

# Het effect van vragen op het onthouden van een beluisterde tekst

C. H. BULTE

Instituut voor Fonetiek, K.U. Nijmegen

## Samenvatting

*In dit experiment is getracht het bestaan van luisterstrategieën te bewijzen door het begrip luisterstrategie te operationaliseren naar analogie van het begrip leesstrategie. Door het vooraf of achteraf stellen van vragen bij een auditief aangeboden tekst werden verschillende doelen bij de luisteraars ingebouwd. Aan de antwoorden op deze en andere vragen werd het verschil in luisterresultaat gemeten. Het blijkt dat een ander luisterdoel een ander luisterresultaat tot gevolg heeft. De bevindingen zijn aanleiding tot enkele opmerkingen over het toetsen van luistervaardigheid met behulp van voorgelezen informatieve teksten.*

## 1. Inleiding

De invoering van luistervaardigheid als verplicht onderdeel van het moedertaalonderwijs heeft de leraren Nederlands voor grote problemen gesteld (Wesdorp 1974). Lammers constateert met zijn enquête hetzelfde (Driest e.a. 1975) en doet een voorstel om tot een oplossing te komen. Hij vindt dat het begrip luisterstrategie een goed uitgangspunt is voor onderwijs in en onderzoek naar luisteren. Hierbij gebruikt hij het begrip luisterstrategie als een 'vertaling' van het begrip leesstrategie: zoals een goede lezer een flexibele lezer is (Wolters 1969), zo is een goede luisteraar een flexibele luisteraar, d.w.z. dat hij zijn manier van luisteren aanpast aan de spreker en aan zijn eigen luisterdoel. Het begrip luisterstrategie impliceert dat luisteraars op verschillende manieren naar een spreker kunnen luisteren maar dat een individuele luisteraar steeds die manier van luisteren kiest die het best bij zijn eigen behoefte aansluit' (1). Lammers wijst erop, dat het aanvaarden van het begrip luisterstrategie consequenties heeft voor het luisteronderwijs. N.a.v. de CITO-toetsen voor luistervaardigheid zegt hij: 'Wil een luistertoets enigszins een benadering zijn van zoals er in werkelijkheid wordt geluisterd dan zouden de leerlingen op zijn minst de gelegenheid moeten

hebben de vragen van te voren te bestuderen. Anders toetsen de CITO-toetsen niet de luistervaardigheid van de leerlingen maar alleen in hoeverre zij op dezelfde manier naar een tekst luisteren als de toetsconstructeurs van het CITO dit hebben gedaan.' (1). Volgens Lammers is een waterdicht bewijs voor het bestaan van luisterstrategieën moeilijk te geven (1).

Het bestaan van leesstrategieën is wel experimenteel aangetoond, althans volgens Schellens (1976). Schellens verwijst in dit verband op gezag van Gibson/Levin (1975) naar een experiment van Rothkopf (1966), waaruit blijkt dat lezers die weten dat de tekst wordt onderbroken door vragen, maar niet weten welke dat zullen zijn, kennelijk proberen om zoveel mogelijk relevante gegevens op te nemen, terwijl lezers die steeds vooraf weten welke vragen gesteld zullen worden hun informatieopname tot het hoogst noodzakelijke beperken (2).

Wij (3) besloten na te gaan of deze opvatting van het begrip leesstrategie 'vertaalbaar' is in een vergelijkbaar begrip luisterstrategie, om aldus enig empirisch fundament te verlenen aan Lammers' gedachtengang. Door het vooraf dan wel achteraf stellen van vragen bij een gesproken tekst hoopten we verschillende luisterdoelen bij de luisteraars in te bouwen. We hoopten aan de hand van de antwoorden op deze vragen en op nieuwe onverwachte achteraf gestelde vragen te kunnen zien of een verschil in luisterdoel een verschil in luisterresultaat oplevert, en zodoende het bestaan van luisterstrategieën te bewijzen. Om na te gaan of en in hoeverre de eventuele luisterstrategieën te vergelijken zijn met leesstrategieën besloten we dezelfde tekst en vragen aan lezers voor te leggen.

We stelden de volgende hypothesen op:

1. Luisteraars die van te voren weten welke vragen ze zullen moeten beantwoorden zullen meer goede antwoorden geven op die vragen dan luisteraars die de vragen niet kennen.
2. Luisteraars die van te voren wisten welke vragen ze moesten beantwoorden zullen minder goede antwoorden geven op nieuwe, onverwachte

vragen over dezelfde tekst dan luisteraars die niet van te voren wisten welke vragen ze moesten beantwoorden.

3. lezers die van te voren weten welke vragen ze zullen moeten beantwoorden zullen meer goede antwoorden geven op die vragen dan lezers die de vragen niet kennen.
4. Lezers die van te voren wisten welke vragen ze moesten beantwoorden zullen minder goede antwoorden geven op nieuwe, onverwachte vragen over dezelfde tekst dan lezers die niet van te voren wisten welke vragen ze moesten beantwoorden.

## 2. Methode

### 2.1. Opzet experiment

De tekst werd met enkele wijzigingen overgenomen uit hoofdstuk 6 van 'De wonderse wereld van het nietige' (Teunissen z.j.), dat handelde over 'Het leven der infusorieën'. De tekst telt 2000 woorden, en is in vier ongeveer gelijke stukken verdeeld die ieder een afgerond onderdeel van het betoog vormen. Ieder tekstdeel werd op een aparte bladzijde gestencild, en door een mannelijke stem op de band ingesproken.

Over de tekst werden vijfendertig vragen opgesteld, van het soort waarbij met het invullen van een woord in een zin volstaan kan worden. Zestien van deze vragen dienden als T1; de overige negentien vragen dienden als T2. De zestien vragen van T1 werden in vier groepen van vier verdeeld, zodanig dat over ieder tekstdeel vier vragen werden gesteld die het hele tekstdeel bestreken. Iedere groep van vier vragen werd op een aparte pagina gestencild. De negentien vragen van T2 vormden de laatste bladzijde van het testboekje. Er werd voor gezorgd dat geen enkele vraag het antwoord op een andere bevatte.

Het experiment bestond dus uit twee fasen: T1: de proefpersonen lezen of beluisteren een tekstdeel en beantwoorden de vier daarbij behorende vragen tot ze de hele tekst verwerkt hebben. T2: onmiddellijk na T1 beantwoorden de proefpersonen negentien nieuwe, onbekende vragen over de tekst zonder dat ze de tekst nogmaals kunnen lezen of beluisteren.

Ook in T1 is er geen gelegenheid om de tekst te raadplegen bij het beantwoorden van de vragen of om de vragen te raadplegen bij het verwerken van de tekst. Het aanbieden en beantwoorden van de vragen geschiedt in alle testcondities schriftelijk.

Er zijn vier testcondities bij T1: LeVA (Lezers Vragen Achteraf) en LuVA (Luisteraars Vragen Achteraf) lezen of beluisteren een tekstdeel en beantwoorden daarna de vier vragen. LeVV (Lezers Vragen Vooraf) en LuVV (Luisteraars Vragen Vooraf) lezen de vier vragen; daarna lezen of beluisteren ze het bijbehorende tekstdeel en beantwoorden vervolgens de vier opnieuw aangeboden vragen. LeVA en LeVV werken in hun eigen tempo en noteren de leestijden. LuVA en LuVV horen ieder tekstdeel slechts één keer en krijgen zestig seconden voor het beantwoorden van de vragen. LuVV krijgen dertig seconden voor het vooraf lezen van de vragen. Nadat iedere groep proefpersonen de 16 T2-vragen in een van de vier verschillende condities beantwoord heeft, krijgen alle proefpersonen onverwacht de 19 T2-vragen te beantwoorden. In een proefafname van het experiment werd nagegaan of de tekst duidelijk verstaanbaar was, of de vragen eenduidig waren, en of de toegemeten tijd voor het lezen en beantwoorden van de vragen voldoende was.

De testboekjes zijn gelijk voor lezers en luisteraars; de instructies voor de luisteraars zijn natuurlijk vertaald in instructies voor lezers, en op de plaats waar de lezers een stuk tekst hebben, hebben de luisteraars een blanco ondoorzichtig vel dat ze voor zich houden terwijl ze luisteren. Ze mogen geen aantekeningen maken.

### 2.2. Proefpersonen

De proefpersonen waren tachtig zowel mannelijke als vrouwelijke tweede- en derde-jaars studenten van de Nijmeegse Universiteit. Ze studeerden psychologie, Nederlands of Duits, en verleenden deels op declaratiebasis, deels pro deo hun medewerking aan het experiment. Iedere testconditie had twintig proefpersonen. De groepen werkten ieder in een eigen zaal. De proefpersonen waren zo geplaatst dat ze niet op elkaars antwoordvel konden kijken of onbemerkt contact onderhouden. Het experiment vond plaats in december 1976.

### 2.3. Databewerking

Een computer van het Rekencentrum van de Katholieke Universiteit Nijmegen berekende de gemiddelden en de standaarddeviaties van de scores van iedere testconditie op T1 en T2, voerde een enkelvoudige variantieanalyse met een vier-niveau factor uit en onderzocht de verschillen tussen de groepen m.b.v. Scheffé-contrasten (4).

## 3. Resultaten

1. Gemiddeld behaalden de groepen de volgende scores op T1 en T2:

TABEL 1, gemiddelden van de behaalde scores (T1:16 vragen; T2:19 vragen)

N = 20	T1 -GEM	S.D.	T2 -GEM.	S.D.
LeVV	14.40	1.43	5.60	3.30
LeVA	11.15	1.93	8.30	3.33
LuVV	12.90	1.68	5.45	2.26
LuVA	9.85	2.11	7.50	2.74

2. De enkelvoudige variantie-analyse met een vier-niveau-factor leverde voor T1 een F-waarde op van 24.33,  $p < 0.001$ , en voor T2 een F-waarde van 4.61,  $P = 0.005$
3. Uit het onderzoek van de verschillen tussen de groepen blijkt dat LeVV zeer significant hoger scoren op T1 dan LeVA ( $p < 0.001$ ) en dat LeVV significant lager scoren op T2 dan LeVA ( $p = 0.04$ ). LuVV scoren zeer significant hoger op T1 dan LuVA ( $p < 0.001$ ), maar niet significant lager op T2 dan LuVA ( $p = 0.19$ ).

## 4. Bespreking van de resultaten

4.1. Proefpersonen die de vragen vòòr verwerking van de tekst krijgen beantwoorden deze vragen duidelijk beter dan proefpersonen die ze achteraf krijgen. Dit geldt voor lezers en luisteraars in even sterke mate. Rothkopf (1966 en 1967) en Frase (1967) vonden niet dat LeVV T1 beter maakten dan LeVA. Dit merkwaardige gegeven kan o.i. volledig verklaard worden uit de opzet van hun experimenten. De opzet van hun T1 was gelijk aan de onze, met dit verschil dat de proefpersonen de vragen alleen maar lezen en pas achteraf en bloc beantwoordden. Elementair is, dat zij niet wisten dat ze dat zouden moeten doen; het opnieuw aanbieden van deze vragen, nu met de opdracht ze te beantwoorden, kwam als een complete verrassing. Ze wisten wel van te voren dat ze andere dan de gelezen vragen (n.l. T2) zouden moeten beantwoorden. Uitgaande van de veronderstelling dat proefpersonen een doel kunnen hebben is het niet verwonderlijk dat de scores van LeVV op T1 niet verschillen van die van LeVA; immers, LeVV hadden geen reden om speciaal op de T1-specifieke informatie te letten en deze te onthouden. Ze hadden wel alle reden om de

niet-T1 specifieke informatie te onthouden; hun omstandigheden gelijken dus sterk op die van LeVA.

Sanders (1973) repliceert Frase (1967) en vergelijkt luisteraars en lezers. Omdat hij dezelfde opzet handhaaft als Frase verbaast het ons niet dat ook hij vindt dat LeVV T1 niet beter maken dan LeVA. Ook LuVV doen het niet beter dan LuVA.

Groot (1977) gaat in zijn onderzoek naar luistervaardigheidstoetsen t.b.v. de moderne vreemde talen o.a. na of aanbidding van vragen vooraf een gericht soort luisteren tot gevolg heeft dan aanbidding achteraf. Hij bevindt dat er geen verschillen zijn tussen de scores van LuVV en LuVA op de toetsen voor Duits en Engels (5). Ook hier is o.i. de opzet van het experiment verantwoordelijk voor het feit dat deze bevinding in strijd is met ons resultaat. Groot's proefpersonen legden een luistervaardigheidstoets af; de scores werden uitgerekend en op grond van die scores werden de proefpersonen in twee gelijke subgroepen verdeeld die dezelfde gemiddelde score en standaarddeviatie vertoonden. Daarna (6) maakten deze twee groepen dezelfde toets weer; de ene groep kreeg de vragen na iedere passage, de andere kreeg de vragen vooraf uitgereikt, zodat ze in de antwoordpauze van het voorgaande item of tijdens het luisteren naar de betreffende passage reeds kennis konden nemen van de volgende toetsvraag. Wij veronderstellen dat het van belang is dat tekst en vragen zowel LuVV als LuVA bekend waren. Het aanbieden van vragen vooraf is dan enkel een geheugensteuntje dat blijkbaar alleen bij het altijd moeilijker lijkende Frans functioneel is; de vragen hebben geen richtende, organiserende invloed meer.

4.2. Lezers die in T1 de vragen vooraf kregen beantwoordden de nieuwe vragen duidelijk slechter dan lezers die in T1 de vragen achteraf kregen. Dit effect doet zich ook voor bij Rothkopf (1966) en Frase (1967). Rothkopf bestrijdt dat de lagere scores op T2 een gevolg zouden zijn van het vooraf stellen van de vragen in T1: als vragen zouden resulteren in meer aandacht voor de vraagspecifieke informatie en dientengevolge in minder aandacht voor de rest van de informatie zouden LeVV T1 beter moeten maken dan LeVA, en dat is niet het geval (7). Rothkopf zelf acht blijkbaar de resultaten van zijn experiment bepaald geen argument voor het bestaan van leesstrategieën. De bewijskracht van zijn gegeven dat de prestaties van LeVV en LeVA op T1 niet verschillen is echter gering, zodat wij de overtuiging toegedaan zijn dat de verschillen in

scores op T2 degelijk het gevolg zijn van een verschil in de plaats van de vragen in T1. We staan in die overtuiging niet alleen. In het kader van onderzoek naar het stellen van vragen als hulpmiddel bij het leren van schriftelijke informatie is de invloed van de plaats van de vragen uitgebreid aan de orde geweest. Anderson en Biddle (1975) noemen een groot aantal experimenten die aantonen dat T2 beter beantwoord wordt door LeVA dan door LeVV. Volgens Ladas (1973) is het bewezen dat het beter is de vragen achteraf te stellen dan ze vooraf te stellen (8).

Sanders vindt dit verschijnsel niet terug in zijn resultaten (9); LeVA doen T2 wel beter, maar niet significant. Helaas zegt hij niets over wat zijn luisteraars doen in dit opzicht.

4.3 Luisteraars die in T1 de vragen vooraf kregen beantwoordden de nieuwe vragen slechter dan luisteraars die in T1 de vragen achteraf kregen. Dit verschil in prestatie is echter niet significant. Gezien de P-waarde is dit een belangwekkend resultaat. Wij stellen de volgende verklaring van het verschijnsel voor: het is luisteraars even goed mogelijk hun aandacht te richten op bepaalde informatie als lezers, maar zij zullen toch meer van de overige informatie verwerken dan de lezers, omdat ze deze veel minder gemakkelijk 'buiten' kunnen sluiten. Zij kunnen hun tempo niet vareëren of 'vooruit luisterend' op zoek gaan naar voor hen relevante gegevens; ze zijn dus meer aan de boodschap gebonden, al was het maar uit vrees dat ze iets belangrijks missen. Hoewel Sanders (1973) er zich niet direct over uitlaat is uit zijn opmerking dat de variabele 'wijze van presentatie' (schriftelijk versus mondeling) geen theoretisch belangwekkende effecten sorteert (10) af te leiden dat zijn LuVV T2 waarschijnlijk ook niet significant slechter maken dan zijn LuVA.

#### 4.4. Andere resultaten van dit experiment

4.4.1. Het valt op dat de prestaties van de luisteraars in alle condities slechter zijn dan de prestaties van de lezers in vergelijkbare condities. Dit is in overeenstemming met de bevinding van Sanders dat de informatieoverdracht bij een schriftelijke presentatie het meest efficiënt is. Het verschil tussen lezers en luisteraars is bij ons niet significant: T1: LeVV-LuVV: 0.008; LeVA: 0.16; T2: LeVV-LuVV: 0.99; LeVA-LuVA: 0.86. Nagegaan zou moeten worden of het verschil blijft bestaan als de tekst

meerdere malen ten gehore wordt gebracht, en of het verschil ook bestaat als een spontane conversatie als luistertekst wordt gebruikt, en de lezers een transcriptie van deze tekst voorgelegd krijgen.

De lees- en luistercondities zijn natuurlijk niet zonder meer vergelijkbaar. Op de eerste plaats blijkt uit de gegevens over de leestijden dat LeVA meer tijd nemen dan LeVV, behalve bij het eerste tekstdeel; LuVA is een dergelijke mogelijkheid bij het verwerken van de tekst ontzegd. Ten tweede is de voorleestijd langer dan de leestijd; luisteraars moeten de gedestilleerde informatie dus langer vasthouden. Uit de factoranalyse van Spearritt (1962) bleek echter dat het geheugen van luisteraars niet zwaarder belast wordt dan van lezers; alleen bij span memory is er een tendens tot verschil (11). Ten derde hebben de luisteraars in tegenstelling tot de lezers in ons experiment te maken met mondeling aangeboden informatie en schriftelijk te beantwoorden vragen. Volgens Newman/Horowitz (1964) is er reden om te veronderstellen dat er informatieverlies optreedt als de proefpersonen schriftelijk moeten reageren op mondeling aangeboden gegevens en andersom (12).

De prestaties over de hele test (T1 en T1) zouden LeVA vrijwel hetzelfde 'cijfer' opleveren als LeVV (resp. 19.45 en 20 van de 35 punten); zo ook voor de LuVA en LuVV (resp 17.35 en 18.35 van de 35 punten). Het voortdurend terugkerende verschil tussen de gemiddelden van lezers en luisteraars betekent naar alle waarschijnlijkheid niet dat proefpersonen beter kunnen lezen dan luisteren, maar dat de moeilijkheidsgraad van de gevraagde prestatie hoger is. Als een eenmaal aangeboden, zakelijke informatieve, eerst geschreven tekst als toets voor luistervaardigheid wordt gebruikt, dient dus een mildere norm opgesteld te worden dan wanneer de tekst als toets voor leesvaardigheid wordt gebruikt.

4.4.2. Voor de bewering van Weaver (1972) dat vrouwen mannen overtreffen in de vaardigheid details op te merken (13) werd geen bevestiging gevonden. Terwijl deze toets een typische detailtoets genoemd mag worden, was het verschil in prestatie van mannen en vrouwen, onderzocht met behulp van Scheffé-contrasten, niet significant: T1 :  $p = 0.78$ ; T2 :  $p = 0.21$ .

4.4.3. Je kunt veronderstellen dat het feit dat de proefpersonen vertrouwd raken met de soort vragen en de tekst, een versterking oplevert van de invloed die de vragen hebben, omdat het doel concreter wordt. Als de moeilijkheidsgraad van de tekst en de vragen per deel gelijk blijft, zullen zowel de

proefpersonen met de vragen vooraf als de proefpersonen met de vragen achteraf de tweede reeks vragen beter maken dan de eerste, de derde beter dan de tweede etc; dit effect zal groter zijn bij de proefpersonen met de vragen achteraf. Inderdaad wordt T1 door alle groepen opklimmend beter gemaakt, maar helaas zakt het peil bij het vierde tekstdeel weer stevig. Bovendien doet het verschijnen zich ook op T2 voor. Inderdaad is de vooruitgang van de proefpersonen met de vragen achteraf groter dan van de proefpersonen met de vragen vooraf. De LuVA 'leren' overigens minder, en minder snel, dan LeVA.

### 5. Conclusies

Een ander luisterdoel heeft een ander luisterresultaat tot gevolg. Dit maakt het bestaan van luisterstrategieën aannemelijk.

Het aanvaarden van het begrip luisterstrategie heeft tot gevolg dat het luisterdoel de luisteraar duidelijk moet zijn, wil men hem op zijn luistervaardigheid beoordelen (14).

Het begrip leesstrategie, geoperationaliseerd door Gibson/Levin (1975) via Rothkopf (1966) is in hoge mate, maar niet geheel 'vertaalbaar' in een begrip luisterstrategie.

### Noten

1. Driest e.a. 1975, blz 248.
2. Schellens 1976, blz. 460-461.
3. Vier bijvakstudenten: John van den Broek (Ned.), Annemoon Gudde (ATW), Jean van Ingen (Publicistiek) en Sjaak Kroon (Ned.), o.l.v. Ineke Bulte.
4. Met dank aan Drs. A. C. M. Rietveld van het Instituut voor Fonetiek.
5. Groot 1977, blz. 42-47.
6. Groot geeft de tijdsperiode tussen de eerste en de tweede afname van de toets niet nauwkeurig aan. Hij schrijft: 'Vervolgens legden deze twee subgroepen dezelfde luistervaardigheidstoets af; ( ... )'. (Groot 1977, blz. 44; cursivering van mij).
7. Rothkopf 1966, blz 247-248.
8. Ladas 1973, blz. 82.
9. Sanders 1973, blz. 184.
10. Sanders 1973, blz. 185.
11. Spearritt 1962, blz. 94.
12. Volgens Weaver 1972, die op blz. 12, 129 en 143 over dit onderzoek schrijft. Newman/Horowitz constateren dit op grond van wat de proefpersonen zeiden of schreven na de opdracht een zo letterlijk mogelijke weergave te geven; zij werkten dus niet met vragen.
13. Weaver 1972, blz. 74.

14. Dit betekent niet dat de vragen van te voren gesteld moeten worden. Wel moet van te voren duidelijk zijn, van welke aard de vragen zullen zijn. Het is niet redelijk, en ook niet zinvol, als luisterdoel te stellen dat een tekst volkomen objectief en totaal verwerkt wordt, zodat er naar believen willekeurige vragen over gesteld kunnen worden.

### Literatuur

- Anderson, R.C., en W.B. Biddle, On asking people questions about what they are reading, in Bower, G.H., (ed.). *The psychology of learning and motivation. Advances in Research and theory*. Vol. 9, New York/London 1975.
- Driest, J. P., F. W. Hagendoorn, D. H. Lammers, B. Meuffels, N. L. Seydel, Luistervaardigheid in het Moedertaalonderwijs, *Nieuwe Taalgids*, 1975 (312) 242-251.
- Frase, L.T., Learning from prose material: Length of passage, knowledge of results, and position of question. *Journal of Educational Psychology*, 1967 (58) 266-273.
- Gibson, E.J., en H. Levin, *The psychology of reading*. Cambridge (Mass.) 1975.
- Groot, P. J. M., *Luistervaardigheid Frans-Duits-Engels. Doelstelling en toetsing*. Amsterdam 1977.
- Ladas, H. The mathemagenic effects of factual review questions on the learning of incidental information: a critical review, *Review of Educational Research* 1973 (43,1) 71 ev.
- Newman, J. en M. W. Horowitz, *Organizational processes underlying differences between listening and reading as a function of complexity of material*, lezing voor de jaarlijkse bijeenkomst van the Speech Association of the Eastern States, 1964.
- Rothkopf, E. Z., Learning from written instructive materials: an exploration of the control of inspection behavior by test-like events, *American Educational Research Journal* 1966 (vol. 3, no. 4) 241-250.
- Rothkopf, E. Z., en E. E. Bisbicos, Selective facilitative effects of interspersed questions on learning from written materials, *Journal of Educational Psychology* 1967 (58) 56-62.
- Sanders, J. R. Retention effects of adjunct questions in written and aural discourse, *Journal of Educational Psychology* 1973 (65) 181-187.
- Schellens, P. J., Boekbeoordeling. Eleanor J. Gibson & Harry Levin: *The psychology of reading*. MIT Press, Cambridge (Mass), 1975 (630 p.), *Nieuwe Taalgids* 1976 (69-5) 459-466.
- Spearritt, D., *Listening comprehension - a factorial analysis*, Melbourne 1972.
- Teunissen, R. *De wondere wereld van het nietige*. Utrecht z.j.
- Weaver, C. H., *Human listening. Processes and behavior*. Indianapolis 1972.
- Wesdorp, H. *Schoolonderzoekmethoden voor het vak Nederlands op het HAVO. Deel 1, Enquêteresultaten*. Amsterdam RITP 1974.

Wolters, B. H. A. M., *Verbetering van leesgewoonten*.  
Uitgave van het Instituut voor Onderzoek van het  
Wetenschappelijk Onderwijs, Katholieke Universiteit,  
Nijmegen 1969.

*Curriculum vitae*

C. H. Bulte (geb. 1946) behaalde in 1974 het doctoraal  
examen Nederlandse Taal- en Letterkunde (cum laude).  
Was van 1973-1976 lerares Nederlands in het mavo-,

havo-, vwo-onderwijs. Van 1-12-1975 tot 1-1-1978  
aangesteld als wetenschappelijk ambtenaar op het Insti-  
tuut voor Fonetiek van de Universiteit van Nijmegen, op  
een onderzoekspoolplaats voor het project 'Problemen  
m.b.t. het onderwijs en de toetsing van luistervaardigheid  
in het mavo-havo-vwo'. Het experiment waarop dit  
artikel betrekking heeft, kwam binnen het kader van dit  
project tot stand.

Vanaf 1 januari 1978 verbonden als wetenschappelijk  
medewerker aan het instituut Nederlands van de  
Universiteit te Nijmegen. *Adres*: Instituut Nederlands,  
Erasmuslaan 40, Nijmegen.

# Boekbesprekingen

*Bijdragen tot de Geschiedenis van het Pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw, Deel III De Periodieken 1896-1914.*

Eerste Stuk, ed. Dr. M. de Vroede Gent/Leuven 1976, 1004 pag., D 1976/1976/1

Na de verschijning van dl. 1 in 1973 en dl. 2 in 1974 ligt nu het deel voor ons dat de periodieken rangschikt, beschrijft en typeert tot 1905. Het tweede stuk zal het werk completeren tot 1914.

De opzet en de criteria zijn dezelfde gebleven, al leidde de groeiende reeks bladen en blaadjes na 1896 er wel eens toe, dat vroegere indelingen nu moesten worden verijnd: zo is bijv. in dit deel onderscheiden tussen gezinsopvoeding, kinderverzorging en kindbescherming. De hoe-

veelheid materiaal leidde er tevens toe dat strenger verschildende te worden gemaakt tussen periodieken die in globaal eerder politieke dan educatieve doeleinden nastreefden, waarbij de politieke dan niet werden opgenomen. Iets dergelijks geldt voor de geheelonthoudersliteratuur: opgenomen is wat bestemd is voor jongeren, maar niet de tijdschriften voor volwassenen. De tabellen zijn hier en daar wat duidelijker afgedrukt. Het werk handhaaft ook in dit stuk het hoge peil van wetenschappelijke bewerking en verantwoording.

N. F. Noordam

Heinrich Roth, *Vom Kind zum Erwachsenen*, Schroedel Verlag, Hannover 1977, 192 pag., DM. 14,80, ISBN 3 507 38008 0

Het was een goede gedachte het eerste stuk van het tweede deel (*Entwicklung und Erziehung*) uit de *Pädagogische Anthropologie* te doen herdrukken. Een inleiding in de problematiek gaat aan dit stuk vooraf. Dan volgt iets over de typisch pedagogische vragen, een theorie over de processen die de ontwikkeling bepalen, waarna de consequenties voor een pedagogische ontwikkelingstheorie worden besproken. Een beschouwing over persoonlijkheidstheorieën, mensbeelden en modellen sluit het

werk af. Een aanbeveling is overbodig: Roth's grote werk is onze meest volledige anthropologie. Dat deze mening niet opzichzelf staat, blijkt uit het feit dat er meer dan 10.000 exemplaren van verkocht zijn en dat het ook in het Japans is vertaald. Daarom zal deze verkorte versie ook haar weg wel vinden, zeker nu, naar ik meen, de belangstelling voor anthropologische vraagstukken weer toeneemt.

N. F. Noordam

*Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens*. Eine Reihe in Einzelbänden herausgegeben von Ernst Lichtenstein und H. H. Groothoff. dl XVI, 2 Hermann Röhrs *Die progressive Erziehungsbewegung*. Schroedel Verlag, Hannover 1977, 176 pag., DM. 29,80, ISBN 3 507 38230 x

Röhrs schetst de Amerikaanse Progressive Education Association met haar voorlopers en haar resultaat. We komen dus allerlei bekende namen tegen: Dewey, Kilpatrick, het Dalton en Winnetkaplan enz. De schrijver maakt ook duidelijk dat het sterke punt van de Amerikaanse education is het leren spontaan antwoord te geven op zich voordoende vragen, op het aankweten van veel initiatieven en het leggen van sociale relaties. Het zwakke punt ziet hij in een gebrek aan innerlijke geslotenheid, de te grote maatschappelijke afhankelijkheid en de overdreven verwachtingen die men heeft ten aanzien van de school, als men denkt dat deze de maatschappij zal kunnen veranderen. Hij stelt verder de vraag of de

progressive education wel zo progressief is, een rhetorische vraag, is men geneigd te zeggen. Alles bijeen is zijn mening over deze stroming toch positief.

Het boek is helaas wat rommelig, de grote lijnen zijn wel aanwezig, maar soms weinig duidelijk zichtbaar door de vele feiten en feitjes. Detailkritiek is natuurlijk mogelijk: dat Fröbel het vrije spel voorstond is niet juist en ook veronderstelt Röhrs bij zijn lezers wel veel kennis: Pygmalioneffect, Sphärisches Gesetz. Voor Nederlandse lezers geeft het boek dunkt me niet veel nieuws na de werken van Wielenga en Fokkema en de vertaling van het boek van Lynch.

N. F. Noordam

# Mededelingen

## Conferentie van de Association for Teacher Education in Europe

Van 6 tot en met 8 september 1978 wordt er door de Association for Teacher Education in Europe (ATEE) in Bangor (Noord-Wales) een conferentie gehouden over 'The professional element in teacher education'. Een leraar kan bij de uitoefening van zijn functie niet meer volstaan met gedegen vakwetenschappelijke kennis. Van hem wordt verwacht, dat hij zijn functie in praktische zin optimaal uitoefent. In dit verband kunnen er twee opvattingen gesignaleerd worden. Enerzijds wordt verondersteld, dat onderwijzen een kunst is, die slechts middels praktische ervaring verworven en ontwikkeld kan worden. Anderzijds is er een wetenschap van het onderwijs, die informatie verstrekken kan over de wijze waarop onderwijs gegeven kan en moet worden. Beide opvattingen zullen op de conferentie te Bangor aan de orde gesteld worden. De probleemstelling is in het bijzonder gericht op de vraag naar de doelstellingen, de inhoud en de onderwijsvormen van beide opvattingen. Zullen de opleidingen tot onderwijsgeevenden een toename te zien geven van overdracht van onderwijskundig-wetenschappelijke informatie of een toename van praktische vorming en training?

Nadere informatie omtrent deze Bangor-conferentie kan verkregen worden bij de heer R. de Nie, Baron van Ghentlaan 54, 2253 TM Voorschoten, tel. 071-762236.

## Inhoud andere tijdschriften

*Pedagogisch Tijdschrift / Forum voor Opvoedkunde*  
3e jaargang, nr. 4, april 1978

Onderwijsvernieuwing als permanente taak voor elke school: opdrachten voor de directie, door R. Vandenberghe

De praktijkleermeester: spil in het participatie-onderwijs, door J. A. Stalpers

Tussen zwakzinnigheid en leerstoornis, door J. van Weelden

Algebra op de basisschool - ja of nee, door M. A. D. Wolters

Kroniek en documentatie

Boekbespreking

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
17e jaargang, nr. 4, april 1978

Van de redactietafel, door R. de Groot

Introductie, door A. H. van Kooten

De zorg voor en de integratie van de gehandicapten in de Japanse samenleving, door Br. Bavo, G. van Dingenen f.c.

De 'BRIAAC', door P. H. Wiegiersma

Antwoord op een reactie van februari 1977, door S. J. Redmeijer

Boekbespreking

Weetwinkel

## Ontvangen boeken

Bergeijk J. van, e.a., *Jong gedaan - Oud geleerd*. Vriendenboek voor prof. dr. F. W. Prins, Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1978

Crombag H. F. en Chang T. M. (Red.), *Een kleine zoölogie van het onderwijs*. Bundel opstellen t.g.v. het 10-jarig bestaan van het Bureau Onderzoek van Onderwijs van de R.U. Leiden, Universitaire Pers, Leiden, 1978, f 26,-

Leune J.M.G., *Sociologie van Onderwijsbeleid; enkele opstellen*. Sociologisch Instituut Erasmus Universiteit, Rotterdam

Leuven C. en Kappenburg A., *Planning van individualisering in leersituaties voor het onderwijs aan 4-12 jarigen*, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Amsterdam, 1978

Mönks F. J. en Heymans P. G. (Red), *Communicatie en interactie bij het jonge kind*, Van Gorcum, Assen, 1978, f 25,-

Noordam N. F., *Het mensbeeld in de opvoeding*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1978, f 25,-

Ulijn J., *Frans als vreemde taal in een ingenieursopleiding*. Een onderzoek naar de leesvaardigheid, Wibro Druk, Helmond, 1978

Wesselingh A. A., *Onderwijs, Sociologie en Ongelijkheid*, Sociologisch Instituut K.U., Nijmegen, 1978, f 15,-



## Ontvangen rapporten

Begeleiding van het L.T.O. in de Regio Zeeland, 1e rapport augustus '75 – augustus '76, 2e rapport augustus '76 – augustus '77, Stichting Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland, Sint-Laurens (gem. Middelburg)

# Onderwijskunde

Binnenkort verschijnt:

**Sociale factoren in het onderwijs**  
gelijkheid van kansen in het onderwijs in  
het perspectief van onderzoekresultaten

T. Husèn

ISBN 90 01 57224 3

Omvang: VIII + 234 pag.

Prijs: ± f 37,50



Sociale gelijkheid is al lang een politieke kwestie. Het idee van gelijke kansen in het onderwijs staat daarmee in rechtstreeks verband. De auteur concludeert dat sociaal milieu, onderwijs en beroepsleven op een nieuwe manier met elkaar in verband gebracht dienen te worden.

Ook leverbaar via de boekhandel

**Wolters-Noordhoff**

880-367/13