de strikt theoretische omschrijving van 'morele opvoeding' die hij als analytisch zoeklicht hanteert. Reeds op p. 9 definieert hij morele opvoeding als: 'de opvoeding om het goede te kennen, te kunnen doen en te wille kiezen'. Later geeft hij weliswaar uitgebreidere omschrijvingen,

maar in de kern gaat het om wat hij hier zo concies formuleert. Deze definitie is uiterst formeel. Met zo'n 'operator' in de hand laten zich de morele dimensies van elke ideologische pedagogiek herkennen, opgeacht de historische context. Die context komt namelijk, zoekend naar de invullingen van 'het goede', de manieren waarop je dit goede kunt 'kennen' en de wijzen waarop opvoeders bij hun kinderen aan 'wil'svorming werken, nooit in het vizier.

De gebruikte omschrijving bezit nog een ander euvel. Ook als theoretische definitie sec heeft ze namelijk haar beperkingen. Met behulp van een dergelijke formele omschrijving van morele opvoeding is elke (externe) kritiek onmogelijk. Of het nu om de pedagogiek en de opvoeding van de Komsomoljeugd, de Hitlerjeugd, de nieuw-gereformeerde jeugd, de jeugd uit de 'zwarte kousen-kerken' gaat: alles wat daar 'goed', 'kennis' en 'willenswaard' heet, past er in. Als men dan alles wat op basis van de definitie tot morele opvoeding te rekenen is, verzameld heeft, kan men hooguit nog *immanente kritiek* leveren (bijvoorbeeld als de begripsmatige consistentie van een morele opvoedingsideologie niet deugt omdat concepten 'intern' strijdig zijn).

Deze theoretische indispositie van Sturms omschrijving van morele opvoeding wordt nog versterkt omdat Sturm onder 'kennis' van alles vat. 'Kennisgebieden' binnen de gereformeerde morele opvoeding zijn volgens Sturm: '- geloofsbelijdenis, ... kennis van de ... nieuw-gereformeerde geloofsovertuigingen; - historische onderwerpen, verdeeld in gewijde geschiedenis (Bijbel) ...; - maatschappelijke onderwerpen (hoofdzakelijk beginselen en standpunten van de Anti-Revolutionaire Partij...); - ethiek (uitgaande van de Tien Geboden); - letterkunde (christelijk proza ...)' (p. 185). Ook elders in het boek wordt de term 'kennis' in deze ruime betekenis van 'weet hebben van' gebruikt. Hoewel Sturm wel een enkele keer wijst op het indoctrinatiekarakter van de gereformeerde opvoeding - en dus tussen 'kennen' en 'geïndoctrineerd zijn' onderscheid - ontbreekt hier elke analyse. (Hoe staat het met de geldigheid van wat men gelooft, welke metafysische en andere assumpties spelen daarbij een rol, enzovoort.) Dat is jammer, omdat een precies en kritisch gebruik van 'kennis' meer mogelijkheden biedt voor een beoordeling van wat in morele zin 'goed' en 'willenswaard' genoemd wordt in een ideologie.

Al met al lijkt het er op dat het gebruik van de definitie van morele opvoeding gevolgen heeft gehad voor zowel het theoretische als het historische gehalte van het onderzoek. Ik haast me echter te zeggen dat mijn 'externe' kritiek vooral als voor een nadere gedachtenvorming rond methodologische kwesties bij cultuurhistorisch onderzoek moet worden beschouwd. Per slot van rekening gaat het bij Sturms studie om een heldere presentatie van een hoogst interessant en typisch Nederlands verschijnsel. Dat 'om' zijn onderzoek 'heen' nog

belangrijke vragen te stellen zijn, is eigenlijk een extra verdienste van het boek.

J. D. Imelman

---

T. Baudoin, T. Meelis-Voorma, P. Mooleenaar, H. Overmeijer & B. Ros (red.) *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk. Een leergang voor het HBO*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1990, 185 pag., f 39,95, ISBN 90 01 09223 3.

---

In 1989 werd "Adviezen over de voorlopige eindtermen basisonderwijs en basisvorming in het voortgezet onderwijs" door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen aangeboden. Deze eindtermen waren al direct aanleiding tot heftige discussies. Allerlei disciplines zochten naar vooral hun eigen plaats binnen de eindtermen. Niet verwonderlijk dat de werkgroep 'Kinder- en jeugdliteratuur in het HBO' het rapport intensief bestudeerde. Al jaren waren er signalen dat de aandacht voor kinder- en jeugdliteratuur afnam op de opleidingen voor onderwijsgevenden. Opmerkelijk dat in dit advies jeugdliteratuur expliciet genoemd wordt en daardoor de status heeft gekregen die het volgens de werkgroep al jaren verdiende.

Met "Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk" presenteren Baudoin e.a. een zeer praktisch gerichte leergang voor het HBO. Het boek valt in drie delen uiteen. In het eerste deel 'Verhaal en lezer' geeft Mooleenaar een korte schets van de geschiedenis van de jeugdliteratuur. Zoals de auteurs in de inleiding opmerken, ligt de nadruk op 'kort', want het belang van kennis van de geschiedenis wordt niet altijd onderkend. Mooleenaar deelt de geschiedenis in vier periodes in: tot 1750, 1750-1800, 1800-1900 en 1900-1945. De periode na 1945 komt volgens de auteurs voldoende in de andere hoofdstukken aan de orde. Van elke periode worden achtereenvolgens behandeld: 'hoe zagen opvoeders het kind?', 'hadden kinderen een eigen leescultuur?', 'welke boeken lezen kinderen?' en 'welke eisen stelde men aan de lectuur voor kinderen?'. Alles wordt zeer bondig, puntsgewijs weergegeven. Elke periode wordt afgesloten met een werkopdracht voor de studenten. Deze bestaat uit het vergelijken van oude kinderboeken met moderne kinderboeken of uit het maken van een advieslijst voor het negentiende-eeuwse klassieke boek.

Eveneens in deel I een hoofdstuk over 'de lezer' en over 'beoordeling en selectie' (Ros). In deze hoofdstukken komt het leesgedrag, de invloed van de omgeving hierop, de leesmotivatie en de leesvoorkeuren van kinderen aan de orde. De reacties van de lezer tijdens het lezen worden teruggevoerd

op het centrale begrip 'identificatie'. Deze kan plaatsvinden op grond van medelijden, herkenning en gelijkenis en/of bewondering. Over de invloed van het gelezene is Ros korter. Hierover is ook veel minder bekend.

Dat beoordeling en selectie nauw samenhangen wordt duidelijk aangegeven. De traditionele indeling met betrekking tot het beoordelen wordt gehanteerd: de lezersgerichte, de maatschappijgerichte en de boekgerichte benadering. E.e.a wordt aan de hand van voorbeelden duidelijk gemaakt. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een overzicht van beoordelingschema's uit de vakliteratuur.

Was deel 1 vooral theoretisch van aard, deel 2 'Verhaal en boek' is praktisch van aard en zal voor de beoogde doelgroep aanleiding kunnen zijn tot uitwerking van verschillende werkopdrachten. Dit deel is bijna geheel van de hand van Meelis-Voorma. Zij begint met een uiteenzetting van uitgangspunten en doelstellingen en baseert zich daarvoor op vooral discussienota's inzake het leesonderwijs. Daarna volgt een aantal hoofdstukken waarin werkvormen worden aangeboden om jeugdboeken in het onderwijs te gebruiken. Zij start met de, helaas te vaak vergeten, werkvorm: vertellen en voorlezen. Hoe kies je een verhaal?, hoe vertel je een verhaal?, hoe pas je een verhaal in in je onderwijsprogramma?, hoe weet je of kinderen een verhaal leuk vinden?, slechts enkele van de steeds zeer praktische vragen die Meelis aan de orde stelt. Bewust kiest zij bij de behandeling van deze vragen voor een onderscheid tussen vertellen en voorlezen. Aansluitend wordt in hoofdstuk 6 een aantal literaire genres besproken, voorafgegaan door een bespreking van het begrip 'fantasie'. Ook prentenboeken komen uitgebreid aan de orde. Het laatste hoofdstuk van deel 2 gaat over 'het peilen van de leesbelangstelling' (Baudoin). Methoden om achter de leesbereidheid, de leesmotivatie en de leesvoorken te komen worden zeer kort besproken.

Deel 3 heeft de vorm van een naslagwerk(je). Allereerst wordt een thematisch geordend literatuuroverzicht gegeven, gevolgd door instellingen in Nederland en Vlaanderen die zich bezighouden met kinder- en jeugdliteratuur. Het boek wordt besloten met een hoofdstuk 'tekstrepertoire'. Een opsomming van kinder- en jeugdboeken, naar leeftijd geordend, waarvan de auteurs vinden dat minstens de helft in ieder geval door de studenten gelezen moet worden. Het betreft het 'goede' kinder- en jeugdboek. Aangezien kinderen (zeer) vaak ook grijpen naar triviale boeken, wordt hier kort aandacht aan besteed.

"Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk" is een zeer bruikbaar boek voor de verschillende HBO-opleidingen. Over de opzet is goed nagedacht. Het feit dat het boek voorbereid (en geschreven) is door een werkgroep van auteurs die normaal verschillende benaderingswijzen hanteren, heeft geresulteerd in een studieboek dat evenwichtig van opzet is.

Zonder te kiezen voor een bepaalde manier om kinder- en jeugdboeken te beoordelen, worden diverse schema's naast elkaar gezet. In de verwerkingsopdrachten moeten de studenten zich deze schema's eigen maken en tenslotte kiezen voor een eigen schema (opgebouwd uit elementen van de diverse benaderingen).

Theorie en praktijk staan in een juiste verhouding tot elkaar. De verwerkingsopdrachten, een belangrijk aspect van deze leergang, geven hieraan een extra dimensie. Bij elke opdracht staat aangegeven hoeveel tijd de opdracht studenten kost. Daarnaast is er een differentiatie aangebracht met betrekking tot deze opdrachten. Hierdoor is het mogelijk het boek op verschillende opleidingen te gebruiken, iedere opleiding kan die opdrachten kiezen die voor de toekomstige beroepspraktijk van belang zijn.

De literatuursuggesties (onder meer aan het eind van het boek) maken het mogelijk dat studenten bepaalde aspecten nader uitwerken. Ook het hoofdstuk over tekstrepertoire zal voor de docenten een belangrijk hulpmiddel zijn. Niet alleen om een literatuurlijst voor de studenten samen te stellen, maar misschien ook om de bibliotheek van de opleiding van meer boeken te voorzien. Het overzicht van instellingen en recensenten had van mij achterwege mogen blijven. Dergelijke overzichten veranderen elke dag; ik ontdekte nu al verschillende fouten.

In het hoofdstuk over de geschiedenis van het kinder- en jeugdboek zijn pagina 27 en 28 verwisseld. Verder heeft het onderwijskundige voordelen om puntsgewijs de boven aangehaalde vragen te beantwoorden. Het gevaar van een dergelijke benadering ligt bij de docenten die dit boek zullen gaan gebruiken. Voor een tentamen levert dit hoofdstuk eenvoudig na te kijken vragen.

'Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk' zal voor de opleidingen een zeer praktisch hulpmiddel zijn. Voor zowel docenten als studenten biedt het voldoende handvatten om de jeugdliteratuur die plaats te bieden binnen de toekomstige onderwijspraktijk die zij verdient.

A. W. M. Duijx

---

M. K. Singley & J. R. Anderson, *The transfer of cognitive skill*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1989, VIII + 300 pag., \$ 35.95, ISBN 0 674 90340 4 (via Book-impex nr. 754773/307009).

---

Singley en Anderson passen in hun boek de ACT\*-theory (spreek uit: 'act-star', het letterwoord wordt niet verklaard) over het verwerven van cognitieve vaardigheden toe op het transferprobleem: het toe-

passen van reeds verworven vaardigheden/kennis in nieuwe situaties. De auteurs onderscheiden bron- en doelkennis/-vaardigheden: de bronkennis/-vaardigheden worden naar de doelkennis/-vaardigheden getransfereerd. Beide soorten kennis/vaardigheden kunnen declaratief (op een of andere wijze cognitief gerepresenteerd) of procedureel zijn. Deze procedurele vaardigheden zijn hoofdzakelijk van de soort: 'als x en y en z, doe dan a of b' etc. Zij noemen een dergelijke procedurereguleerregel een productie, zodra de genoemde variabelen een concrete waarde aannemen.

Het eerste hoofdstuk plaatst het transferonderzoek in historisch perspectief. De transfertheorie van Thorndike wordt besproken, evenals de opvattingen over transfer van Piaget, van de Gestalt-psychologen, van Osgood en van Gagné. Op basis van de lessen die uit deze bespreking getrokken worden presenteren de auteurs hun ACT\*-theory-toepassing, door hen genoemd de 'Identical Productions Theory of Transfer'. Stelde Thorndike aan het begin van deze eeuw dat transfer wordt bevorderd door gelijke stimulus-respons combinaties in de bron- en doelsituatie, dan stellen Singley & Anderson nu dat transfer wordt bevorderd door identieke producties in beide situaties.

De hoofdstukken 2 t/m 7 bevatten alle beschrijvingen van onderdelen van deze theorie en, vooral, beschrijvingen van de vele experimenten die gedaan zijn om de theorie te toetsen. Aan de orde komen: laterale transfer, negatieve transfer, de gebruikspecificiteit van procedurekennis, het stimuleren van analoge transfer en declaratieve transfer.

In het dan volgende hoofdstuk (8) wordt, op basis van de uitkomsten van de experimenten met betrekking tot de genoemde onderwerpen, de balans opgemaakt voor de identieke produktietheorie.

In een slothoofdstuk (9) wordt nog ingegaan op de belangrijke rol van de (declaratieve) cognitieve representaties bij de aanvang van het transferproces.

Het aantal in deze publikatie behandelde onderwerpen noch het aantal besproken experimenten laat het geven van een (korte) samenvatting van het boek toe: daarvoor zijn het er (veel) te veel. Ik wil daarom volstaan met de vermelding van de belangrijkste bevindingen van de auteurs.

Gegeven de brontaak en de doeltaak waarin transfer van de bronkennis/-vaardigheden zou moeten optreden, is er aanvankelijk sprake van een positieve laterale transfer (verticale transfer komt nauwelijks aan de orde), in zoverre de taken een gemeenschappelijke declaratieve basis bezitten. In een vervolgfase is positieve transfer vooral afhankelijk van de gemeenschappelijkheid in producties die nodig zijn om de taken te uitvoeren. De declaratieve kennis is in het algemeen vrij toegankelijk voor de leerder; een kernprobleem voor de leerder is echter, wáár hij in zijn declaratieve geheugen moet zoeken naar de voor de doeltaak relevante kennis. Als belangrijkste zoekstrategie wordt de analogie

genoemd (ongeveer zoals in 'exemplarisch leren'). Veelal wordt de relevante analogie door de leerders niet spontaan gezien en is hulp in de vorm van aanwijzingen noodzakelijk. Is de relevante analogie tussen bron- en doeltaak evenwel gevonden in het declaratieve geheugen, dan kan op basis daarvan overgegaan worden tot het formuleren van doelsituatie-specifieke produktieregels, waarna de producties die deze regels beschrijven worden uitgevoerd.

Om tot deze bevindingen te komen hebben de auteurs een groot aantal experimenten uitgevoerd; deze experimenten hadden betrekking op de transfer bij het zich eigen maken van verschillende tekstverwerkingsprogramma's, eenvoudige computertalen, differentiaal en integraal rekenen, en logisch en mathematisch probleem-oplossen.

Singley en Anderson behandelen in hun boek een zeer belangrijk onderwerp: de transfer van kennis en vaardigheden naar taken in doel- en toepassings-situaties. Dat zijn de situaties waarvoor uiteindelijk alle onderwijs bedoeld is. Opvallend is dat aan een zo essentieel onderwerp tot heden toch betrekkelijk weinig aandacht besteed is. Alleen daarom al is het boek van Singley en Anderson van belang. Bewondering verdienen de ingenieuze experimenten waarmee zij hebben geprobeerd het optreden van transfer te onderzoeken. Daaruit blijkt bovendien hoe moeilijk dit onderwerp zich voor onderzoek leent en hoeveel assumpties gemaakt moeten worden om het überhaupt te kunnen onderzoeken. Een meer nauwkeurige definitie van de onderzochte variabelen en hun operationalisaties zou, mede gelet op de vele assumpties, de onderzoekers gesierd hebben. Verschillen tussen kernvariabelen als kennis, vaardigheden, cognitieve vaardigheden, cognitieve representaties e.d. blijven nu nogal eens in het vage en daardoor kunnen hun operationalisaties moeilijk beoordeeld worden (de auteurs stellen daartoe ook geen pogingen in het werk).

De flaptekst belooft ons dat de bevindingen uit dit boek belangrijke implicaties voor de verbetering van het onderwijs zullen hebben. Deze implicaties, waarin ik zeer geïnteresseerd ben, heb ik helaas niet kunnen ontdekken. Dat is op zichzelf begrijpelijk, gezien de prille fase waarin het onderzoek en de theorievorming zich nog bevinden. Effectieve toepassing ervan op korte termijn in de onderwijspraktijk lijkt me niet goed mogelijk. Ondanks deze bedenkingen: een interessant boek over een boeiend en belangrijk onderwerp.

*J. H. Slavenburg*



## Landelijke Pedagogendag 1991: oproep tot het houden van voordrachten

De vijfde landelijke pedagogendag voor theoretisch en historisch opvoedkundigen wordt gehouden op zaterdag, 25 mei 1991 aan de Universiteit van Amsterdam. Onderzoek(st)ers presenteren in voordrachten van maximaal 20 minuten hun onderzoek, toegespitst op het (ruim op te vatten) thema 'Individuele en socialisatie in tijden van modernisering'.

Voordrachthoud(st)ers moeten zich vóór 1 januari 1990 opgeven bij 'Commissie Pedagogendag, t.a.v. Frieda Heyting, vakgroep Pedagogische Wetenschappen U.v.A., IJsbaanpad 9, 1076 CV Amsterdam, met vermelding van de titel van de te houden voordracht. Samenvattingen voor het programmaboekje van maximaal 350 woorden (meer worden niet afgedrukt) op flop (lieft WP) moeten vóór 1 februari worden gestuurd naar hetzelfde adres.

## Inhoud andere tijdschriften

### *Comenius*

10e jaargang, nr. 3, 1990

Volwassenen-educatie in de jaren negentig, door F. Meijers

De Katholieke Film Centrale en haar keuringsbeleid tussen 1945 en 1967, door E. Radius

Staat en kind in Australië, 1840-1890, door R. van Krieken

Over wetenschapsgeschiedenis. Naar aanleiding van de lezing 'Beginsel en beroep' van Ernst Mulder, door M. Depaepe

Discussie: Het 'Onderwijs en Sociaal Milieu'-project mislukt? door W. Meijnen

Buitenlandse bladen

Boekbesprekingen

### *Pedagogisch Tijdschrift*

15e jaargang, nr. 4, 1990

De implementatie van curriculum-materiaal voor maatschappijleer, door W. Kuiper en J. van den Akker

De balans als diagnosticum. Een onderwijsexperiment, door M. Wolters en J. Zuidema

Schoolmoetheid in het secundair beroepsonderwijs.

De visie van de leerkracht, door D. Berings en F. de Fruyt

Besprekingsartikel: Spelling en spellingproblemen, door J. Rispen

Kroniek: Balans voor de toekomst. Impressies van het 12e congres van de Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft te Bielefeld, 19-21 maart 1990, door S. Miedema en G. J. J. Biesta

Boekbesprekingen

### *Pedagogisch Tijdschrift*

15e jaargang, nr. 5, 1990

Computersimulatie in de cognitieve psychologie, door K. Lamberts

De techniek van computersimulatie in het onderzoek naar het leren oplossen van vraagstukken over optellen en aftrekken, door L. Verschaffel en E. De Corte

Functionies en structuur van 'Intelligent Tutoring Systems' door J. Breuker, R. Winkels en A. Muntjewerff

Naar een flexibele methode voor algoritmisch grammatica- en spellingonderwijs, door G. Kempen en E. Jongen-Janner

Mens en machine. Anti-mechanistische argumenten in de filosofische discussie rond Artificiële Intelligentie, door H. Roelants

De computer als simulator en als tutor van onderwijsleerprocessen, door L. de Klerk en L. Verschaffel.

### *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*

15e jaargang, nr. 4, 1990

Effecten van een training in basale gespreksvaardigheden, door S. M. Bögels en R. Kreutzkamp

Gebruik van verzorgingsactiviteiten in het basisonderwijs, door D. Koster, Th. van Batenburg en H. H. Tillema

De betrokkenheid van schoolleiders in het V.O. bij vernieuwingen in het onderwijs, door P. C. van de Sijde en E. Pruis

### *Notities en Commentaren*

Onderwijsonderzoek te kijk gezet. Commentaar op het rapport 'Schaal en kwaliteit in het basisonderwijs' door B. M. P. Creemers en W. Th. J. G. Hoeben

Boekbesprekingen

Incorrecte afspraken over individueel diagnostisch onderzoek ten behoeve van justitiële instanties, door M. K. van der Heijden  
Diagnostiek, hulpverlening en justitie, door H. Baartman  
Het 'agogisch' kennisbelang als inzet, door W. van der Schee  
Onderscheid tussen aandacht- en leesproblemen bij kinderen, door E. A. Das-Smaal, E. F. J. M. Brand en S. L. van den Hooff  
De valkuil van het didactische leeftijdsequivalent, door J. H. L. Oud en M. J. C. Mommers

Themanummer interculturele pedagogiek, door L. Eldering  
De Marokkaanse en Nederlandse gezinscultuur: relationele en rationele stimulatie, door T. Pels  
Hulpverleningsdiagnostiek bij jeugdigen uit allochtone groepen, door P. J. A. Adriani  
Interventieprogramma's voor jonge kinderen uit etnische minderheidsgroepen, door L. Eldering

## Ontvangen boeken

Abma, R., *Jeugd en tegencultuur. Een theoretische verkenning* (dissertatie). Uitgeverij SUN, Nijmegen, 1990, f 29,50.  
Beijaard, D., *Teaching as acting* (dissertatie). Vakgroep Agrarische Onderwijskunde, Landbouwuniversiteit Wageningen, 1990, f 30,-.  
Berg, R. van den (red.), *Bouwstenen voor evaluatie voor de praktijk van onderwijs en begeleiding*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1990, f 45,-.  
Boei, F., *Ontwikkelingen in declaratieve kennis* (dissertatie). Academisch Boeken Centrum, De Lier, 1990.

Driel, J. van, *Betrokken bij evenwicht* (dissertatie). Centrum voor Didactiek van Wiskunde en Natuurwetenschappen, R.U. Utrecht, 1990, f 20,-.  
Jansen, A. W. H., *'Ik zal je mores leren!' Een onderzoek naar de relatie tussen opvoedergedrag en de morele ontwikkeling van het kind* (dissertatie). Katholieke Universiteit Nijmegen, 1990  
Kempe, S., *Uitleggen van wiskunde* (dissertatie). Vakgroep OW & OC, Rijksuniversiteit Utrecht, 1990.  
Liere, C. van, *Lastige leerlingen. Een empirisch onderzoek naar sociale oorzaken van probleemgedrag op basisscholen*. Uitgeverij Thesis, Amsterdam, 1990, f 35,-.  
Pieters, J. M., P. R. J. Simons, L. de Leeuw (Eds.), *Research on computer-based instruction*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1990, f 48,50.  
Thoomes, D. Th., *Opgroeien in perspectief. Theologisch-pedagogische opstellen*. Uitgeverij J. H. Kok, Kampen, 1990, f 14,90.  
Tillekens, G. (red.), *Nuchterheid en nozems. De opkomst van de jeugdcultuur in de jaren vijftig*. Uitgeverij Coutinho, Muiderberg, 1990, f 34,50.  
Siebenheller, E., *Problematische opvoedingssituaties: percepties, emoties en disciplineringsreacties van ouders* (dissertatie) 1990.  
Snik, G., *Persoonwording en opvoeding* (dissertatie). Mondiss Uitgeverij, Kampen, 1990, f 45,-.  
Veerman, J. W., *De ontwikkeling van kinderen na een periode van klinische jeugdhulpverlening* (dissertatie). Acco, Amersfoort, 1990, f 35,-.  
Verwaaijen, A. A. G., *Therapist behavior in the treatment of families with adolescent girls at risk of placement* (dissertatie). Katholieke Universiteit Nijmegen, 1990.  
Weenink, J. B. (red.), *Het belang van het kind in het geding. Over opvoeding en kinderbescherming*. VU Uitgeverij, Amsterdam, 1990, f 19,50.  
Zande, I. van der, *De jongerenwerker als cultureel erfflater. Het praktisch en theoretisch leerrendement van een handelingsonderzoek* (dissertatie). Acco, Amersfoort, 1990, f 29,-.

---

In 1990 werd redactionele medewerking verleend door:

E. M. H. Assink (R.U. Utrecht)  
Th. Bergen (K.U. Nijmegen)  
R. J. Bosker (U.T. Enschede)  
M. Depaepe (K.U. Leuven)  
J. Dronkers (U.v.A. Amsterdam)  
T. J. Ferguson (Utah State University,  
Logan)  
W. van de Grift (R.U. Utrecht)  
A. W. van Haften (K.U. Leuven)  
J. D. Imelman (R.U. Utrecht)  
R. de Jong (RION, Groningen)  
P. Jungbluth (ITS, Nijmegen)

F. van der Krogt (K.U. Nijmegen)  
J. M. G. Leune (E.U. Rotterdam)  
H. van der Meij (U.T. Enschede)  
W. A. J. Meijer (R.U. Utrecht)  
J. W. Mojet (R.U. Leiden)  
M. J. C. Mommers (K.U. Nijmegen)  
C. A. N. van Opdorp (K.U. Nijmegen)  
H. M. Pijnenburg (Paedologisch Instituut,  
Nijmegen)  
G. C. de Vries (S.C.O., Amsterdam)  
O. Wiegmans (U.T. Enschede)  
J. M. Wijnstra (CITO, Arnhem)  
Th. Wubbels (R.U. Utrecht)

---