

Boekbespreking

Barbara Tizard & Martin Hughes, *Young Children Learning. Talking and thinking at home and at school*. London, (Fontana Paperbacks) 1984, £2.95, ISBN 0 00 636823 9.

De Britse ontwikkelingspsychologie kent een rijke traditie van observaties van jonge kinderen in hun alledaagse omstandigheden – een traditie die teruggaat tot het werk van Susan en Nathan Isaacs van voor de tweede wereldoorlog. In de afgelopen jaren zijn een aantal studies verschenen over kleuters en hun leven op school en thuis. Genoemd moeten worden de publikaties van het Oxford Preschool Research Project, door Jerome Bruner in zijn Engelse tijd gestart, en het werk van Gordon Wells en de zijnen in Bristol. Ook Barbara Tizard, hoogleraar pedagogiek in Londen en Martin Hughes, momenteel werkzaam aan de afdeling psychologie van de Universiteit van Edinburgh, hebben een boek geschreven, dat in deze traditie thuishoort. Tizard en Hughes maakten gedurende een bepaalde periode geluidsopnamen van dertig meisjes van rond vier jaar oud, voor de helft afkomstig uit de arbeidersklasse en voor de andere helft uit middenklasse gezinnen. Zij vergeleken gesprekken met de leerkrachten op de kleuterschool (nursery school) met de conversaties thuis met de moeders. Zij analyseerden de gesprekken met het oog op de bijdrage die deze leveren aan het leren van de kinderen.

De analyse van de conversaties thuis is bijzonder geslaagd. De auteurs laten zien hoeveel mogelijkheden om te leren de alledaagse huiselijke omgeving bevat. De gezamenlijke activiteiten van kind en moeder variëren van spelletjes tot en met huishoudelijke bezigheden waaraan het kind mag meehelpen. Tizard & Hughes laten overtuigend zien hoe het kind, soms en passant, bij die activiteiten allerlei kennis opdoet over de sociale wereld waarin het opgroeit. Niet alleen bezigheden die speciaal op het kind gericht zijn, zoals puzzelen, spelen met educatief materiaal of de lessen in schrijven en lezen die sommige ouders geven, zijn voor het kind waardevolle leerervaringen. Ook het verzorgen van planten, het meedenken over de te kopen boodschappen, het plannen van de dag, wassen, tafeldekken en koken zijn aanleiding tot discussies en kennisverwerving. De vele dialogen die de au-

teurs verbatim weergeven, ontroeren door hun levendigheid en door de moeite die de gesprekspartners zich getroosten om elkaar te begrijpen.

De voorstelling die Tizard & Hughes geven van de manier waarop de kinderen leren verschilt, in sommige opzichten radicaal, van benaderingen die vertrouwd zijn in de ontwikkelingspsychologie, die van Piaget voorop. Geïnspireerd door hun observaties presenteren zij een alternatief voor het Piagetiaanse model van cognitieve ontwikkeling, waarbij vooral diens theorie van het egocentrisme het moet ontgelden. Het denken van kinderen, zo stellen zij, is niet egocentrisch en onlogisch, maar het is fundamenteel gehandicapt door gebrek aan kennis en door een beperkte mate van integratie van deze kennis. Hoewel dit een waarheid als een koe lijkt, zeggen Tizard & Hughes terecht dat aan deze eigenschap van het denken van kinderen door psychologen tot nu toe weinig aandacht is besteed. Dat wil niet zeggen dat Tizard & Hughes de kindergeest als 'leeg' opvatten; zij menen dat kinderen zulke actieve denkers zijn dat ze hun eigen theorieën construeren om de gaten in hun kennis op te vullen. De onderzoekers slagen er heel goed in om uitspraken die door Piaget als egocentrisch zouden kunnen worden betiteld, te verklaren door te reconstrueren welke verkeerde theorieën kinderen in zo'n redenering hanteren. Als zo'n 'theorie' in aanmerking wordt genomen, is er niets onlogisch aan de redenering van het kind, alleen de premissen zijn fout. In de dialogen die de auteurs geven, vindt men kindertheorieën als: winkeliers geven hun klanten geld i.p.v. andersom, moeder bedient de straatverlichting met een schakelaar in de huiskamer, mensen met dezelfde voornamen hebben ook dezelfde achternaam, volwassenen worden groter naarmate ze ouder worden. Tizard & Hughes gebruiken de term 'mental fluidity' (bv. p. 131) om het denken van kinderen te typeren: in de kindergeest zijn brokken juiste en onjuiste kennis aanwezig, die niet met elkaar in samenhang zijn gebracht, waardoor kinderen de dingen vaak van allerlei onverwachte en onverenigbare kanten bekijken.

Een aardig idee dat Tizard & Hughes hieraan verbinden is dat kinderen zich tot op zekere hoogte bewust zijn van de inadequaatheid van hun intellectuele capaciteiten. Het bewustzijn van hun verwarde kijk op de wereld levert de motivatie voor intellectuele zoekactiviteiten. In de door Tizard & Hughes geregistreerde dialogen vindt men wat zij noemen 'passages of intellectual search', waarin

de kinderen hun theorieën in gesprekken met hun moeders toetsen en hun kennis proberen te verruimen. Tizard & Hughes laten zien hoe vasthoudend kinderen in de dialogen kunnen zijn, hoe ze telkens weer op een onderwerp terugkomen en hoe ze hun best doen om de juiste uitdrukkingen te vinden voor nieuw verworven inzichten.

Op grond van hun analyse van de conversaties op school komen Tizard & Hughes tot de stelling dat het schoolmilieu als leeromgeving veel armer is dan thuis. De onderzoekers vonden niet alleen dat het aantal conversaties vergeleken met die thuis minder groot is, maar ook dat hun kwaliteit als potentieel van leerervaringen geringer is. Terwijl volwassenen en kinderen thuis ongeveer even vaak het initiatief nemen tot een gesprek, is er op school meestal sprake van eenrichtingverkeer: de leerkracht vraagt en het kind antwoordt. De auteurs laten zien dat de meeste dialogen op school betrekking hebben op de spelactiviteit van het kind, en dat de leerkrachten het spel als aanleiding gebruiken om vragen te stellen, met de bedoeling het taalvermogen en de conceptuele horizon van het kind te verbreden. Met de beste pedagogische bedoelingen stellen de leerkrachten leezame vragen, die echter een heel ander soort interactie bewerkstelligen dan de dialogen thuis die gebaseerd zijn op wederzijdse interesse. Tizard & Hughes laten dan ook zien dat alle kinderen in de gesprekken op school presteren op een niveau dat ver ligt beneden dat wat in de gesprekken thuis wordt gevonden. Intellectuele zoekactiviteiten manifesteren zich op school minder dan thuis, met andere woorden het kind is op school een minder actief denker dan thuis. Dat geldt eens te meer voor kinderen uit lagere sociale milieus, die haast geen initiatief nemen tot gesprekken met de leerkracht.

Volgens de auteurs is het grote probleem van de conversaties op school de ontbrekende gemeenschappelijke achtergrondkennis. Omdat de leerkracht meestal weinig weet over het leven van het kind thuis, en haar verleden, is ze gedwongen oppervlakkige conversaties te voeren, die het kind wel de indruk moeten geven dat zij niet werkelijk in haar geïnteresseerd is. Deze conclusie wordt ook door andere pre-school onderzoekers getrokken, o.a. door Wood, McMahon & Cranstoun (1980). Wood et al. hebben aangetoond hoe demotiverend het is wanneer de onderwijzeres naar de bekende weg vraagt ('wat is de kleur van je schoenen?') en in de dialogen die Tizard & Hughes registreerden blijkt dit type vragen heel veel voor te komen. Daar kan nog aan worden toegevoegd dat de onderwijzeressen vooral in gesprekken met kinderen uit lagere sociale milieus een minder complex taalgebruik bezigen dan tegenover kinderen uit middenklasse gezinnen. Tizard & Hughes zijn daarom pessimistisch over de mate waarin de intellectuele ontwikkeling door de kleuterschool wordt bevordert.

Ronduit sceptisch staan de auteurs tegenover pedagogen die menen dat het schoolmilieu de tekortkomingen van sommige ouderlijke milieus kan compenseren. Niet de leerkrachten, maar de ouders stimuleren de intellectuele ontwikkeling van hun kinderen het meest (en de lagere sociale milieus zijn hierop geen uitzondering). In plaats van de leerkrachten aan de ouders ten voorbeeld te stellen, zouden de eersten zich aan de laatsten moeten spiegelen. Een eerste voorwaarde is verkleining van de klassegrootte, waarvoor de schrijvers een warm pleidooi houden: alleen dan kunnen de leerkrachten een meer persoonlijke relatie met de aan hun zorg toevertrouwde kleuters opbouwen. Dat toename van het aantal leerkrachten niet automatisch leidt tot meer aandacht voor de kinderen, blijkt overigens hieruit dat op een voor progressief doorgaande 'open plan school' met zijn ruime, in elkaar overlopende lokalen en waarin verhoudingsgewijs veel onderwijzeressen zich om de kinderen bekommeren, de conversaties het slechtst waren, juist omdat hier geen enkele kleuterjuf zich speciaal verantwoordelijk achtte voor een kleuter. Het aantal interacties steeg hier wel kwantitatief, maar niet kwalitatief.

De schets die Tizard & Hughes van het leren op school geven is naar mijn mening te negatief. Hier wrekt zich de door de auteurs gevolgde methode: de opnamen thuis garanderen een groot aantal dialogen tussen moeder en kind, temeer daar kinderen uit gezinnen met meer dan drie kinderen uit het onderzoek werden uitgesloten. Maar het verwondert niet dat op school zo weinig dialogen werden gevonden. Dat hangt samen met klassikale activiteiten die door de auteurs niet werden geanalyseerd, en met het simpele feit dat een leerkracht haar aandacht over een groot aantal kleuters moet verdelen. Bovendien constateren de auteurs zelf dat de aanwezigheid van een observator op school storender werkte dan thuis. En het allergrootste gat in dit onderzoek is wel dat er geen enkele aandacht was voor de interactie van de kinderen met elkaar, terwijl ook daarin een grote bron van uitdaging en leerervaringen voor het kind gelegen is.

Ook de ontdekking dat de conversaties gehandicapt zijn door gebrek aan gemeenschappelijke achtergrondkennis, waardoor kinderen meer moeite hebben zich uit te drukken en hun wensen kenbaar te maken impliceert niet meteen dat hun potentieel voor cognitieve vooruitgang gering is. Het voor de hand liggende tegenargument is dat een gesprek met iemand die niet precies op de hoogte is juist het contextonafhankelijke denken zou kunnen bevorderen. De school zou kinderen kunnen dwingen expliciet te zijn en er niet op te vertrouwen dat de ander hen wel begrijpt. De interactie op school zou zo de sociale en communicatieve vaardigheden van het kind, ook thuis, uiteindelijk ten goede komen.

Toch hebben de vele dialogen in dit boek waarin

de leidster en het kind er niet in slagen een voor beide begrijpelijk gesprek te voeren mij er meer van bewust gemaakt hoe moeilijk het is voor een kind om iets mee te delen aan iemand die weinig achtergrondkennis met haar deelt. Decontextualiseringsprocessen in het taalgebruik van kleuters worden kennelijk bevorderd door gesprekspartners die net genoeg kennis met het kind delen om haar te kunnen helpen een verbale vorm te construeren voor haar mededelingen. Dat de onderwijzeressen op de scholen van Tizard & Hughes daartoe heel vaak niet in staat waren is de onontkoombare conclusie van dit boek.

Voor allen die, vermoeid van experimenteel onderzoek, zich weer zijn gaan verdiepen in de alledaagse interacties van kinderen met volwassenen, voor wie zich bezighouden met school en opvang van kleuters en voor degenen die vooral geïnteresseerd zijn in compensatieonderwijs is dit boek aanbevolen lectuur.

E. Elbers

Literatuur

Wood, D., L. McMahon & Y. Cranstoun, *Working with Under Fives*. Londen, Grant McIntyre, 1980, (Oxford Preschool Research Project, publicatie nr. 5).

P. Pel, H. Bootsma en K. Blakenburg, *Rekenonderwijs aan moeilijk lerende kinderen*, De Ruiter, Gorinchem, 1984, 182 pag., f42,50, bestelnr. 108/361.

Dit boek is een handleiding bij de voor het M.L.K.-onderwijs ontwikkelde rekenmethode 'Zo reken ik ook' van het Pedagogisch Instituut Rotterdam. De methode bestaat uit zes leerstofblokken, waarvan de eerste vier het zgn. 'rompprogramma' vormen en de laatste twee een aanvullend programma voor de hoogste groepen van M.L.K.- (kern) scholen. De blokken heten: 1 rekenvoorwaarden, 2 getalbegrip, 3 optellen en aftrekken onder de 10, 4 tientallig stelsel en bewerkingen onder de 100, 5 bewerkingen onder de 1000, 6 werkelijkheidsrekenen. Het rompprogramma beslaat vier leerjaren, heeft een lineair karakter en wordt in principe klassikaal, door alle leerlingen in hetzelfde tempo doorlopen. Er is extra 'verbredingsstof' voor wie de basisstof al beheerst. In het aanvullende programma wordt de groepsgerichte aanpak doorbroken en is er mogelijkheid voor differentiatie. Het rompprogramma omvat 53

programma-onderdelen; elk deel bestaat uit een aantal lessen en wordt afgesloten met een klassikale criteriumtoets. De criteriumtoetsen, samen met de observaties, garanderen in principe het zicht op de vorderingen van elk kind. Ongemerkt achterop raken lijkt uitgesloten.

Het programma werkt toe naar getalbegrip via oefeningen in lichaamsbesef, ruimtelijk, kwalitatief en kwantitatief ordenen, met handelingen als vergelijken, klassificeren, seriëren en meten. De ranggetallen gaan de meethandelingen begeleiden en de hoofdgetallen worden geïntroduceerd als meetresultaat. Zeer veel aandacht wordt besteed aan het inzicht in het tientallig stelsel en het positiefsysteem. De bewerkingen worden in nauwe samenhang hiermee opgebouwd.

Belangrijker nog dan de leerstofindeling is wellicht de opbouw van het leerproces in fasen. Naast de leerfasen die Gal'perin in zijn trapsgewijze procedure onderscheidt, t.w. oriëntering, materiële, verbale en mentale handeling, wordt een belangrijke plaats toegewezen aan de visuele waarneming en de visuele voorstelling. Op het waarnemingsniveau, gekoppeld aan het hardop verbaliseren, wordt de handeling met de ogen uitgevoerd; de voorwerpen zijn wel aanwezig maar worden niet aangeraakt. Op het voorstellingsniveau, gekoppeld aan het zachtjes verwoorden, wordt het materiaal voorgesteld. Aan verkorting, automatisering en generalisering wordt naast de verinnerlijking aandacht besteed. Systematische toepassing van deze procedure zien we vooral bij de opbouw van het tientallig stelsel en de hierop gebaseerde hoofdbewerkingen, die zich daar ook bij uitstek toe lenen. Deze toepassing is niet origineel, maar sluit fraai aan bij de kleine, goed doordachte leerstapjes (we missen alleen aandacht voor het - moeilijke - aftrekken van de tweede term bij aftrekken met tiental overschrijding, bv. bij $93 - 7 = 93 - 3 - 4$). Jammer is het, dat de trapsgewijze procedure niet meer herkenbaar is in de voor het M.L.K.-onderwijs toch essentiële leerstofgebieden geldrekenen en klokklijken. Deze gebieden beslaan resp. 9 en 7 programma-onderdelen, maar worden in de handleiding stiefmoederlijk behandeld, eerst al wat het aantal eraan bestede pagina's betreft (samen nog geen 5), maar vooral ook inhoudelijk en leerpsychologisch. Juist na al het goedgevoerde wat eraan voorafgaat valt dit extra op. Ook het 'werkelijkheidsrekenen' moet nog van de grond komen, maar dat is ook nog in een experimenteel stadium.

Hoezeer ik ook de kleine, zorgvuldig gekozen stapjes in de overige programma-onderdelen waardeer, waarin nagenoeg niets aan het toeval wordt overgelaten, huiver ik toch hier en daar bij het gebrek aan variatiebreedte en bij de beperkte bewegingsvrijheid en denkruimte die de kinderen wordt gelaten. Een en ander wijst op een te gering vertrouwen in de mogelijkheden om de cognitieve

ontwikkeling van de kinderen in bredere zin te stimuleren. Wij noemen enkele voorbeelden:

– de (zeer beperkt geldige en dus onhoudbare) regel voor het onderscheid groot/klein is: 'steekt een voorwerp boven een ander uit, dan noemen we dat groot'. De ervaring leert dat ook M.L.-kinderen de bij de diverse grootheden passende verlijkmethode zonder al te veel moeite inzichtelijk kunnen leren hanteren;

– na het leerstofonderdeel 'vergelijken' lag de weg open voor echt begrip van het is-gelijkteken als *relatie*teken, maar in de methode leren de kinderen dat dit teken 'wordt' betekent en wordt het gewrongen binnen het starre tijdschema 'eerst – daarna – nu'.

Wat de tekeningen betreft: bijna allemaal zijn ze leuk en duidelijk, maar enkele zijn er *onjuist* (pag. 77, 82, 86, 101, 129) en sommige kunnen eigenlijk niet door de beugel zoals die op pag. 95:

Gegeven:



78 –



(bedoeld als 78-3; een ontoelaatbare vermenging van de taal van de symbolen en die van de iconische afbeelding, en bovendien nog fout).

Mijn eindconclusie luidt: ik heb wel een paar aanmerkingen, maar ook veel waardering voor dit moeilijke stuk werk!

J. W. M. van Erp (K.U. Nijmegen)

J. Simons (red.), *Leren Waarderen*. Hoger Katechetisch Instituut Nijmegen, 1984, 303 pag., f27,50 (excl. porto)

'Onbegonnen werk is het eigenlijk om over dit onderwerp een artikel te schrijven, dat inhoudelijk verantwoord is, voldoende belangrijk en ook nog leesbaar. Het is namelijk zo breed, dat het daardoor alleen al onoverzichtelijk is, moeilijk in een schema te vatten', aldus de verzuchting van P. Leenhouders welke hij uit bij wijze van introductie van zijn artikel 'Schuld, Schuldigheid, Schuldgevoelens', waarin hij constateert dat we in het proces van waardering dat we als mondige individuen volvoeren onvermijdelijk stuiten op 'mondiale onrechtvaardigheden' (o.a. tegenstelling armrijk). Deze confrontatie nu kan de aanleiding vormen voor het doorleven van een collectieve schuld welke tot constructieve gemeenschappelijke actie i.p.v. individuele machteloosheid zou kunnen leiden.

Uit het feit dat genoemd artikel deel uitmaakt

van een bundel kunnen we concluderen dat de verzuchting van hierboven geenszins van toepassing bleek op J. Simons. Deze namelijk verzamelde 34 artikelen rondom 'de problematiek van normen en waarden binnen het onderwijs' en gaf aan het geheel de titel 'Leren Waarderen' mee. Bestemd voor betrokkenen uit onderwijs, vormingswerk en wetenschap. Het een en ander geschematiseerd naar een drietal zwaartepunten: Deel I: 'Waarden en normen in een veranderende samenleving', deel II: 'Waarden en normen in het onderwijs', deel III: 'Waarden en normenbeleving bij jongeren'. Dit alles voorafgegaan door een voorwoord van de samensteller waarin deze zowel het 'dokumentatiekarakter' (bloemlezing) van de bundel benadrukt alsmede toch ook aangeeft dat deze bundel een bijdrage wil leveren 'aan het zoeken naar een model van morele vorming waaraan een "bevrijdende moraal" ten grondslag ligt' (p. 5).

In een eigen bijdrage aan het begin van het eerste deel schetst Simons de stand van zaken, daarmee de lezer een kader verschaffend voor het lezen van de artikelen: de huidige moraaltheologie werd in toenemende mate genoodzaakt rekening te houden met een veranderende samenleving waarin meer en meer ruimte kwam voor individuele zelfbeschikking en waarin kritiek t.a.v. gezag en traditie structurele vormen aannam. Onder meer de bevrijdende werking hiervan op de moraaltheologie 'opende mogelijkheden voor een kritische opstelling en houding van mondigheid ten opzichte van de samenleving, in al haar pluriformiteit' (p. 10). Diezelfde moraaltheologie zal haar voordeel moeten doen met theoretisch-wetenschappelijke reflectie welke respectievelijk haar aanknopingspunten vindt in een interesse voor *het proces* van de waardenvorming (o.a. humanistische psychologie), en/of *de cognitieve kwaliteiten* van het morele denken (Piaget, Kohlberg), en/of *de (symbolisch) interactionele aspecten* van het waarderen. (Simons refereert aan de waarderingstheorie van Hermans, waarin aandacht voor de interactie: Persoon/omgeving-ander).

In de rest van het eerste deel komen we de normwaarden problematiek in verscheidenheid tegen: waar o.a. J. Dijkman pleit voor een permanente heroriëntering op de bijbelse boodschap, roept M. Daly vrouwen op 'de fallische ethiek te castreren, door vanuit onze ervaring de moraal nieuwe namen te gaan geven' (p. 24), om zo een meer androgyn samenleving vorm te kunnen geven.

Deel II concentreert zich op 'Normen en waarden in het onderwijs'. De artikelen worden gegroepeerd rond een vijftal 'topics' te weten 'zinoriëntering binnen het onderwijs', 'rolpatronen in het onderwijs', 'geschiedenis van de moraalpedagogiek', 'krachtlijnen van de morele opvoeding in christelijk perspectief' en 'theorievorming rond morele ontwikkeling'.

Zo houdt in het deel betreffende zinoriëntering E. Schillebeeckx een pleidooi voor een 'menselijke dialoog' in het onderwijs. Waar zijn antropologie ruimte laat voor de mens als zingever zou het, aldus de schrijver, van ideologisch dogmatisme getuigen om op voorhand een christelijke levens-(zin) oriëntatie uit te sluiten als aspect van 'mogelijk leefbare menselijkheid'. Christelijk Heil vervolgens is niet een strikt individuele zaak, noch een puur innerlijke aangelegenheid: 'het eist een nieuwe maatschappelijke en politieke context, een "nieuwe wereld" zonder welke een nieuwe mens niet nieuw kan zijn' (p. 89). Aldus worden de leerlingen geconfronteerd met een 'zoekontwerp' dat niet van hen vraagt de christelijke openbaring blindelings te accepteren, maar veeleer bedoeld is als een appèl op 'concrete ervaringsmogelijkheden, die men zelf zal moeten maken, maar waarbij hulp van anderen mag worden verwacht' (p. 89).

We kunnen niet nalaten op te merken dat het ons niet denkbeeldig lijkt dat een dergelijk 'bemiddeld' interpretatiekader niet-religieuze totaliteitsconcepties wel eens in het gedrang zou kunnen brengen, althans zou kunnen usurperen.

J. A. van der Ven constateert in een volgend artikel waarin hij de problematiek omtrent de (geschiedenis van de) moraalpedagogiek helder analyseert en onder meer meent dat genoemde pedagogiek, gezien haar verwijlen in een vacuüm als gevolg van een morele twijfel die onze gehele samenleving doordringt en welke de school lijkt te reproduceren, toe is aan een nieuwe impuls. Meer dan een dergelijke aanzet bedoeld zijn bijdrage 'naar een nieuwe moraalpedagogiek' niet te zijn. In die aanzet staan 'leren ervaren, leren denken en leren handelen' centraal. Binnen een christelijk georiënteerde morele vorming kan de joods-christelijke traditie als 'voorkeurshypothese' dienen. In de confrontatie tussen niet-godsdienstige en godsdienstige levensbeschouwingen, filosofische stromingen wordt haar universele aanspraak niet bij voorbaat gepostuleerd maar kan ze (evenzeer!) dienen als hypothese.

Normen inzien immers, zo stelt Van der Ven in een andere bijdrage (waarin hij zich begeeft op het terrein van de theorievorming) moet onttrokken worden aan de moeilijk achterhaalbare individualiserings- en privatiseringstendens. Normen, zo stelt de schrijver zijn bespreekbaar: 'De

dialoog vindt plaats voor het forum van de rede... In plaats van te privatiseren maakt het model van de argumentatieve dialoog het morele oordeel, de concrete morele overtuiging, voor ieder toegankelijk, inzichtelijk, benaderbaar, bespreekbaar en óók weerlegbaar' (p. 200). Wanneer men in het katholieke onderwijs 'moralisme, indoktrinatie en educatieve vrijblijvendheid' wil vermijden, dan zou dat onderwijs, meer dan voorheen, ruimte voor deze 'etisch-kommunikatieve competentie' in haar 'actieplan' moeten opnemen.

De bijdrage van o.a. H. Hermans over een waarderingstheorie waarin deze oog heeft voor de situationele aspecten inzake menselijke waardering en de meer onderwijsgerichte 'bewerking' hiervan door H. Rijkssen maken dit deel tot het meest leesbare. (Zeker met het redelijke appèl van Van der Ven in ons achterhoofd...)

In het laatste deel ('Waarden- en normenbeleving bij jongeren'), wordt er naast een meer expliciet empirische bijdrage welke ons informeert over de leefwereld van jongeren in het voortgezet onderwijs, weer een stuk 'lospoliger' over de problematiek 'gefilosoferd'. Reflectie t.a.v. zelfverantwoordelijke zelfbepaling, al dan niet met hulp van buiten- en/of bovenaf, normeerden de bijdragen voor een belangrijk deel. Bruikbare teksten voor de op de 'achterflap' genoemde gespreksgroepen? Zeker! (Potentieel) vruchtbare kost voor de genoemde argumentatieve dialoog? Niet onverdeeld!

Wanneer we voorbij gaan aan de vraag of er een principieel verschil bestaat tussen *ethiek* en *religie*, (de vraag of deze zaken wellicht te scheiden zijn, met alle gevolgen van dien, bijvoorbeeld voor het bereik van de redelijke verantwoording, dan wel in elkaars verlengde liggen) en deze vraag niet op de onderhavige bundel betrekken omdat een keuze voor de mogelijkheid van een (al dan niet conceptuele) scheiding een vrijblijvende presentatie van de besproken materie à la Simons zou uitsluiten, dan moeten we constateren dat deze bundel zeer wel dienstbaar kan zijn bij een (inleidende) oriëntatie rondom de problematiek van het 'leren waarderen'. De 'te gekke' vormgeving ten spijt!

J. A. de Mönink
(Werkgroep Godsdienstpedagogiek R.U. Groningen)

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift 10e jaargang, nr. 5, 1985

Naar een verdere professionalisering van de Universitaire Lerarenopleiding, door H.P. Hooymayers, J.J. Hermans en C. Koetsier
Ervaring, een noodzakelijke voorwaarde voor onderwijs? door J.M.C. Nelissen
Doelmatigheidsbeleving van docenten, door A. van Greevenbroek

De opvoedingsverantwoordelijkheid is een existentiële verantwoordelijkheid, door H. Danner

Problemen van docenten met schriftelijk studiemateriaal in het voortgezet onderwijs, door K. van Opdorp, B. van Hout-Wolters en B. Wolters

'Ontwikkeling' als pedagogisch grondbegrip, door B. Spiecker
Hermeneutiek reconsidered: kanttekeningen bij een congres, door S. Miedema

Tijdschrift voor Orthopedagogiek 24e jaargang, nr. 5, 1985

Aandachtsproblemen en hun behandeling, door C.D.M. van Lieshout

Het aanvankelijk leren en het leren tot criterium bij jongere en oudere MLK-, LOM- en GLO-schoolkinderen in een memoriseertaak, door K.P. van den Bos en J. Kingma
Exploratieve studie naar de samenhang tussen perinatale omstandigheden en leerprestaties respectievelijk neurologische status praesens op 8-jarige leeftijd, door B. Evers-Emden en E.M. Scholte

Koningin orthopedagoge en koning nuchter, door J. Tellegen

Kortzichtige kijk op blindisme? door B. Baarda

24e jaargang, nr. 6, 1985

Sociale vaardigheidstraining bij visueel gehandicapte adolescenten, door R. van Beek
Het trainen van gegeneraliseerd gebruik van gebaren bij ontwikkelingsgestoorden, door E. Coonen en P. Duker

Het probleem van de zorgvuldige groepssamenstelling, door P.W. Adriaans

Ontvangen boeken

Ax, J., *Planningsgedrag van leraren*. Een empirisch onderzoek naar de onderwijsplanning door leraren in het voortgezet onderwijs, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1985, f 39,70.

Bruyn, E.E.J. De, *Psychodiagnostiek*. Een systematische inleiding vanuit het klinische gezichtspunt, Lemniscaat, Rotterdam, 1985.

Kok, J.F.W. & M. Klomp (Eds.), *Ambulante en residentiële hulp? Regionalisatie en integratie in de geestelijke gezondheidszorg*, Acco, Leuven/Amersfoort, 1985, f 16,25/Bfrs. 260.

Melis, G.N., *Leerlingenmerken en zorgbreedte*. Naar onderwijsarrangementen voor kinderen met leerproblemen in het basisonderwijs, Elsevier B.V., Amsterdam, 1985, f 45,—.

Pelosi, E. (Eindredactie), *Onderwijsbegeleiding*. Feiten en ideeën, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f 55,—.

Voeten, M.J.M., *Sequential analysis of teacher-student interaction*, (dissertatie).

Ontvangen rapporten

Dijk, W. van & J.H. Boonman, *Taken bij groepswork*. Onderzoeksverslag Project Onderwijs in kleine groepen, Vakgroep Onderwijskunde R.U. Utrecht

Dijk, W. van & J.H. Boonman, *Probleemoplossen in kleine groepen*. Onderzoeksverslag Project Onderwijs in kleine groepen, Vakgroep Onderwijskunde R.U. Utrecht

Erkens, G., A. Pennings & J. Boonman, *De effecten bij universitaire studenten van het volgen van een (na)scholingskursus: Creatief denken in het basisonderwijs*, Vakgroep Onderwijskunde R.U. Utrecht