
Verslag van het AERA-Congres 1982 te New York

Inleiding (L. F. W. de Klerk)

De AERA-conferentie vond dit jaar plaats in New York van 19 t/m 23 maart. Gedurende de vijf congresdagen waren er meer dan 800 bijeenkomsten met in totaal bijna 3000 lezingen. De wijze waarop dit congres georganiseerd was verdient alle lof. Vrijwel alle activiteiten verliepen geheel volgens plan. Dank zij een systematisch en overzichtelijk programmaboek kon ieder van de \pm 6800 deelnemers zijn eigen weg uitstippelen en zonder moeite vinden.

Door een betrekkelijk strenge selectieprocedure kon worden bereikt dat de meeste lezingen van een redelijk niveau en gehalte waren. Dit kon helaas niet worden gezegd van de wijze waarop de lezingen gepresenteerd werden. Dit liet opmerkelijk vaak te wensen over, soms zelfs zo dat de lezingen niet te volgen waren.

Een van de aantrekkelijkheden van het AERA-congres is dat er diverse 'State of the Art'-voordrachten worden gehouden, vaak door prominente onderzoekers. Hierdoor krijgt de toehoorder een overzicht van de huidige tendensen en ontwikkelingen, de soort onderzoeksvragen die gesteld worden, de wijze waarop deze vragen aangepakt en opgelost worden en wat de voornaamste conclusies zijn. Bovendien worden in vele gevallen interessante suggesties gedaan voor verder onderzoek. Deze 'overzichts-voordrachten' zijn vooral nuttig in die gevallen waarin een overstelpende hoeveelheid literatuur verschijnt, zoals op het terrein van het lezen en rekenen.

Tijdens de AERA-conferentie kan men niet alleen informatie opdoen over de stand van zaken op bepaalde terreinen. Men kan er ook onderzoekers ontmoeten die op hetzelfde ter-

rein werkzaam zijn. Naast informatie-overdracht in de vorm van paperlezingen biedt de AERA-conferentie ruimte voor discussie en informatie-uitwisseling, hetgeen zeer stimulerend kan zijn voor de gang van zaken met betrekking tot het eigen onderzoek.

Een onderwerp dat in vorige jaren aandacht trok was Aptitude Treatment Interaction (ATI). Het voornaamste uitgangspunt hierbij was dat een bepaalde instructievorm niet optimaal is voor alle leerlingen. Sommige leerlingen zijn meer gebaat met de ene instructievorm en andere leerlingen meer met een andere. De vraag is met welke leerlingkenmerken dit samenhangt. Door middel van ATI-research hoopt men hierop een empirisch antwoord te vinden. Het feit dat dit onderzoek niet geleid heeft tot duidelijke antwoorden waaraan men in de praktijk iets heeft, is waarschijnlijk de reden dat de belangstelling voor dit onderwerp sterk is afgenomen. Snow heeft, als reactie hierop, in het verleden getracht meer fundamenteel onderzoek op dit terrein te initiëren. Door middel van zorgvuldige analyse van de leertaak in termen van informatieverwerkingsprocessen die aan de taak ten grondslag liggen moest worden nagegaan welke specifieke variabelen in het onderzoek betrokken moeten worden. Tijdens deze conferentie kon weinig progressie worden geconstateerd. Een bijeenkomst over 'new directions in research on individual differences, learning and instruction' leverde in feite geen suggesties op die wijzen op het doorbreken van de impasse waarin het onderzoek zich lijkt te bevinden.

Opvallend was dat er tijdens de conferentie betrekkelijk weinig aandacht is besteed aan meta-cognitie. Het onderwerp kwam soms terloops ter sprake, meestal in het kader van onderzoek naar het leren van bepaalde taken. Het gaat hier om de vraag in hoeverre leerlingen zich realiseren wat zij weten en op welke wijze zij bepaalde leertaken aanpakken. Of, zoals Ann Brown het eens formuleerde: meta-cognitie betreft activiteiten als 'predicting, checking, monitoring, reality testing and coordination and control of deliberate attempts to study, learn, or solve problems'. Onderzoek op

dit terrein vraagt een meer kwalitatieve benaderingswijze, gebruik makend van onder andere enquête en interview, natuurlijke observatie, introspectie en protocolanalyse.

Verskillende onderzoekers hebben ervoor gepleit dit onderzoek te doen in combinatie met meer experimenteel onderzoek naar het leren van taken die in het reguliere onderwijs ook voorkomen, zoals het leren begrijpen van teksten, het leren spellen, het leren oplossen van rekenproblemen en dergelijke. Kwalitatief onderzoek kan belangrijke heuristische waarde hebben voor theorie- en hypothesevorming op deze terreinen.

Ten aanzien van theorievorming met betrekking tot onderwijsleerprocessen kan worden opgemerkt dat zich geen opvallende ontwikkelingen hebben voorgedaan. Een interessante bijeenkomst in dit verband was 'instructional theories in action'. De inleiders hadden van tevoren het verzoek gekregen een les over optica (en meer in het bijzonder over bolle en holle lenzen) samen te stellen. De verschillende opdrachten kwamen tot uitdrukking in de titels van de voordrachten, te weten, een les gebaseerd op:

- the Gagné-Briggs Theory of Instruction (D. Aronson),
- a Behavioral Approach to Instructional Prescription (L. Groppe),
- the Algo-heuristic Theory of Instruction (L. Landa),
- the Structural Learning Theory (J. M. Scandura),
- a Cognitive Theory of Inquiry Teaching (A. Collins),
- the Elaboration of Instruction (Ch. Reigeluth),
- Models for the Motivational Design of Instruction (J. Keller).

Met stijgende verbazing vernamen de toehoorders dat, ofschoon de theoretische uitgangspunten totaal verschillend zijn, de uitwerkingen van de lessen opmerkelijk veel overeenkomsten vertoonden. De meeste inleiders wezen op het belang van zaken als leerstofstructurering, het verschaffen van adequate voorbeelden, het wekken en vasthouden van de belangstelling van de lerenden, het toetsen van (tussentijdse) prestaties, en dergelijke. Men was het er over eens dat in dit opzicht het werk van Gagné en Briggs het meest uitgewerkt en bruikbaar was. Met name refereerden verschillende inleiders aan de door deze au-

teurs onderscheiden externe condities, zoals het wekken van de belangstelling, het bekendmaken van de doelstellingen, het begeleiden van het onderwijsleerproces, het verschaffen van feedback en het beoordelen van de prestaties.

Een geanimeerde en boeiende discussie ontstond naar aanleiding van de lezing van Arthur Jensen. In zijn 'straight talk on mental testing' hield hij weer eens een pleidooi van de g-factor. De vraag of dit hetzelfde is als wat de leek onder intelligentie verstaat, beantwoordde hij met: 'Yes, very largely'. Mensen die in het dagelijks leven als intelligent of juist als dom worden beschouwd, zullen ook op tests die hoog correleren met de g-factor duidelijk verschillende scores behalen.

Dat de g-factor, zoals die gemeten wordt met behulp van gestandaardiseerde tests, niet alleen van praktisch (bijvoorbeeld voor het voorspellen van school- en job-succes), maar ook van fundamenteel-theoretisch belang is, blijkt uit onderzoek van Jensen waarin hij aantoonde dat er een hoge correlatie bestaat tussen g-test-scores en reactietijden. Met name geven zijn gegevens steun aan de hypothese dat de 'overall-efficiency' waarmee mensen informatie verwerken, ten nauwste samenhangt met IQ-scores. Meer intelligente personen lijken opgenomen informatie sneller te verwerken. Geretardeerde leerlingen vertonen dezelfde samenhang tussen IQ en het aantal bits aan informatie dat verwerkt moet worden. Zij reageren alleen trager. Jensen stelt voorts weinig heil te zien in het onderzoek waarbij getracht wordt onderscheid te maken naar het type informatie dat verwerkt moet worden, de aard van de verwerking en dergelijke. Op de vraag wat hij in dit verband vindt van het werk van Guilford, antwoordde hij met: 'Het zal spoedig alleen nog te vinden zijn in boeken over de geschiedenis van de psychologie. Guilford is van meet af aan op de verkeerde weg geweest en wel door verkeerde toepassing van (factor)analysetechnieken'.

Het onderwerp 'bias in mental testing' kwam slechts zijdelings ter sprake. Hij herhaalde wat hij onlangs schreef in 'The Behavioral and Brain Sciences' (1980, 3, 325-371): 'Most current standardized tests of mental ability yield unbiased measures for alle American-born, English-speaking segments of American society today, regardless of sex or racial and social background. The observed mean diffe-

rences in test scores between various groups are generally not an artifact of the test themselves, but are attributable to factors which are causally independent of them'.

De algemene indruk van de New Yorkse conferentie is wel dat er weinig nieuwe ontwikkelingen te melden zijn. Verscheidene auteurs hebben gepleit voor bezinning en verdieping met betrekking tot hun onderzoeksterrein (in plaats van het exploreren van nieuwe gebieden of het ontwikkelen van nieuwe theorieën). Dit zijn echter algemene impressies.

Wat de stand van zaken is binnen een aantal meer specifieke terreinen wordt hierna uiteengezet. Deze terreinen zijn: probleemoplossen (E. De Corte), Mastery Learning (W. Dyck), curriculumvraagstukken (H. P. M. Creemers), meso- en macro-structurele thema's (G. De Corte) en opleiding en nascholing van leraren (S. A. M. Veenman).

Onderzoek van het probleemoplossen (E. De Corte)

Het onderzoek van het probleemoplossen neemt reeds sinds enige jaren een vrij centrale plaats in binnen het Amerikaanse speurwerk over de cognitieve processen. Ook tijdens het New Yorkse congres kwam het thema sterk aan bod. Om hiervan een idee te geven vermelden we, dat in de 20 pagina's lange 'subject index' in de programmabrochure onder het trefwoord 'problem solving' 15 sessies geregistreerd staan; slechts 4 andere trefwoorden behalen een hogere score!

In de kroniek over het AERA-congres 1979 rapporteerden we reeds over enkele algemene tendensen in het onderzoek van het probleemoplossen tijdens de tweede helft van de jaren zeventig (zie *Pedagogische Studiën*, 1979, 56, p. 413-415). Men kan stellen dat deze grote lijnen nog steeds aanwezig zijn en dat ze het speurwerk blijven oriënteren. Niettemin zijn er daarbinnen toch enkele interessante nieuwe ontwikkelingen te signaleren. Vooraleer op deze aspecten in te gaan, wil ik toch eerst de aandacht vestigen op enkele constanten in het domein.

Een eerste vaststelling is dat de zogenaamde contrastieve analyse van het oplossingsgedrag van experts en novieten nog steeds veel toegepast wordt in het onderzoek. Toch worden er ook reeds relativeringen aangebracht met be-

trekking tot de draagwijdte van deze onderzoeksoptzet. Een belangrijk onderzoeker als Reif wees bijvoorbeeld wel op de belangrijke bijdrage van de 'expert-novice' studies; ze hebben met name onze kennis over oplossingsprocessen aanzienlijk verrijkt (onder meer de bevinding dat experts een zeer grote hoeveelheid kennis gebruiken, zowel specifieke kennis uit een domein als meer algemene kennis van oplossingsprocedures, en verder het inzicht dat daarbij de organisatie van die kennis een zeer bepalende factor is). Dezelfde Reif, maar ook anderen zoals Egan, signaleerden echter ook beperkingen van dit soort onderzoek. Zo bijvoorbeeld het feit dat men over bepaalde aspecten van een oplossingsproces moeilijk gegevens kan verkrijgen bij experts, omdat veel stappen sterk geautomatiseerd verlopen, waardoor de betrokkene er zich niet expliciet van bewust is. Verder is men er zich duidelijk van bewust geworden dat uit contrastieve studies geen directe aanduidingen te halen zijn met betrekking tot de belangrijke vraag: hoe maak ik van een noviet een expert? In dit verband wordt de grote invloed van ervaring in het verwerven van deskundigheid onderstreept.

Een tweede constante tendens sluit aan bij een gegeven uit het voorafgaande punt, met name de ontdekking dat efficiënt probleemoplossen niet enkel een kwestie is van het ter beschikking hebben van algemene oplossingsstrategieën, maar tevens een ruime kennisbasis veronderstelt. Aan de kwalitatieve analyse van de kennisrepresentaties bij probleemoplossers wordt nog steeds veel aandacht besteed.

Een derde constante is de sterke eizijdige gerichtheid van het speurwerk over probleemoplossen op de inhoudsdomeinen wiskunde en fysica. Het zou mijns inziens belangrijk zijn dat er op dat stuk in de nabije toekomst een verbreding optreedt. Er zijn trouwens wel enige aanzetten in deze richting. Zo bijvoorbeeld het werk van de Pittsburghse psycholoog Voss die het in zijn bijdrage 'on the use of knowledge in problem solving' had over probleemoplossen op sociaal-economisch gebied. Zijn voorbeeld om in een dergelijk semantisch rijk domein te werken verdient zeker navolging.

Inzake nieuwe ontwikkelingen is er vooral de belangrijke vaststelling dat, zowel op het domein van de wiskunde als van de fysica, een constructieve wisselwerking tussen vakspecialisten en onderwijspsychologen tot stand gekomen is. Waar beide groepen vroeger hun

werk veel meer voorstelden in afzonderlijke sessies, is er nu een duidelijke tendens naar integratie merkbaar; dit kan zonder meer als een positieve ontwikkeling bestempeld worden.

Een tweede aspect dat kan worden aange-
stipt, is het in verband brengen van het probleemoplossen met de studies over tekstverwerking, onder meer met het bekende werk van Kintsch & Van Dijk. Zo werd er een sessie gehouden over 'prose comprehension and problem solving; the integration of complex cognitive processes', waarin vooraanstaande onderzoekers als Greeno en Larkin recente studies presenteerden. Verwant met deze ontwikkeling is ook het benaderen van het probleemoplossen vanuit een schematheoretische aanpak van de cognitieve processen. Een bijzonder interessante sessie in dit verband was gewijd aan 'perspectives on schemata in mathematical domains', een goed voorbeeld van de hiervoor vermelde tendens naar interactie tussen vakspecialisten en onderwijspsychologen.

Naast de aangeduide constanten en nieuwe tendensen in het onderzoek, is het wellicht even interessant om enkele blinde vlekken te signaleren. Hiermee bedoel ik aspecten waaraan, althans naar mijn mening en/of verwachting, (te) weinig aandacht werd besteed. Zo kwamen de methodologische aspecten van het onderzoek van probleemoplossen weinig aan bod, in vergelijking bijvoorbeeld met het voorafgaande jaar toen een discussie op gang leek te komen over de waarde en de bruikbaarheid van technieken als het klinisch interview.

Persoonlijk had ik ook meer studies verwacht over de rol van meta-cognitieve vaardigheden in het probleemoplossen; toch was er hierover een interessante sessie onder de titel 'beyond the purely cognitive: meta-cognition and social cognition as driving forces in intellectual performance'. Verder is er de vaststelling dat de belangstelling voor een meer handelingspsychologische benadering van cognitieve fenomenen die voor enkele jaren enigszins leek te ontluiken, blijkbaar toch niet doorzet; maar enkele Amerikanen die hiervoor interesse betoond hebben, zoals Ann Brown, Michael Cole en James Wertsch waren ook niet op het congres aanwezig.

Tenslotte is het wat ontgoochelend dat er blijkbaar nog steeds weinig goede studies verricht worden, waarin het *leren* probleemoplossen meer systematisch bestudeerd wordt,

een constatering die trouwens niet alleen voor het probleemoplossen geldt. Een uitspraak van Resnick in haar commentaren op een sessie over 'children's arithmetic beyond counting' kunnen we dan ook alleen maar sterk onderschrijven. Ze zei: 'We need an acquisition theory' en pleitte daarbij aansluitend voor het ondernemen van 'clinical teaching experiments'. Dit laatste deed ze evenwel twee jaar geleden te Boston ook al (zie de kroniek over het AERA-congres 1980: *Pedagogische Studiën*, 1980, 57, p. 534).

Tot slot van deze bespreking van het onderzoek over probleemoplossen wil ik nog de aandacht vestigen op enkele afzonderlijke sessies. In het symposium over de vraag 'understanding cognition in science and mathematics: has there been a breakthrough?' gaven de deelnemers zeker geen blijk van triomfalisme, maar was er eerder sprake van een gematigd optimisme. Wellicht was de vraag voorbarig aan de orde gesteld, omdat een duidelijk antwoord toch nog niet mogelijk is. Als 'invited speaker' van de 'special interest group: individual differences, learning and instruction' hield Mayer een lezing over 'individual differences in problem solving'. De spreker gaf een interessant overzicht van een gedeelte van het speurwerk over probleemoplossen, hoewel hij aan de kwestie van de individuele verschillen toch eigenlijk niet toekwam. Hij onderscheidde vier fasen in het oplossingsproces: twee representatiemomenten ('translate' en 'understand') en twee eigenlijke oplossingsfasen ('plan' en 'execute'). In elke fase zou vooral een bepaald soort kennis toegepast worden, met name respectievelijk 'linguistic and factual knowledge', 'schematic knowledge', 'strategic knowledge' en 'algorithmic knowledge'. Als andere interessante sessies vermeld ik nog: 'children's natural ways of thinking and the teaching of arithmetic in the primary grades' (met onder andere Constance Kamii die altijd wel iets interessants te bieden heeft), 'children's understanding and performance in arithmetic' en 'the role of representation in physics problem solving'. Voegen we er nog aan toe dat er ook twee sessies gewijd waren aan Van Hiele's opvattingen over het denken in de meetkunde.

Op het AERA-congres in New York herhaalde Bloom zijn stelling dat praktisch iedereen meer leercapaciteiten heeft dan blijkt uit allerlei testen, toetsen of schooluitslagen. Men staat in bewondering hoe deze auteur dit blijft verfijnen en uitdiepen. Dit jaar kregen wij enkele resultaten van zijn 'talenten-project'. De centrale probleemstelling is 'hoe worden leerlimieten bereikt?'. Een selectie van onder andere de beste VS-mathematici, pianisten, tennissers en zwemmers vormt de onderzoekspopulatie. Voor het onderwijs haalt hij uit deze studies het belang van een 'symbolische relatie' tussen leerkracht en leerling om goed te presteren en dit in een intensief en langdurig interactieproces. Bloom beweert dat de huidige leerverschillen het resultaat zijn van een onderwijsstelsel dat adequate instructie verschaft voor slechts een minderheid van de lerenden. Andere leercondities zouden de effectiviteit drastisch doen stijgen: dit zijn de '2 σ '-studies. Hier wordt nagegaan hoe groepsinstructie een 1-1 (leerkracht-leerling) leerresultaat kan benaderen. Het tutor-model neemt Bloom als een (onvolmaakte) maatstaf om maximaal leren op te sporen. Conventioneel onderwijs geeft studieresultaten die min of meer volgens de Gauss-curve gespreid zijn. Tutor-onderwijs brengt vergelijkbare studenten tot prestaties die voorheen enkel door de besten bereikt werden, vandaar de twee standaarddeviaties boven het 'normale' gemiddelde. Bloom suggereert drie manieren om die situaties te realiseren:

1. De ouders, zelfs de minstbedeelden, kunnen een uiterst belangrijke rol vervullen als aanvulling thuis;
2. Tracht het leervermogen (leren thuis) te verbeteren opdat leerlingen minder begeleiding zouden nodig hebben;
3. Tracht het instructieproces zo te wijzigen dat leerlingen geen 'achterstand' oplopen.

In New York werd beklemtoond dat er geen behoefte meer is aan nog meer gegevens die aantonen dat M.L. 'werkt' (dit is voor een bepaald doelstellingenpakket: significant hogere prestaties met kleinere variantie en een sterk gereduceerde correlatie ten opzichte van het aanvansniveau). Door het geïntegreerd en sequentiële implementeren van de vijf belangrijke M.L.-com-

ponenten (diagnose, prescriptie, oriëntatie, terugkoppeling, correctieven) zouden zulke resultaten verkregen worden. Een preconditione is echter de positieve ingesteldheid van de leerkracht ten opzichte van M.L. (de meeste leerlingen zouden in staat zijn te leren wat de school hen aanbiedt). De leerkracht moet dus geloven dat iemands huidige onderwijskwalificatie (bijvoorbeeld middelmatig, zwak, traag) veranderbaar is.

Tijdens het congres bleek ook dat er nogal wat misinterpretaties bestaan over M.L. Lorin Anderson formuleert het als volgt: 'A functional analysis (the "why" question, the rationale for including various components) indicates that there is plenty of room for everybody under the M.L.-umbrella. At the same time, however, I believe there is but *one* concept called M.L.' Hoewel alle M.L.-voorstanders zich accoord verklaren met de essentie, namelijk 'excellence', zijn daarover toch twee standpunten. Volgens het ene standpunt moet worden gestreefd naar betere leerresultaten op basis voornamelijk van groepsinstructie zodat de summatieve evaluatie een homogeen beeld zou vertonen. Het bekendste voorbeeld is gerealiseerd in Johnson City (N.Y.) Central School District, waar Dr. J. Champlin de leiding heeft. Betrokkene werd dit jaar trouwens gehonoreerd met de 'leadership for learning award'. Het andere standpunt betreft de maximalisering van de individuele leersnelheid omdat anders slechts een minderheid (de trage en zwakke leerlingen) het instructietempo bepaalt. Praktisch alle leerlingen behalen het beheersingsniveau doch de gemiddelde uitslag ligt hoger vergeleken met eerstgenoemde organisatievorm. Deze verschuiving heeft uiteraard gevolgen voor wat 'traditioneel' M.L. genoemd wordt: 'terug' een grotere variantie in studieresultaten en 'terug' een hoge correlatie tussen aanvans- en eindniveau. In beide stromingen vindt een uitdieping van de complexiteit van M.L. plaats. Als panacee voor onderwijsverbetering kan het zeker niet gelden. Enorm veel voorbereidend werk dient te geschieden en resultaten, buiten de 'quick-fix' experimenten, dient men niet onmiddellijk te verwachten. Vandaar dat in rapporten over pas gestarte M.L.-programma's soms helemaal geen spectaculaire leerwinst te vinden is (bijvoorbeeld Chicago City Colleges). Veel aan-

dacht wordt nu besteed aan de variabele 'instructiekwaliteit'. Volgens Cohen zijn er slechts twee componenten, die hij 'P-ratio' en 'Aligment' noemt. De eerste komt neer op time-on-task, de tweede het permanent op elkaar afstemmen van leerling en leerkracht ten opzichte van de leerdoelstellingen en dus de summatieve evaluatie. Deze twee componenten veroorzaken volgens Cohen het '4-to-1 Effect' (vaststellen van leereffecten die viermaal hoger liggen dan wat normaal verwacht wordt).

Ook Anderson en Jones hebben hier een bijdrage geleverd: het aangeven van gedetailleerde richtlijnen voor instructiestrategieën en activiteiten gebaseerd op theorieën over leren en cognitie. Belangstellenden voor de meet-technische aspecten van M.L. dienen de papers van Huynh aan te vragen. Vermelden we ook nog dat door de uitbreiding van gegevens over M.L. een speciaal 'clearinghouse' tot stand werd gebracht (Loyola University, New Orleans). Om de contacten tussen M.L.-voorstanders te intensiveren, verschijnt sinds vorig jaar het tijdschrift 'Outcomes'. Het is een kwartaalnieuwsbrief die uitgegeven wordt door het 'Network for Outcome Based Schools', waarvan Dr. W. Spady de dynamische coördinator is.

Referenties en verdere informatie over dit onderwerp zijn te verkrijgen bij de auteur (Universiteit Antwerpen, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk).

Curriculumvraagstukken (H. P. M. Creemers)

De bijdragen zullen onder de volgende onderwerpen worden samengevat: curriculumtheorie en curriculumalternatieven. Tenslotte zal een aantal algemene observaties over curriculumonderzoek worden gegeven, dat behalve op de bijdrage rondom curriculumvraagstukken ook berust op andere tijdens de AERA gepresenteerde papers, vooral over leerkrachtonderzoek.

Curriculumtheorie

Francis Klein gaf een overzicht van het raamwerk dat gebruikt is voor curriculumonderzoek. Onder curriculum wordt daarbij verstaan die doelen, activiteiten en

structurele inrichtingen die bedoeld zijn voor of gebruikt worden in de school en de klas, met het oog op het uitvoeren van de onderwijsfunctie. In het raamwerk worden curriculumvariabelen, zoals doelen, materialen, het perspectief van het curriculum (zoals het ideële curriculum, bijvoorbeeld volgens Goodlad of McNeil en het formele curriculum: de aanwijzingen die de wet geeft ten aanzien van het curriculum) en de kwalitatieve variabelen (zoals beschrijving, besluitvorming van verschillende groepen over het curriculum) onderscheiden.

Door Eisner – wie anders – werd ernstige kritiek op het model uitgeoefend. Zijn punten van kritiek waren onder andere: het onderwerp is van belang en dan is een dergelijk formeel systeem van weinig nut; het gaat om de planning van de leerkracht waarbij deze categorieën niet te gebruiken zijn. Verder werden opmerkingen gemaakt over het feit dat de leerkracht een persoon is die uitvoering geeft aan onderwijs en geen technicus is die zijn onderwijs op deze wijze in verschillende categorieën kan stoppen. Op de achtergrond speelde de vraag of dit een beschrijvend systeem was of een voorschrijvend systeem. Hoewel – volgens de opsteller – het eerste het geval was, kan het systeem de tweede functie gaan vervullen, hetgeen blijkt uit de opmerking tijdens de discussie van iemand van de inspectie, die stelde dat het goed gebruikt kan worden om te beschrijven en als startpunt voor verbetering van het onderwijs kan dienen.

Een laatste punt van kritiek was dat in aansluiting op Mauritz Johnson een onderscheid gemaakt moet worden tussen curriculum en instructie, hetgeen in dit raamwerk niet gebeurt.

Dat het model voorschrijvend kan werken blijkt ook wel uit de presentatie van Goodlad over scholing in de Verenigde Staten, waarbij onder andere van dit instrument gebruik werd gemaakt om het onderwijs in de school te beschrijven.

Curriculumalternatieven

Opvallend is dat in de AERA de aandacht voor curriculumonderzoek sterk terugloopt. In Europa is dit in mindere mate het geval, zoals onder andere bleek uit een sessie over curriculumonderzoek in een aantal Europese landen, waaraan onder andere Lundgren, Oudkerk-

Pool en Reid deelnamen. Er werd in de AERA ook kritiek uitgeoefend op het curriculumonderzoek; men vraagt zich af wat het, behalve formele categorieën, eigenlijk is. Daarbij komt dat men op grond van ervaring in het verleden duidelijk weinig vertrouwen heeft in de curriculumontwikkeling aan de hand van modellen als van Tyler. In de sectie curriculum zijn dan ook naast presentaties à la Klein en Goodlad, bijeenkomsten waarin in meer of mindere mate op het huidige curriculum, dat in de Amerikaanse scholen gebruikt wordt, kritiek wordt uitgeoefend en wordt aangegeven hoe, werkend in de praktijk, onderzoekers en practici veranderingen in dat curriculum weten te bewerkstelligen, of uitgaande van een bepaalde theorie of ideologie veranderingen in het curriculum voorstellen.

Presno presenteerde een schema waarmee curricula zouden kunnen worden geanalyseerd. Onderscheid maakt hij tussen een open ervaringscurriculum, een gestructureerd curriculum dat de vakgebieden volgt, en een romantisch curriculum waarin expressie en intrinsieke waarden van belang zijn. Voorbeelden van een ervaringscurriculum zijn dat van Dewey en van Spencer, van een gestructureerd curriculum dat van Bruner en van het romantische curriculum dat van Fantini. Binnen deze hoofdcategorieën zouden dan weer diverse subtypes kunnen worden onderscheiden.

Imber presenteerde een paper over de wijze waarop de politieke filosofie van Rawles zou kunnen worden omgezet in een curriculum voor de school. Rawles is een politiek filosoof, die in Amerika in een bepaalde groep veel opgang maakt, die pleit voor een maatschappij die gebaseerd is op rechtvaardigheid, waarin vrijheid en rechten op gelijke wijze verdeeld worden en waarin de sociale voorzieningen zo zijn, dat ze vooral voor de minst bedeelden beschikbaar zijn en waarde alleen wordt toegekend aan datgene wat de persoon doet. Dit betekent dat de school meer aandacht voor de minderen in het onderwijs zou moeten hebben, ervan uitgaande dat het onderwijs beschouwd wordt als de primaire sociale gelijkmaker, een stelling die empirisch sterk onder druk staat.

In een aparte bijeenkomst werd ook nagegaan op welke wijze de kritische theorieën vruchtbaar zouden kunnen zijn voor de onderwijspraktijk.

King stelde daarbij dat de kritische theorie de onderwijspraktijk niet zonder meer kan

veranderen, maar wel door een beschrijving te geven van datgene wat in de onderwijspraktijk in het curriculum gebeurt.

Anyon stelde dat de verbeteringen van de onderwijspraktijk die door de kritische theorie voorgestaan worden, vooral via de opleiding van leerkrachten moet plaatsvinden. Zij gaf een voorbeeld op welke wijze zij in de lerarenopleiding, haar ideeën, die vaak nauwelijks met onderwijs als zodanig te maken hebben, maar met de inhouden van het curriculum op basis van bepaalde opvattingen over de maatschappij, naar voren brengt en studenten daarmee confronteert. Vervolgens dienen zij de bestaande onderwijspraktijk te analyseren met als achtergrond de nieuw verworven inzichten op het terrein van wereldoriëntatie (beschrijving van de Amerikaanse geschiedenis uit ander perspectief, en dergelijke) en tenslotte andere curricula en lessen voor te bereiden.

Enige verschuivingen in het curriculumonderzoek

Zoals bij 'curriculumalternatieven' reeds is aangegeven lijkt het curriculumonderzoek op zijn retour te zijn. Vermoedelijk door de kritiek die in de afgelopen jaren op benaderingen als van Tyler, Popham en formele analyses als van Klein en Goodlad wordt uitgeoefend. Men heeft kritiek zowel op de prescriptieve formulering van dergelijke modellen, als op de formele leegheid daarvan. Dit heeft tot de vraagstelling geleid 'Bestaat er wel curriculumonderzoek?'. Zoals ook in het verslag van het vorige congres van de AERA is aangegeven is de belangstelling voor curriculumtheoretische bijdragen vooral vanuit het reconceptualisme afkomstig (*Pedagogische Studiën*, 1981, 58, p. 520). Vanuit het onderzoek naar leerkrachtengedrag en de curriculumimplementatie is echter opnieuw belangstelling voor curriculumonderzoek merkbaar. Het onderzoek naar het leerkrachtengedrag dat de nadruk legt op planningsgedrag van leerkrachten, het managementgedrag en de academic learning time/student engaged time wordt geconfronteerd met probleemstellingen als mogelijke effectmaten van leerkrachtengedrag. Dat leidt opnieuw tot vraagstellingen ten aanzien van het curriculum en de inhoud van de instructie. Ook vanuit de opvatting dat de effectiviteit en de kwaliteit van het onderwijs verbeterd zou moeten worden is er meer belangstelling voor de vormgeving van

het onderwijs via het curriculum dat dan gehanteerd zou kunnen worden in een voor de leerlingen te maximaliseren leertijd. Deze wijzigingen hebben echter nog niet geleid tot concrete onderzoeksvraagstellingen en theorievorming. Ook bij de referaten over curriculumimplementatie komt men nu vaker de opmerking tegen dat voor het praktisch worden van bevindingen, de verbinding naar het curriculum en curriculuminhouden gelegd zou moeten worden.

*Enkele meso- en macro-structurele thema's
(G. De Corte)*

Schmuck (University of Oregon) had het over school- en klasklimaat. Hij verwees naar enkele onderzoeken (Coleman 1966; Plowden 1967; Jensen 1969; Jencks 1972; Rutter 1979) in verband met de invloed van de school op leerprestaties. De meeste resultaten wijzen in de richting dat het verband tussen beide gering, zo niet onbestaand is. Nochtans stelde Schmuck vast – samen met anderen – dat er markante verschillen bestaan tussen de scholen (waarden, normen, werkwijze, structuren, . . .). Schmuck pleitte terecht voor een herdenken van de kwaliteit van het onderwijs, namelijk door het op elkaar betrekken van 'output' en 'throughput'. De 'throughput' zou dan onder andere kunnen worden onderzocht via een analyse van de 'staf-cultuur' en de interactie in de klas. Twee sessies die macro-structurele aspecten van het onderwijs benadrukten, waren de 'AERA Awards Address' van D. Campbell (Syracuse University) en een 'Invited Address' van J. Goodlad (UCLA).

Goodlad (What School and Classrooms Teach) gaf een overzicht – vooral gesteund op eigen onderzoek – van het lager en secundair onderwijs in de Verenigde Staten. Dit beeld was niet zo rooskleurig. De leeromgeving wordt in de regel als eentonig en vervelend ervaren. De beweging 'back to basic' heeft niet veel veranderd. Het doceren blijft de overheersende werkvorm en het inschakelen van leer materiaal, blijft problematisch. De onderwijsgeveenden zijn wel bekommerd om nieuwe, ruimere scholen, maar ze slagen er niet in deze te realiseren. In het algemeen zag Goodlad zelfs een afbrokkelen van het idealistische geloof in het onderwijs als middel tot persoonlijke ontplooiing; de allocatie- en kwalificatiefunctie

– beide gericht op een output in relatie met het latere beroep – overwegen meer en meer. Goodlad brak dan zijn klassieke lans voor een rationele leerplanontwikkeling die start vanuit een inductief en deductief aftasten van waarden. Eisner dankte Goodlad voor het uitborens van dit panoramische én depressief aandoend onderwijslandschap.

De 'Award Address' werd uitgesproken door Campbell. Hij koos als uitdagende titel voor zijn referaat: 'Can we be scientific in applied social science?'. In feite was zijn toespraak één warm pleidooi voor meer wetenschapskritische (Campbell had het over: Philosophy of science, sociology of science en sociology of knowledge) inzichten bij onderzoekers en practici. Zijn antwoord – hoe kan het ook anders – was genuanceerd. Zijn 'ja' sloeg op het meer specifiek maken van onderzoeksprojecten (voorbeeld: curriculumevaluatie) en een noodzakelijke verandering van het administratief politiek klimaat. Zijn 'neen' had betrekking op twee facetten: we moeten ons hoeden enerzijds voor een 'political misuse of the authority of science' en anderzijds voor het gebruik van kwantitatieve metingen voor administratieve en budgettaire controle.

Deze conclusies ondersteunde Campbell door een reeks recente wetenschaps-kritische inzichten te schetsen. In de eerste plaats had hij het over de bijna complete afgang van het logisch positivisme. Zijn eigen post-positivistische houding leunt aan bij inzichten van Hanson, Polanyi, Popper, Toulmin, Kuhn en Feyeraabend. Enkele van zijn stellingen:

- Aanvaarden van menselijke willekeur en vrijheid in wetenschappelijk onderzoek.
- Aanvaarden van een genuanceerde paradigma-opvatting in de evolutie van de wetenschappen.
- Elke wetenschappelijke theorie heeft zijn historische bedding. Dit 'historical provincialism' moeten we aanvaarden.
- Het epistemologisch relativisme is te verkiezen boven een epistemologisch radicalisme of een ontologisch nihilisme.
- Wetenschappelijke methodes zijn bijzondere sociale systemen.

Een psychologische en vooral sociologische benadering van de wetenschappelijke bedrijvigheid is dus verantwoord.

Een vrij belangrijk symposium – onder voorzitterschap van Maxine Green, AERA-president – had betrekking op een nieuw opge-

zet, grootschalig onderzoeksproject (The project on alternatives in education: a modern 8-year study). Dit ambitieus project wil een stimulans zijn voor actie-gericht onderzoek met onderwijsgeevenden en onderzoekers die het traditionele onderwijssysteem willen bevruchten via alternatieve onderwijsopvattingen en -voorzieningen. De bedoeling is vooral om de alternatieve scholen meer systematisch te doen nadenken over hun praktijkervaringen. Ann Lieberman (Teachers College, Columbia University) speelde op een uitstekende wijze haar rol van respondent. Ze vond de hele opzet te ambitieus en te naïef. In de eerste plaats wordt nergens uitdrukkelijk 'alternative school' omschreven. Daarenboven vindt ze de idee van samenwerking tussen onderzoekers en veldwerkers op zich erg aantrekkelijk, maar volgens haar ervaringen moeilijk uitvoerbaar. Het symposium eindigde in een geanimeerde discussie over onderwijskwaliteit, disseminatie en implementatie, multi-side research enzovoorts. Men kon zo de problematiek van onderwijsvernieuwing in Nederland en Vlaanderen herkennen.

Een speciaal symposium werd gewijd aan 'stress and burnout in educational organizations'. Slechts de laatste jaren kwam er meer kwantitatief onderzoek op gang in verband met stress bij onderwijsgeevenden. Vooral de druk van de bureaucratisering (vergaderingen, reglementen, docentenevaluatie, ...) wordt een favoriet onderzoeksgebied. Volgens R. Schwab (University of New Hampshire) is stress bij leraren een probleem. Volgens zijn onderzoekingen zou slechts 28% van de leerkrachten hun job blijven uitoefenen indien ze andere mogelijkheden kregen. De klachten van de leerkrachten spitsen zich vooral toe op de geringe kwaliteit van communicatie en het onvoldoende inspraak hebben in beleidsmaatregelen.

Opleiding en nascholing van leraren (S. A. M. Veenman)

Geconstateerde tekorten in de opleidingsprogramma's voor onderwijsgeevenden hebben er toe geleid dat in een beperkt aantal landen formele voorzieningen zijn getroffen om beginnende leraren via zogenaamde inductieprogramma's beter op hun taakuitoefening

voor te bereiden. Onder inductie wordt in deze context verstaan: systematische inspanningen ten behoeve van een goede overgang tussen de initiële beroepsopleiding van onderwijsgeevenden en de dagelijkse onderwijspraktijk. Onderzoek naar deze inductie-programma's vindt en heeft vooral plaats gevonden in Engeland en Australië, in mindere mate in de V.S., Nieuw Zeeland en Canada. In Europa wordt vooral in Engeland belang gehecht aan formele voorzieningen op dit terrein. In andere Europese landen vindt de opvang van beginnende leraren, zo deze al opgevangen worden, plaats via informele regelingen.

In zijn overzicht met betrekking tot de stand van zaken van het schaarse onderzoek inzake 'inductie', kwam Tisher tot de volgende conclusies:

1. De opvang rondom de intrede in het beroep mag niet afhankelijk worden gesteld van toevallige, informele hulp van ervaren collega's. Uit onderzoek blijkt dat deze hulp zelden wordt gerealiseerd.
2. Het deficiëntie-model dat aan veel inductieprogramma's ten grondslag ligt is niet adequaat. Veel inhouden komen overeen met die van de initiële opleiding. De nadruk ligt te veel op een overdracht, meestal van kennis, in een richting. Er wordt te weinig gebruik gemaakt van de creatieve inbreng van de kant van de beginnende leraren.
3. Bij de samenstelling van inductieprogramma's en bij het onderzoek terzake, moet meer rekening worden gehouden met die socialisatie-theorieën die recht doen aan het inductie-proces als een complex, interactief, en voorlopig (onderhandelings)proces.
4. Onderzoek is nodig omtrent de invloed van de verschillende schoolorganisaties op het gedrag van beginnende leraren en op veranderingen in hun verwachtingen en percepties aangaande de overgang.
5. Onderzoek is nodig naar de verspreiding en het gebruik van de onderzoeksresultaten inzake inductie.
6. Een praktische en constructieve manier om een goede overgang te bevorderen vormen 'innovative action research' programma's met ingebouwde formatieve evaluaties. Hiermee worden twee doelen bereikt: er wordt voor beginnende leraren wat gedaan, en tegelijkertijd kunnen meer effectieve in-

ductie-vormen in een veelheid van uiteenlopende schoolsituaties opgespoord worden.

Volgens Ryan zijn er vier redenen om aandacht te schenken aan de inductieperiode. De eerste reden is dat het eerste jaar voor vele beginnende leraren een periode van desoriëntatie en twijfels aan eigen kunnen is. Na concrete faalervaringen is de beginnende leraar bij uitstek gereed om de ambachtelijkheid van het beroep die aandacht te geven die het verdient. De tweede reden heeft te maken met de geïsoleerde positie van de beginnende leraar. Juist als hij wil leren, zijn er weinig mogelijkheden en staan weinigen gereed om hem te helpen. De derde reden is gelegen in de rechten van de leerlingen. Deze mogen van het vallen en opstaan van de beginnende leraar niet de dupe worden. Een laatste reden vormt het belang van de inductie voor de opleiding. Normaal krijgt de opleiding nauwelijks 'feedback' over het aangeboden programma; de zorg voor de inductie-periode kan deze functie vervullen. Ryan pleitte niet voor massale en dure inductie-programma's, maar voor een beperkt aantal goed samengestelde en beproefde programma's.

Doordat er via inductie-programma's geen systematische aandacht aan een effectief gebruik van onderwijsvaardigheden en aan de opvang in de school als sociaal systeem werd geschonken, was volgens Sandefur de kans groot dat de beginnende leraren hun progressieve onderwijsattitudes in een meer traditionele richting veranderen, verbitterd raken ten opzichte van de opleiding en het beroep, en het leraarsambt eerder verlaten.

Door McDonald werd aandacht geschonken aan de fasen in een professionele beroepsontwikkeling. Op grond van literatuurstudie en ervaringen met leraren die gebruik maakten van de diensten van het Teacher's Center te New York, onderscheidde hij vier ontwikkelingsfasen: 1. een overgangsfase (de fase waarin de beginnende leraar zich bevindt), 2. een exploratieve fase (waarin de geldigheid van geleerde regels als 'niet met je rug naar de klas' worden betwijfeld), 3. de post-inductie fase (deze kenmerkt zich door creativiteit, exploratiedrang en een diepe gehechtheid aan het beroep), 4. de professionele fase (deze kenmerkt zich door altruïsme, en abstract en kritisch-reflexief denken). Bij deze indeling had McDonald zich laten leiden door de evolutie-

theorie: elke leraar creëert zijn eigen omgeving en wel op een dusdanige manier dat men voortdurend uitgenodigd wordt om meer professioneel te handelen.

Wat betreft de initiële opleiding was vooral het (voortgezette) onderzoek van Tabachnick & Zeichner interessant. Zij onderzochten de ontwikkeling van onderwijsperspectieven tijdens het schoolpracticum. (Een perspectief werd opgevat als een gecoördineerde set van ideeën en handelingen die een persoon in een problematische situatie gebruikt). Met inachtneming van het voorlopige karakter van hun studie, konden zij bij 13 aanstaande onderwijsgenenden aan de hand van interviews, vragenlijsten en observaties vaststellen, dat het hospiteren op zich niet leidde tot een gelijkvormigheid van perspectieven ten aanzien van de rol van de leraar, de relatie met de leerlingen, kennis en curriculum, en individuele verschillen tussen leerlingen. De onderzoekers onderscheidden drie categorieën van perspectieven: een conservatief, een progressief en een instrumenteel/pragmatisch perspectief. Binnen elk perspectief waren weer individuele verschillen tussen de studenten aanwijsbaar. Het schoolpracticum veranderde de inhoud van de perspectieven die de studenten reeds voor het practicum hadden gevormd, niet in belangrijke mate. De perspectieven ontwikkelden zich in een richting die consistent was met de meegebrachte latente cultuur (proto-perspectieven). De handelingen in de klas waren de resultante van een voortdurende wisselwerking tussen de individuele intenties van de studenten en de institutionele beperkingen van de school. Noch de reeds gevormde perspectieven, noch institutionele dwangmatigheden, bepaalden volledig wat de studenten deden. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat de studenten via zelfselectie die scholen hadden uitgezocht die hen in staat stelden zich in de gewenste richting te ontwikkelen.

Ook de volgende studie had slechts betrekking op een beperkt aantal studenten. Via een participerende observatie-studie, waarin 5 studenten gedurende twintig weken tijdens het schoolpracticum werden gevolgd, onderzochten Sitter & Lanier de ontwikkeling van de 'zorggedachten' (concerns) volgens de theorie van Fuller. Zij stelden met enige voorzichtigheid dat de fasen die Fuller onderscheidde (concerns about self, about the teaching task, about students), in hun studie niet na elkaar

maar gelijktijdig doorlopen werden.

Wat de vormgeving van de initiële opleiding betreft, mocht een discussie over de door B. O. Smith – de nestor onder de opleidingspecialisten – geformuleerde gedachten in 'A design for a School of Pedagogy' niet ontbreken. (Zie hiervoor een samenvatting van dit boek: Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 1982) Eisele bekritiseerde het boek. Hij vond dat indien de opvattingen van Smith uitgevoerd zouden worden, alleen 'safe teachers' voortgebracht zouden worden; leraren die opgeleid worden om via directe instructie – waarvoor kennis en vaardigheden geleverd worden door 'research on teaching' en ambachtelijke (klinische) kennis – de culturele basisvaardigheden effectief te onderwijzen. Ruimte voor maatschappij-kritische reflectie en nadenken over de grondslagen van opvoeding en onderwijs wordt nauwelijks gegeven.

Smith verweerde zich tegen deze kritiek door op te merken dat hij vijftig jaar 'social foundations' had gedoceerd, en onderhand wel wist wat deze kennis voor de opleiding waard was. Nu denkt men, volgens Smith, dat men in de opleiding alles kan doceren. Hij benadrukte opnieuw dat de opleiding verplicht is het concrete onderwijzen als uitgangspunt te nemen. Hij vond het onmenselijk beginnende leraren in situaties te plaatsen die ze niet aankunnen. Een sociale reconstructie van de maatschappij was volgens hem slechts mogelijk als leraren met inzicht onderwijzen, die juiste kennis aanwenden, de leerlingen respecteren en deze 'as easily and quickly' laten leren. Docenten die 'social foundations courses' onderwijzen hadden geen greep op maatschappij hervormende factoren. Bovendien, zo stelde hij, zou de maatschappij niet toestaan dat leraren het maatschappelijk bestel zouden hervormen.

Met deze beknopte weergave van enkele lezingen moet in dit bestek volstaan worden. Wat de opleiding en nascholing betreft lag dit jaar de nadruk sterk op thema's als: socialisatie-effecten van de opleiding, ontwikkelingsfasen in het leraarschap, en 'inductie' van beginnende leraren. Duidelijk bleek dat de opleiding van leraren aan veel externe kritiek bloot staat. In tijden van economische neergang wil men waar voor zijn geld. Begrippen als 'teacher-accountability' en 'minimum competence based testing' doken regelmatig op. Zo worden in de staten Utah en Texas bij studenten persoonlijkheidstests afgenomen die de geschiktheid

voor het leraarschap moeten aantonen, men krijgt slechts een diploma op grond van bewezen bekwaamheden (competence based performance). Dit heeft tot gevolg dat de opleidingsinstituten op safe gaan spelen en zich bijna uitsluitend gaan richten op het curriculum van de scholen waarvoor ze leraren opleiden.

AERA International (E. De Corte en L. F. W. de Klerk)

Onder impuls van één van de vorige AERA-presidenten, met name Frank Farley (University of Wisconsin, Madison) werd reeds vorig jaar een AERA Committee on International Affairs opgericht. Tijdens de AERA-meeting te Los Angeles in 1981 organiseerde deze groep een bijeenkomst, waarvan niet gezegd kan worden dat het een groot succes was. Inzachtig dat alle begin moeilijk is, werd te New York een nieuwe poging gedaan, die als beter geslaagd bestempeld kan worden.

In een eerste sessie getiteld: 'Planning the International Congress of Educational Research: an open meeting and discussion' werd er inderdaad intercontinentaal en open gediscussieerd, waarbij onder meer een Braziliaanse en een Spaanse deelnemer hun ongenoegen over het Amerikaanse onderzoek niet onder stoelen of banken staken; het is te uitsluitend kwantitatief en er is te weinig aandacht voor de echte pedagogische problemen aangeduid als 'the public issues'. Ook van Amerikaanse zijde was men open. Zo zei Romberg ronduit: 'We Americans are very parochial in educational research'; het is de bedoeling van het Committee on International Affairs om daaraan iets te doen en wel de uitwisseling van onderzoekgegevens met niet-Amerikanen te stimuleren. In dit verband werd meegedeeld dat het Committee aan de AERA-Council het voorstel zal doen om jaarlijks één nummer van de *Educational Researcher* te wijden aan 'international affairs'. Over het voorstel om te streven naar de organisatie van een 'International Congress on Educational Research' waren de meningen van de aanwezige deelnemers nogal uiteenlopend.

Tijdens een tweede 'open meeting', die belegd werd door een ad hoc commissie met betrekking tot international affairs, vond een soortgelijke discussie plaats. Met name van Griekse en Zuid-Amerikaanse zijde werd opgemerkt dat er binnen AERA weinig belang-

stelling bestaat voor onderwijsproblemen die zich in landen buiten de Verenigde Staten voordoen. Ook omgekeerd geldt dat de wijze waarop binnen de Verenigde Staten gewerkt wordt aan theorievorming en onderzoek vaak weinig relevant is voor situaties buiten de Verenigde Staten. Gepleit werd voor een actievere werving van bijdragen van niet-Amerikaanse onderzoekers.

Aan deze kroniek werkten mee:

*E. De Corte, G. De Corte, H. P. M. Creemers,
W. Dyck, L. F. W. de Klerk, S. A. M. Veenman*

De eindredactie had

L. F. W. de Klerk

Manuscript aanvaard 29-9-'82

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde

7e jaargang, 1982, nr. 7

Op weg naar een orthopedagogiek (III), door J. F. W. Kok en P. W. H. M. van Oeffelt

Een empirisch onderzoek naar de interactie tussen varianten van het luistercollege en kenmerken van studenten, door J. Van Damme

Interne begeleiding en de onderwijskundig-organisatorische ontwikkeling van scholen, door J. H. G. I. Giesbers en E. C. H. Marx

Goede bijdragen – een betere nota waardig, door J. van Bergeijk.

Vakdidactieken nader beschouwd, door P. Roest

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

7e jaargang, 1982, nr. 5

Evaluatie: Een methodologische analyse, door W. K. B. Hofstee

Onderzoek naar de validiteit van een meerkeuze toets filosofie, door H. J. C. Wijffels

De analyse van kruistabellen, door P. Vijn

Notities en Commentaren
Over punten, judica en 'mastery' bij het hoger onderwijs, door R. F. van Naerssen

Ontvangen boeken

Baarda, D. B. en E. J. Zwaan (red.), *Alternatieven in de psychodiagnostiek*, Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1982, f 27,50

Barendregt, J. T., *De zielenmarkt. Over psychotherapie in alle ernst*, Boom, Meppel, 1982, f 27,50

Boekaerts, M., *Onderwijsleerprocessen organiseren. Hoe doe je dat?* Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1982, f 24,50

Bois-Reymond, J. du (red.), *Levensverhalen van onderwijzeressen en onderwijzers – 1. Levensverhaal van de heer H. Steenwijk, 1901-1981, onderwijzer te Wassenaar*, SISWO, Amsterdam, 1982, f 5,30

Clerq, L. De, *Universiteiten en hogescholen in Nederland. Wettelijke basis en officiële structuren*, Rijksuniversiteit Gent, Centrum voor de vergelijkende studie van het hoger onderwijs, 1982, Bfrs. 200,-

Everwijn-van Hoorn, J. C., *Luister naar wat ik je vertel*, (Orthovisies 18), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982, f 28,-

Kaufmann, F. J. (red.), *Pedagogische instituten in Nederland* (Orthovisies 18), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982, f 31,-

Munter, A. de, e.a., *Moeders en opvoeding. Een bibliografische oriëntatie*, Acco, Leuven/Amersfoort, 1982, Bfrs. 495,-/f 35,-

Verbeke, M., *Vrouwen en Gemeentepolitiek. Een situatieschets, gevolgd door tien gesprekken met vrouwelijke schepenen van onderwijs*, Rijksuniversiteit Gent, Centrum voor de studie van de historische pedagogiek, 1982

Wolters, W. H. G. (red.), *Seksueel misbruik van kinderen en jonge adolescenten*, Intro, Nijkerk, 1982, f 19,50

Zondag, K. (red.), *Bilingual education in Friesland. Papers read at the International Conference on Bilingual Education, Leeuwarden, september 1982*, T. Wevers B.V., Franeker, 1982, f 45,-

Ontvangen rapporten

Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en de opleidingen, *De regio als werk-eenheid. Advies inzake regionalisatie onderwijs*, ARBO, Zeist

Bos, D.J., W. van de Grift, F. Riemersma, E. Roede, *Bruikbaar evaluatie-onderzoek. Mogelijkheden en beperkingen voor een programma over evaluatie-onderzoek in het onderwijs*, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de U.v.A., Amsterdam

Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, *Jaarverslag 1981*, SVO, 's-Gravenhage

Teunissen, O. en J. Vissers, *Gezondheidskunde in het voortgezet onderwijs*, ACLO Gezondheidskunde en Omgangskunde, Enschede

Verschenen

Carl R. Rogers

OVER MENS ZIJN

Wat is wezenlijk in onderwijs en hulpverlening? Perspectief van een pionier.

39,50 296 blz.
ISBN 90 6020 330 5
Bij de boekhandel

UITGEVERIJ
DE TOORTS
H A A R L E M

