

Boekbespreking

R. van den Berg, R. Vandenberghe, *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*, Zwijssen, Tilburg, 1981, f 48,50, 484 pag. ISBN 90 276 2674 x.

Een smaakvol en degelijk vormgegeven boek met een belangwekkende inhoud (voor een opvallend lage prijs). Deze aanduidingen hebben betrekking op de hierboven vermelde publicatie, die zeker een aanwinst van formaat genoemd mag worden op het terrein van de Nederlandstalige literatuur over onderwijsinnovatie. Het werk is ontstaan uit een internationale samenwerking en bevat bijdragen van Amerikaanse, Belgische en Nederlandse auteurs. Enerzijds is er sprake van een bundel artikelen, anderzijds hebben de auteurs Van den Berg en Vandenberghe het leeuwedeel van de inhoud voor hun rekening genomen. Dat heeft ertoe bijgedragen dat een bevredigende samenhang in de diverse hoofdstukken tot stand is gebracht. Doordat verschillende auteurs hebben meegewerkt, is er op sommige punten wel sprake van enig stijlverschil.

De studie bestaat uit twee delen. Deel I bevat de beschrijving van de geschiedenis en de inhoud van het in de jaren '70 in Texas ontwikkelde Concerns Based Adoption Model (CBAM, waaraan vooral de namen van W. L. Rutherford en G. Hall verbonden zijn). Het gaat om een model dat gebruikt kan worden voor het analyseren van het invoeren van een verandering in een school. De drie belangrijkste componenten zijn de fasen van betrokkenheid, de gebruiksniveaus en de configuraties van de beoogde verandering. Eén van de basisveronderstellingen hierbij is dat op een school de leerkracht de belangrijkste eenheid is waarmee men gaat werken. In de tweede plaats komt dan het veranderen van de organisatie van de school. Dit aspect komt in het boek in deel II aan bod onder de titel 'De schoolorganisatorische dimensie van onderwijsverandering'.

Op deel I ligt het zwaartepunt van het boek.

In ruim 300 pagina's krijgt men een grondig overzicht van de inhoud van het instrumentarium dat rondom het CBAM-model is ontwikkeld en in Nederlandse en Belgische onderwijsvernieuwingsprojecten is toegepast en bijgesteld (letterlijke overname van de Amerikaanse questionnaires en interviews bleek onmogelijk).

De aandacht voor de betrokkenheid van personen bij een verandering baseren de onderzoekers van de Universiteit van Texas (Austin) op een o.m. door Francis Fuller (1969) geconstateerde volgorde van betrokkenheid van leerkrachten vóór zij hun beroep gaan uitoefenen. Daarnaast is het model ontwikkeld om te voldoen aan de behoefte aan begeleiding bij het invoeren van een vernieuwing in de schoolpraktijk. Door in kaart te brengen op welke wijze (in welke fasen) leerkrachten betrokkenheid voelen en op welk niveau van gebruik dit in de concrete situatie gebeurt, kan men passende ondersteuning (begeleidingsinterventie) geven. Vandaar het belang dat de auteurs aan dit betrokkenheidsmodel hechten voor het begeleidend handelen. In een inleidend hoofdstuk zetten zij uiteen dat men bij zowel onderzoek als bij begeleiding van een onderwijsvernieuwing te maken heeft met vier gebieden, t.w.: de innovatie-inhoud; de persoon van de hulpvrager; de organisatie van de school; de interventies of begeleidingsactiviteiten. Hiermee sluiten de schrijvers aan bij recente opvattingen in de innovatieliteratuur. In dat verband betekent hun bijdrage een welkome verdieping, concretisering en uitwerking van innovatietheoretische inzichten in de Nederlandstalige context. (Een hoofdbezwaar van de ten onzent in zwang zijnde innovatieopvattingen is namelijk dat men zich grotendeels baseert op Amerikaans en Canadees materiaal). Enkele projecten van eigen bodem (o.a. het M.A.V.O.-project) worden aan de hand van het instrumentarium besproken en geanalyseerd. Centraal staat daarbij de vraag hoe de implementatie van een vernieuwing vastgesteld kan worden. De auteurs beschouwen de ontwikkelde instrumenten, procedures en technieken als middelen om implementatie

te kunnen nastreven. Die middelen blijken een mogelijkheid te bieden het begeleidend handelen niet alleen te analyseren, maar ook op basis van die analyse dit begeleidend handelen verder te ontwikkelen. Deze relatie houdt in dat de onderhavige studie in het eerste deel een bijdrage betekent aan het werk van schoolbegeleiders. Van belang is op te merken, dat in het samenvattend laatste hoofdstuk van deel I ook aandacht besteed is aan relaties tussen het functioneren van leerkrachten en de school waarbinnen de innovatie plaatsvindt. Bovendien hebben de auteurs oog voor het vraagstuk van de overdraagbaarheid van ontwikkelingen in een afzonderlijke school naar andere scholen ('van kleinschaligheid naar grootschaligheid'). Deze uitstapjes zijn in omvang erg bescheiden gebleven en verdienen verdere uitwerking.

Deel II bevat een zevental hoofdstukken waarin aspecten aan bod komen die verband houden met de organisatorische dimensie in een innovatie. De benadering is overwegend theoretisch van aard, terwijl er een niet al te groot verband bestaat tussen de afzonderlijke bijdragen. In het slothoofdstuk trachten de hoofdauteurs iets van de gewenste samenhang te bewerkstelligen tussen de betrokkenheid van de leerkracht bij onderwijsvernieuwing en de schoolorganisatorische aspecten daarvan. Het blijkt dat het CBAM-instrumentarium nog nauwelijks is toegepast op deze schoolorganisatorische kant. Het slot van het boek is dan ook meer een proclamatie voor een verdere uitbouw dan een verslag van de toepassingsmogelijkheden van het instrumentarium in organisatorisch perspectief. Dat zou wel eens kunnen betekenen dat dit werk niet alleen de onderwijsbegeleiding 'een verschuivend perspectief' biedt, maar ook de theoretische conceptie van de auteurs zelf.

Hiermee zijn we tegelijkertijd beland bij een aantal kritiekpunten die deze studie bij ons heeft opgeroepen. Onze kritische opmerkingen betreffen de samenhang in het boek, de theoretische onderbouwing en de toepasbaarheid van de geboden modellen voor innovatie in de Nederlandse onderwijssituatie.

Eerst enkele opmerkingen over de *samenhang in het boek*. Het boek stelt de lezer in staat zich snel te oriënteren. De inleiding is een goede 'organizer' voor het totale boek. Daarenboven is ieder deel en ieder hoofdstuk voorzien van een inhoudelijk, samenvattende inleiding aan het begin en een samenvatting of een te-

rugblik aan het eind. De binding van theorie aan resultaten van praktijkgericht onderzoek maakt het boek boeiend en relevant.

Zoals al aangegeven, behandelt het boek in twee delen min of meer twee innovatiemodellen, het CBAM-model voor innovaties gericht op individuele personen en aspecten van organisatie-ontwikkeling bestemd voor innovaties van de schoolorganisatie. De kern van het boek wordt gevormd door de hoofdstukken 2, 3, 5 en 6 over het CBAM-model en is geschreven door de hoofdauteurs. Met hoofdstuk 1 als voorgeschiedenis – geschreven door Rutherford en Hall – had dit geheel een coherent boek kunnen vormen rond één thema. De overige hoofdstukken over configuratie en een aantal hoofdstukken over aspecten van organisatie-ontwikkeling maken van het boek toch weer een soort reader. Dit wetende is daar wel overheen te komen. Wij hebben echter de indruk dat de auteurs met hun modellen voor innovatie gericht op docenten en de school als sociale organisatie een *totaalstrategie* voor onderwijsinnovatie willen bieden. Dat lukt minder dan het lijkt.

Daarmee zijn we aangeland bij enkele kwesties rond de *theoretische onderbouwing* van het boek.

De beperkingen van het CBAM-model laten zich niet zondermeer completeren met een organisatie-ontwikkelingsaanpak (O.O.-model). Een eerste beperking van het CBAM-model is dat het ontworpen is voor concrete, enkelvoudige curriculum-innovaties, een tweede beperking is dat het model uitgaat van een stapsgewijze implementatie en een derde, dat het zich toespitst op de individuele docent. Vernieuwingen zijn onzes inziens vaak complexer van aard, moeilijk af te grenzen, aanvankelijk nog vaak omschreven en bestemd voor een totaal schoolteam en soms ook nog voor ouders. Ook het O.O.-model biedt voor zo'n innovatie geen totaalstrategie. Organisatie-ontwikkeling is een innovatie-idee of een innovatieproces op zichzelf, met eigen doelstellingen, vooral in verband met de realisering van een democratisch functionerende schoolgemeenschap.

Het CBAM-model en de organisatie-ontwikkelingsaanpak zijn bestemd voor specifieke innovaties en bieden geen totaalstrategie voor innovaties in het onderwijs. Die specificiteit had nadrukkelijker gesteld kunnen worden. Zeer waardevol is echter, dat in het boek duidelijk gemaakt wordt, dat de betrokkenheid

van en het uitproberen door docenten en de samenwerkingscapaciteit van een team belangrijke innovatiecondities zijn.

Het boek geeft, vinden wij, weinig informatie over de werking van de innovatie-inhoud in het implementatieproces bij de projecten waar het CBAM-onderzoek heeft plaatsgevonden. Alleen het hoofdstuk over configuraties van Van der Perre besteedt aandacht aan de innovatie-inhoud, de realiseringwijzen daarvan. Daar missen we echter weer de informatie over de betrokkenheid van de leerkrachten.

De vier belangrijkste gebieden van onderwijsvernieuwing (docent, organisatie, innovatie-inhoud, interventie) komen in het verrichte onderzoek niet evenredig aan de orde. Dat is onderzoekers die zich nu eenmaal moeten beperken, niet kwalijk te nemen. Het boek concentreert zich op de afstemming van de interventies op de mate van betrokkenheid en gebruik van een innovatie bij docenten en op de schoolorganisatorische condities. Die informatie over de wisselwerking tussen docenten/leerkrachten, schoolorganisatie en de interventies zullen onderwijsvernieuwers en begeleiders goed kunnen gebruiken. Het is de verdienste van het verrichte onderzoek dat meer inzicht wordt verkregen in de werking van enkele belangrijke componenten in een onderwijsvernieuwingproces en de complexiteit van zo'n proces. De informatie over de inhoudelijke component missen we daarbij wel.

Het is goed dat de auteurs sterk laten uitkomen dat daadwerkelijke vernieuwing in het onderwijs als gevolg van de complexiteit een onderneming van jaren is, ondanks de inzet van kostbare faciliteiten en aandacht voor de interventies.

De rapportage over de onderwijsvernieuwingprocessen maakt ook duidelijk dat evaluatie-onderzoek een belangrijke bijdrage kan leveren aan het verkrijgen van bruikbare inzichten voor bijsturing van complexe processen.

Een volgende opmerking betreft de *fasentheorie* waarop het CBAM-model is gebaseerd. Hoe geldig is die theorie? De theorie is ontwikkeld door Fuller t.b.v. een onderwijssetting waarin nieuwe docenten eerst betrokken zijn op zichzelf, dan op de taak en vervolgens op de leerlingen.

Deze theorie is vervolgens getransponeerd naar onderwijsgevendenden die in hun klas vernieuwingen behoren te realiseren die van el-

ders worden aangedragen. Wij vragen ons af of die fasen in de gegeven hiërarchische volgorde bij iedere nieuwe innovatie voorkomen. M.a.w. beantwoordt de innovatie-werkelijkheid wel aan de theorie? De veronderstelling is (bijv. blz. 126, 182) dat personen een fase van getrouw gebruik doorlopen. Maar kenmerkend bij sommige vernieuwingspogingen is juist dat mensen meteen over wijzigingen en alternatieven beginnen, zonder het voorgestelde ook maar één keer echt in de praktijk te brengen. Men oordeelt vaak zonder dingen eerst uit te proberen. Een verwant probleem is dat van degenen die wél overgaan tot daadwerkelijk gebruik sommigen zich (conform het model) verder ontwikkelen, anderen als het ware 'terugvallen' op eerdere fasen. Deze terugval in het gebruik van een innovatie komt enkele malen kort aan de orde (blz. 138, 170), maar verdient veel meer aandacht dan het krijgt. Als op blz. 272-274 sprake is van blijvende 'beheersingsproblemen', ondanks scoring op de niveaus 'routine' en 'verfijning', gaat men twifelen aan de geldigheid van het model; ondanks het feit dat de betrokken docenten al enkele jaren met de vernieuwing in kwestie bezig zijn (zie bijv. blz. 146) is de uitvoering kennelijk nog steeds problematisch. Betekent dit nu, dat: a. daadwerkelijk gebruik nog steeds niet gerealiseerd is; b. er sprake is van een terugval, of c. de fasen van betrokkenheid (gerapporteerde beheersingsproblemen) achterlopen op de fasen van gebruik (op de niveaus routine en verfijning), in plaats van iets erop vóór (blz. 139)?

Hoe dit ook zij, de conclusie dat docenten na enkele jaren werken met een vernieuwing de voortzetting daarvan als een permanente opdracht zien en voor opname ervan pleiten in de schoolorganisatie, lijkt ons mede gezien de problemen zoals hierboven vermeld, wat al te optimistisch.

Een ander probleem is de wijze waarop het *adoptie- en het implementatieperspectief van een innovatie* worden omschreven. De auteurs constateren een verschuiving in de aandacht van adoptie naar implementatie van een innovatie. Die constatering is juist. Binnen het adoptieperspectief is volgens de auteurs de innovatie een afgebakend produkt, wordt een algemene grootschalige begeleidingsstrategie toegepast en is er primaire gerichtheid op individuele onderwijsgevendenden.

Binnen het implementatieperspectief gaat

het om het concrete vernieuwingsproces in de school, is er begeleiding van kleinschalige aard en gerichtheid op het schoolteam en de individuele onderwijsgevenden. De auteurs zien de innovatie als een wenselijke evolutie. Wij vinden de karakterisering van de perspectieven op grond van inhoudelijke en strategische kenmerken van een onderwijsvernieuwing niet gelukkig. Onwillekeurig treedt een verschillende waardering op. De termen adoptie en implementatie kunnen beter gebruikt blijven om *fasen* aan te duiden van een innovatieproces. Fasen die eigen kenmerken hebben en dientengevolge om specifieke interventies vragen.

In het boek wordt het adoptieperspectief ook verbonden met een R.D.D.-benadering. Die wordt vervolgens afgewezen ten gunste van een procesbenadering bij een implementatieperspectief, terwijl ook in het boek een R.D.D.-filosofie komt bovendrijven. Komt het CBAM-model niet voort uit een 'soft' R.D.D.-benadering? Rutherford en Hall definiëren een innovatie toch zelf als een herkenbaar produkt of proces dat 'toegepast' moet gaan worden (blz. 38)? Het CBAM-model is verder een nogal statisch geheel en eenzijdig gericht op het belang van de 'change-facilitator' zoals bij R.D.D. gebruikelijk. Pluriformiteit in het onderwijs wordt bijvoorbeeld als *onvermijdelijk* beschouwd en niet als wenselijk, als een gunstige conditie voor innovatie (blz. 55). Verder heeft de *beslissing* om mee te doen aan een innovatie, consequenties voor de docent, hij kan niet zo makkelijk meer terug. Er wordt in het boek weliswaar gepleit voor configuratie van de innovatie (mutual adaptation), maar het innovatieproces volgens het CBAM-model houdt toch een getrouwheidsbenadering in. Wij vinden dat het R.D.D.-karakter van het CBAM-model niet verborgen hoeft te blijven, omdat een R.D.D.-strategie niet zonder meer is af te wijzen. Wij vinden juist dat het CBAM-model een goed gebruik ervan laat zien.

Een zwak punt is ook de *onderzoeksmatige onderbouwing*. Tot de gesuggereerde globale paralleliteit van betrokkenheid en gebruik is bijv. niet zonder meer op grond van het onderzoek te concluderen. Er is niet zozeer sprake van verklarend, maar van ondersteunend onderzoek. Dat had nadrukkelijk naar voren gebracht kunnen worden.

Tenslotte enkele opmerkingen over de *gebruikswaarde* van de modellen in de Neder-

landse onderwijssituatie.

Beide modellen zijn sterk Amerikaans geïnspireerd. Het CBAM-model leent zich vooral voor welomschreven innovaties op grote schaal, bijvoorbeeld het gebruik van een nieuwe methode voor leraren Frans. Het O.O.-model is sterk gericht op democratische verhoudingen en niet erg op inhoudelijke kwaliteit van het te geven onderwijs. Te gemakkelijk gaat men voorbij aan de verschillen tussen Amerikaanse, Belgische en Nederlandse onderwijssituaties. De verhoudingen tussen besturen, inspecteurs, hoofden en leerkrachten is bijvoorbeeld in België veel hiërarchischer dan in Nederland. Nederland kent bijvoorbeeld zeer veel kleine basisscholen waar interne begeleiding volgens Amerikaans model niet is te realiseren, maar taakdifferentiatie wél goed mogelijk is. Nederland kent een net van o.b.d.'s waarvan vele externe schoolbegeleiders een betere relatie hebben met schoolteams dan interne begeleiders op zeer grote scholen in het Voortgezet Onderwijs (V.O.).

Het CBAM-model is toegepast in het V.O. (individuele docenten). Vaak moet uit de tekst zelf maar blijken of het gestelde vooral voor het L.O. bedoeld is, of meer over het V.O. gaat. Wellicht hebben de auteurs dit bewust in het midden gelaten. Dat is jammer.

Vele uitspraken gelden niet zonder meer voor innovaties in het Nederlandse basisonderwijs, terwijl dat wel wordt gesuggereerd. Het boek geeft van deel I naar deel II de indruk dat men vanuit een landelijke georganiseerde innovatie met landelijke begeleiding volgens het CBAM-model een eind kan komen. Men constateert het tekort aan plaatselijke, dichtbij ondersteuning en organisatie. Op dit schoolniveau zijn interne begeleiding en organisatie-ontwikkeling dan van belang. Het lijkt erop dat hiermee de 'relatief autonome school' als ideaal van het rooms-katholieke onderwijs (N.K.S.R.) en het K.P.C. door de twee modellen nog eens gesanctioneerd wordt, nadat in een vroeger stadium het CBAM-model al mede model heeft gestaan voor de ontwikkeling van die relatief autonome school. Men vindt te makkelijk wat men erin stopt. Wij willen niet ontkennen dat de schrijvers zelf geen kritische noten plaatsen. Een probleem blijft toch dat het boek te impliciet van de 'relatief autonome school' uitgaat.

Het gebruik van het *CBAM-instrumentarium* in het basisonderwijs levert – denken

wij – problemen op. Moet het bij alle betrokkenen worden gebruikt? Wie moet het gebruiken en getraind worden, de begeleider, het hoofd, de taakonderwijzer? Is het wel nodig om het te gebruiken? Een begeleider die per week een teamvergadering bijwoont, kent de betrokkenheid van de teamleden en de ijver om te experimenteren wel.

Wij vragen ons ook af of de fasen-volgorde wel van toepassing is in de huidige vernieuwing van het basisonderwijs en binnen de stimuleringsprojecten, omdat daar sprake is van schoolteams die zelf de innovatie-inhoud bepalen en er teamgerichte begeleiding wordt geboden. Tevens zijn daar ouders, andere scholen, buurthuizen etc. bij betrokken. Misschien

is bij dergelijke innovaties de betrokkenheid op anderen in een veel vroeger stadium van innovatie van belang dan het CBAM-model aangeeft.

Deze kritische aantekeningen mogen 'allen die permanent het onderwijs verbeteren en nooit de voorpagina halen' (aan wie het boek is opgedragen) niet beletten dit uitnemende boek te lezen.

P. N. Appelhof, J. J. ten Doesschate, N. A. J. Lagerweij, T. A. M. van der Meer en K. M. Stokking, leden van de themagroep Innovatie en Begeleiding van de Vakgroep Onderwijskunde, Rijks Universiteit, Utrecht.

Mededelingen

Opleidingen voor de akte M.O.-Pedagogiek

<i>Naam en adres instelling</i>	<i>Onderwijsplaatsen</i>	<i>M.O.-A</i>	<i>M.O.-B</i>
Stichting Pedagogisch Seminarium aan de Vrije Universiteit, De Lairessestraat 142, 1075 HL Amsterdam, tel. (020) 73 91 46 of 73 51 56, directeur/studiecoördinator: dhr. T. M. Kroon.	Amsterdam	x	x
Stichting Nutsseminarium aan de Universiteit van Amsterdam, Nieuwe Prinsengracht 89, 1018 VR Amsterdam, tel. (020) 25 33 66, algemeen studieleider: mevr. drs. F. G. Broekhuijsen-Leewis.	Amsterdam	x	x
P.B.N.A., Velperbuitensingel 6, 6828 CT Arnhem, tel. (085) 71 61 51, hoogleraar studieleider: prof. dr. G. Th. M. Verhaak; studieleiders: dhr. J. W. ten Broeke, drs. J. J. van den Hoogen, drs. J. Th. A. van Houdt en dhr. J. N. Wierdsma.	Arnhem	x	
Stichting voor Pedagogisch Onderwijs aan de Rijksuniversiteit te Groningen, Reitdiepskade 3A, 9718 BP Groningen, tel. (050) 11 49 98, studieleider: prof. dr. J. D. Imelman.	Groningen	x	x
Stichting Noordelijke Leergangen, Harlingerstraatweg 9, 8913 AA Leeuwarden, tel. (05100) 5 30 25, studieleiders: prof. dr. J. D. Imelman, drs. J. J. Kuiper en drs. J. J. H. Oosterwijk.	Leeuwarden Zwolle	x x	x
Katholieke Universiteit Nijmegen, Instituut M.O. pedagogiek, Erasmusplein 1, K.19.21, 6500 HD Nijmegen, tel. (080) 51 21 51, voorzitter instituutsbestuur: prof. dr. A. M. P. Knoers; studieleider: prof. dr. G. Th. M. Verhaak; studiecoördinator: dhr. G. Mochèl.	Nijmegen	x	x
Gelderse Leergangen 'Hoogveldecurcus', Bothaplein 1, 6814 AJ Arnhem, tel. (085) 45 42 42, studieleider: drs. P. Smits.	Nijmegen	x	
Stichting Nutsacademie voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming, Heemraadssingel 80, 3021 DD Rotterdam, tel. (010) 77 38 11,	Rotterdam	x	x

studieleider: dr. J. D. C. Branger.

Katholieke Leergangen Tilburg, St. Josephstraat
137, 5017 GG Tilburg, tel. (013) 42 71 23, stu-
dieleider: drs. B. G. Ris.

Rijksuniversiteit Utrecht, Subfaculteit der peda-
gogische en andragonische wetenschappen, af-
deling M.O.-opleidingen, Heidelberglaan 1,
3508 TC Utrecht, tel. (030) 53 47 30, studielei-
der: drs. J. de Jong.

Tilburg	x	x
Amsterdam	x	x
's-Gravenhage	x	x
Sittard	x	x
Utrecht	x	x

*Tenth International Round Table for the Ad-
vancement of Counselling*

De tiende ronde tafelconferentie over counsel-
ling zal van 5 tot 9 september 1982 worden
gehouden in de Cité Universitaire Dorigny van
de Universiteit van Lausanne, Zwitserland. Als
thema is gekozen 'Counselling in a World of
Crisis'. Drie subthema's worden onderschei-
den: 1. The meaning of counselling in the
1980's; 2. The relationship between the
theory and practice of counselling in the
1980's; 3. Intercultural counselling for the
1980's.

Na inleidende plenaire bijeenkomsten over
deze hoofdthema's zal worden deelgenomen
aan werkgroepen over daarvan afgeleide the-
ma's. Elke werkgroep houdt zich enkele dagen
met een thema bezig. Er zijn achttien thema-
werkgroepen, waaruit gekozen kan worden.
Iedere werkgroep heeft de steun van een
'consultant' die het onderwerp zal inleiden en
de discussie zal coördineren. De deelnemers
wordt gevraagd uit hun beroepservaring te
putten. Zij zullen de gelegenheid hebben korte
papers te presenteren.

Als sprekers voor de hoofdthema's zullen
optreden prof. dr. Otto Klineberg (Sorbonne,
Parijs); prof. dr. Gilbert Wrenn (Arizona State
University, U.S.A.); prof. dr. J. B. Dupont
(Lausanne); prof. dr. Gerald Egan (Loyola
University of Chigago) en prof. dr. F. Stoll
(Zürich).

Inlichtingen bij: Dr. Derek Hope, Secretary
IRTAC, Brunel University, Uxbridge UB8
3PH, Engeland en Dr. Nathan Deen, Vice-
President IRTAC, Postbus 8370,
3503 RJ Utrecht.

Op deze adressen kunnen ook inschrijffor-
mulieren worden verkregen.

*PAO-cursus 'Pedodiagnostiek en therapie met
de moderne hermeneutische methodes als basis'*

De NVO, Nederlandse Vereniging van peda-
gogen, onderwijskundigen en andragologen,
organiseert in samenwerking met medewer-
kers van de vakgroep klinische pedagogiek van
de Rijksuniversiteit Utrecht een postacademi-
sche cursus 'pedodiagnostiek en therapie met
de moderne hermeneutische methodes als ba-
sis'. De cursus is bestemd voor universitaire
afgestudeerde pedagogen, en wordt geleid
door prof. dr. R. Lubbers. Er zal uitgebreid
aandacht worden besteed aan de grondslagen
van de hermeneutische, zinduidende benade-
ring; daarnaast komen praktische toepassingen
in diagnostiek en therapie volgens de methode
beeldcommunicatie aan de orde.

De cursus vindt plaats te Utrecht en omvat
30 dagdelen in de periode september 1982 -
juni 1983. De kosten bedragen f 1250,-; voor
NVO-leden f 1150,-. In de tweede helft van
augustus 1982 vindt een introductiebijeen-
komst plaats, waar belangstellenden zich kun-
nen oriënteren met betrekking tot inhoud en
werkwijze van de cursus.

Inlichtingen: NVO, postacademisch onder-
wijs, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG U-
trecht, tel. nr. 030-32 24 07.

*PAO-cursus 'Sociale ontwikkeling in het basis-
onderwijs'*

De NVO, Nederlandse Vereniging van peda-
gogen, onderwijskundigen en andragologen en
het N.I.P., Nederlands Instituut van Psycholo-
gen organiseren gezamenlijk de postacademi-
sche cursus 'sociale ontwikkeling in het basis-
onderwijs'. De cursus is bestemd voor pedago-

gen, psychologen en anderen die werkzaam zijn ten behoeve van het basisonderwijs (4-12 jarigen). Centraal in de cursus staat een curriculum dat door een projectgroep van de vakgroep ontwikkelingspsychologie te Nijmegen is ontwikkeld en dat gericht is op de begeleiding c.q. stimulering van de sociaal-cognitieve ontwikkeling van kinderen in het onderwijs; daarbij gaat het om de wijze waarop kinderen denken over de sociale werkelijkheid, over zichzelf in relatie tot anderen in hun omgeving. In de cursus zal met name worden ingegaan op de toepassing van dit curriculum in de onderwijspraktijk, en op de begeleiding van (a.s.) leerkrachten in het gebruik ervan.

De cursusleiding is in handen van dr. J. R. M. Gerris en drs. F. J. Jansen. De cursus vindt plaats te Utrecht op vijf zaterdagochtenden (11-9, 25-9, 9-10, 6-11 en 11-12); de kosten bedragen f 560,- (voor NVO- en N.I.P. leden f 520,-).

Inlichtingen en inschrijving: NVO postacademisch onderwijs, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht, tel. nr. 030-322407.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde

7e jaargang, 1982, nr. 3

Staande op de schouders van onze voorgangers, door F. W. Prins

Een model voor interactioneel leraarsgedrag in het bijzonder gericht op de sfeer in de klas, door H. P. Hooymayers, Th. Wubbels, H. A. Creton en A. J. C. D. Holvast

Een wereldcongres kunstzinnige vorming in Nederland, door C. C. De Keyser

Uiteenlopende domeinkeuzes van opleidingspecialisaties als bron van samenwerkingsproblemen, door H. Knip

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde

7e jaargang, 1982, nr. 4

Het gebruik van onderzoeksinformatie binnen het overheidsbeleid, door G. B. Kosse
Landbouw en beschaving – een antropologische overpeinzing met een pedagogische strekking, door J. van Bergeijk
Dimensies in de keuzebeleving, door P. J.

Janssen

Over sociale pedagogiek, door J. Bijl

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

7e jaargang, 1982, nr. 2

Het onderwijzersadvies nader bekeken, door W. E. Saris en H. Blok

Hardop denken tijdens tekstbestudering, door L. Wouters en T. de Jong

Necessary and sufficient conditions for parallelism of tests in classical test theory, door F. Zegers en J. ten Berge

Notities en Commentaren

Het gymnasium-debat: Poll's pragmatisch argument, door J. Dronkers

Enige oplossingen voor het regressie probleem, door J. H. L. Oud

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

21e jaargang, 1982 nr. 3

In gesprek met prof. dr. A. T. van Gennep, door J. van Weelden

De historische ontwikkeling van de kinderbescherming in Nederland, door H. ter Schegget
Dagrapportage in een kinderpsychiatrische kliniek, door J. H. Sonnema-Diemont, F. Verheij, G. W. Akkerhuis en A. A. R. Schouten
Verslag van een groepsvermageringsproject voor geestelijk gehandicapten, uitgevoerd in een intramuraal setting, door A. J. Hartkamp, N. Sangster en E. C. J. Timmers

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

21e jaargang, 1982, nr. 4

Geïntegreerde milieutherapie en autisme, door J. M. A. M. Janssens

Werken met handelingsplannen: consequenties voor de schoolpraktijk, door A. A. Wielinga

Sociaal-pedagogische diensten, en schoolmaatschappelijk werk, door G. Brandorff

Ontvangen boeken

Bol, E., *Leespsychologie*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982, f 24,75

Bolkestein G., L. C. Stilma en R. H. R. A. Verschoor, *Het observeren van schoolgaande*

kinderen, Uitgeverij Intro, Nijkerk, 1982, f 21,50

Bühler, W., e.a., *Kinderen – Verzorging – Begeleiding*, Uitgeverij Vrij Geestesleven, Zeist, 1982, f 32,50

Dumon, W., *Het profiel van de vreemdelingen in België*, Davidsfonds, Leuven, 1982, BFrS. 185,-

Eijer, M. J., D. J. de Levita, J. A. M. Schouten (red.), *Adolescent en psychiatrie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1982, f 32,50

Els, T. J. M. van, en P. J. Slagter, *Een autonome structuur voor het vreemde-talenonderwijs*, Stichting voor de Leerplanontwikkeling, Enschede, 1982

Empelen, R. van, *Effectiviteit van sensomotorische training met betrekking tot motoriekverbetering*, De Tijdstroom, Lochem, 1982, f 16,-

Henny, A., J. Klaasen, J. Möller en A. Nodelijk (red.), *Wat doe je in mijn hof? Kleuters en kleuterklas in de Vrije Scholen*, Uitgeverij Vrij Geestesleven, Zeist, 1982, f 27,50

Klaasen, J. (red.), *De kleuter in de gevarenzone. Kleuteronderwijs ter discussie*, Uitgeverij Vrij Geestesleven, Zeist, 1982, f 29,50

Litmaath, Fr., en H. van Leent, *Leren lezen en schrijven*, Uitgeverij Dick Coutinho, Muiderberg, f 14,50

Nierop, D. en G. Westerlaken, *Waarom (niet)*

naar school? Een betoog over motivatie in het voortgezet onderwijs, Uitgeverij Van Walraven, Apeldoorn, 1982

Nieuwenhuis, L., *Praktijkleren in het MHNO/MSPO nieuwe stijl* (SVO-reeks 59), Flevo-druk, Harlingen, 1982, f 31,-

Vroomen, J. de, e.a., *Moedertaal leren doceren*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982, f 40,-

Ontvangen rapporten

Centraal Instituut Toetsontwikkeling, *Entree-toets zesde leerjaar*, CITO, Arnhem

Compaan, E. en E. de Kat, *Motieven, motivatie en onderwijskeuzen I*, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek U.v.A., Amsterdam

Franssen, H. en A. Reints, *Vraagstukken rondom het curriculum. Verslag van een studiereis*, Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit, Utrecht

Roede, E., *Mijn motivatie. Een analyse van motivatie in het onderwijs bij leerlingen en leerkrachten in het avo en mbo*, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek U.v.A., Amsterdam

Tordoir, A. C. en R. Damhuis, *Grammatika en vreemde-talenonderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaalgrammatika-onderwijs op het vreemde-talenonderwijs*, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek U.v.A., Amsterdam

Sociale angst bij kinderen

Dr. E.P. Fournier

Deel 12 van de Serie Orthovisies

Kinderen ervaren hun sociale omgeving vaak als een bedreiging. Hun reacties daarop kunnen verschillende vormen aannemen. Sommigen uiten hun angst door zich terug te trekken (verlegenheid), anderen door overdreven luidruchtig en clownesk gedrag en weer anderen door agressie. Drie uitingen van eenzelfde probleem: sociale angst en het onvermogen de omgeving op dit probleem attent te maken.

Dit boek belicht de verschillende aspecten van sociale angst, zoals het *gedrag*, het *denken* en de *gevoelens* van sociaal angstige kinderen. Ook besteedt het veel aandacht aan mogelijkheden tot *preventie* en *therapie* van sociale angst. Het boek weerspiegelt de kennis en ervaring van medewerkers aan het onderzoeksproject 'Sociale angst bij kinderen' dat sinds 1972 in de vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit van Amsterdam werd uitgevoerd. Doel ervan is, geïnteresseerde hulpverleners en opvoeders deelgenoot te maken van de beschikbare kennis over sociale angst bij kinderen, teneinde de kinderen zelf daarvan uiteindelijk te laten profiteren.



ISBN 90 01 67421 6, ing.,
122 blz.

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij
Wolters-Noordhoff bv,
Postbus 58,
9700 MB Groningen,
tel. (050) 16 23 04.