

Boekbesprekingen

Klerk L. F. W. de, *Inleiding in de onderwijspsychologie*, Van Loghum Slaterus B.V., Deventer, 1979, 254 pag., f 28,50, ISBN 90 6001 5479.

Onderwijspsychologie is een vorm van toegepaste psychologie die tot taak heeft de systematische bestudering van onderwijsleerprocessen en van de factoren die daarop van invloed zijn. Deze factoren kunnen worden opgesplitst in twee grote groepen: kenmerken van leerlingen enerzijds, en situationele factoren anderzijds. In dit werk wordt de leerling centraal gesteld. Zo wordt het gedrag van leerkrachten een 'omgevingsfactor'.

De nadruk ligt duidelijk op de *cognitieve* aspecten van onderwijs, op leren als kennisverwerking. Doel is een inleiding te brengen die kan gebruikt worden bij een opleiding tot onderwijskundige, en bij de lerarenopleiding. Daarnaast gaat grote aandacht naar het opstellen van spelregels voor onderwijspsychologisch onderzoek.

In het eerste hoofdstuk wordt een algemeen kader geschetst. Terecht wordt beklemtoond dat voor het uitwerken van optimale onderwijsarrangementen niet alleen kennis van de leerstof nodig is, maar ook (vooral?) rekening moet gehouden worden met de wijze waarop de informatie door de leerling wordt verwerkt. In dat verband worden dan enkele belangrijke aspecten besproken van de onderwijsleertheorieën van Ausubel, Gagné en Bloom. Tenslotte wordt ingegaan op de verschillende onderzoeksmethodes die in de onderwijspsychologie worden gebruikt. Men opteert duidelijk voor de ATI-methode (Aptitude-Treatment Interaction): conform het uitgangspunt dat de leerling centraal plaatst, wordt gesteld dat best expliciet kan worden gezocht naar interacties tussen geschiktheid en behandeling.

Het tweede hoofdstuk, waar leerlingkenmerken aan de orde zijn, wordt dan ook consequent in ATI-optiek opgevat. Interindividuele verschillen in intelligentie, prestatie-motivatie en cognitieve stijl worden besproken in het licht van mogelijke interacties met specifieke onderwijsmethodes. Er wordt dus afgestapt van het zoeken naar *de* ideale methode voor *alle* leerlingen. In de plaats komt het differentiëren van onderwijsmethodes in functie van specifieke psychologische karakteristieken van leerlingen.

In het derde hoofdstuk worden leerpsychologische bevindingen en standpunten met elkaar geconfronteerd. Achtereenvolgens worden de leertheorieën van Thorndike, Skinner, Piaget en Ausubel bondig gepresenteerd, gevolgd door een korte schets van de stand van zaken in het huidige geheugenonderzoek.

Waar men in de beide vorige delen nog in hoofdzaak

blijft staan bij de algemene psychologie, wordt in de volgende hoofdstukken doorgestoten naar de kern, met name de toepassing van psychologische bevindingen bij de optimalisering van onderwijsleerprocessen. Gezien het accent op cognitieve aspecten, gaat alle aandacht in hoofdstuk vier naar het leren van begrippen en regels en naar het leren oplossen van problemen. Daarna komt de problematiek van de leertaakanalyse en de leerstofstructurering aan de orde. Het werk sluit met een studie van de evaluatie-problematiek.

Belangrijk en bijzonder positief aan dit boek is dat een aantal gezonde standpunten consequent worden uitgewerkt, empirisch gefundeerd en verdedigd. We denken hierbij vooral aan volgende stellingen.

1. Voor het optimaliseren van onderwijsarrangementen is grondige kennis van de cognitieve structuur van de lerende van het allergrootste belang. Afhankelijk van de cognitieve karakteristieken van de leerling, dient gezocht naar een aangepast onderwijsarrangement.

2. Noch de psychologie, noch de didactiek kunnen hier zonder meer een oplossing bieden. Empirisch onderwijspsychologisch onderzoek is nodig. Dit onderzoek kan best gebeuren in natuurlijke onderwijsituaties. Voor een vlotte en genuanceerde toepasbaarheid der resultaten is een ATI-opzet ten zeerste aan te bevelen.

3. Bij het uitwerken van onderwijsarrangementen heeft de onderwijspsychologie een taak bij het formuleren van doelstellingen in termen van wijzigingen in de cognitie van de leerling en bij het selecteren van aan de leerling aangepaste onderwijsmethodes. Daarna kunnen problemen van leerstofselectie en -ordering worden opgelost door een vakspecialist in samenwerking met een onderwijspsycholoog.

4. Gezien de noodzaak aan differentiatie naar de leerlingen toe, en gezien de huidige stand van de onderwijspsychologie en van de onderwijskunde in het algemeen, is zorgvuldige proces- en productevaluatie essentieel om op termijn de onderwijsarrangementen verder te optimaliseren.

Al deze standpunten worden zorgvuldig uitgewerkt, empirisch gefundeerd, maar telkens ook weer genuanceerd. Onze weergave ervan is dan ook reeds een verstrakking die de auteur onrecht aandoet. We zijn immers ten zeerste onder de indruk van de uitermate grote voorzichtigheid en kritische zin die de auteur toont bij het

uitstippelen van de weg die de onderwijspsychologie te gaan heeft om een rendabele onderneming te worden.

Dit boek is een waardevolle en constructieve bijdrage in dit relatief jonge onderzoeksveld. Opvallend is dat de hoofdstukken twee en drie, waar men nog overwegend bij algemeenpsychologische bevindingen blijft staan, voor onderwijsstoepassingen zo mager uitvallen tegenover de hoofdstukken vier en vijf, waar werkelijk boeiende en relevante zaken te lezen zijn. Het genuanceerde maar heldere denken van de auteur zal hier vooral een bijzonder positief effect hebben op iedere student die deze hoofdstukken leest. Dit deel van het werk zal trouwens ook op tal van plaatsen de collega's onderwijspsychologen aan het denken zetten, en ervaren worden als een werkelijk originele bijdrage.

Het deel over evaluatie hebben we minder geapprecieerd, omdat het relatief los staat van de rest en te veel ingaat op statistische aspecten. Voor de ganse betrouwbaarheidsproblematiek bijvoorbeeld kon beter verwezen worden naar een gespecialiseerd handboek, in plaats van de min of meer oppervlakkige en ten dele verouderde presentatie die hier wordt gegeven.

Wij kijken met veel belangstelling uit naar een volgend boek, waarin de meer historische leerpsychologie tot een

minimum wordt gereduceerd, ten voordele van strikt onderwijspsychologische onderzoeksresultaten. Daarbij hopen we met de auteur dat geleidelijk aan niet alleen de leerpsychologie, maar ook de ontwikkelingspsychologie en de sociale psychologie zullen kunnen worden getransformeerd in een richting die nuttig is voor het verder optimaliseren van onderwijsleerprocessen.

Het tweeslachtige en min of meer disparate karakter van het huidige boek is wellicht een eerlijke weergave van de huidige stand van de onderwijspsychologie, die zich slechts moeizaam verwijderd van haar algemeenpsychologische oorsprong. Wat ons betreft mag deze onderwijspsychologie de weg opgaan die door de auteur zo zorgvuldig en geduldig werd uitgestippeld. Waar ATI-onderzoek tot nog toe relatief weinig scherpe conclusies toelaat, verwachten we daar toch veel van bij het intensiveren van dergelijk onderzoek.

En nu maar hopen dat – mede door dit werk, dat ongetwijfeld vele lezers zal boeien – volgend decennium een *handboek* van de onderwijspsychologie ter tafel ligt, dat alle ballast heeft afgeworpen en dat getuigt van de waarde van de thans ontworpen aanpak.

R. C. Parmentier

Lea Dasberg, *Pedagogie in de schaduw van het jaar 2000 – of Hulde aan de hoop*, Boom, Meppel, 1980, 36 pag., f 7,-, ISBN 90 6009 457 3.

Wie deze inaugurele oratie voor 'het ambt van Gewoon Hoogleraar in de theorie en geschiedenis van stelsels en stromingen in opvoeding en onderwijs aan de Universiteit van Amsterdam' (2 juni 1980) als boek-publikatie ter bespreking ontvangt, staat voor de moeilijkheid, dat hij om die taak redelijk te vervullen, ongeveer dezelfde hoeveelheid bladzijden ter beschikking zou moeten hebben als de omvang van het boekje er zelf bevat. Aangezien dit onmogelijk is en wellicht t.z.t. als artikel zou kunnen plaatsvinden, moet deze bespreking zich tot de vermelding van de publikatie als oratie vrijwel beperken.

Het heeft als 'motto' een citaat uit de Babylonische Talmud gekozen: 'Want de wereld wordt in stand gehouden door de schoolkinderen'. Dat die schoolkinderen niet een primair maar een zoveelste gegeven zijn voor pedagogisch handelen (en denken) blijkt uit een tweetal feiten. Het blijkt uit de opdracht aan de nagedachtenis van haar moeder en uit de verheugende aanwezigheid van haar vader bij de inaugurele plechtigheid. Zij dankt haar moeder voor het feit dat zij 'haar kinderen ondanks de Holocaust voorleefde hoezeer het leven de moeite waard is'.

Zij opent haar les met de zin 'De historicus kijkt naar het verleden, de pedagoog naar de Toekomst'. Hoewel n.m.m. de pedagoog wel degelijk ook het verleden van dit kind, van de kinderen van nu, van het kind altijd en van

hun vader en moeder (etc.) in het oog houdt, doet de historicus dat in een wezenlijk andere opgave en denknorm dan de opvoeder en de pedagoog. Wij kennen trouwens de auteur al in haar verdiensten als historica. Wij weten bovendien van haar leven, van haar bestaan als geschiedenislerares. En hoezeer wij ook kijken naar de toekomst van de kinderen, wij kijken ook naar de toekomst van deze orator-historica en wij verheugen ons – o.a. – dat zij Beekman citerende opmerkt: 'Opvoedingswetenschap vooronderstelt dat het leven de moeite waard gevonden wordt'. Dat haar oratie dan te zeer naar de *historische* (e.a. macrostructurele) aspecten overgaat, laat dan te veel *pedagogische* grondvoorwaarden buiten de horizon. En zo zien wij dan naar de toekomst van deze hooglerares en vragen belangrijk meer nog naar de *pedagogische* vooronderstellingen van haar denken en handelen t.o.v. kind en opvoeder. Want mensen worden nu eenmaal niet geboren en zijn dan klaar. Dat is zij zich ten volle bewust. En de historie toont veel, maar zij begint pas als er mensen zijn. Mensen met een verleden *en* met een toekomst. Met – o.a. – een geweten dat van vroeger en nu, *en* van de toekomst weet. En zo kijkt de mens naar drie kanten.

M. J. Langeveld

Kahl, Th. N., *Lehrerausbildung* (Situation-Analyse-Vorläge), Kösel Verlag München, 1979, ISBN 3 466 30197 1

Veel boeken die over de opleiding van onderwijsgeevenden worden geschreven beginnen met de constatering dat we

over 'het opleiden van leerkrachten' eigenlijk maar bitter weinig weten. Een didactische theorie over het opleiden

van leerkrachten bestaat niet. Evenmin weten we welke onderwijsvaardigheden leerkrachten in de nabije toekomst nodig zullen hebben en welke didactische weg we moeten bewandelen om deze te doen verwerven. De door de opleidingen nagestreefde integratie van theorie en praktijk blijkt niet te lukken.

Als we Kahl geloven ontbreekt er nog veel meer aan de opleiding. Bij de theoretische component in de opleiding plaatst hij de volgende kritische kanttekeningen:

- de opleiding verschaft theoretische informatie die weinig relevant is voor het handelen in de praktijk;
- de lerarenopleiders benadrukken de theorie te sterk en werken vanuit een te geringe praktijkbetrokkenheid;
- de aangeboden theorie wordt onsystematisch, geïsoleerd en in te abstracte vorm gepresenteerd. Het ontbreekt aan een toetsing van de theorie aan de praktijk. Ook mist de student een referentiekader waarbinnen een samenhangende beroepsoriëntatie tot stand kan komen;
- de opleiding biedt de student hoofdzakelijk normatieve bagage; voor handelingsvaardigheden die inzetbaar zijn bij het oplossen van dagelijkse praktijkproblemen bestaat te weinig aandacht;
- de opleiding praat veelal over een andere beroepswerkelijkheid als die welke de studenten in de praktijk (zullen) aantreffen.

Volgens Kahl moet niet alleen de theorie maar ook de praktische vorming eens kritisch onder de loupe genomen worden. Wanneer we bijvoorbeeld de rol van de student in het schoolpraktikum bekijken vallen een aantal zaken op. De student functioneert hierin binnen een bepaalde hiërarchie (opleider-mentor-student) waarin hij afhankelijk is van anderen en waarin zijn activiteiten grotendeels door anderen worden bepaald. De verwachtingen waaraan de student geacht wordt te voldoen zijn vaak strijdig met elkaar. Door de opleiding worden vernieuwingsinitiatieven van de student hoog gewaardeerd, terwijl mentoren in de regel de voorkeur geven aan een snelle aanpassing van de student. Voor eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid is in het schoolpraktikum relatief weinig ruimte.

Doordat er meestal in korte perioden wordt gewerkt heeft de student te weinig mogelijkheden voor identificatie met zijn toekomstig beroep, hetgeen nog eens versterkt wordt door de onmogelijkheid om in het schoolpraktikum lange termijn doelen te realiseren.

De lesvoorbereiding wordt bemoeilijkt doordat de student de leerlingen onvoldoende kent. De leerervaringen die in het schoolpraktikum worden opgedaan zijn sterk afhankelijk van de kenmerken van de klas, de relatie met de mentor, diens bekwaamheden en de vrijheidsgraden die hij de student toestaat. De aanpassingsdruk kan door de student veelal niet worden tegengegaan omdat het hem ontbreekt aan handelingsvaardigheden waarmee hij handen en voeten kan geven aan zijn eigen opvattingen.

Bovendien wordt het schoolpraktikum niet door alle studenten op dezelfde wijze ervaren. Kahl is drie 'typen' studenten op het spoor gekomen nl.:

- a) studenten die veel waarde toekennen aan theorie. Deze studenten komen met de werkelijkheid in de school vaak in conflict
- b) studenten die vooral met maatschappijkritische over-

wegingen de school binnenstappen. Volgens Kahl ondergaan deze studenten in het schoolpraktikum een zekere mate van vervreemding

- c) studenten die vooral praktijkgeoriënteerd zijn. Deze studenten mikken vooral op onderwijssucces in het schoolpraktikum.

Achter al deze verschijnselen voltrekken zich bepaalde socialisatieprocessen. Deze processen zijn niet onprobleematisch. Het is volgens Kahl hard nodig dat onderzoek gedaan wordt naar opleidingsprocessen, zowel wat betreft de aard, het verloop als de doelmatigheid ervan. Ook dient de opleiding zelf na te gaan op welke wijze knelpunten in de bestaande situatie kunnen worden opgeheven. Een manier om dit te doen is systematisch te onderzoeken hoe de structuur van de werkelijkheid zoals men deze dagelijks ervaart en (zelf) oproept eigenlijk ontstaat, welke mogelijkheden tot verandering daarin besloten liggen en hoe gedragingen van mensen zich binnen zo'n structuur manifesteren. Kahl gaat op deze problematiek in zijn boek uitvoerig in. Mensen ervaren de werkelijkheid door middel van ordeningsprincipes (theorieën) welke ontstaan op basis van ervaring en communicatie. Deze ordeningsprincipes vormen een soort zelfbewustzijn dat men moeilijk prijs geeft (men ontleent er namelijk in grote mate zekerheid aan). Men hangt alleen die theorieën aan, waarvan men de vooronderstellingen reeds geaccepteerd heeft. Met deze theorieën wordt niet alleen de werkelijkheid verklaard en gelegitimeerd maar wordt deze ook steeds weer in stand gehouden c.q. opgeroepen.

In de opleiding van leerkrachten dient de manier waarop mensen theorieën gebruiken en ermee omgaan kritisch te worden bekeken. Dit geldt ook voor de opleiding zelf. Opleiders confronteren studenten vaak met theorieën over de werkelijkheid zonder nadrukkelijk de achtergronden van de uitspraken en de daarmee samenhangende gedragingen te reconstrueren. Theorieën worden vaak 'overgedragen' op een 'vanzelfsprekende' wijze. Veronderstellingen die aan de theorie ten grondslag liggen worden niet kritisch bevraagd. Evenmin wordt nagegaan wat de houdbaarheid van de theorie is binnen de condities die de werkelijkheid oplegt.

Studenten worden op deze wijze niet aangemoedigd het aangereikte 'bewustzijn' kritisch te analyseren, teneinde hierin een aanzet te vinden voor het eventueel zelf definiëren van een andere werkelijkheid. De interactie- en communicatieprocessen in de opleiding zijn te sterk gericht op de acceptatie van bepaalde theorieën. De aannames erachter worden slechts bij uitzondering gethematiseerd. Het effect is voorspelbaar. Studenten ervaren hun (toekomstige) beroepswerkelijkheid op basis van theoretische instrumenten waarvan de oorsprong en structuur nauwelijks kritisch is gereflecteerd. Dit leidt tot een geaccepteerd zelfbewustzijn dat moeilijk te beïnvloeden is. Men interpreteert de omgeving steeds weer aan de hand van dezelfde ordeningsprincipes.

De gevolgen zijn echter nog ingrijpender. Eenmaal als praktiserend leerkracht werkzaam zal de student zich tegenover de leerlingen op een soortgelijke wijze gaan gedragen. Ook leerlingen worden geconfronteerd met een uit theorieën opgebouwd zelfbewustzijn (van de leerkracht).

De vooronderstellingen waarop deze theorieën zijn gebaseerd zijn als zodanig in het onderwijs niet aan de orde. Een 'orde' wordt overgedragen die een bepaalde werkelijkheid verklaart en legitimeert. Het eigen gedrag wordt gepercipieerd als staande buiten deze werkelijkheid i.p.v. er deel van uitmakend.

Op de vraag hoe deze sociaal-psychologische processen kunnen worden beïnvloed gaat Kahl op nogal teleurstellende wijze verder in. Hij laat niet overtuigend zien hoe de problemen waarmee de opleiding kampt (vgl. de schets hiervan aan het begin van deze bespreking) kunnen worden aangepakt. Ook de vraag hoe het gangbare gebruik van theorieën (ordeningsprincipes) doorbroken kan worden teneinde een ander soort 'zelfbewustzijn' op te roepen, blijft onbesproken. Kahls aanbeveling om in de opleiding vooral de nadruk te leggen op het vermogen van studenten om kritisch te reflecteren op ordeningsprincipes van de werkelijkheid die hen worden aangereikt, lijkt niet voldoende. Ook is het probleem niet opgelost als er in de opleiding discursiviteiten worden georganiseerd (confrontatie tussen theorie en praktijk) of wanneer opleiders zich nadrukkelijker gaan bezig houden met en verdiepen in de praktijk van het onderwijs.

Wat vooral ook nodig zal zijn is het relativeren van de wat ik zou willen aanduiden als de 'ideologie van de theorie' en de status en zekerheid die mensen ontleen aan het omgaan hiermee. In hoeverre dit een volstrekt andere werkwijze in de opleiding noodzakelijk maakt verdient alle aandacht. Studenten ondergaan in de opleiding een beroepssocialisatie die in sterke mate hun zelfbewustzijn bepaalt. Kahl wijst hier inderdaad op een zeer interessant verschijnsel. Hoe deze socialisatieprocessen precies verlopen en in welke mate ze versterkend werken op traditionele rolopvattingen weten we eigenlijk niet. Het is overigens de vraag of we daarachter komen als we dit proberen

te achterhalen in de bestaande opleidingen. De wijze waarop leerkrachten op dit moment worden opgeleid wordt sterk bepaald door de structurele kaders die hiervoor zijn vastgesteld. Hieraan liggen eveneens theoretische noties ten grondslag, die aan een kritische beschouwing zouden moeten worden onderworpen. Dat zou betekenen dat opleidingsprocessen (en het effect daarvan) niet alleen binnen bestaande structuren moeten worden onderzocht maar dat het tevens mogelijk moet zijn andere structuren te ontwikkelen teneinde na te kunnen gaan hoe opleidingsprocessen zich hierin voltrekken. Zover gaan Kahls aanbevelingen echter niet. Hij accepteert blijkbaar de gegeven structuur en neemt genoegen met een analyse van de processen die zich hierbinnen voltrekken. Dat lijkt mij onvoldoende. De structuur waarbinnen leraren worden opgeleid dient eveneens kritisch te worden bekeken.

Een logisch gevolg van deze stellingname is dat lerarenopleidingen meer dan nu het geval is experimenteel van aard zouden moeten (kunnen) zijn. Deze experimentele ruimte is er door het gereguleerde optreden van de wetgever slechts bij uitzondering, en dan zelfs nog in vaak zeer beperkte mate. Opleidingen zijn aan deze extern conditionerende structuurfactoren gebonden. Hetgeen er in de opleiding gebeurt vindt mede hierin zijn oorsprong. Deze m.i. centrale spanning laat Kahl onbesproken. Mede om deze reden, maar ook vanwege het feit dat Kahl er niet in slaagt zijn analyses te vertalen naar overtuigende en concrete voorstellen om de gesignaleerde problemen het hoofd te bieden, acht ik zijn boek beperkt en eenzijdig. Kahl heeft een zeer belangrijk probleem aan de orde gesteld. Wanneer we echter alleen het spoor volgen dat hem voor ogen staat zal de opleidingstrein ongetwijfeld niet veel verder komen.

H. Coonen

P. W. Brouwer, *Saul onder de profeten*. Historisch-pedagogische bijdrage, OBR nr. 285, Zwijssen, Tilburg, 1979, 145 p., f 15,-.

Onder bovenstaande wat merkwaardige titel behandelt de schrijver een rapsodie van onderwerpen: Marx, Teilhard, de opheffing der religie, de Frankfurter Schule, Sölle, Illich, Freire, etc. Hij doet dit op een sjaloomachtige, oecumenische wijze, meer stichtelijk dan wetenschappelijk. Daar zou men eventueel vrede mee kunnen hebben, omdat een leraar zo wel een goede lescursus kan ontwerpen. Echter ook de leerlingen van de pedagogische en andere academies, voor wie dit boek kennelijk bestemd is, hebben recht op juiste informatie en daar mankeert nogal wat aan.

Het verzet tegen Karel de Stoute is toch geen 'revolutie'. Dat de Verlichting 'alles' verandert, dat vóór haar de geschiedenis een 'statisch gegeven' was, is op zijn zachtst gezegd onhistorisch (21, 24). Plato naast Platoon (7) de 'wijsgerige Godsbewijzen van Aristoteles' (26) Marenko school makend 'volgens het boekje, het boekje van Marx' (37) enz., dat kan allemaal niet.

N. F. Noordam

Mededelingen

Vierde nationaal congres Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs

Op 17 en 18 december 1980 zal in de Technische Hogeschool Eindhoven het vierde nationaal congres over onderzoek van het w.o. worden belegd. Dit congres, georganiseerd door de gezamenlijke centra voor research van het wetenschappelijk onderwijs (RWO-centra), is gewijd aan het thema 'kwaliteitsverbetering van het onderwijs'. Vraagstukken rondom dit thema worden besproken, waarbij de resultaten van het onderzoek in de discussie zullen worden ingebracht.

Het congres is bedoeld voor onderwijsgeevenden en beleidsfunctionarissen; niet alleen uit het w.o. – ook anderen zijn welkom. Het voorlichtende karakter van het congres komt tot uitdrukking in drie stromen: beleid, professionalisering van docenten, en onderzoek/ontwikkeling van het onderwijs.

Wat de beleidsstroom betreft: in een reeks voordrachten worden diverse aspecten van het instellings- en facultaire beleid besproken. Professionalisering: een reeks van korte 'workshops' gaat over inzichten en vaardigheden die docenten kunnen helpen bij het verbeteren van hun onderwijs. Deze 'workshops' geven tevens een introductie op de plaatselijke docentencursussen van de diverse RWO-centra. Op het gebied van onderzoek en ontwikkeling is er een veelzijdige marktpresentatie, waar de deelnemers vrijuit kunnen discussiëren met onderzoekers van het w.o.

Nadere informatie is te verkrijgen bij de Groep Onderwijsresearch, THE, Postbus 513, 5600 MB Eindhoven, tel. 040-47 29 21, en via de folder die op ruime schaal wordt verspreid.

Tweedaags congres '10 jaar Andragologie'

Ter gelegenheid van het feit, dat de andragologie 10 jaar geleden als studierichting is opgenomen in het Academisch Statuut, organiseert de sectie andragologie van de NVO – Nederlandse Vereniging van pedagogen, onderwijskundigen en andragologen – een tweedaags congres.

Dit congres zal plaatsvinden op vrijdag 21 en zaterdag 22 november 1980, in gebouwen van het Universiteitscentrum de Uithof te Utrecht.

Op vrijdag zal Hans Achterhuis' boek 'De Markt van Welzijn en Geluk' centraal staan. Na een lezing van de

auteur zal er op zijn stellingen gereageerd worden door vijf inleiders, elk vanuit een specifieke invalshoek of werkveld: Rob Hajer, Lies Jansen, Ruud Königel, Ad de Kok en Lex Noyon. 's Middags wordt de discussie voortgezet in subgroepen, waarna het thema wordt afgesloten met een forumdiscussie waaraan alle inleiders deelnemen.

Op zaterdag zal 's ochtends het andragologisch onderzoek en de andragologische wetenschapsbeoefening centraal staan; dit deel van het programma wordt georganiseerd in samenwerking met de Werkgemeenschap van Andragologisch Onderzoekers o.i. 's Middags vindt de slotbijeenkomst van het congres plaats, rond het thema 'de identiteit van de andragologie en de competentie van de andragoog'. Medewerking verlenen H. C. J. Duijker, A. J. Nijk, G. de Zeeuw en A. de Swaan.

Voor nadere inlichtingen en inschrijving kan men terecht bij het secretariaat van de sectie andragologie NVO, p.a. Nicolaas Maesstraat 122, 1071 RH Amsterdam, tel. 020-73 32 93. Het maximum aantal deelnemers is 250.

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
19e jaargang, nr 7/8, juli/augustus 1980

Redactioneel, door R. de Groot en J. van Weelden
Houvast voor spellingzwakke leerlingen: diagnose en therapie, door H. J. Kooreman en J. J. Vermeer
Diagnostiserend elementair leesonderwijs aan kinderen met leermoeilijkheden, door R. Booij
Losse woorden of tekst? door J. van Weelden en W. van Weelden
Het verband tussen spraak/taalstoornissen en leerstoornissen, door J. Roosendaal-Waal
Boekbesprekingen
Weetwinkel

Ontvangen boeken

Balen, A. G. van (Eindred.), *Raamplan voor Taalonderwijs van Morgen*, Centrale Werkgroep Moedertaalonderwijs, 's-Hertogenbosch

Christie, T. en G. M. Forrest, *Standards at GCE A-level: 1963 and 1973. A pilot investigation of examination stand-*

ards in three subjects, Mac Millan, London, 1980, £ 10.95

Cools, A. en D. van Herwerden (red.), *Kinder- en jeugdpsychotherapie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1980, f 29.50

Crouwel-Le Grand, W. en D. Nierop, *Het middelbaar beroepsonderwijs. Overzicht van opleidingen [zicht op ontwikkelingen (APS-Cahier nr. 7)*, Van Walraven bv., Apeldoorn, 1980

Gardner, R. A., *Als ouders gaan scheiden* (2e druk) (oorspr. titel: The boys and girls book about divorce, 1970), Van Loghum Slaterus, Deventer, 1980, f 16,50

Griffioen, J., *Supervisie van beginnende leraren*, Wolters-Noordhoff bv., Groningen, 1980, f 37,50

Hofstee, W. K. B., *De empirische discussie. Theorie van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek*, Boom, Meppel, 1980, f 29,50

Hoven, M. van den, A. Löwe en L. Speth, *Die Erziehung hörgeschädigter Kinder in Familie, Schule und Heim*, Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1980, DM 22,-

Innerhofer, P., *Opvoeden kun je leren*, Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1980, f 25,-

Kohnstamm, R., *Kleine Ontwikkelingspsychologie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1980, f 29.50

Reijnders, P. A. M., e.a. (Red.), *De praktijk van de schoolleiding* (deel 2), Wolters-Noordhoff bv., Groningen, 1980, f 32,-

Seters, W. van, *Kind, gezin en echtscheiding*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1980, f 35,-

Uden, A. van, *Das gehörlose Kind. Fragen seiner Entwicklung und Förderung* (Beiheft 5 zur Zeitschrift Hörgeschädigtenpädagogik), Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1980, DM 29,-

Ontvangen rapporten

Beukhof, G., *Eerste interimrapportage van de onderzoeksthemagroep 'Onderwijsleerprocessen', periode 1-9-1979 tot 1-9-1980*, met bijlagen, Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht

Beukhof, G., P. Kommers en J. van Straten, *Resultaten van de enquête voor onderwijsonderzoekers op het gebied van 'Onderwijsleerprocessen'*, Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit, Utrecht

IJzendoorn, M. H. van, L. W. C. Tavecchio, J. Reijngoud en P. M. Kroonenberg, *Interimrapport I Kernonderzoekprogramma: Prolegomena tot een empirisch-pedagogisch onderzoek naar attachment*, Vakgroep Wijsgerigen en Empirische Pedagogiek, Rijksuniversiteit Leiden

IJzendoorn, M. H. van, L. W. C. Tavecchio en C. R. M. Souverein, *Interimrapport II Kernonderzoekprogramma: Empirisch-pedagogisch onderzoek naar attachment. Een meta-theoretische en empirische terreinverkenning*, Vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek, Rijksuniversiteit Leiden

IJzendoorn, M. H. van, L. W. C. Tavecchio, F. A. Goossens en C. R. M. Souverein, *Interimrapport III Kernonderzoekprogramma: Empirisch en historische-pedagogisch onderzoek naar attachment. Resultaten van empirisch en theoretisch onderzoek en de beschrijving van enkele deelprojecten*, Vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek, Rijksuniversiteit Leiden

Riemersma, F. S. J. en E. de Kat, *Ervaringen van oud-leerlingen, Deel I: De Resultaten, Deel II: Bijlagen, Deel III: Groeps gesprekken met oud-leerlingen*. Eindrapport over het schoolgericht onderzoek - middenschool 1978-1979 op de Open Schoolgemeenschap Bijlmer, R.I. T. P., Amsterdam