

Boekbesprekingen

B. Camstra, *Leren en onderwijzen met de computer*, Stenfert Kroese, Leiden/Antwerpen, 1980, IX + 222 pag. f 32,50, ISBN 90 207 0936 4.

Inleiding

'Leren en onderwijzen met de computer' is een inleidend boek (220 pag.) voor de Nederlands-sprekende onderwijs-wereld over een onderwerp waarvoor wat meer belangstelling groeit, maar waarover toch nog veel onbekendheid bestaat; het aantal misvattingen, zo niet vooroordelen is talrijk. Het is zeker nuttig dat dit boek er is; de kans dat nieuwe mogelijkheden voor een gedifferentieerd onderwijs ten onrechte beperkt blijven tot enkele 'experimenten' zal kunnen afnemen. We zullen na een kort overzicht van de inhoud, ingaan op de wijze waarop de schrijver zijn informerende en attitude-beïnvloedende taak in dit boek heeft uitgevoerd.

Overzicht

Het boek start met een model waarin de verschillende toepassingen van de computer in het onderwijs worden aangegeven, waarna het zich verder concentreert op (direct) computergestuurd onderwijs (CGO of CAI). Na een aantal praktijkvoorbeelden, vooral uit het universitair onderwijs, krijgt de lezer een introductie in hardware, software en courseware (leerstofmateriaal) voor CAI. De benadering is onderwijskundig, niet technisch.

Bij de bespreking van courseware-problemen komen dan ook zaken als leerlingsturing versus programmasturing en de in- en outs van het als docent zelf leerstofmateriaal ontwerpen en invoeren, aan de orde (hfdst. 5).

In de hoofdstukken 6 en 7 wordt een aantal keuzeproblemen behandeld die zich zullen voordoen als men invoering van CAI overweegt. Gerichte aanbevelingen worden zeker niet uit de weg gegaan. De voor en tegens van grote versus kleine systemen krijgen terecht, uitgebreid aandacht. nu velen bij de verschijning van goedkope microcomputers (die men denkt zelf op schoolniveau te kunnen hanteren voor eenvoudige CAI) licht aan de horizon zien.

Aan de hand van een eenvoudig model van het onderwijsleerproces worden in hoofdstuk 8 en 9, gebruik makende van voorbeelden van toepassing van computers bij muziek-, medicijnen- en vreemde talenonderwijs, nog eens – maar nu met de nadruk op het leerproces – vormgevingsproblemen bij CAI besproken.

Een korte beschouwing over toekomstige ontwikkelingen, waarbij vermeden wordt futuristische hoogstandjes te maken, besluit het boek. Een literatuurlijst (3 pag.) en een

register completeert het geheel.

Evaluatief

Camstra richt zich op het onderwijzend publiek en de gevorderde leek. De lezer wordt in soepele, begrijpende, soms bemoedigende taal aan de hand meegenomen door het wat vreemde, voor sommige wellicht nog bedreigende land van CGO. Geen vreemd woord blijft zonder toelichting staan. Dit valt in hoge mate te waarderen al gaat de schrijver soms wat ver in zijn ijver ('loops', spreek uit loeps, e.d.; dat op pag. 35 gesproken wordt over 'Uw kleindochter' nemen we als een slip of the pen.). Soms kan het m.i. ook korter voor een oriënterend werk als dit. Hij slaagt er zeker in in te spelen op de associaties en vooringenomenheden van de lezer. De rol spelen van de wetenschapper die korte metten maakt met vooropgezette ideeën van de gemiddelde onderwijsgevende, is verre van deze schrijver.

De vraag is wel of voor het merendeel van zijn veronderstelde publiek de gekozen voorbeelden en problemen voldoende identificatie bieden. Weliswaar kennen we in ons land nog weinig concrete en wat langer lopende toepassingen van CGO buiten het universitair onderwijs – en daar ook nog zeer beperkt –, het ware te wensen dat toch meer werd aangesloten bij de (innovatie)problematiek van het primair en secundair onderwijs. Ook zou het het begrip voor CGO ten goede komen als er meer uitgeprinte conversaties tussen leerling en programma werden weergegeven en besproken. We missen toch ook enkele ervaringen met CGO in ons land; het PLATO-project van de Universiteit van Amsterdam overheerst wat teveel, temeer daar Camstra nogal onvervalst het PLATO-systeem waaraan hij geruime tijd heeft gewerkt, propageert. Hij beargumenteert die keuze wel, maar het steeds weerkerende in kapitalen gedrukte woordje PLATO in de tekst maakt dat de titel 'leren en onderwijzen met de computer' dan wat te omvattend is (ook ondergetekende ziet het PLATO-systeem overigens als meest geavanceerd CAI-systeem van dit moment). De namen van o.m. Dirkzwager, Beishuizen en hun ervaringen mogen toch niet ontbreken, evenmin als het CAI-project van Moonen. Er is in ons land – voorzichtig nog – een contactgroep voor computergebruik in het onderwijs van leerkrachten in het V.O. Andere Europese landen komen niet aan de orde.

C.M.I.-toepassingen worden – m.i. zeer ten onrechte –

kort afgedaan in het beginhoofdstuk. De entree van computergebruik (vooral mini- en micro) in het onderwijs zou wel eens langs die weg kunnen verlopen, vooral in het niet-tertiair onderwijs. Zeer kundig waarschuwt Camstra voor onderschatting van de voorbereiding van CGO; maar ondergetekende vindt het spijtig dat minder belastende en betrekkelijk eenvoudig invoerbare CMI-toepassingen, die de basis kunnen vormen van uitbreidingen naar CAI, niet worden uitgewerkt.

Nogmaals: een verdienste van dit boek is zeker dat de geïnteresseerde lezer – onderwijsgevende of beleidsfunctionaris of het lid van de oudercommissie (die i.p.v. de 16 mm filmprojector nu aan een micro denkt) – op een vriendelijke, informatieve manier ertoe gebracht wordt zich drie maal te bedenken voor men tot aanschaf van hardware overgaat en dat men, als men dat doet, een aantal onderwijskundig noodzakelijke overwegingen is gepasseerd.

Garforth, F. W., *Educative Democracy. John Stuart Mill on Education in Society*. Oxford University Press, New York, 1980, 256 pag., £ 8,95, ISBN 0 19 713438 6.

John Stuart Mill geniet vooral bekendheid om zijn kentheoretische en ethische opvattingen. Zijn ideeën dienaangaande kwamen al vroeg in zijn leven tot stand, zodat hij het grootste deel van zijn intellectuele arbeid heeft kunnen wijden aan het onderzoeken van de praktische consequenties van deze ideeën (onder meer met betrekking tot de economie, regeringsvorm, positie van de vrouw, religie). Mill was er terdege van doordrongen, dat zijn ethische uitgangspunten – in laatste instantie terug te voeren op de utilitaristische grondstelling 'acts are good so far as their consequences are good' – ook voor de opvoeding belangrijke implicaties inhouden. Op enkele krant artikelen en speeches na heeft hij daarover echter nooit omstandig gepubliceerd, maar in zijn gehele oeuvre zijn passages te vinden die expliciet handelen over de opvoeding. Het is een verdienste van Garforth dat hij J. S. Mills werk op dit aspect geanalyseerd heeft en diens ideeën over de opvoeding beschreven en uitvoerig gedocumenteerd heeft. Een onderdeel daarvan – de rol van de opvoeding in de maatschappij – wordt behandeld in 'Educative Democracy'.

Garforth onderstreept met dit boek terecht Mills geloof in de mogelijkheden – ja zelfs de morele verplichting – om de wereld te veranderen en de mens op te voeden. Zo stelt Garforth vast (p.96). '... education remained essentially for Mill a selective development of potential by a selective manipulation of environment. Fundamental, therefore, to human nature is its educability.' Mill benadrukt echter niet zomaar het belang van de opvoeding, maar propageert een bepaald soort opvoeding. Opvoeding (in ruime zin) moet nl. niet uitsluitend ten behoeve van het individu geschieden, maar vervult ook een sleutelpositie bij de instandhouding en verbetering van zijn maatschappelijk ideaal (een democratische samenleving). Vandaar dat hij de samenleving een plicht tot opvoeden oplegt (hetgeen Garforth met de uitdrukking 'educative democracy' heeft willen weergeven) en wel een opvoeding met een bepaalde inhoud. Als toetssteen daarvoor hanteerde Mill een aantal fundamentele waarden (vrijheid, individualiteit, waarheid, altruïsme, geluk). De

Vormgeving

De vormgeving van het boek: een prettige lay-out, de schema's zijn onscherp, meer foto's van leerlingen en studenten met CGO worden gewenst.

Samenvatting

Samenvattend kan worden gezegd dat dit informatief, helder en soepel, bijna amicaal geschreven boek naar het beoogde publiek zeker zijn weg zal vinden. Dat zal nog meer het geval worden als de praktijk van het niet-universitaire onderwijs meer aan bod komt, al moet direct worden toegevoegd dat de principes van CGO best inzichtelijk worden gedemonstreerd aan de gekozen voorbeelden. De overheersing van het PLATO-project Amsterdam in de tekst zal daarmee ook verminderen in een volgende druk.

D. de Jong

onvermijdelijke en voortdurende spanning tussen vrijheid-individualiteit en autoriteit-socialiteit vormt in wezen een van de kernproblemen in Mills werk. Garforth is er goed in geslaagd om deze problematiek inclusief allerlei daarmee samenhangende controverses (staatsbeïnvloeding, opvoeding van een elite, rol van religie in opvoeding, functie van universiteiten) weer te geven. Dankzij het feit dat hij voortdurend ernaar gestreefd heeft Mills hele werk in de analyse te betrekken, ontstaat een betrouwbaar beeld van Mills ideeën over opvoeding binnen een samenleving.

J. S. Mills werk bevat zeker ook een aantal zwaktes en is dan ook al verscheidene malen heftig bekritiseerd. Garforth signaleert enige theoretische tekortkomingen in Mills theorie en verdedigt hem op een paar plaatsen – terecht – tegen eenzijdige, beperkte interpretaties. Over het geheel genomen blijft Garforth's behandeling van de kritiek op Mills werk echter zeer onbevredigend. Het gemak waarmee hij over sommige kritieken (o.a. die van Popper, p. 56 en 192) heen stapt, is zelfs enigszins irritant. Verder blijven verscheidene fundamentele problemen onbesproken. Mill hechtte bijvoorbeeld veel waarde aan het onderwijs als opvoedende instantie. Over de concrete inrichting van het onderwijs zegt Mill echter weinig, maar juist daarom is het gemak waarmee Garforth meent verbanden te mogen leggen met het hedendaagse 'education by discovery' (p. 179) of 'Illich' en 'Holt' (p. 185) bedenkelijk. Een analyse van Mills opvatting over 'experience' zou hier op zijn plaats geweest zijn en een kritiek op zijn associatie-psychologische ideeën onmisbaar. De gevolgen van dergelijke analyses voor opvattingen over het onderwijs worden door Garforth absoluut niet onderkend. Verder kan men zich met reden afvragen hoe Mill het gevaar van opvoeding en onderwijs tot subjectivisme denkt af te wenden. Tenslotte – maar dit is zeker niet het laatste probleem waar Garforth aan voorbij gaat – blijft het ontbreken van een duidelijke conceptie van de relaties tussen individuen en tussen individu en maatschappij alsmede de mogelijke gevolgen daarvan voor een theorie over opvoeding en onderwijs een onbesproken pro-

bleem.

Als beoordeling voor Garforth's boek moeten we dan ook het volgende vaststellen. De auteur heeft trouw Mills ideeën geëtaleerd, maar heeft daarbij één aanbeveling van Mill over het hoofd gezien. In hoofdstuk 2 van zijn 'On Liberty' weidt Mill uitvoerig uit over het belang van de discussie over ideeën en theorieën en hij stelt daarbij onder meer: 'The fatal tendency of mankind to leave off thinking about a thing when it is no longer doubtful, is the cause of half of their errors.' Ook al weten we niet direct hoe de oplossing er uit moet zien – zo vervolgt hij – toch moeten we blijven speuren naar zwaktes in ons eigen en andermans denken en doen. Misschien is juist dit de belangrijkste les

die Mill ons vandaag de dag te vertellen heeft. Mills typerende, niet-aflatende ijver om over zijn ideeën in discussie te treden is helaas vrijwel helemaal uit Garforth's boek verdwenen, waardoor het geheel beduidend aan waarde verliest. Mills ideeën zijn nog steeds het kennen waard, hoewel op een aantal punten achterhaald. De beste manier om Mill te leren kennen is echter m.i. zijn eigen werk te lezen. Wie daarna Garforth's boek ter hand neemt, vindt daarin welkome aanvullingen uit minder bekende, resp. moeilijker toegankelijke Mill-publicaties. Als zodanig heeft Garforth's boek zeker zijn waarde.

H. van Oers

Kooyman A. en S. Piët, *Ze kunnen me niet horen, want er zit glas tussen. Kind en televisie*. Ambo, Baarn, 1979, 117 pag., ISBN 90 263 0466 8

In dit boekje is een zestal bijdragen over kind en televisie bijeengebracht. De bundel bestaat in feite uit twee delen. Het eerste deel is gedragswetenschappelijk van aard en omvat een drietal bijdragen waarin de resultaten van empirisch onderzoek op het gebied van kind en televisie worden belicht. Het tweede deel gaat over de praktijk van de Nederlandse kindertelevisie. Hierin luchten programmamakers hun hart over het wel en wee van de kindertelevisie. Tevens worden enkele suggesties gedaan die tot een meer verantwoord programma-aanbod voor kinderen moeten leiden.

In het eerste hoofdstuk maakt *Harris* duidelijk dat televisie-kijken een bezigheid is die de aandacht van pedagogen alleszins verdient. Alleen al in de lagere-school-periode kijken kinderen zo'n 3000 uur naar televisie. Dit is de helft van het aantal uren dat in dezelfde periode op school wordt doorgebracht. Als de Verenigde Staten ons voorland zijn, zal het aantal kijkuren in de toekomst nog aanzienlijk toenemen. Volgens *Levelt* zitten kinderen in de Verenigde Staten al meer tijd voor de beeldbuis dan op school. Televisie-kijken is daar een bezigheid die, op het slapen na, de meeste tijd van kinderen in beslag neemt.

Het boekje richt zich op een breed lezerspubliek. Er wordt dan ook een spaarzaam gebruik gemaakt van verwijzingen naar de literatuur. In het algemeen laten de bijdragen zich vlot lezen. Dat geldt het minst voor het openingshoofdstuk van *Harris*, dat overigens ook inhoudelijk een zwakke indruk maakt. Mijn belangrijkste bezwaar tegen *Harris'* betoeg is dat hij onvoldoende gebruik maakt van zijn eigen specialisme: de ontwikkelingspsychologie. Zo mis ik een ontwikkelingspsychologische benadering als *Harris* spreekt over de wijze waarop kinderen visuele informatie van televisie opnemen. *Harris* koppelt zijn uitspraken hierover niet aan gegevens over de cognitieve ontwikkeling van het kind, maar licht een en ander bij voorkeur toe aan de hand van experimenten die bij volwassenen zijn uitgevoerd. Zo bespreekt hij in dit verband de bij volwassenen uitgevoerde onderzoeken van *Bartlett* (over herinneringsvertekening) en *Heider* en *Simmel* (over attributie), om dan te concluderen dat, als bij volwassenen zich dergelijke mechanismen voordoen, zij bij kinderen nog wel een graadje sterker zullen optreden. Op zich is dit geen oneigenlijke

gedachte, maar een goed begrip van de wijze waarop kinderen informatie van televisie verwerken kan niet alleen worden verkregen door boven gebreken in het volwassen waarnemingsvermogen een vergrootglas te houden. Dat vergt ook, zo niet in de eerste plaats, dat ontwikkelingspsychologische kennis van de cognitieve capaciteiten en mechanismen van kinderen van onderscheiden leeftijden wordt gebruikt om in te schatten wat van het televisieaanbod op kinderen overkomt.

Op sommige plaatsen spreekt *Harris* ook te gemakkelijk van 'het' kind, zonder aan te geven over welke leeftijdsfase hij het heeft. Dit is vooral storend wanneer het om onderzoekresultaten gaat, die alleen voor specifieke leeftijdsgroepen gelden. Een voorbeeld is *Harris'* stelling, dat uit onderzoek blijkt dat 'het' kind televisie-kijken onder meer aantrekkelijk vindt, omdat het daarvan iets kan opsteken over bijvoorbeeld andere landen en volkeren. Onderzoekingen hebben echter uitgewezen dat kinderen jonger dan 8 à 9 jaar nauwelijks een informatieve functie aan televisie toekennen. Het weglaten van deze verbijzondering breekt *Harris* overigens later in zijn betoeg op. Hij gaat zich dan alsnog verbazen over het 'feit' dat jonge kinderen, die met één been nog in de fantasiewereld staan, zo'n nadruk leggen op de informatieve functie van televisie. Maar in plaats van te concluderen dat jonge kinderen dat misschien ook niet doen, pijnigt *Harris* zijn hersens om een 'verklaring' te vinden voor een feit dat niet bestaat. Dat komt overigens vaker voor. Zo tracht *Harris* een verklaring te vinden voor het 'feit' dat televisie voor kinderen geen ontsnappingsfunctie heeft. Mijns inziens had *Harris* zich deze moeite kunnen besparen, omdat onderzoek heeft uitgewezen dat televisie wel degelijk een escapistische functie kan hebben, zij het dat die functie aanzienlijk minder sterk is dan aanvankelijk werd gevreesd. Overigens is de verklaring die hij geeft, behalve overbodig, ook op zichzelf zeer discutabel. *Harris* 'verklaart' het vermeende ontbreken van een ontsnappingsfunctie van het televisie-kijken namelijk door te stellen dat het kind überhaupt geen reden heeft om de werkelijkheid te ontsnappen, en wel omdat kinderen anders dan volwassenen nog geen vaste rollen en verantwoordelijkheden kennen. Ik vind dit een opmerkelijk romantische visie op het kind, dat niet geplaagd door onze volwassen plichten kenne-

lijk alleen maar gelukkig kan zijn. Dit doet mij denken aan de romantische ideeën die enkele eeuwen terug werden gekoesterd over stammen uit den vreemde die buiten de klauwen van de westerse beschaving waren gebleven. Het sprookje van 'le beau sauvage' is inmiddels grondig achterhaald, maar mij dunkt dat sinds de opkomst van de getuigenisliteratuur, de kinderspsychiatrie en -therapie, de M.O.B.'s enzovoort de fabel van van de onbezorgde kindertijd ook niet houdbaar is gebleken.

Ook Harris' visie op de vertekening van de werkelijkheid door televisie vereist commentaar. Harris stelt dat televisie door benadrukking van het dramatische en ongebruikelijke een vertekend beeld van de werkelijkheid geeft. Dat is natuurlijk ook zo, en dat heeft televisie gemeen met de meeste massamedia. Maar mijns inziens vergist Harris zich wanneer hij opmerkt dat televisie een sterker vertekend beeld geeft dan hetgeen kinderen dagelijks uit eigen ervaring meemaken. Het tegendeel lijkt mij juist: het kleine wereldje waarin het kind leeft kan niet anders dan tot vooroordelen leiden. Een representatief beeld van wat in de werkelijkheid omgaat krijgt een kind slechts door kennis te nemen van bevindingen die zijn individuele ervaring overschrijden. Een bijdrage hiertoe kunnen de volwassenen uit de omgeving van het kind leveren, en tot op zekere hoogte ook een medium als televisie. Dat laatste overigens in beperkte mate, omdat onderzoek uitwijst dat uit eigen ervaring opgebouwde op- en misvattingen zich door niet-persoonlijke communicatie moeilijk laten veranderen.

Levelt gaat in zijn bijdrage vooral in op de cognitieve vaardigheden die kinderen moeten hebben om van televisieprogramma's te kunnen genieten en die te begrijpen. Levelt richt zich vooral op kinderen uit de jongere leeftijdscategorie (peuters en kleuters). Zijn betoog is doorspekt met korte fragmenten uit observaties en gesprekken met kinderen, die treffende illustraties bieden voor de consequenties van het ontbreken van de vereiste cognitieve vaardigheden voor de wijze waarop televisie op kinderen overkomt. Duidelijk wordt dat kinderen anders televisie-kijken dan volwassenen en dat speciale basisvaardigheden daarbij een rol spelen. Levelt besluit zijn artikel met een aantal waardevolle suggesties voor de wijze waarop de school een bijdrage kan leveren tot een beter begrip en gebruik van televisie. Met één suggestie ben ik het niet eens. Levelt acht formeel onderwijs noodzakelijk om de taal van televisie te begrijpen. Over de wenselijkheid daarvan kan men twisten, maar een absolute noodzaak lijkt mij dat niet. De taal van televisie leren we op den duur allemaal, ook zonder inspanning van de school.

In het derde hoofdstuk bespreekt Vos het onderzoek naar het televisiegeweld, door hem aangeduid als een nieuwe kinderziekte. Hij gaat aan de hand het uitgevoerde onderzoek na wat de effecten op korte en lange termijn zijn van het kijken naar geweld op de televisie. Terecht bestrijdt Vos de gedachte dat televisiegeweld een rechtstreekse 'injectienaaldwerking' heeft. Of het zien van geweld op de televisie invloed heeft en waarin die invloed bestaat is mede afhankelijk van de vele andere invloeden die op kinderen worden uitgeoefend. Een "gemakkelijk" antwoord op de vraag naar de effecten die van het zien van geweld op de televisie uit kunnen gaan, is dan ook niet te geven. Vos geeft

een helder beeld van het uitgevoerde onderzoek en komt tot genuanceerde conclusies over de nadelige gevolgen die het kijken naar geweld op de televisie op het gedrag en de attitudes van kinderen kan hebben. Een tweetal conclusies kan ik echter niet delen. Zo is Vos' stelling dat er een 'sterk' verband is aangetoond tussen de frequentie waarmee naar geweldprogramma's op de televisie wordt gekeken en agressief en crimineel gedrag, mijns inziens niet juist. Weliswaar zijn de gevonden correlaties meestal statistisch significant, maar daarmee is er nog geen sprake van een 'sterk' verband. De meeste correlaties komen niet boven .30 uit, en verklaren daarmee minder dan 10% van de variantie. Mijn tweede reserve betreft Vos' interpretatie van de resultaten van een onderzoek van Gerbner en Gross, waaruit blijkt dat in de Verenigde Staten zware kijkers geneigd zijn het voorkomen van geweld in de eigen omgeving te overschatten. Vos meent dat men veilig kan stellen dat televisie hieraan debet is. Ik ben daar minder zeker van. Kijkfrequentie is namelijk (negatief) gecorreleerd met opleidingsgraad en milieu, en deze derde variabelen kunnen mijn inziens evenzeer het aangetroffen verband verklaren. Daar komt nog bij dat in Engels replicatieonderzoek, uitgevoerd door Wober, het Amerikaanse onderzoekresultaat niet werd bevestigd.

De bijdrage van Piët bestaat uit interviews met makers van kinderprogramma's. Deze interviews laten zich, evenals het artikel van Aart Staartjes, zeer vlot lezen. De programmamakers blijken het over één ding gloeiend eens: de kindertelevisie is in Hilversum een ondergeschoven kind. Budgettair vormt de kindertelevisie een sluitpost op de omroepbegroting en prestige onder collega's zul je via het maken van kinderprogramma's ook niet gauw verwerven. Staartjes schetst een zeer somber beeld van het Nederlandse programma-aanbod voor kinderen. Hij onderscheidt vier soorten programma's voor kinderen. In de eerste plaats de uit de 'grote Amerikaanse container' gekochte programma's. Deze programma's zijn voor hem per definitie commerciële sensatierommel. Ten tweede de nette opvoedende programma's, die een burgerlijke moraal bevestigen, 'Ren je rot' bijvoorbeeld. Die programma's zijn ook slecht. Dan de categorie ondeugende programma's met toch een optimistische opvoedkundige toon (bijv. 'Pipo de Clown', 'Bassie en Adriaan' e.d.). Deze programma's zijn ook slecht, maar wel iets minder. En dan is er tenslotte een categorie programma's, waarin wel eens woorden worden gebezigd die in 'nette' produkties worden vermeden, waarin uitgelegd wordt dat er ook kommer en kwel in de wereld is en dat ouders bij tijd en wijlen verdraaid onredelijk kunnen zijn. Dit zijn de kwaliteitsprogramma's; 'J.J. de Bom' en de 'Film van Ome Willem' vallen in deze categorie. Met Staartjes ben ik van mening, dat de programma's die zijn goedkeuring weg kunnen dragen er kwalitatief uitspringen, al zullen vele opvoeders die mening niet delen. Maar ik volg hem niet als hij vervolgens elk programma dat niet expliciet de kritische zin van kinderen wil bevorderen als een kwalitatief wanprodukt aanmerkt. De kinderen zelf zullen, getuige de kijkcijfers, zo'n opvatting zeker niet onderschrijven. Kennelijk leggen kinderen andere maatstaven aan, een gegeven dat zonder in paternalisme te vervallen niet één-twee-drie opzij geschoven kan worden. Kwalitatief goede program-

ma's bereik je niet alleen door een aanpak, waarbij kinderen via sketches en liedjes aan het denken worden gezet. Of dit nu zo'n ideale opzet is, lijkt mij overigens nog de vraag. Misschien moet de formule voor programma's met een dergelijke doelstelling wel drastisch worden herzien. Een programma dat 'spannend' en 'leuk' is, de twee onverbidde-lijke kindereisen, en waarin kinderen tussen de regels door toch aan het denken worden gezet, is dat nu echt niet mogelijk?

In de slotbijdrage van *Kooyman* worden enkele suggesties gedaan om tot verbetering van de kindertelevisie te komen. Onlangs is één daarvan, de oprichting van een werkgroep waarin programmamakers zich bezinnen op de kindertelevisie, gerealiseerd. Dat wil zeggen, in eerste aanzet want wil die groep enig leven beschoren zijn dan zal de omroep financieel moeten bijspringen. Evenals Staartjes geeft Kooyman een wat overtrokken negatief beeld van de huidige kindertelevisie. Ouders hebben het bij hem ook gedaan. Dezen zouden zich in het geheel niet interesseren voor wat hun kinderen op de televisie zien. Hij staft deze grief onder meer door te wijzen op een NOS-onderzoek waaruit zou blijken dat slechts 8% van de Nederlandse jeugd wel eens met hun ouders over televisieprogramma's praat. Een curieus gegeven vindt Kooyman, alle reden dus om dat rapport eens op te slaan. Dan blijkt echter dat Kooyman de zaak te somber voorstelt. Die 8% blijkt te slaan op de kinderen die het *vaakst* met hun ouders over

televisieprogramma's spreken. De meeste kinderen roeren dit onderwerp vaker met vriendjes en vriendinnetjes aan. Maar dat wil natuurlijk niet zeggen, dat zij er met hun ouders niet over spreken. Dat blijkt trouwens uit hetzelfde NOS-onderzoek: 69% van de ouders zegt zo nu en dan met hun kinderen over televisie te spreken. Ook verwijt Kooyman wat al te snel ouders 'pedagogische hypocrisie'. Daarmee bedoelt hij, dat ouders wel blijkens boze brieven en dergelijke de vinger tegen de omroep opheffen, maar zich ondertussen thuis niets gelegen laten aan wat hun kinderen met televisie doen. Mij dunkt, dat Kooyman pas van 'hypocrisie' kan spreken, wanneer hij weet aan te tonen dat de ouders die zich schriftelijk tot de omroep wenden dezelfde zijn als die welke het in de eigen opvoeding laten afweten. Erg waarschijnlijk lijkt dat niet.

Afsluitend: mijn kritiek betreft – als ik het artikel van Harris buiten beschouwing laat – meestal detailpunten. Ondanks een aantal onzorgvuldigheden, is het over het geheel genomen een goed leesbaar boekje, dat een gat vult in de schaarse Nederlandse literatuur over kinderen en televisie. Het vormt een goede aanzet voor het op gang brengen van een discussie over kindertelevisie en leidt er hopelijk toe dat deze binnen en buiten omroepkringen ernstiger wordt genomen dan tot nu toe.

T.H.A. van der Voort

Schoneveld, J., *The Bible in Israeli Education*, Van Gorcum, Assen, 1976, IX + 294 pag., f 49,50, ISBN 90 232 1368 8

Van oudsher is de joodse opvoeding in de eerste plaats een zaak geweest van het gezin, de synagoge en het leerhuis en niet van de school. Wel ging deze na de emancipatie een grotere rol spelen en vinden we ook in haar de drie stromingen terug die met deze emancipatie waren ontstaan: de (neo)orthodoxe, de socialistische en de 'algemene'. We zien dit in de wijze waarop men de bijbel, d.w.z. het Oude Testament, beschouwt en de stof die men daaruit voor de leerlingen kiest. De orthodoxie, afkerig van integratie van bijbel en moderne cultuurelementen, legt traditioneel het accent op de Tora. Ze verwerpt elke bijbelkritiek. Bij de socialisten wordt de bijbel wel als een waardevol maar toch 'seculier' boek gezien en ligt het accent op de actie in sociaal, nationaal en moreel opzicht. Voor de algemene richting geldt iets dergelijks: hier kiest men geschiedverhalen en karakter vormende stukken. Elke situatie en elke tijd heeft hierin dan weer een bepaalde voorkeur. Nu zijn geliefde verhalen om Abraham (de pionier en het bewijs van het recht van Israël en niet dat van de Arabieren op het land). Jozua (de bezetting van het land). Politieke thema's met name bij de profeten Jeremia en Amos en 'problemen' als in het boek Job. Op 7 à 8 jaar beginnen de kinderen zelf de bijbel te lezen, een kinderbijbel wordt niet gebruikt. De

verschillende thema's komen zowel bij het lager als bij het voortgezet onderwijs telkens aan de orde, in een soort van concentrische leergang dus.

Schonevelds boek is voortreffelijk. Het is leesbaar en helder geschreven met veel gevoel voor de historische lijn en de continuïteit in de joodse geschiedenis. In het eerste deel geeft hij een algemene oriëntatie, in het tweede bespreekt hij een aantal leerboeken met de bovengenoemde thema's.

Opmerkelijk is dat alle stromingen, ook de seculiere, grote belangstelling hebben voor de bijbel en dat niemand het onderwijs hierin wil afschaffen. Hierin vinden we, stelt Schoneveld, de joodse identiteit, die dan een religieus-nationale dimensie vertoont. Is dat nu juist? Het geldt toch alleen maar voor de joden in Israël en niet voor de vele joden daarbuiten, noch voor de joden "zonder bijbel". Bovendien kan men volhouden en dit is ook door velen gedaan, dat het accentueren van het nationale element de joodse identiteit juist in gevaar brengt. Dat was indertijd het bezwaar tegen het zionisme en het is dit gebleven tot de huidige dag.

N.F. Noordam

Merle M. Ohlsen, *Guidance Services in the Modern School*, Harcourt, Brace, Jovanovich Inc., New York 1974, VI + 500 pag., \$ 15.95, ISBN 0 15 529738 4

Dit boek geeft een overzicht van de behoeften aan en de mogelijkheden tot guidance in het primair en secundair onderwijs. Het is bestemd voor counselors, voor gespecialiseerde en ervaren docenten, maar kan ook goed als introductie voor studenten gebruikt worden.

Het boek is deels internationaal van karakter, deels typisch op de Amerikaanse situatie afgestemd. Dat laatste vooral waar het bestaande en noodzakelijke voorzieningen betreft, zoals organisaties, instanties, bureaus e.d. (hoofdstukken 10, 13 en 14). Vooral in de hoofdstukken 1 t/m 9, 11 en 12 is het boek ook op andere landen dan de USA afgestemd. In deze hoofdstukken wordt de guidance als zodanig behandeld: begrippen en technieken (individueel en groepsgewijs) en wordt uitvoerig de personality-assessment als middel van begeleiding besproken.

Tenslotte wordt in het appendix ingegaan op de opleiding tot counselor, op de guidance-ethiek (vrij uitvoerig) en op de eenvoudige statistiek.

De hoofdstukken hebben een vaste, prettige indeling: een thema-introductie, de uitvoerige, puntsgewijs behandelde tekst, een summary, vragen over de tekst, een uitgebreide literatuurlijst en suggesties voor verdere literatuur. Het Engels is niet moeilijk en van een vlot leesbare stijl.

De in dit boek behandelde guidance is voornamelijk de leerling-gerichte begeleiding. Deze is meestal direct, soms indirect via adviezen e.d. aan docenten en ouders. De zgn. meso- en macro-begeleiding worden in dit boek niet behandeld. De guidance van de leerlingen van het primaire onderwijs is vooral gericht op steun aan de leerling in het

overwinnen van de gebruikelijke psychische problemen: aanpassing en ontwikkeling. Ook leerproblemen vallen hieronder, maar nemen zeker geen overheersende plaats in. De school wordt in dit boek opgevat als een leefmilieu met de kenmerken van ieder leefmilieu, maar waar bovendien onderwijs gegeven en ontvangen wordt. De guidance van leerlingen van het secundair onderwijs staat vooral in het teken van de puberteitsontwikkeling en van de beroeps(opleidings)keuze. De centrale plaats van deze laatste problematiek blijkt o.a. uit het feit dat in de historische inleiding op de schoolguidance de vocational information als een van de eerste en voornaamste vormen daarvan wordt aangewezen en dat er een kort maar helder overzicht gegeven wordt van theorieën over de beroepsontwikkeling. Daarbij worden personen als Super en Holland behandeld.

Zowel voor het lager als voor het secundair onderwijs staat de guidance dus in het teken van de mental hygiëne en van de persoonlijkheidswording (incl. de beroepsoriëntatie als een bewuste persoonlijke keuze).

De nadruk ligt daarbij sterk op de zelfontwikkeling van het schoolkind, het groeipsychologie-model dus. Opvoeders zijn daarbij secundaire instanties, helpers, ondersteuners e.d. Wat de onderlinge relatie tussen deze opvoeders betreft, wordt de noodzaak van samenwerking onderstreept.

Hoewel het boek dus deels Amerikaans georiënteerd is, is het toch voor Nederlandse studenten, dekanen e.d. zeer nuttig. Met name door zijn vormgeving, maar ook door de uitvoerigheid t.a.v. de beroepsoriëntering als onderdeel van de schoolguidance.

P. van den Broek

Rost, D. H. (Hrsg.), *Unterrichtpsychologie für die Grundschule, uit de serie „Psychologie für die Grundschule”, Band II*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Obb., 1980, 230 pp., DM 19,90, ISBN 3-7815-0422-0.

In een voorgaande uitgave van dit tijdschrift besprak ik reeds het eerste deel (*Entwicklungspsychologie für die Grundschule*) uit deze serie van in totaal drie delen; een bundel over 'Erziehungspsychologie für die Grundschule' moet nog verschijnen.

De nu voorliggende bundel is uit twee gedeeltes opgebouwd. Het eerste gedeelte (de hoofdstukken 1 t/m 3, met meer algemene informatie over leerprocessen, motivatie en motiveringskwesties en noties uit remediërend en adapterend onderwijs. Een tweede gedeelte bestaat uit een zestal hoofdstukken die meer specifiek ingaan op typische basisschoolvakken als (leren) lezen, spelling, rekenonderwijs enz. Voor deze laatste bijdragen zijn aparte auteurs geworven die terzake hun sporen verdiend hebben. Hoewel op zich een interessante conceptie, heeft deze werkwijze tot gevolg gehad, dat rond bepaalde schoolvakken, vaak tamelijk willekeurig, bepaalde cognitieve of leertheoretische uitwerkingen plaatsvinden. Zo komen de theorieën van Piaget en Bruner vooral uitgebreid in het hoofdstuk rond maatschappijleer aan de orde (Hoffmann), terwijl men, zeker Piaget, eerder bij het rekenonderwijs zou verwachten. Dit geeft de beschouwingen soms een vrijblijvend en zelfs wat irrelevant karakter.

De praktisch pedagogische uitwerking (een doelstelling der auteurs) is, evenals in de eerste bundel, erg wisselend. Om de gedachten hierover enigzins te bepalen, denk ik, is het wenselijk ruwweg een drietal niveaus in uitwerking te onderscheiden.

Allereerst is het denkbaar dat pedagogische en psychologische informatie besproken wordt vrijwel uitsluitend op theoretisch niveau, zonder referentie aan situaties waarin opvoeder en opvoedeling elkaar ontmoeten. Vervolgens, als tweede mogelijkheid, ziet men vaak uitwerkingen waarin praktijk-situaties vooral als *abstractie* dienen van een theoretische redenering over intra-individuele of onderwijskundige variabelen of processen. Bij de in de onderwijspraktijk werkzame lezer geven deze uitwerkingen meestal een gevoel van herkenning. Dit kan dan een aanleiding vormen de eigen ervaringen te herstructureren overeenkomstig de gevoerde redenering en zodoende ook nieuwe inzichtsmomenten te verkrijgen voor het eigen functioneren. Het nieuwe inzicht, verkregen o.g.v. het gelezene, is in dat geval vooral een functie van de eigen werkzaamheid, creativiteit enz. van de lezer. De meeste bijdragen uit deze bundel komen tot op dit niveau (bijv. het

Fürntratt en zur Oeveste).

Het meest geavanceerde niveau van praktisch-pedagogische uitwerking, het niveau waarop de lezer voor hem/haar begrijpelijke en hanteerbare handvaten aangeboden krijgt wordt in deze bundel bijna nergens bereikt. Overigens lijkt me dit laatste niveau ook enkele nadelen met zich mee te brengen. Gemakkelijk kunnen uitwerkingen hier het karakter van een kookboek aannemen, hetgeen een kritische verwerking van de stof niet steeds ten goede komt. Bij de bespreking van de belangrijkste bijdragen in deze bundel zullen we aangeven op welk niveau de praktisch-pedagogische uitwerkingen liggen.

Het eerste hoofdstuk (Huber en Rost) behandelt vooral leerconcepten uit de leertheoretische en cognitieve theorieën. Naast een interessante uitwerking van belangrijke verschilpunten binnen deze stromingen, wordt ook veel basale informatie gegeven, op een overigens niet eenvoudig niveau. Het lezen vergt een gedegen theoretische oriëntatie, waardoor het als inleiding op deze theorieën eigenlijk niet geschikt is. Dit is een, naar mijn smaak, belangrijke onevenwichtigheid van dit hoofdstuk. Dit is te meer jammer omdat de praktisch pedagogische aspecten weer veel aandacht krijgen en hier en daar zelfs op niveau 3 uitgewerkt worden. Veel aandacht wordt ook ingeruimd voor een in het onderwijs veel gemaakte denkfout, namelijk dat er een lineaire relatie zou bestaan tussen beschrijvende gegevens afkomstig uit de leerpsychologie en maatregelen in het onderwijs die hierop geënt zijn.

Fürntratt geeft een exposé over aspecten van motivatie en motivering die in het leerproces van belang zijn. Hij geeft een gedegen, niet helemaal van humor gespeende analyse van het „intrinsicke” in de motivatie. Zijn benadering is vooral leertheoretisch.

In het derde en laatste hoofdstuk van het meer algemene gedeelte behandelen Schwarzer en Rongen enkele noties uit het remediërend en adapterend onderwijs. Beide auteurs gaan uitvoerig in op het ontstaan en de behandeling van leermoeilijkheden. Zij zijn de opvatting toegedaan dat het percentage leermoeilijkheden met een medische oorzaak relatief klein is. Leermoeilijkheden zijn, volgens hen, meestal een gevolg van negatieve wisselwerkingen tussen het lerend kind en situaties waarin het terecht komt. Een opeenstapeling van negatieve ervaringen resulteert dan in frustraties in leersituaties en veroorzaakt vooral emotionele haperingen. Eén en ander kan zelfs leiden tot anomia (gevoel van hulpeloosheid en negatief zelfbeeld) of geleerde hulpeloosheid (vergelijk ook Seligmans theorieën). Een vergelijkbare visie op gedragsontwikkeling treft men onder meer aan in het inmiddels klassieke artikel van Sameroff en Chandler (1975). Het laatste gedeelte van hun hoofdstuk handelend over remediale technieken en programma's is overigens nogal onduidelijk en lastig leesbaar.

De zes volgende hoofdstukken zijn geschreven rond vakken zoals zij op de basisschool worden aangeboden. Schmalohr geeft een uiteenzetting over de psychologische aspecten van het lezen, in het bijzonder het beginnend lezen. Het stuk is niet bedoeld als een overzichtsartikel maar wil voornamelijk een aantal trends in het leesonderwijs behandelen.

De auteur gaat uitvoerig in op de historie van verscheidene leesmethoden, zoals die in het Duitse onderwijs de laatste 100 jaar zijn gebruikt en de argumenten die bij aanname of verгуizing werden gehanteerd. Naar mijn weten is de ontwikkeling van het Nederlandse leesonderwijs in hoge mate vergelijkbaar met de hier geschetste. Schmalohr geeft ook een evaluatie van de diverse leesmethoden. Eén en ander doet hij met in betrachtnaam van leerlingkenmerken (bijvoorbeeld intelligentie), beter bekend als aptitude-treatment interaction benadering. De pedagogische praktische uitwerking komt af en toe op niveau 2.

Het hoofdstuk van zur Oeveste over spelling sluit goed aan op de voorgaande uiteenzettingen over analytisch-synthetische- en globaal-leesmethoden. Hoewel de praktische behandeling op het eerste niveau ligt, is de opbouw van het hoofdstuk erg helder en daardoor zeker ook voor de practicus bruikbaar.

Zur Oeveste bespreekt als belangrijke aspecten van spelling de beheersing van het alfabet, de vaardigheid tot het abstraheren van fonetische informatie, de opslag van het woordbeeld en de transformatie van phonemen in grafemen. Geschikt vooral voor lezers met een zeker wetenschappelijke interesse. Zur Oeveste geeft niet alleen uitkomsten van onderzoek maar ook vaak beschrijvingen van onderzoeksanalyses.

Lorenz en Radatz vervolgens behandelen het rekenonderwijs en belichten hiervan twee belangrijke interactionistische momenten. Allereerst gaan zij in op mogelijke leerling-curriculum interacties (ATI) die van invloed zijn op de opname en verwerking van de informatie. Zij bespreken bijvoorbeeld naar aanleiding van Bruners drie manieren om informatie te (re)presenteren, de invloed van de factor „ruimtelijke voorstelling”. Ook gaan zij in op het „verbale jasje” waarin opgaven gestoken zijn en het gegeven dat leerlingen hier vaak meer moeilijkheden mee hebben dan het uitvoeren van de ermee verbonden mathematische operaties. Een onderwerp dat in de afgelopen jaren ook in dit tijdschrift aan de orde is geweest. Een tweede type interacties wordt gevonden in de onderwijskracht – leerling omgang. Aan bod komen bijvoorbeeld de verwachtingen van leerkrachten over bepaalde antwoorden die leerlingen kunnen geven. Ook percepties die leerlingen hebben over de inschatting van hun mathematische capaciteiten door de leerkracht en de invloed hiervan op de omgang in de les. Dit laatste is een typisch voorbeeld van een onderwerp dat in breder verband aan de orde had kunnen komen.

De laatste drie hoofdstukken gaan over „Sachunterricht” (verzamelnaam voor informatie uit sociale wetenschappen, milieukunde, biologie, seksuele opvoeding, aardrijkskunde, natuur- en scheikunde enz.) van Hoffman, tekenen en kunstzinnige vorming (Otto) en over muziekonderwijs (Kötter). Hoffman geeft nogal uitvoerig en zonder directe relatering aan het onderwerp de theorieën weer van onder meer Dewey, Piaget, Bruner en Gagné. De bijdrage wordt weinig praktisch pedagogisch uitgewerkt. Dit geldt ook voor de overige twee. Interessant in Hoffmanns stuk is de aandacht die zij geeft aan mogelijk- en wenselijkheden van ervarend leren of daaraan verwante leervormen (discovery learning, werken in kleine groepen). Verwend is dat zij nogal wat namen van curricula noemt die ontwikkeld zijn

over betreffende vakken zonder deze inhoudelijk diepgaander te bespreken. Otto's uitwerking (Ästhetische Erziehung) is nogal gedateerd.

Een algemene opmerking wil ik nog maken over de literatuurverwijzing. Op een enkele uitzondering na (Otto bijv.) wordt er indien het onderwerp dit vereist, een goede koppeling gemaakt met de angelsaksische literatuur. Dit lijkt beter gelukt dan in het eerste deel.

Samenvattend kan men het boek typeren als een inleiding in onderwijspsychologische onderwerpen dat niet altijd even gemakkelijk te lezen is. Het is geen boek dat de meest recente ontwikkelingen beschrijft. Een groot gedeelte van het boek is gegroepeerd rond basisschoolvakken, hetgeen een in beginsel interessante conceptie is. De be-

spreking van onderwijskundige concepten is echter per hoofdstuk tamelijk willekeurig en bepaalde onderwerpen zijn ook op andere punten van het boek vaak en zelfs meer relevant. De lezer zal voor een belangrijk deel zelf deze verbanden moeten leggen.

F. H. R. Leenders

Sameroff A. J., en M. J. Chandler, *Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Casualty*, in: F. D. Horowitz e.a. (eds.), *Review of Child Development Research*, vol. 4, The University of Chicago Press, 187244, 1975.

Peter Woods (ed.) *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. Croom Helm, London, 1980, ISBN 0 7099 0178 X

De artikelen in dit boek vinden hun oorsprong in een conferentie die in 1978 in Oxford werd gehouden. Er zijn in het afgelopen decennium nogal wat onderwijssociologische studies verschenen met een interactionistisch karakter. Parallel daaraan verschijnen studies met een meer structurele aanpak, al dan niet vanuit Marxistische of Durkheimiaanse hoek. De relatie tussen deze twee benaderingen wordt nog steeds als problematisch ervaren, ondanks overbruggingspogingen van o.a. Sharp en Green (*Education and Social Control*) en Willis (*Learning to Labour*).

De kapstok van de artikelen in deze verzamelbundel is het begrip 'strategie'. Op de betekenis daarvan gaat Woods in het eerste hoofdstuk in. Het behang achter de kapstok heeft een interactionistische kleur. Dat brengt een begripkader met zich mee waarin de activiteiten in het onderwijsleerproces opgevat worden als onderhandelingen, waarin leerkrachten 'overleven' en met de klas tot een 'werk-consensus' trachten te komen. Activiteiten van onderwijsgeevenden worden gezien in termen van rollen die gespeeld worden. Voor het empirisch materiaal van de artikelen betekent het dat nogal wat gebruik gemaakt wordt van interviews en lesprotocollen die becommentarieerd en 'gecontextualiseerd' worden. Het laatste gebeurt om de structurele dimensie van het schoolgebeuren uit de verf te

laten komen.

Descombe schrijft over de sociale aspecten van geluid in de klas, Stebbins over de rol van humor in het lesgeven, Mardle en Walker plaatsen een aantal kritische kanttekeningen bij de socialisatie van leerkrachten en Hargreaves beschrijft de beroeps cultuur van onderwijsgeevenden. Dit laatste artikel is een van de weinige dat niet alleen probeert te beschrijven, maar ook probeert te verklaren.

Ball en Lacey analyseren de subculturen rond vakken en vaksecties en gaan daarmee verder op een weg die eerder door Esland is ingeslagen. Om niet in de valkuil van het relativisme te vallen, kiezen ze voor een empirische benadering om zodoende weer aansluiting te vinden bij de 'mainstream of sociology'.

Verder staan er in deze verzamelbundel artikelen over professionalisme en vakbonden voor leraren, inspraak op school, gezagrelaties en de opleiding voor onderwijsgeevenden. Hoewel het onderzoek waarop men zich in de artikelen baseert vaak oppervlakkig is en het jargon bij tijd en wijle beter dan de inhoud zelf, kan een definitief oordeel over dit boek pas gevormd worden als het aangekondigde boek 'Pupil Strategies' is verschenen.

M. I. Reijnders

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. Broekhuisen-Leewis.	Amsterdam	x	x
P.B.N.A., afd. Culemborg, 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. Imeman.	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, Subfaculteit der pedagogische en andragogische wetenschappen, afdeling M.O.-opleidingen, Erasmusplein 1, K. 19-21, 6500 HD Nijmegen, tel. (080) 51 21 51, voorzitter M.O.-commissie: prof. dr. A. M. P. Knoers; hoogleraar studieleider: prof. dr. G. Th. M. Verhaak, studiecoördinator: dhr. G. Mochèl.	Nijmegen	x	x
Gelderse Leergangen 'Hoogveldcursus', Bothaplein 1, 6814 AJ Arnhem, tel. (085) 45 42 42, studieleider: mevr. drs. B. Smits van Sonsbeek.	Nijmegen	x	
Stichting Nutsacademie voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming, Heemraadssingel 80, 3021 DD Rotterdam, tel. (010) 77 38 11, studieleider: a.i. prof. dr. L. F. W. de Klerk.	Rotterdam	x	x
Katholieke Leergangen Tilburg, St. Josephstraat 137, 5017 GG Tilburg, tel. (013) 42 71 23, studieleider: drs. B. G. Ris.	Tilburg Amsterdam 's-Gravenhage Sittard	x x x x	x x x x
Rijksuniversiteit Utrecht, Subfaculteit der pedagogische en andragogische wetenschappen, afdeling M.O.-opleidingen, Heidelberglaan 1, 3508 TC Utrecht, tel. (030) 53 47 30, studieleider: drs. J. de Jong.	Utrecht	x	x

Inhoud andere tijdschriften

Info

12e jaargang, 1981, no. 2/3

Themanummer Onderzoek naar een programma van non-formeel onderwijs in de Derde Wereld

Voorwoord

Evaluatie-onderzoek in de derde wereld, door H. Franken
Onderwijs aan marginale groepen in Colombia; bewustwording binnen de marges, door H. van Oosten

Pedagogische Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde
6e jaargang, 1981, no. 3

Van de redactie, door J. Heene

Onderwijs, hier en daar, door W. van den Bor
Regionalisatie van het onderwijsbeleid, door H. Maas
Enkele basisgedachten over behandelingsplanning en orthopedagogische werkbegeleiding, door M. Klomp en P. W. H. M. van Oeffelt

De predictieve waarde van proefexamens voor de eerste kandidatuur psychologie en pedagogische wetenschappen aan de K.U. Leuven, door P. Smeyers

Godsdienstige opvoeding, door T. G. I. M. Andree

Kroniek en documentatie

Boekbespreking

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
20e jaargang, 1981, no. 3

Redactioneel, door R. de Groot

In gesprek met . . . prof. dr. I. C. van Houte, door J. J. Dumont, A. Wilminck en J. van Weelden

Zijn lichtgewichtjes in het nadeel? (II), door B. Evers-Emden

LOM/MLK. Deel I. Kritische kanttekeningen bij de diagnostische en onderwijskundige differentiatie, door A. van der Leij en E. Kool

Boekbesprekingen

Ontvangen boeken

Bade, J. en H. Bult, *De praktijk van interne differentiatie; handboek voor de leraar*, Callenbach, Nijkerk, 1981, f 34,50

Dekkers, P., *Werkplan Taal 2: Stellen*, Amphi-reeks, Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1981, f 34,25

Gilst, J. van, J. Kugel en H. G. van der Straten, *Bewegingsopvoeding voor het kind met ontwikkelingsstoornissen*, Callenbach, Nijkerk, 1981

Goudswaard, N.B., *Vijf en zestig jaren nijverheidsonderwijs*, Van Gorcum, Assen, 1981, f 49,50

Greevenbroek, A. M. A. C. van, *Onderwijsassistent en taakdifferentiatie*, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1981

Helmich, B., *Omgangskunde op zoek naar identiteit*, Nelissen, Overveen, 1981

Kuijpers, H., *Vormingswerk werkende jongeren*, Nelissen, Overveen, 1981 f 33,50

Leppers, A. C. A., *Volgen op een afstand. Een cross-sectionele en semi-longitudinale studie naar cognitieve ontwikkeling van moeilijkerlerenden in puberteit en jongvolwassenheid*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1981, f 37,45

Nuy, M. J. G., *Interne differentiatie. Over het ontwerpen van geïndividualiseerde onderwijsarrangementen*, (dissertatie), Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch, 1981

Pelkmans, A. H. W. M., *Scholen met een samenwerkingskarakter*. Eindrapport I van het Vooronderzoek Samenwerkingscholen, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1981

Velema, E., *Toekomstige ontwikkelingen van het onderwijs in Nederland*, Uitgeverij Stubeg, Hoogeveen, 1981

Gedrag, dynamische relatie en betekeniswereld, Liber Amicorum Prof. J. Nuttin, Universitaire Pers, Leuven, 1980, BFrs. 950,-

Ontvangen rapporten

Coördinatiecommissie Opleidingen Basisonderwijs, *Rapport over de voortgang en de resultaten van de ontwikkelingsexperimenten in opleidingsscholen voor kleuterleiders en pedagogische academies*, Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch, 1981

Ter overname aangeboden:

'Lopend abonnement PEDAGOGISCHE STUDIËN jaargang 53 nr. 1 (januari 1976) t/m jaargang 58 nr. 3 (maart 1981) tegen abonnementsprijs'.

C. Blomhert,
Sweelinckstraat 1,
3581 RT Utrecht