

Boekbesprekingen

Henk Dekker, *Kernthema's voor maatschappijleer*, contouren van een leerplan. Stafleu & Zoon, Leiden, 1976, XI + 113 pag., f 17,50. ISBN 90 6014 109 1.

Door middel van dit boek wil Henk Dekker de leraren, de leerlingen en de ouders, die de moeite willen nemen om tot een verantwoorde leerplanontwikkeling te komen, daartoe stimuleren en hier en daar een hint geven. Schrijver noemt zich daarom m.i. terecht een optimist.

Na in het eerste hoofdstuk opgesomd te hebben wat enkele auteurs onder een leerplan verstaan, vindt Dekker voor een begripsbepaling aansluiting bij Wheeler. Drie manieren waarop leerplannen ontwikkeld kunnen worden, passeren vervolgens de revue: het ledoproject, de rapporten van de CMLM (Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer), en op één lijn daarmee: de acht stappen uit het boek van Hilda Taba, *Curriculum Development, Theory and Practice*.

Via bronnen voor leerplantonwikkeling, die de lezer Tyler en Robinson in gedachten brengen, komt de schrijver tot zijn ideaalmodel voor leerplanontwikkeling. 'Naar mijn mening zal daarom elk proces van leerplanontwikkeling moeten beginnen met het formuleren van (ideaal-)beelden van mens en maatschappij. Die visie zal zoveel mogelijk moeten aansluiten bij de kennis van die mens en maatschappij die ons door de diverse wetenschappen wordt gepresenteerd'. Als tweede stap moeten de algemene doelstellingen volgen. Een publieke discussie hierover acht schrijver gewenst.

Elke school kan zich aansluiten bij de haar passende algemene onderwijsdoelstellingen en haar (school-)doelstellingen formuleren. Elke leraar zal dan weer doelstellingen voor zijn vak moeten expliciteren, en vervolgens zal hij zijn vakdoelstellingen moeten concretiseren, dat wil zeggen, aangeven welke kennis, inzichten, houdingen en vaardigheden nagestreefd moeten worden. Daarna zal elke leraar moeten aangeven met welke middelen hij de gekozen (vak-)doelstellingen wil bereiken. Hij zal nagaan welke leer- of vormingsstof gekozen kan of moet worden, welke didactische werkvormen en welke hulpmaterialen dienst kunnen doen, welke de verhouding tussen leraar en leerling kan of moet zijn, welke 'motivatiemiddelen' gebruikt kunnen worden. Daarna is men aan evalueren toe. Het leerplan kan uitgevoerd worden, en weer geëvalueerd. Alles bijeen het bekende model.

De leraar werkt hierbij samen met 'betrokkenen'. Gezien de inleiding mogen wij aannemen dat leerlingen en

ouders bedoeld worden. Bovendien wordt de hulp van deskundigen ingeroepen, waarbij twee maal naar het ledoproject verwezen wordt. Waarom schrijver niet evenzeer verwijst naar het eerder door hem aangehaalde werk van Hilda Taba is onduidelijk, waar zij toch nauwkeurig aangeeft welke deskundigheden in een leerplangroep aanwezig moeten zijn (zie Taba a.w., Harcourt, New York, 1962, Part 4, blz. 472).

De paragraaf over het ideaalmodel eindigt dan met de verzuchting dat wij met deze ideaalschets van een leerplanontwikkelingsproces verre van de werkelijkheid zijn afgeraakt. Wie meent dat er toch wel ergens een poging zal zijn gedaan in de richting van dit 'ideaalmodel' voor leerplanontwikkeling, vindt de auteur niet aan zijn zijde. 'Er is geen sprake van', meent Henk Dekker, en laat zijn ideaalmodel verder rusten. In het hele boek wordt er vrijwel nergens meer over gesproken.

Het tweede hoofdstuk begint met de constatering 'na de meer theoretische uiteenzetting over leerplanontwikkeling, zullen we nu beginnen met de concrete aanduiding van de inhoud van het vak maatschappijleer'. Het zou voor de hand liggen dat Dekker zou ingaan op de (impliciete) mens en maatschappijvisie die uit de inhoud blijkt, daar hij daaraan primair belang hecht.

Geheel los van het vorige hoofdstuk is echter de inhoud van het vak maatschappijleer eenvoudig gerangschikt naar schooltype. Alles wat beweerd is in de periode 1962-1975, door min of meer officiële instanties (verenigingen, commissies, pedagogische centra) en in boeken die speciaal voor (de opleiding van) leraren maatschappijleer geschreven zijn, staat overzichtelijk bijeen. Sommige stukken die over meerdere schooltypen handelden, zijn naar schooltype verknipt. Opvallend is bijvoorbeeld dat over het HAVO/VWO blijkbaar veel is nagedacht (stukken A t/m L), en over het LBO weinig (A t/m C). Het MEAO mag zich verheugen in een redelijke belangstelling (A t/m E). Komt dat omdat maatschappijleer op het MEAO een examenvak is? Dit verschil van belangstelling van de zijde van 'officiële instanties' wordt niet signaleerd of verklaard. Jammer dat schrijver in de activiteiten van OMO en van de Nijmeegse Scholengemeenschap, die hij tamelijk uitvoerig beschrijft, geen pogingen in de richting van zijn ideaal model voor leerplanontwikkeling heeft herkend. Hij had dan niet be-

hoeven vast te stellen: 'er is geen sprake van dat leraren in staat zijn of gesteld worden om in samenwerking met andere betrokkenen, deskundigen en met collega's (die in grote lijnen dezelfde opvattingen hebben of in dezelfde situatie verkeren) onderdelen van hun leerplan te bepalen, het ontwikkelde leerplan uit te voeren, te evalueren en eventueel te veranderen'.

Uitvoerig wordt in hoofdstuk drie ingegaan op de rapportage van de CMLM van 1974 en 1975. Hier wordt wel vermeld dat het door hem gestelde ideaal niet gerealiseerd en zelfs niet serieus nagestreefd is door de commissie. Zoals bekend heeft in 1976 - na het verschijnen van dit boek - een kerngroep van de CMLM een Raamleerplan maatschappijleer uitgegeven, waardoor de oudere rapporten aan belangstelling hebben ingeboet. Echter om een inzicht te krijgen van wat zich rondom maatschappijleer in de genoemde 13 jaren heeft afgespeeld, is het goed dat ook de oudere rapporten zijn weergegeven.

S. C. Derksen, *Leren om te overleven. Noodzaak en mogelijkheden van de vredesopvoeding*. 345 pag. 2e druk f 25,90, te bestellen bij de boekhandel of het Unescocentrum, Oranje Nassaustraat 5, Amsterdam.

Op het bovenstaande boek is Derksen, bekend om zijn *Hoe leren we de vrede*, in 1978 te Brussel gepromoveerd tot doctor in de sociale wetenschappen.

Hij meent dat naast de te nemen structurele en politieke maatregelen, het een taak van het onderwijs is te zorgen voor de opvoeding tot de 'psychische volwassenheid', die het leren overleven mogelijk moet maken. Men heeft, meent hij, een verkeerde mentaliteit, is te agressief, te weinig tot veranderen bereid, te weinig politiek betrokken. Begrippen als zondigheid, Urböse en dergelijke, meestal gebruikt als verontschuldiging dat er 'weinig aan te doen' is, worden niet gebruikt. Derksen toont aan wat er wel gedaan kan worden en hij meent dat ontwikkelingstheorieën en opvattingen van Piaget en Kohlberg hier verhelderend kunnen werken. Zijn boek is een pleidooi voor een nieuw vak, de 'irenologie', waarvoor hij een leerplan heeft opgesteld. Een tiental aardig uitgewerkte thema's die de politieke betrokkenheid moeten helpen vergroten besluiten zijn werk.

Kritiek op zijn overigens gematigd optimisme om door

H. F. M. Peeters, *Historische gedragswetenschap. Een bijdrage tot de studie van menselijk gedrag op de lange termijn*. Boom, Meppel, 1978, 384 pag. f 48,50.

De schrijver meent dat de gedragswetenschappen de historiciteit in zich op moeten nemen en dat anderzijds de geschiedenis gebruikt dient te maken van begrippen uit de gedragswetenschappen. Hij streeft dus naar een verbinding, wil men een synthese, van nomothetische en idiografische uitgangspunten. Dat hier gevaren liggen beseft hij wel, maar aan de mogelijkheid twijfelt hij niet.

Het eerste deel van zijn werk is gewijd aan een uiteenzetting van allerlei termen en begrippen. In het tweede deel worden drie denkrampen geschetst voor de

In het laatste hoofdstuk 'Terreinafbakening voor de maatschappijleer als sociale en politieke vorming' zegt Henk Dekker een keuze te doen voor leerstofgebieden 'mede' aan de hand van de in mei 1975 gepubliceerde terreinafbakening van de vakdidactische maatschappijleer van de verschillende universiteiten. De verschillen met genoemde terreinafbakening zijn echter weinig essentieel, eigenlijk zo miniem, dat het duidelijker geweest ware, wanneer dit stuk in zijn oorspronkelijke versie gepubliceerd was. Het boek zou dan een betere samenvatting zijn geworden van wat er zoal over maatschappijleer is geschreven en gezegd in de jaren 1962 tot 1975.

Voor docenten maatschappijleer en voor studenten die hiertoe worden opgeleid maakt dit boek de geschiedenis van hun vak toegankelijker, nu de stencils en de rapporten beginnen te vergelen. Als zodanig een verdienstelijk en bruikbaar boek. Voor leerlingen en ouders waarschijnlijk minder geschikt.

T. Athmer van der Kallen

middel van de school het overleven te leren is uiteraard gemakkelijk, omdat deze samenhangt met de betekenis en de sleutelrol van de school in dezen en zoals bekend lopen daarover de meningen uiteen. Die kritiek zou dus niet billijk zijn en in verband met zijn doelstelling verdient de schrijver minstens de kans op een experiment hier. Of dit door middel van een nieuw vak dient te geschieden is wel de vraag. Allereerst lijkt me de kans op invoering van een dergelijk vak bij het voortgezet onderwijs uiterst klein. Ook bij invoering van de irenologie met een gering aantal uren zal de betekenis niet groot zijn, dat leert de geschiedenis van de vakken met weinig uren. Beter zou het opnemen van Derksens thema's in de bestaande vakken zijn: geschiedenis, maatschappijleer, godsdienstonderwijs, om er enkele te noemen. Dat vereist het stimuleren en activeren van het lerarencorps om ze in hun vakken onder te brengen. Dit heeft zeker kans van slagen, juist omdat die thema's zo goed uitgewerkt zijn en modern van opzet.

N. F. Noordam

studie van het menselijk gedrag op lange termijn: de evolutietheorieën, de systeem- en structuurtheorieën en het marxisme.

Het laatste deel geeft een korte en daardoor niet heldere uiteenzetting van methoden en technieken voor deze studie. Zelf kiest Peeters uit de drie denkrampen voor de evolutietheorieën, omdat deze het meest consequent zouden zijn in het onderkennen van de historiciteit van het menselijk gedrag. Dat motiveert hij onvoldoende en het is maar hoe je het bekijkt. Hij citeert betrekkelijk weinig

historici die zich met de problematiek van hun vak bezig gehouden hebben. Kennelijk gaat zijn liefde meer uit naar wat nomothetisch denkt. Toch is hij voldoende historisch geschoold om zich niet voetstoots over te geven aan allerlei dwingende systemen en structuren. Wie zullen nu baat vinden bij dit boek? De sociale wetenschappen staan niet bepaald te dringen om de historiciteit in hun beschouwingen op te nemen, dat kon voor sommigen betekenen de tak door te zagen waarop ze zitten. De historici op hun beurt

hebben niet veel lust in 'theorieën', ook niet in de aanbevolen evolutionistische.

Het zou echter niet juist zijn te concluderen, dat de beoogde synthese dus is mislukt. Het boek van Peeters maakt nl. de indruk de problemen niet lang en niet grondig genoeg te hebben doordacht, het heeft iets 'onafs'.

Het opvolgen van Horatius' raad 'nonumque prematur in annum' had deze synthese mogelijk wel doen zien.

N. F. Noordam

H. R. Schaffer, *De sociale groei van het kind*, G. F. Callenbach b.v., Nijkerk, 1978, 160 pag., f 24,50, ISBN 90 266 1641 4. Penguin Books Ltd, Harmondsworth, Middlesex, England, Vertaling door drs. A. J. Slot van: *The growth of sociability*, Herdruk 1976.

In 'De sociale groei van het kind' richt Schaffer zich met name op de sociale ontwikkeling in het eerste levensjaar, en wel speciaal op het ontstaan van de eerste affectieve banden tussen het kind en bepaalde andere personen. Schaffer belicht de ontwikkeling van deze hechtingsrelaties vanuit één theoretisch gezichtspunt, namelijk de cognitieve ontwikkelingstheorie, die sterk geïnspireerd is op de theorie van Piaget.

In het eerste hoofdstuk vergelijkt Schaffer zijn theoretische stellingname met andere theorieën met betrekking tot de ontwikkeling in de preverbale periode, namelijk die van Freud, die van Gesell, en het Behaviorisme. In zijn cognitieve ontwikkelingstheorie verklaart Schaffer de sociale groei van het kind vanuit de groei van centrale structuren die zich ontwikkelen in de voortdurende wisselwerking tussen organisme en omgeving. Schaffer deelt de ontwikkeling van de eerste hechtingsrelatie in in drie fasen, die globaal overeenkomen met de eerste drie kwartalen van het eerste levensjaar. In elk stadium bezit het kind een bepaalde graad van sociabiliteit die verklaard kan worden vanuit de ontwikkeling van bepaalde cognitieve structuren in die periode.

Hoofdstuk 2 behandelt het eerste stadium van sociabiliteit: vanaf de geboorte blijkt een kind meer aandacht te vertonen voor personen dan voor objecten. Schaffer verklaart deze primaire aantrekking tot sociale objecten door te stellen dat het kind een aangeboren soortspecifieke cognitieve structuur bezit die maakt dat het als het ware is afgestemd op bepaalde stimuluskenmerken die met name in het menselijk gezicht voorkomen. Schaffer haalt een groot aantal empirische studies met betrekking tot de zintuiglijke vermogens van pasgeborenen aan om zijn stelling te ondersteunen en de alternatieve verklaring van de sekundaire drijfveer hypothese te ondermijnen.

In dit boek wordt hechting operationeel gedefinieerd als 'de neiging om de nabijheid van bepaalde andere leden van de soort te zoeken' (p. 94). In het eerste stadium van sociabiliteit is er nog geen sprake van hechting omdat het kind nog een voorkeur vertoont voor leden van de soort in het algemeen, en zelf ook nog niet in staat is tot nabijheid zoeken. Het beschikt echter al wel over middelen om anderen ertoe te brengen nabijheid tot hèn te zoeken, namelijk de sociale signaal-systemen van lachen en huilen. De aard, ontwikkeling en functie van deze systemen

worden besproken in hoofdstuk 3.

In hoofdstuk 4 bespreekt Schaffer de tweede fase in de sociale groei. In deze periode leert het kind bepaalde mensen in zijn omgeving herkennen en onderscheiden van andere personen. Het cognitieve proces dat dit mogelijk maakt, namelijk het opbouwen van interne representaties of schemata via waarnemend leren wordt uitgebreid besproken en toegespitst op het herkennen van gezichten. Het kunnen herkennen van bepaalde personen is een noodzakelijke voorwaarde voor het kunnen vormen van een hechting zoals Schaffer die definieert. Wanneer die eerste hechting optreedt, is de derde fase van sociale groei aangebroken, die besproken wordt in het vijfde en zesde hoofdstuk. Hierbij wordt weer aandacht besteed aan de cognitieve mechanismen die aan deze stap in de sociale groei ten grondslag liggen. Daarnaast beschrijft Schaffer de verschillende gedragspatronen waarin hechting zich kan manifesteren, de intensiteit van hechtingen en de leeftijd waarop zij voor het eerst optreden, en het aantal en de aard van de hechtings-objecten; gezocht wordt naar factoren, met name in de opvoedingssituatie, die bepalen hoe de hechting zich met betrekking tot voornoemde aspecten zal ontwikkelen.

In het laatste hoofdstuk, 'Stimulatie en deprivatie', dat een meer algemeen karakter draagt, bespreekt Schaffer tenslotte in het kort de invloed van de verzorger-kind interactie op de cognitieve ontwikkeling van het kind, waarbij hij het belang van reciprociteit in deze relatie centraal stelt.

Het boek 'De sociale groei van het kind' geeft op geordende, goed leesbare wijze zeer veel informatie op het gebied van de vroege sociale en cognitieve ontwikkeling. De gegevens die Schaffer aanvoert om zijn visie op de sociale groei van het kind te ondersteunen en te illustreren, komen uit experimentele en observatiestudies, uit soort- en cultuurvergelijkend onderzoek. De sociale groei wordt in dit boek weliswaar vanuit één theoretisch gezichtspunt belicht, maar alternatieve verklaringen krijgen ruimschoots aandacht.

De informatie die dit boek biedt is relevant voor een groot aantal praktijk-situaties; men denke aan problemen als het buitenshuis gaan werken van opvoeders, rolwisseling, chërches en ziekenhuisopnames. Tezamen met de uitstekende leesbaarheid maakt dit het boek niet alleen

interessant voor hen die wetenschappelijk geïnteresseerd zijn in de vroege ontwikkeling, maar ook aanbevelenswaardig voor hen die in de praktijk met jonge kinderen (gaan) werken.

De oorspronkelijke engelse penguin-editie zal misschien geprefereerd worden door hen die zo thuis zijn in de

psychologische terminologie dat de termen 'responsiveness' en 'imprinting' eerder herkenning wekken dan de vertalingen 'reaktiviteit' en 'inprenting', maar voor hen die niet gehinderd worden door kennis van het psychologisch vakjargon is de nederlandse vertaling zeker aan te bevelen.

J. M. A. Walraven

M. Spoelders (Ed.), *Pedagogische psycholinguïstiek*. 25 en 26 november 1976, Rijksuniversiteit Gent, Seminarie Sociale Pedagogiek, Henri Dunantlaan 1, 9000 Gent. 1977. Auteurs: M. Spoelders (Inleiding), F. van Besien, P. van Beheydt, F. Daems, J. A. Rondal, J. Costermans, R. De G. Peeters, G. De Corte.

Handelingen van een colloquium georganiseerd te Gent op en Laboratorium voor Experimentele, Psychologische en V + 283 pag. Talen: Nederlands (9), Frans (4), Engels (1). Geert, W. van Langendonck, & A. M. Schaerlaekens, L. Bleser, M. L. Moreau, L. Paquay, M. Boekaerts, S. Maes,

De titel van de hier aangekondigde bundel krijgt een nog grotere bepaaldheid, als we rekening houden met de lange naam van het in de ondertitel aangeduide symposium: 'Psycholinguïstisch onderzoek in België. Pedagogische implicaties en perspectieven'. Op dit symposium hebben uitsluitend Belgische psycholinguïsten het woord gevoerd. Hun bedoeling was: elkaar op de hoogte te stellen van hun werk en zo tot samenspraak en samenwerking te komen. Hieruit is af te leiden, dat er op het genoemde gebied niet zoiets als een 'Belgische School' bestaat. Ieder der medewerkers aan deze bundel neemt met het door hem gekozen onderwerp op zijn wijze deel aan een wetenschap die zich in internationaal verband ontwikkelt en geeft (door verwijzingen in de tekst en een lijst van geraadpleegde publikaties) blijk, zich daarvan bewust te zijn.

In een aantal bijdragen wordt verslag uitgebracht over een of ander onderzoek m.b.t. de taalbeheersing van kinderen: leerlingen van de basisschool, kleuters en peuters. Soms richt de aandacht zich op twee, soms op honderden; soms op het actieve, soms op het passieve taalgebruik. Aan de orde komen o.a.: actieve en passieve, enkelvoudige en samengestelde, bevestigende en ontkennde zinnen; antonieme adjectieven; woordbetekenissen en de wijze waarop ze in het geheugen zijn opgeslagen; de distributie van de categorieën definitief en indefinitief. Er is voorts een op empirisch onderzoek gebaseerde beschouwing over het verschil tussen de verwerving van de moedertaal door kinderen en het aanleren van een vreemde taal door volwassenen; hierbij (het gaat om bepaalde aspecten van het Engels) zijn Nederlanders en Japanners betrokken, hetgeen nog een andere vergelijking mogelijk maakt. Het geestelijk gehandicapte kind is niet vergeten; probleem: vertraagde of principiële andere ontwikkeling? Min of meer op zichzelf staat een artikel over 'baby talk', daar dit niet de kindertaal betreft, maar de 'kinderlijke' praat van moeders. Enkele bijdragen handelen geheel of gedeeltelijk over het beheersen van grammatische termen. Dan worden vragen gesteld als: 'Wat is de woordsoortelijke status van 'tous' in 'tous les habitants chantent, dansent et rient?' of wordt met didactische bedoelingen de logische structuur van de kenmerken van de samengestelde zin onderzocht. Sommige kwesties - zoals de mogelijkheid om op grond van een beperkt onderzoek tot algemene oordelen te komen, de

markeringstheorie, de actieve en passieve zin - komen meermalen ter sprake. Meermalen ook wordt ingegaan op een problematiek, die met 'taal - denken - werkelijkheid' kort kan worden aangeduid. Zorgvuldig en scherpzinnig leggen de auteurs rekenschap af van de bij hun analyse gevolgde methode, waarbij soms in zwang zijnde methoden kritisch met elkaar worden vergeleken.

In overeenstemming met de titel van het symposium brengt een belangrijke kwestie het niet verder dan tot implicaties en perspectieven. Om het met medische termen te formuleren: er is zeer veel diagnostiek, maar weinig of geen therapie. Dit is niet als verwijt bedoeld. Alvorens te kunnen ingrijpen, zal men eerst nauwkeurig moeten weten, wat er aan de hand is, en dit is al moeilijk genoeg. Toch denkt de lezer wel eens: 'Hoe nu verder?' Dit is b.v. het geval, als hij kennis heeft genomen van het wonderbaarlijke vraag/antwoordgesprek op blz. 208 v. Uit dit gesprek blijkt allerduidelijkst, dat iemand iets niet begrijpt of beheerst en dit pleit voor de toegepaste ('klinische') methode. Maar de leerling is aan het eind precies even ver als aan het begin. Hoe moet hij geholpen worden?

Taalbeheersing is een uiterst relatief begrip. Wat in het ene geval lukt, lukt in het andere niet. Dit geldt o.a. voor het begrijpen van de passieve constructie. In een der bijdragen wordt dit gesignaleerd en aan de invloed van semantische factoren toegeschreven (blz. 11). Voor het begrijpen van een actieve zin kan de afwijkende volgorde O-Pv-S een funeste rol spelen. Ik heb enige eerbied voor de kleine Gijs, die al een zin met deze volgorde weet te produceren: '(...) en Sinterklaas kan Gijs ook maken' (blz. 58).

Op blz. 85 is sprake van 'het in de oppervlakte brengen van een dieptestructurelement'. Mijns inziens bevinden we ons hiermee buiten de psyche van de taalgebruiker en dus buiten de psycholinguïstiek.

Met het overzicht van 'alle kenmerken van nevenschikte zinnen' (blz. 239) kan ik het niet geheel eens zijn. Zo heb ik er bezwaar tegen, dat daarbij leestekens worden genoemd en over intonaties wordt gezweven.

Naar aanleiding van de redenering over de 'perceptuele boog' (blz. 258) stel ik slechts de vraag, of iemand in een bepaalde situatie niet een 'huis' waarneemt, doordat er in zijn taal een woord 'huis' (onderscheiden van 'gebouw,

woning, hut' enz.) bestaat.

Op blz. 122 beklagt een der auteurs zich over 'L'ignorance quasi totale dans laquelle nous nous trouvons des mécanismes qui président au développement (et au fonctionnement) linguistique normal'. Andere auteurs laten zich hierover optimistischer uit. Hoe dit zij: deze

bundel brengt ons op verscheidene punten ongetwijfeld verder. Terecht is ervoor gezorgd, dat ook niet-Belgen van deze Belgische prestaties kennis kunnen nemen.

C. F. P. Stutterheim

Mededelingen

Oproep Prof. Dr. H. C. J. Duijkerfonds

Het Prof. Duijkerfonds is door de Universiteit van Amsterdam ingesteld om door het doen van (doorgaans jaarlijkse) geldelijke uitkeringen de beoefening van de toegepaste psychologie te bevorderen.

Voor het jaar 1980 is een bedrag van f 25.000,- beschikbaar ten behoeve van een of meer onderzoekprojecten. De bedoeling is kwalitatief goed onderzoek mogelijk te maken, dat anders niet gerealiseerd zou worden omdat de middelen ontbreken. Te denken valt bijvoorbeeld aan financiële steun voor

- de kosten van een niet omvangrijk onderzoekproject
- de kosten van een voorstudie of vooronderzoek
- aanschafkosten van onmisbare apparatuur, literatuur enz.
- de kosten van inschakeling van tijdelijke hulpkrachten.

Voorwaarden

1. Het onderzoek moet liggen op het terrein van de toegepaste psychologie.
2. Aanvragen moeten gemotiveerd worden. Vermeld dient te worden wat de doelstelling van het project is, de opzet en wijze van uitvoering, de duur, de wijze van verslaglegging, de medewerkers en degene die verantwoordelijk is voor de uitvoering, en voorts een nauwkeurige begroting van de kosten. Tevens dient vermeld te worden waarom het project niet uit andere bron gefinancierd kan worden.
3. Aanvragen zullen door de Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds beoordeeld worden op
 - kwaliteit van de opzet
 - relevantie van het project
 - realiseerbaarheid van het project
 - het aangevraagde bedrag (eventueel in het verband van de totale projectbegroting).

De Adviescommissie wordt gevormd door de leden van het bestuur van de Stichting Instituut voor Sociale en Bedrijfspsychologie aan de Universiteit van Amsterdam (ISBP), aangevuld met een lid van de Wetenschapscommissie van de Subfaculteit Psychologie.

4. Schriftelijke aanvragen tot een maximum van f 25.000,- kunnen vóór 1 november 1979 worden gericht aan:
De Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds, t.a.v. Dr. A. Jansen, p.a. Stichting ISBP, Keizersgracht 649, Amsterdam, tel. 020-525 35 28.

Inhoud andere tijdschriften

Info

10e jaargang, nr. 3, januari 1979

Edukatief werken met vrouwen: een beschrijving van vos-kursussen en bijspijker-kursussen, door W. B. Smidts-Bomhof

Leerplicht en leerplichtverlenging, door A. de Ruiter
Voorraad van vorige jaargangen en herdrukken

Pedagogisch Tijdschrift / *Forum voor Opvoedkunde*
4e jaargang, nr. 2, 1979

Op zoek naar de geloofwaardigheid van de lerarenopleiding, door H. Coonen

Taalattitudemeting in theorie en praktijk, door M. Spoelers

Een empirische toetsing met behulp van scalogramanalyse van de niveau-opeenvolging van de functieontwikkelingsschalen van het 'Curriculum schoolrijpheid' van Dumont en Kok, door L. Feenstra-Horring, K. de Groot-Peters en J. ter Laak

Enkele opmerkingen over de verhouding van Friedrich Nietzsche tot de opvoeding, de school en het onderwijs, door J. W. van Hulst

Kroniek en documentatie
Boekbespreking

Persoon en Gemeenschap

31ste jaargang, nr. 5, januari 1979

Themanummer 'Maatschappelijke vorming'

Maatschappelijke hervorming in het Vlaamse rijksonderwijs: een bilans, door R. De Vries

Maatschappelijke hervorming in het vrij gesubsidieerd katholiek onderwijs, door H. De Neve

Een uitzichtloos experiment: maatschappelijke vorming in het Antwerps stedelijk onderwijs, door H. De Greef

Persoonlijke geschiedenis van een stukje maatschappelijke vorming, door W. Lotens

Welke maatschappelijke vorming geeft de school? door M. Van Haegendoren

Her en Der

Mededelingen

Persoon en Gemeenschap

31ste jaargang, nr. 6, februari 1979

Vernieuwing van het basisonderwijs in Vlaanderen, door A. De Block

Verwachtingen voor de Persoon en de Gemeenschap door de beoefening van transcendente meditatie en andere alternatieven, door K. Cuypers

Bij wijze van proef: de b.l.i.o. in het b.l.o., door R. Dujardin

Dramatische werkvormen: een theoretisch raam, door St. Maes en W. De Hert

Uit de congreszaal: 'Noordwijkerhouter 1978' - Verslag en mijmeringen, door O. de Haese

Uit de tijdschriften, door K. Cuypers

Ter recensie ontvangen

Her en Der (berichten)

Boekbesprekingen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

18e jaargang, nr. 2, februari 1979

Redactioneel, door R. de Groot

Integratie van diagnostiek en behandeling in het buitengewoon onderwijs, door M. L. O. Franken

Integratiebeleid met betrekking tot MLK-, LOM- en GLO-scholen, door A. v.d. Wissel

Heeft het ITO een LOM-functie? door G. A. Overdijk

Boekbesprekingen

Berichten

Weetwinkel

Regionale studie-bijeenkomsten voorjaar 1979

Ontvangen boeken

Freud, S., *Ziektegeschiedenissen I: De kleine Hans*, eerste deel van Sigmund Freud - Nederlandse Editie, Boom, Meppel, 1979, f 35,90 (bij intekening op de eerste 10 delen f 32,90)

Lucas H., *Planning leesonderwijs*, (Stichting Onderwijskundige Brochurenreeks), Zwijssen, Tilburg, 1978, f 15,-

Ontvangen rapporten

Coördinatiecommissie Opleidingen Basisonderwijs, *Rapport over de voortgang en de resultaten van de ontwikkelingsexperimenten in opleidingscholen voor kleuterleiders en pedagogische academies*, Secretariaat Coördinatiecommissie, Postbus 5201, 's-Hertogenbosch, f 6,50 excl. verzendkosten

Coonen H., *Naar een nieuwe lerarenopleiding basisonderwijs*, Katholiek Pedagogisch Centrum, afd. Opleidingen, 's-Hertogenbosch

Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch, Eindrapportage van het projekt Verbale Interactie Analyse, deel 1: *Programmering van de praktische vorming* (J. J. M. Kok en A. M. H. Zelissen), deel 2: *Vooronderzoek naar het effect van de cursus verbale interactie analyse* (J. J. M. Kok en A. M. H. Zelissen), deel 3: *Hoofdonderzoek naar het effect van de cursus verbale interactie analyse* (S. A. M. Veenman en A. M. H. Zelissen en L. J. M. Hulsebos), deel 4: *Lessen en toetsen* (S. A. M. Veenman en A. M. H. Zelissen, red.), deel 5: *Een schaal voor onderwijsangst* (S. A. M. Veenman), deel 6: *Meningen en waarderingen van cursisten* (L. J. M. Hulsebos en A. M. H. Zelissen), deel 7: *Achtergronden, inhoud en werkwijzen van de cursus* (J. J. M. Kok), deel 8: *Overdracht van methoden en materialen* (J. J. M. Kok en J. W. A. Melenhorst), deel 9: *Evaluatie van de cursus 'Hoe leg ik iets uit?'* (J. H. C. M. Janssen, M. P. van Setten en S. A. M. Veenman), deel 10: *Samenvatting*, deel 11: *Observatieschema's* (S. A. M. Veenman). Besteladres: Drs. J. J. M. Kok, K.P.C., Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch