

# Boekbesprekingen

A. Cashdan & V. Lee, *Leerstijlen*, Wolters-Noordhoff 66892 5.

B.V., Groningen, 1977, 100 pag., f 17,50, ISBN 90 01

Dit is het eerste deel van een serie 'Onderwijs-wetenschap-Onderwijspraktijk' bestaande uit een aantal delen uit de leergang 'Persoonlijkheidsontwikkeling en Leren', uitgebracht door de Engelse 'Open University'. Leerstijlen werd bewerkt door P. Span en vertaald door Drs. F. A. Bout-de Kroon.

Tot vertaling en bewerking van een aantal publikaties van deze leergang van de 'Open University' werd overgegaan onder meer omdat volgens de redactie van de serie - bestaande uit Drs. Th. Balt, Dr. J. van Bergeyk, Dr. J. H. G. I. Giesbers en Drs. J. J. Peters - behoefte bestaat aan onderwijskundige Nederlandstalige literatuur bestemd voor hen die in de praktijk van ons onderwijs werkzaam zijn.

In het voorwoord van de bewerker wordt het onderwerp in een ruimer kader geplaatst; met name de op blz. 51 geplaatste en van commentaar voorziene aanbevolen literatuur, toont aan dat leerstijlen een actueel thema is dat sterk in beweging is en vele facetten vertoont.

In het boek zelf wordt een soort driedeling aangebracht: leerstijlen volgens Bruner en Pask; leerstijldimensies volgens Witkin en Kagan; en tenslotte convergentie/divergentie. Deze drie benaderingswijzen lijken op een soort continuum specificiteit-algemeenheid te liggen. Met andere woorden, het werk van Bruner en van Pask is experimenteel van aard, terwijl de dimensie convergentie/divergentie wel een empirische basis heeft, maar toch aanleiding geeft tot uitgebreide beschrijvingen van (persoonlijkheids)eigenschappen en de relaties daartussen.

De auteurs lijken ook wel voorstanders te zijn van een veelomvattende theorie; zij doen moeite om verbanden te laten zien tussen de drie benaderingswijzen (blz. 35, 3.6; 38 3.8). Soms kan men zich niet geheel aan de indruk onttrekken dat het wankel evenwicht tussen een modelmatige aanpak en het laten zien van verbanden, enigszins verstoord dreigt te raken.

De lezer zal er nauwelijks aan kunnen ontkomen dat hij de ene leerstijl binnen elk van de drie onderscheiden benaderingswijzen, 'beter' vindt dan de andere. Het is jammer dat er weinig, al zou het maar in aanzet zijn, wordt meegedeeld hoe de lezer zich ten aanzien van de leerstijlen die hij aantreft zou kunnen gedragen.

Hoewel het boek niet geschreven is voor 'insiders' en er een uitgebreide verklarende woordenlijst is toegevoegd, wordt soms toch wel het geestelijke incasseringsvermogen op de proef gesteld. Par. 3.5 (blz. 35) bijvoorbeeld, bestaat uit 6 regels + 2 woorden. Hierin komen voor: remming, impulsieve uiteinde, dimensie, 'concreetheid', abstract, manipuleren, hypothesen, primitief. Afgezien van de vraag naar de betekenis van deze termen, is het niet gemakkelijk deze compacte tekst te be-grijpen.

In verscheidene recente publikaties die werden geïnspireerd en geleid door didactische beginselen, worden vooraf de doelstellingen die men wil bereiken zo concreet mogelijk, in termen van leerlingengedrag aangeduid. De auteur wordt door deze procedure gedwongen zich te bezinnen op wat hij wil bereiken. Maar vormen zij voor de lezer wel een referentiekader voor het ordenen van de leerstof? De inhoudsaspecten van de geformuleerde doelstellingen (bijv. blz. 12, nr. 5) zijn bij de aanvang van de studie *nietszeggend*. Misschien is de werkwijze die Gagné (The Conditions of Learning, New York, 1977<sup>3</sup>, blz. 161-163) voorstelt in dat opzicht effectiever, omdat dan de student de leerstof leest tegen de achtergrond van een vraag of een probleem.

Tenslotte, de resultaten van empirisch onderzoek worden uitgebreid gerefereerd. Niettemin dringt zich soms de vraag op of de lezer niet meer gediend zou zijn geweest met een bespreking die gerelateerd was aan zijn situatie van (aankomend) onderwijsgevende. Deze overweging geldt met name bij de unit betreffende de leerstijldimensie convergentie/divergentie.

Bovenstaande kritische kanttekeningen maken niet ongedaan dat de onderwijsgevende in dit boek attent gemaakt wordt op een aspect van het leerlingengedrag dat van groot belang is in de onderwijsleersituatie. De leesbaarheid van het boek is echter in het begin beter dan verderop; ook de funktie van de experimenten in het begin van het boek, bijv. van Dale, van Luchins en van Bruner, is duidelijker dan de funktie van de experimenten die later worden besproken, zoals bijvoorbeeld het onderzoek van Kagan.

B. J. Wolters.

Paul Feyerabend, *In strijd met de methode*, Boom Meppel, Amsterdam 1977, 375 pag. f 49,50, ISBN 90 6009 213 9

Wie dit boek wil bespreken, komt gemakkelijk in de verleiding om, net als W. F. Hermans (in het NRC-Handelsblad van 28-10-1977), de voortreffelijkheden van de natuurwetenschappen te prijzen, zodat Feyerabend's (F's) betoog over de onvolkomenheden van dezelfde wetenschappen overkomt als het geluid van een mondharmonika uit een fagot.

Je moet immers wel een behoorlijke periode van vervreemding hebben doorgemaakt als je bij het t.v. kijken steeds maar praat over de inconsistenties in de theorie van de elektromagnetische golven. Is de wetenschapsfilosoof F. zich zo bewust geworden van de natuurwetenschappelijke kennis, dat ze voor hem dezelfde waarde heeft als de resultaten van bewustzijnsverruimende oprispingen van een melancholische zondagmiddag?

Door 2 oorzaken is het moeilijk voor een sociale wetenschapper om de inhoud van het boek van F. adequaat weer te geven. De eerste is het gevolg van het contra-inductieve standpunt van F., dat inhoudt dat je je van niets (feit of theorie) iets hoeft aan te trekken, dat A gelijk is aan niet-A, dat ernst scherts is, dat waarheid onwaarheid is. De tweede oorzaak ligt niet bij F., maar bij de beoefenaars van de sociale wetenschappen, ze houdt verband met hun dubbele ondeskundigheid: ze weten te weinig van de methodische problemen van de natuurwetenschappen en eveneens heel weinig van haar geschiedenis. Het laatste leidt automatisch tot de vraag of wetenschapsfilosofie ontleend aan de natuurwetenschappen voor de beoefenaars van de sociale wetenschappen nu wel zo zinnig is. Wetenschapsfilosofie ontaardt zo gemakkelijk in het verspreiden van geruchten, die als het personen betreft gemakkelijk kunnen omslaan in roddel.

Copernicus, Galilei, Einstein en Lorentz – om er slechts enkelen te noemen – hielden zich bezig met concrete natuurverschijnselen, die ze te lijf gingen met methoden en theorieën (redeneringen) waarop (beide afzonderlijk) nogal wat aan te merken valt voor iemand die er niet in wil geloven of die het voordeel heeft dat hij eeuwen later leeft en over zo veel meer kennis beschikt. Die wetenschappers gedroegen zich niet zo rationeel, want ze ontkenden of verdraaiden feiten of ze maakten gebruik van theorieën en instrumentele hulpmiddelen (b.v. de telescoop) die ook weer niet 'klopten', etc. Toch blijven de wetenschappers roeien met de riemen die ze hebben en proberen ze de gaten van de boot dicht te houden: (klassieke) wetenschap bedrijven is volgens F. – in mijn beeldspraak –, permanente schipbreuk van een roeiboot op de oceaan. Het voorgaande geeft – sterk vereenvoudigd – het beeld weer dat F. van de natuurwetenschappen probeert op te roepen. F. concludeert daaruit dat je – weer in mijn beeldspraak – de wetenschappers geen betere roeiboten en riemen moet leren maken, nee je moet hen het geloof geven dat ze de oceaan kunnen bevaren, de rest komt vanzelf wel.

Het kan ook zijn – alles is mogelijk – dat men F.'s boek als een doortrapte manier om de sociale wetenschapper om de tuin te leiden, moet opvatten. F.'s boek is een indirect pleidooi voor de methode, gebruik makend van het

bewijs uit het ongerijmde. Stel eens dat je consequent werkt in strijd met een methode (contra-inductie), welke gevolgen heeft dan deze werkwijze? Zijn de gevolgen absurd (onwaar) dan is ook de contra-inductie absurd (onwaar). M.i. toont het boek van F. het laatste aan, tenzij men vindt dat de paragnost, de medicijnman, de regenmaker, Lenin, Lou de palingsboer (en misschien Feyerabend) even grote geleerden zijn als Galilei, Einstein of Poincaré.

De geschiedenis (van revoluties) is inhoudelijk altijd veel rijker, gevarieerder, veelzijdiger, levendiger, fijnzinniger, gewelddadiger, etc. dan zelfs de beste historicus of methodoloog zich kunnen voorstellen. (Zie blz. 17).

Hoe zouden de 'naïeve en onnozele regels' (l.c., blz. 18) ooit deze fijnzinnige werkelijkheid kunnen verklaren? Zo'n werkelijkheid is überhaupt niet te verklaren: je kunt slechts deel aan haar hebben, als je een (meedogenloze?) fijnzinnige anarchist bent. F. wil dat wetenschapsbeoefenaars in een volwaardige en bevredigende vrijheid de geheimen van de natuur ontsluiten en dit doel heiligt ook onredelijke middelen. Alle universele normen en rigide tradities (methoden) moeten verworpen worden.

Zo gecompliceerd de geschiedenis is, zo simpel zijn F.'s 'tegenstanders', de (kritisch-)rationalisten. Deze zijn naïef; ze laten zich bij hun reconstructie van de logica van de wetenschap leiden door het onderscheid tussen de 'context of discovery' en 'context of justification' en ze geven toe dat ze eigenlijk geen raad weten met de eerste en dat de tweede slechts een gereconstrueerd beeld van de formele aspecten van de wetenschappelijke methoden en theorieën tot stand brengt.

Methoden en theorieën moeten – volgens F. – even ingewikkeld zijn als de werkelijkheid zelf. Daarom hebben Voodoo, acupunctuur, parapsychologie, regenmakerij en heksenleer ons zoveel te 'leren'. Ze hebben te maken met angst, dood, hoop, mysterieuze krachten, illusies, zaken die ons leven spannend houden en waarmee de rationalisten – die dat ook nog toegeven, de sukkels – geen raad weten.

... de nieuwe fase in de geschiedenis der wetenschap wordt ingeluid met een *terugwaarde beweging* naar vroeger, toen theorieën vager en minder empirisch waren' (l.c., blz. 188). 'Op wat voor manier kunnen ze worden weggevoerd bij hun goed gedefinieerde en verfijnde systeem dat empirische resultaten oplevert en hoe kunnen we ze binden aan onaffe, belachelijke hypothesen?' (l.c. blz. 189). Het tweede citaat heeft – in de ernst die F. kenmerkt – op de beoefenaars van de natuurwetenschappen betrekking. De beoefenaars van de psychologie of de pedagogiek werken immers – grotendeels – met onaffe hypothesen, waarvan de belachelijkheid afhangt van het al dan niet behoren tot een 'school'. Een gevoeligheid van trends als 'Gestalt', humanistische psychologie, emancipatorische pedagogiek, antropologische cultuurologie, ethnomethodologie, fenomenologie, symbolisch interaktionisme, cognitieve psychologie of Handlungsforschungsologie kan men de beoefenaars van de sociale wetenschappen niet ontzeggen, zeker niet als er hoop gewekt wordt voor een

toekomst waarin een betere kennis van de vollediger mens in het vooruitzicht wordt gesteld.

F's these 'alles mag' laat zich gemakkelijk – zelfs in grote letters – op een 'fliegend Blatt' formuleren. F. gelooft echter, dat herhalingen van een argumentatie vaak effectiever zijn dan de semantische inhoud ervan, vandaar dat het boek – in Nederlandse vertaling – nogal dik is uitgevallen. Herhaling heeft bij volwassen lezers meestal succes als men met andere woorden steeds hetzelfde zegt en als men tegelijkertijd de indruk wekt dat men hun 'semantisch gevoel' respecteert of uitdaagt door aperte onzin door de herhalingen heen te borduren. Op blz. 209 e.v. wordt het begrip 'ervaring' ontdaan van haar semantische inhoud: '... zowel gewaarwordingen als ervaring ... nooit noodzakelijk zijn voor de wetenschapsbeoefening.' (l.c., blz. 210). Ik geloof dat F. vaker dit soort grollen tussen de herhalingen stopt.

Wat opvalt bij F. is – naast zijn kritische houding t.o.v. de werkwijzen en theorieën van de natuurwetenschappen – zijn kritiekloze houding met betrekking tot de resultaten en inzichten van de waarnemingspsychologie, zo'n beetje de oudste en meest *natuurwetenschappelijke* telg van de psychologie. Oude en eerbiedwaardige theorieën verworpen volgens F. tot ideologieën, die de kritische en humane zin van de mens verstikken.

Feyerabend vindt dat in de werkwijze van de revolutionaire denkers als Galilei, Bohr of Einstein de irrationele en propagandistische elementen de doorslag

Frans Gieles, *Groepsleider..... een vak apart; methodisch werken met de leefgroep*, Samsom Alphen aan den Rijn, 1977. 349 blz. f 37,50, ISBN 90 14 02554 8

'Methodisch werken met de leefgroep is niet zozeer een daad, maar meer een manier van doen, van praten, zwijgen, een manier van samenleven, een manier van zijn. (.....) Om het waar te maken is er een bepaalde grondhouding en een bepaalde relatie met de groep'. Vanuit dit mijns inziens orthopedagogisch vertrekpunt zoekt Gieles naar een methodiek voor het werken met de leefgroep in een orthopedagogisch behandelingshuis. Hij laat daarbij iets zien van die onzichtbare basis van waaruit de groepsleider werkt en geeft zicht op een aantal middelen die groepsleiders in de leefgroep kunnen benutten om het groepsproces te beïnvloeden, zodat het de behandeling mogelijk maakt en steunt. In zijn uitwerking maakt hij duidelijk, dat het er niet eens zozeer om gaat welke middelen benut worden, maar veeleer hōde dat gebeurt, waarmee hij terruggrijpt op het belang van de grondhouding van waaruit de groepsleider werkt.

Het boek bevat twee delen: het eerste deel is de neerslag van *literatuurstudie*, het tweede geeft de resultaten weer van een door de auteur verricht *onderzoek*.

Het eerste deel, de neerslag van de literatuurstudie, begint met een uiteenzetting over *inrichtingsbehandeling*. Hier geeft Gieles een schets van de ontwikkeling die inrichtingsbehandeling heeft doorgemaakt. Hij komt dan uit op de vijftiger jaren, waarin via auteurs als Aichhorn, Bettelheim, Redl en Trieschman c.s. de gedachte opgang

hebben gegeven voor de uiteindelijke doorbraak van een nieuw inzicht in de geheimen der natuur. Einstein's intuïtie is ongetwijfeld briljant, je kunt die echter niet doorgeven aan z'n collega's of aan eerstejaarsstudenten. In intuïtie valt niet te onderwijzen, hoe 'interessant', 'fundamenteel' of 'relevant die ook moge zijn. Het werk dat de doorsnee wetenschapper doet is kruidenierswerk vergeleken met deze 'diepe inzichten'. Krenten tellen, wegen, indelen, etc. kan iedereen leren, en hoeft zelfs je intuïtie niet in de weg te staan, ook al wordt dit door F gesuggereerd. F. pleit voor een aristocratisch anarchisme, dat geen banden onderhoudt met staat of kerk, maar dat wel op de een of andere wijze over geld, macht, of propagandainstrumenten moet beschikken om de idealen, geloof of leer aan de man te brengen, ook al zijn de resultaten over 500 jaar pas zichtbaar.

F.'s betoog is een onstuimige rivier, die op weg naar de zee heimwee krijgt naar de berg waar ze ontsprong. Ze wil terug en verliest daardoor haar onstuimigheid in zijrivieren die verzanden voordat de zee bereikt wordt.

Ik geloof dat F.'s boek het beste pleidooi is, dat ooit voor de Rede geschreven is, ook al is het indirect. Bovendien geloof ik dat Feyerabend een pseudoniem is van iemand die in zijn vrije tijd – na het werk – onder het genot van Wagner en het programma *Zienswijze* van Jack van Belle – de incommensurabiliteiten van het dagelijks werk van zich af probeert te schrijven.

J. Pieters

deed dat de inrichting gezien dient te worden als therapeutisch milieu voor het kind. Niet alleen het therapie-uur is van belang; de gehele leefsituatie dient therapeutisch gericht te worden. Het leefklimaat in de inrichting krijgt daardoor een belangrijke therapeutische waarde. De therapeutisch milieu gedachte heeft consequenties voor de organisatie. Gieles attendeert hierop door te refereren aan Goffman, Argyris, Vossen en Kok.

Met de organisatie komen ook veranderingsprocessen om de hoek kijken en het belang van de planning ervan. Deze problematiek is volgens Gieles het beste te doordenken vanuit de systeemtheorie. Zelf geeft hij de voornaamste begrippen uit deze theorie weer en beschrijft hoe je een inrichting kunt bezien als een sociaal systeem.

Via de bespreking van een aantal andere denkmodellen over inrichtingsbehandeling komt Gieles uiteindelijk uit op een orthopedagogische benadering (Kok, Ter Horst, Herschel Alt). Naar aanleiding hiervan komt de auteur tot een aantal conclusies m.b.t. inrichtingsbehandeling. Enkele ervan zijn:

- Methodisch werken met de leefgroep is noodzakelijk
- Doordenking vanuit de orthopedagogiek als centrale wetenschap is van groot belang
- Methodisch werken met de leefgroep kan men primair zien als het scheppen van een aan het kind aangepast

leefklimaat. De groepsvorming, die in het klimaat plaatsvindt moet bewust geleid worden in al zijn facetten: de relaties, de normen, de rolstructuur van de groep vragen om bewuste begeleiding. Kennis van het informele groepsleven is daarbij essentieel.

De konklusies t.a.v. inrichtingsbehandeling onderstrepen het belang van het functioneren van de leefgroep. Dit brengt brengt Gieles ertoe aandacht te besteden aan het functioneren van groepen in z'n algemeenheid. Hij doet dit door een aantal thema's uit de groepsdynamica aan de orde te stellen.

Achtereenvolgens staat hij stil bij leiderschap, groepsdoelen, groepscohesie, groepsnormen en groepsstructuur. Steeds wordt daarbij kort aangegeven wat dit betekent voor een leefgroep in een inrichting. Het meest duidelijk wordt dit uitgewerkt bij de bespreking van groepsnormen. De auteur geeft hier aan welke normen vanuit de behandeling gewenst zijn en op welke wijze normen in de leefgroep beïnvloed kunnen worden. Verder besteedt hij in het gedeelte over groepen aandacht aan de kommunikatietheorie.

Het theoretische deel wordt afgesloten met een beschouwing over *groepswerk*. De belangrijkste konklusie is hier dat er grote verschillen zijn tussen groepswerk-groepen en leefgroepen in inrichtingen.

Al met al wordt in het eerste deel veel literatuur aan de orde gesteld. Deze literatuur is op systematische wijze geordend. Door de veelheid van literatuur is de behandeling ervan echter tamelijk oppervlakkig en fragmentarisch. Het theoretisch kader doet daardoor wat encyclopedisch aan. De veelheid van aangehaalde literatuur gaat m.i. ten koste van diepgang en geïntegreerdheid.

Het tweede deel van het boek geeft een aanzet tot een methodiek die groepsleiders helpt bij het hanteren van de leefgroep in een inrichting ten dienste van de behandeling. Deze methodiek is ontwikkeld op basis van het literatuuronderzoek weergegeven in het eerste deel en een onderzoek verricht door de auteur in een behandelingsstehuis voor meisjes. De belangrijkste bron voor onderzoek zijn een aantal dagrapporten van de groepsleiding over de leefgroep. Centrale vragen bij de ontwikkeling van de methodiek zijn geweest: Hoe krijgt men invloed op groepsverschijnselen die zich in leefgroepen voordoen, zoals groepsdruk, groepsnormen e.d.? Hoe bevordert men de juiste sfeer in de groep? Wat kan men doen in bepaalde situaties en problemen? Welke middelen kunnen benut worden? Onder welke voorwaarden? Welke effecten zijn te verwachten?

Allereerst besteedt Gieles aandacht aan de *onzichtbare basis* van waaruit de groepsleiding werkt. Van belang zijn een aantal fundamentele voorwaarden zowel in organisatorische als in orthopedagogische zin. Verder de grondhouding en rolopvatting van de groepsleiding. Een van de moeilijke dingen van het groepsleider zijn is dat hij

tegelijktijd lid is van twee groepen: de kindergroep en de groep andere instellingswerkers. Om op de juiste wijze te kunnen functioneren in de leefgroep is het nodig dat de groepsleiding zich in zekere mate bewust is van het groepsproces dat in de leefgroep speelt.

Na dit voorbereidende werk gaat de auteur over naar de vraag: welke middelen kunnen de werkers in de orthopedagogische leefgroep benutten om het groepsproces te beïnvloeden, zodat het de behandeling mogelijk maakt en steunt? Vooraf maakt hij twee opmerkingen

- het middel is en blijft de werker zelf!
- zonder de juiste grondhouding zijn de middelen even gevaarlijk als het ijzer van de ploeg, omgesmeed tot wapen!

De middelen die dan aan de orde gesteld worden zijn: het hanteren van regels in de leefgroep, programmering van activiteiten en het voeren van een groepsgebesprek. Gieles maakt e.e.a. duidelijk aan de hand van voorbeelden en hij geeft veel concrete aanwijzingen over hoe de groepsleiding deze middelen kan hanteren.

Tenslotte staat Gieles stil bij het gebruik van de middelen. Hier gaat hij in op onderwerpen als de informele leider in de leefgroep, het veranderen en bewaken van groepsnormen, komende, gaande, irritante en geïsoleerde groepsleden, de gaande en komende groepsleiding en enkele veel voorkomende problemen in de leefgroep.

Het tweede deel van het boek is duidelijk geschreven vanuit de praktijk van het werk. Het geeft veel voorbeelden. Op heldere wijze wordt uiteengezet welke problemen de groepsleidingen tegen kan komen in het werken met de leefgroep en hoe zij hier op methodische wijze mee om kan gaan. Doordat e.e.a. zeer concreet beschreven is, lijkt mij deze informatie voor mensen die in inrichtingsverband met kinderen werken een zeer bruikbare ondersteuning bij het werk.

Als konklusie zou ik het volgende willen zeggen. Voor mensen die vooral geïnteresseerd zijn in een doordenking en uitwerking van orthopedagogische theorieën lijkt me dit boek wat minder geschikt. In het theoretische kader wordt weliswaar veel aangestipt, maar het geheel blijft wat aan de oppervlakte. Ook bij de weergave van de onderzoekservaringen blijft de motivering van het waarom van het handelen wat summier. Echter, voor mensen die in opvoedingsinstellingen werkzaam zijn en voor studenten aan een middelbare of hogere beroepsopleiding lijkt mij dit een zeer bruikbaar boek. Dit geldt ook voor mensen die groepsleiding zullen gaan begeleiden bij het werk. Het boek munt uit door een heldere schrijfstijl en geeft veel concrete informatie over hoe er methodisch in de leefgroep gewerkt kan worden. Voor deze laatste groep is dit boek mijns inziens zeer het lezen waard.

Martin Klomp

E. Gordijn: *Van normaalschool tot pedagogische academie 1877-1977*. R.K. Pedagogische Academie 'Mariahoeve', 's-Gravenhage, 1977, f 12,50.

Het ontstaan van de onderwijscongregaties in Nederland moet worden gezien binnen het raam van de sociale

geschiedenis van de 19e eeuw. De situatie waarin kinderen uit katholieke arbeidersgezinnen verkeerden, was in

meerdere opzichten betreuenswaardig te noemen. De wervingskracht en de betrekkelijk snelle groei van die onderwijscongregaties is zeker ten dele te verklaren uit een duidelijk aanwijsbare en gevoelde behoefte aan onderwijs, waarvoor nauwelijks financiële middelen voorhanden waren. De nood was zo groot dat deze pioniers vaak zeer pragmatisch te werk gingen en niet terugschrokken voor het nemen van risico's. Zij waren zo begaan met de concrete problemen, dat zij er dikwijls niet toe kwamen schriftelijk vast te leggen wat hun activiteiten waren en op welke wijze en met welk doel zij die uitvoerden. Zij bekommerden zich minder om structuren dan om de concrete hulp die op korte termijn moest worden geboden. Ongetwijfeld zijn daardoor een groot aantal gegevens voor de geschiedenis verloren gegaan. Vanuit dit gezichtspunt is het verheugend, dat de Pedagogische Akademie 'Mariahoeve' bij gelegenheid van haar eeuwfeest een gedenkboek heeft samengesteld, waarin een aantal gegevens te vinden zijn over de beginperiode van de emancipatie van het katholiek onderwijs. Daarbij werd onder meer gebruik gemaakt van minder toegankelijke bronnen zoals het archiefmateriaal van het klooster van de 'Broeders van het

Westeinde' in Den Haag, van het archief der Congregatie van de Broeders te Maastricht, van de St. Vincentiusvereniging te Den Haag, van het bisdom Haarlem en van de gemeente 's-Gravenhage. Weliswaar heeft dit gedenkboek geen wetenschappelijke pretenties, maar bij lezing krijgt men toch een vrij goede indruk van de wijze waarop in die begintijd een normaalschool bijna ongemerkt van start kon gaan en later geleidelijk kon uitgroeien tot een Pedagogische Academie. Wellicht is het ook van historisch belang, dat van een aantal personen het werkkader wordt geschetst, personen die in hun tijd van meer dan plaatselijke betekenis zijn geweest. Zonder uitputtend te willen zijn, kunnen hier gememoreerd worden: Br. Prudentius Wolters, Br. Pius Smeelen, Br. Oscar Mandigers en Br. Herman Jozef Peters. Als in de toekomst nog eens een wetenschappelijke studie zou worden gemaakt over de ontwikkeling van de katholieke opleidingen voor onderwijzers(essen), dan zal men dankbaar gebruik maken van de hier verzamelde informatie. Wel zal men het dan betreuen dat de vindplaatsen niet wat nauwkeuriger zijn aangegeven.

M. J. C. Mommers

## 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 1978 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
- aanschaffkosten 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 sept. 1978 worden gericht aan:

De Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds, t.a.v. Dr. A. Jansen, p.a. Stichting ISBP, Keizersgracht 649, Amsterdam, tel. 020-5 25 35 28.

### Inhoud andere tijdschriften

*Persoon en Gemeenschap*  
30e jaargang, nr. 6, februari 1978

Het nieuwe werkplan voor de kleuterschool, door M. Bervoets  
 Secundair onderwijs evalueren, door W. Jansen  
 Uit de praktijk: De kinderen van buitenlandse werknemers, door L. Verbeeck en B. Loisen  
 Russisch fantastisch-wetenschappelijke literatuur in de taalleergang van het Westduitse secundair onderwijs, door K. Cuypers  
 De schooltypes in het buitengewoon onderwijs. Verwachtingen ten aanzien van een nieuw type-besluit, door R. Dujardin  
 Onderwijsdoelstellingen als pedagogisch en politiek probleem, door M. Beys en J. Buelens  
 Her en der (berichten)  
 Boekbesprekingen

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
 17e jaargang, nr. 1, januari 1978

Redactioneel  
 Integratie als levensopdracht in gewoon- en speciaalonderwijs, door A. J. Wilmink  
 De attitude van de hulpverlener als voorwaarde voor integratie, door J. van Weelden  
 Het lichaam als referentiecentrum, door H. F. Pijning  
 Het referentiekader van de zwakzinnige, door K. Rijdsdorp  
 Boekbespreking  
 Verslag  
 Berichten

## Ontvangen boeken

Brink D. van den, *Tips voor hospitanten*, Zwijsen, Tilburg, 1978, f 10,-

Eggleston J. (ed.), *Experimental education for pupils aged 10-14*, A report of the European Contact Workshop held in Austria 1976 by the Committee for Educational Research of the Council of Europe for Cultural Co-operation, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1977, f 37,50

Freudenthal H., *Weeding and sowing*, Reidel Publishing Comp., Dordrecht, 1977, f 90,-

Grell J., *Training van onderwijsgedrag* (vertaling van: *Techniken des Lehrerverhaltens*, 1974), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1976, f 23,-

Kunneman H. (Red.), *Wetenschap en ideologiekritiek*. Opstellen van L. Althusser, Th. de Boer, P. K. Feyerabend, H. Kunneman, G. Radnitzky en A. C. Zijderveld, Boom, Meppel, 1978, f 25,-

Lieshout C. F. M. van en Ingram D. J. (eds.), *Stimulation of social development in school*. Research with particular reference to pupils aged 4-12. A report of the European Contact Workshop held at the University of Nijmegen, november 29 - december 3, 1976 under the Auspices of the

Council of Europe, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1977, f 42,50

Nicholls A. en Nicholls S. H., *Werken aan het leerplan: een praktische handleiding* (vertaling van: *Developing a curriculum: a practical guide*, 1972), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1977, f 13,-

Ruijgh A. T., Levita D. J. de, Engeland H. van, Hartog R. G. den, Kreveld M. van, *Wat doet gedragstherapie voor schoolkinderen?* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1977, f 18,50

## Ontvangen rapporten

Interimrapport *Doelstellingenonderzoek Ubbo Emmius (RION): De vertalingsfase*, R.I.O.N., Haren (Gr.)

Interimrapport *Doelstellingenonderzoek Ubbo Emmius (RION): De eerste beoordelingsfase*, R.I.O.N., Haren (Fr.)

J. Janssens, *Als men ook een documentatiecentrum wil opbouwen*, Stedelijk Pedagogisch Centrum, Antwerpen