

Horst Brück, Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler, (Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers - ein Modell). Uitg. Rowohlt Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, 1978, 460 pag. DM. 40,-, ISBN 3 498 004 476.

In Brück's dissertatie wordt een model gepresenteerd waarmee tot nu toe in de lerarenopleiding sterk verwaarloosde beroepsspecifieke kwalificaties van (toekomstige) leraren t.a.v. de persoonlijke omgang met leerlingen - en met name de hierbij vaak optredende angstgevoelens - kunnen worden gethematiserd en bewerkt. Deze thematiseringsnoodzaak vindt zijn oorsprong in Brück's persoonlijke ervaring dat kennis van onderwijstheoretische inzichten en didactische methoden (en de hieraan gerelateerde bekwaamheden) niet toereikend is om onderwijsleerprocessen met succes te kunnen initiëren en begeleiden. Storingen in het functioneren van de leerkracht worden naar zijn overtuiging in belangrijke mate veroorzaakt door de in de lerarenopleiding strak doorgevoerde scheiding tussen beroepsmatige functioneringsdomeinen en persoonlijke functioneringsfactoren. Met name de persoonlijke functioneringsfactoren komen in de lerarenopleiding intentioneel te weinig aan bod. Als belangrijkste - en meest invloedrijke - persoonlijke functioneringsfactor wijst Brück op de 'verbliebene Kindlichkeit' van de leerkracht zélf. In het onderwijs wordt de leerkracht zowel met zijn eigen Kindlichkeit als met die van zijn leerlingen gekonfronteerd. Vooral de eigen Kindlichkeit vormt volgens Brück de bron van waaruit angsten van de leerkracht ontspringen. Het verdient aanbeveling reeds tijdens de initiële opleiding deze angst te onderkennen en te thematiseren als invloedrijke faktor op het beroepsmatig functioneren van de leerkracht. Het materiaal dat hiervoor vereist is ligt vooral bij (in) de (a.s.) leerkracht zélf; zijn persoonlijke schoolervaringen en achtergronden en de hierin te ontdekken 'sporen' moeten worden geïdentificeerd en op hun - invloedrijke - werking worden verhelderd en onderzocht.

Brück's model bestaat uit vier componenten. Begonnen wordt met een seminar (1), gevolgd door het praktikum (2) en de praktikumabespreking (3). Het geheel wordt afgesloten met een diepteinterview (4). We zullen deze modelcomponenten aan de hand van Brück's boekindeling afzonderlijk beknopt toelichten.

In Deel I (het seminar) worden achtereenvolgens de volgende onderwerpen aan de orde gesteld: het ontwerp van het seminar en een vijftal seminarsessies waaronder 1) herinneringen aan de school, 2) beroepsmotivatie van de

leerkracht, 3) kwalificaties van de leerkracht, 4) vooroordelen over het beroep van leerkracht en 5) de angst van de leerkracht voor de klas. Aan inhoudelijke thema's uit de didaktiek (die Inhaltsebene) wordt in het seminar en de andere modelcomponenten geen aandacht geschonken. Het persoonlijk functioneren van de leerkracht zélf ('die Beziehungsebene') staat in het seminar centraal. De leerinhouden en -doelen worden door de deelnemers aan het seminar grotendeels zelf aangedragen resp. geformuleerd. Het materiaal voor het seminar ligt in de bewerking van de persoonlijke schoolervaringen van de deelnemers zelf. Deze schoolervaringen worden in de groep geaktualiseerd en gethematiserd. Het seminar bestaat uit een zevental sessies waarvan Brück er in zijn boek vier uitvoerig en één beknopt beschrijft. Aan het seminar nemen 14 studenten, 5 mentoren en 2 seminarleiders, waaronder de auteur zelf, deel.

De eerste sessie behandelt de herinneringen aan de school. De seminarleider verzoekt alle deelnemers zich de eerste schooldag te herinneren en hiervan aan de groep verslag te doen. Uit de analyse van de eerste seminarsessie konkludeert Brück dat de herinneringen aan de eerste schooldag zich vooral kenmerken door de gespannen en hoopvolle verwachtingen op het nieuwe, spoedig echter bij de meesten gevolgd door teleurstellingen. Vooral de nogal abrupte en agressieve konfrontatie met leereisen leidt tot deze teleurstellingen. Ten aanzien van de herinneringen aan de laatste schooldag constateert Brück bij vrijwel iedereen de examenangst. In de besprekingen van dit sessiethema wordt vrijwel door geen enkele deelnemer gesproken over leerinhouden... veelmeer wordt daarentegen melding gemaakt van emotionele relaties en ervaringen met afzonderlijke leraren. De persoonlijkheid van een leraar wordt, meer dan zijn vak, door de leerling in het aanvankelijk door amnesie geblokkeerde geheugen behouden.

In de tweede sessie wordt de beroepsmotivatie van de leerkracht aan de orde gesteld. Er worden vijf groepen samengesteld. In iedere groep is één mentor en een aantal studenten vertegenwoordigd. De seminarleiding heeft de studenten een aantal vragen aangereikt welke ze aan de mentor moeten voorleggen, bijv.: Hoe ben je ertoe gekomen het leraarsberoep te kiezen? Tijdens de

bespreking in een tienschaal-arrangement wordt duidelijk de diskrepantie zichtbaar tussen het 'Fremdbild' en het 'Selbstbild' van de mentoren. Tevens wordt de student in staat gesteld zijn beroepsmotivatie te vergelijken met die van praktizerende leerkrachten en andere studentdeelnemers.

De derde sessie behandelt de kwalifikaties van de leraar. Deze thematiek wordt op dezelfde wijze als de tweede sessie gethematiseerd, zij het met het onderscheid dat de lijst met leerkrachtkwalifikaties door de deelgroepen zelf moet worden opgesteld. Brück bespreekt deze sessie slechts zeer beknopt.

Vooroordelen over het beroep van leerkracht vormt het thema van de vierde sessie.

In de vijfde sessie wordt de angst van de leerkracht voor de klas gethematiseerd. De leerkracht kan volgens Brück met deze situatie vrijwel nooit uit de voeten. 'Die vorgefundene Handlungsunfähigkeit ergibt sich erst aus der zu weitgehenden Aussperrung und Diskriminierung der Kindlichkeit der Schüler und vor allem aus der nahezu völligen Verleugnung der verbliebenen Kindlichkeit der Lehrer', (p 183), aldus Brück. De invloeden van deze 'verbliebene Kindlichkeit' van de leerkracht moeten ten dienste van zijn eigen functioneren zichtbaar en aktueel gemaakt worden. Het niet kunnen onderkennen van deze invloeden impliceert het behoud van angst zodra de konfrontatie met de orginele kinderlijkheid van de leerling zich aandient. Deze probleembewustheid is de belangrijkste doelstelling van het seminar.

Deel II: het praktikum en de nabespreking.

In het eerste hoofdstuk van deel II geeft Brück een theoretische en methodologische verantwoording van zijn werk. De theoretische explicaties (voornamelijk gebaseerd op psycho-analytische inzichten) richten zich vooral op de wijze waarop in het onderwijs een konfrontatie plaatsvindt tussen de 'verbliebene Kindlichkeit' van de leerkracht en de 'originale Kindlichkeit' van de leerling. De lerarenopleiding thematiseert deze problematiek te weinig. Brück zoekt hiervoor o.a. een mogelijke verklaringsbron in wat hij aanduidt als de 'Schulflucht' van sommige opleiders. Voor zover deze worden gerekruteerd uit het lager- of voortgezet onderwijs wordt de oorspronkelijke leerkracht-leerling relatie in opleidingsituaties gekontinueerd. Omdat Brück vooral de verbale communicatie-inhoud tussen leerkracht en leerling in zijn model thematiseert, gaat hij in zijn theoretische beschouwing in op de relatie tussen digitale en analoge communicatie. Het digitale duidt op hetgeen gezegd wordt; het analoge op hetgeen gemeend (bedoeld) wordt. Analogie communicatie-aspekten ontspringen uit het emotionele domein van de 'zender' en worden in eerste instantie in hetzelfde domein van de 'ontvanger' opgenomen.

In de bijzonder interessante methodologische verantwoording gaat Brück in op de plaats van de empirisch-analytische onderzoeker t.o.v. zijn veld en bespreekt hij enkele wetenschapstheoretische uitgangspunten van deze methodologie en de onbruikbaarheid van enkele gangbare interpretaties hierbinnen voor zijn onderzoeksintentie.

In de volgende drie hoofdstukken komt het praktikum en de praktikumnabespreking aan de orde. Brück

behandelt achtereenvolgens:

- het onderwijs en de nabespreking;
- interaktiethema's in het onderwijs en de bewerking ervan;
- 'Beziehungsdefinitionen' in het onderwijs.

De lessen worden opgenomen op video- en geluidsbanden en geobserveerd door enkele participanten aan het seminar én de seminarleider. In de nabespreking spelen zowel de opleider als ook de andere observatoren een belangrijke feedbackrol. In de nabespreking probeert men gezamenlijk te zoeken naar oefenstrategieën om ongewenst gedrag te wijzigen.

Tijdens de lesobservatie wordt vrijwel uitsluitend gelet op de inhoud van het verbale gedrag van de leerkracht. De aan deze lessen geabstraheerde thema's worden verder bewerkt. Vrijwel zonder uitzondering hebben ze betrekking op de ongelijkheid tussen leerkracht en leerling.

Enkele veel voorkomende thema's zijn:

- De schijnvraag: een vraag waarin zich de ongelijke relatie tussen leerkracht en leerling duidelijk manifesteert. 'Hebben jullie gehoord wat ik gezegd heb?'. 'Is dat wel juist wat Peter daar zegt?'
- De angst van de leerkracht om de liefde van zijn leerlingen te verliezen: het aksepteren van een bijdrage van de leerling en deze tegelijkertijd terugverwijzen. 'Ja dat is prima...maar kun je er nog iets meer van zeggen?'
- De angst van de leerkracht voor de grenzen van zijn mogelijkheden: deze angst manifesteert zich vaak in disfunctionele oplossingspogingen. 'Jantje heeft zijn schrift omgebouwd tot toeter'. Leerkracht: 'Jantje, lees jij die woordjes eens voor'. (Jantje leest provokatief en aanstellerig) Leerkracht: 'Dat heb je prima gedaan Jantje'.'
- De angst van de leerkracht voor zijn eigen autoriteit: volgens Brück het kumulatiethema van alle voorgaande interaktiethema's. Hierin wordt met name het onopgeloste autoriteitsprobleem duidelijk.

In het laatste hoofdstuk van Deel II gaat Brück in op de 'Beziehungsdefinitionen' in het onderwijs. De structuur van het onderwijs legt de leerkrachten en de leerlingen bepaalde rollen op. '...aber kein Lehrer und kein Schüler ist, was ihm seine Rolle zuschreibt; schlimmstenfalls verhält er sich so', aldus Brück (p. 311). Een kritische reflectie op niet geproblematiseerde vanzelfsprekendheden van rollen en structuren is derhalve noodzakelijk.

Het laatste deel van Brück's boek (Deel III) behandelt het diepteinterview. Achtereenvolgens wordt ingegaan op de psychoanalyse als methode voor 'Nacherziehung', de betekenis en mogelijkheden van het diepteinterview en de beroepsspecifieke levensgeschiedenis van een leerkracht. (protokol van een diepteinterview).

De in het onderwijs optredende disfunctionele interaktiethema's laten zich volgens Brück niet alleen uit de bestaande situatieve condities verklaren, maar verwijzen ook naar aktualiseringsmomenten van de persoonlijke historie van de betreffende (a.s.) leerkracht zelf. Uit het praktikum is ondubbelzinnig naar voren gekomen dat de

persoonlijke geschiedenis van de leerkracht in het onderwijs een belangrijke rol vervult en het onderwijs vaak wezenlijk bepaalt.

Tot slot. In Brück's dissertatie wordt een zeer boeiend opleidingsvraagstuk aangesneden t.w. de vraag naar de invloed van de eigen schoolervaringen van de leerkracht op het (verbaal-inhoudelijk) didactisch handelen.

De vele systemen die vooral het laatste decennium zijn ontwikkeld om inzicht te krijgen in het verbale gedrag van de (a.s.) leerkracht laten vrijwel zonder uitzondering de inhoud van de verbale communicatie ongemoeid. Brück's dissertatie is een mijns inziens geslaagde poging de verbale communicatie inhoudelijk te thematiseren in het licht van vroegere schoolervaringen van de leerkracht zelf. De toepassing van Brück's model vereist, zoals de auteur ook zelf aangeeft, specifieke deskundigheden van de opleiders. In zijn boek wordt herhaalde malen de zeer moeilijke rol van de opleider duidelijk. Met name de door Brück

geaksentueerde functie van de psychoanalyse vereist een professionele inscholing van docenten.

Brück's aanzet verdient mijns inziens in eerste instantie aandacht van onderzoekers van opleidingsvraagstukken. Gezocht zou kunnen worden naar verdere verfijning van de hier beschreven methode of de ontwikkeling van alternatieve methoden om de invloed van de eigen onderwijservaring van de leerkracht op zijn didactisch handelen zichtbaar te maken. Met name het legitimeringsprobleem achter de keuze van seminarthema's (nu nog grotendeels aan de deelnemers zelf overgelaten) acht ik een boeiende thematiek voor voortgezette studie en onderzoek. Doch niet alleen voor onderzoekers, zeer zeker ook voor opleiders van leraren en leraren zelf, is Brück's boek de moeite waard kennis van te nemen.

Hubert Coonen

Fred Hirsch: *Social limits to grow*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1976, 208 pag., \$ 4.55.

Hirsch heeft vijf jaar aan dit boek gewerkt. Desalniettemin 'it represents little more than a starting point'. Zijn analyse van de voor het rijke deel van de wereld centrale maatschappelijke problematiek heeft verrijkende implicaties voor het beleid; de directe beleidskonklusies zijn echter vooralsnog bescheiden. Meer algemene studies als de onderhavige kunnen niet alleen een bijdrage leveren tot het vergroten van het zicht op de actuele en wenselijke ontwikkeling van de maatschappij als geheel, doch evenzeer op die van subsystemen als bijv. het onderwijs. Hirsch vergemakkelijkt een dergelijke 'transfer' naar de onderwijssector reeds enigszins, doordat hij veel illustratieve voorbeelden aan deze sektor ontleent.

De auteur probeert in dit boek antwoord te geven op een drietal vraagstukken. Ten eerste: waarom is economische vooruitgang voor een ieder zo'n vanzelfsprekend doel geworden en gebleven, hoewel het teleurstellende vruchten oplevert zodra de meesten of allen van ons het bereiken (de *paradox van de overvloed*). Ten tweede: waarom houdt de moderne maatschappij zich zo bezig met verdelingsvraagstukken, ofschoon het duidelijk is dat de meerderheid van de bevolking haar levensstandaard alleen kan verhogen door het voortbrengen van een grotere nationale koek (de *verdelingsdwang*). Ten derde: waarom heeft zich in onze eeuw een trend naar kollektieve voorzieningen en overheidsingrijpen ontwikkeld op economisch terrein, terwijl tegelijkertijd op andere terreinen zoals kunst en sex juist individuele vrijheid van handelen wordt aangeprezen (het *onwillige kollektivisme*). Hirsch stelt, dat de drie problemen onderling nauw samenhangen en voortspruiten uit de aard van de economische groei in de meer-ontwikkelde landen.

Anders dan de Club van Rome legt Hirsch bij zijn analyse van het verschijnsel economische groei het accent op *sociale* grenzen van de groei. Een centrale plaats neemt het begrip sociale schaarste in, hetwelk uitdrukt dat 'the good things of life are restricted not only by physical

limitations of producing more of them but also by absorptive limits on their use. Where the social environment has a restricted capacity for extending use without quality deterioration, it imposes social limits to consumption (blz. 3).' In de toenemende sfeer van sociale schaarste is wat individuen krijgen in steeds sterkere mate afhankelijk van hun relatieve posities in de economische hiërarchie. Deze 'paradox van de overvloed' belichaamt reeds de 'verdelingsdwang'. De zich vervolgens openbarende kongestie-problemen in de meest ruime zin nopen tot een meer kollektieve aanpak: het gedrag van individuen brengt namelijk verborgen kosten voor anderen mee, die uiteindelijk ook op de initiërende individuen zelf terugslaan. Hirsch wijst in dit verband met klem op het verschijnsel van de frustratie van individuele verwachtingen.

Het nog zo overheersend traditionele economisch denken, dat bovendien een dysfunktionele algehele prikkelstructuur in stand houdt, schiet volgens Hirsch schromelijk tekort. Dat dit ook meer en meer beseft wordt, illustreert hij onder andere door erop te wijzen, dat in principe in ruime kring de behoefte aan een flankerend stel sociale indicatoren geaccepteerd wordt naast een bestaand concept van de economische output als nationaal produkt. Hoewel Hirsch ingrijpende veranderingen in het maatschappelijke reilen en zeilen noodzakelijk acht (zich kritiek aantrekt als die welke bij ons onder meer met betrekking tot onderwijs en maatschappij verwoord wordt door mensen als Emmerly en Tinbergen) lijkt hij een aanvulling van het (economisch) liberalisme met een behoorlijke dosis sociale moraliteit voldoende te achten, een soort versnelde evolutie van het liberalisme, met name wat betreft het onderontwikkelde denken over de kollektieve sektor en inkomensnivellering. Het denken over economische orde en het instrumentarium ter verandering is in ons land waarschijnlijk al iets verder gevorderd en principiëler van aard (getuige b.v. het 'ekonomendebat' en de

diskussies over en rond de vier zgn. hervormingsvoorstellen).

Hirsch verschaft ons in zijn boeiende, brede achtergrond-studie een diagnose van de ziekte van de meer ontwikkelde maatschappijen. Over de therapie is hij nog

vrij terughoudend (we weten volgens hem met name nog te weinig af van gevaren van de 'kollektieve' antistof); wel geeft hij globaal een richting aan, waarin zijns inziens de oplossing gezocht moet worden.

M. Santema

## Onderwijsresearchdagen

De ORD'79 worden op 17 en 18 april 1979 te Nijmegen gehouden.

Het programma van de ORD'79 omvat de volgende onderdelen:

1. De presentatie van papers rond vier door de begeleidingskommissie vastgestelde thema's. Deze vier thema's met mogelijke aandachtspunten zijn:
  - a. *Lees-taalonderwijs voor kleuter- en basisscholen*
    - curriculumontwikkeling en leerpsychologie
    - leermoeilijkheden
    - meten van lees- en taalvaardigheid
    - inhoud van boekjes
  - b. *Examenproblematiek*
    - functies van examens, afsluitend of prognostisch
    - selectie
  - c. *Achterstandssituaties*
    - problemen rond het milieu
    - overheidsbeleid
    - ongelijkheid, intelligentie
    - compensatieprogramma's
  - d. *Differentiatie*
    - diagnostiserend toetsgebruik
    - verschillend behandelen van verschillende kinderen
    - individuele studiesystemen
    - meten en beslissen

Rond elk thema vindt onder verantwoordelijkheid van de begeleidingskommissie coördinatie plaats door een of meer ter zake deskundigen. Deze deskundigen zullen in samenwerking met de commissie actief paperschrijvers werven. Daarnaast is het mogelijk op eigen initiatief een papervoorstel in te dienen betrekking hebbend op een van de gekozen thema's. De beoordeling van deze papers gebeurt op dezelfde wijze als die van de vrije papers.

2. De presentatie van *vrije papers*, die min of meer los staan van de gekozen thema's, door individuele of groepen van onderzoekers.
3. De presentatie van "*stand van zaken papers*". Door de begeleidingskommissie wordt een beperkt aantal onderzoekers benaderd, om de stand van zaken rond enkele aspecten van de onderwijsresearch onder woorden te brengen eventueel betrekking hebbend op een

van de gekozen thema's.

4. De presentatie van *VOR-kursussen*. De VOR organiseert rond de ORD kursussen die door deelnemers kunnen worden gevolgd. Nadere informatie wordt u toegezonden.
5. Voorts wordt de ORD ook een *marktfunctie* toebedacht. De deelnemers wordt de gelegenheid geboden door hen ontwikkelde materialen, onderwijsprogramma's en (onderzoeks)instrumenten te etaleren. Degeenen die van deze gelegenheid gebruik willen maken dienen vóór 31 december 1978 schriftelijk contact op te nemen met het sekretariaat.
6. Door de organisatoren wordt ruimte ter beschikking gesteld voor *wergroepactiviteiten*. Initiatieven daartoe dienen vóór 31 december 1978 aan het sekretariaat kenbaar te worden gemaakt.

### Oproep

Onderzoekers van het onderwijs worden hierdoor opgeroepen een bijdrage te leveren aan de ORD'79 door:

- De inbreng van een paper over een door de begeleidingskommissie gekozen thema. Hierbij gelden dezelfde voorwaarden en normen als voor de vrije papers.
- De inbreng van vrije papers los van de gekozen thematiek. De begeleidingskommissie onderwerpt de papervoorstellen aan een vastgestelde beoordelingsprocedure. De papervoorstellen en abstracts dienen zo *spoedig mogelijk*, doch uiterlijk vóór 31 december 1978 te worden ingediend bij het sekretariaat. In verband met de strakke tijdsplanning betekent overschrijding van deze datum dat een grote kans bestaat, dat het papervoorstel niet meer kan worden behandeld. De begeleidingskommissie neemt de vrijheid de papervoorstellen eventueel te passen binnen de thematiek.
- Een bijdrage te leveren aan de marktpresentatie. Verwacht wordt in de opgave te vermelden, wat de aard van de presentatie zal zijn en hoeveel ruimte en eventuele apparatuur men nodig denkt te hebben. Van de presentatoren wordt verwacht, dat zij gedurende de onderwijsresearchdagen permanent aanwezig zijn (9.30-17.00 uur).

### Vrije Papers

Gestreefd wordt naar bundeling van papers na de ORD.

Van de vrije paperschrijvers wordt gevraagd:

- a. een papervoorstel in te dienen met een *maximum* van 4 pagina's A4-formaat, enkelzijdig bedrukt, in *vijfvoud*;
- b. een abstract van 100 woorden, eveneens in *vijfvoud*, waarin geen tabellen of grafisch materiaal zijn opgenomen. Het abstract zal na goedkeuring van het papervoorstel worden opgenomen in het programma-/congresboek. Abstracts die (veel) langer zijn dan 100 woorden zullen worden ingekort of worden teruggezonden naar de auteur met een verzoek om inkorting.
- c. het papervoorstel moet de volgende *inhoud* hebben:
  1. het *onderzoeksterrein* waartoe de auteur zijn bijdrage rekent,
  2. het *theoretisch kader* waarin de bijdrage wordt geplaatst,
  3. de *onderzoeksmethoden en -technieken* die werden c.q. worden gebruikt,
  4. de *steekproef en onderzoekssituatie* waarin de gegevens zijn verkregen,
  5. de *resultaten en (voorlopige) konklusies*,
  6. de inschatting van het onderwijskundig-wetenschappelijk en/of maatschappelijk *belang* van de bijdrage;
- d. het papervoorstel dient verder de volgende gegevens te bevatten;
  1. de *naam van de auteur(s)*,
  2. het *instituut of de onderzoeksgroep* welke hij/zij representeert,
  3. de *titel van de paper*,
  4. de *naam van de paperlezer (referent)* op de onderwijsresearchdagen,
  5. het *adres van de paperlezer* (met telefoonnummer), waar hij/zij overdag bereikbaar is;
- e. het is gewenst dat de auteur tevens *diskussianten* opgeeft t.b.v. de discussie op de ORD. Ook is gewenst dat de auteur aangeeft of hij/zij gebruik wil maken van *AV-media*. Auteurs dienen zelf te zorgen voor sheets voor overheadprojectie, dia's en films. Voor apparatuur wordt gezorgd mits tijdig contact wordt opgenomen met het sekretariaat (vóór 15 maart 1979);
- f. de geselecteerde papieren dienen door de auteurs in *100-voud* aan het sekretariaat te worden verzonden en tevens ter verzending gereed te worden gehouden voor de deelnemers vóór 15 maart 1979;
- g. de definitieve tekst mag niet uitgaan boven 25 pagina's A4.

De begeleidingscommissie behoudt zich het recht voor de geaccepteerde papervoorstellen om abstracts te reproduceren en te verspreiden.

#### Sekretariaat

N.I.V.O.R., Bijleveldsingel 70, Nijmegen  
t.a.v. sekretariaat ORD  
tel. 080-51.58.39 (51.29.74)

## 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 1979 is een bedrag van f 25.000,- beschikbaar ten behoeven 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
- de 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 februari 1979 worden gericht aan:  
De Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds, t.a.v. Dr. A. Jansen, p.a. Stichting ISBP, Keizersgracht 649, Amsterdam, tel. 020-5 25 35 28.

## 9e Conferentie CESE

De negende conferentie van de Comparative Education Society in Europe zal worden gehouden in Valen-

cia/Spanje, van 25 tot 29 juni 1979. Het thema is: 'The influence of international educational research on national educational policies'.

Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij het secretariaat van de CESE, 60, Rue de la Concorde, 1050 Brussel. Tel.: (02) 512.81 25-512.17.33.

## Inhoud andere tijdschriften

### Info

9e jaargang, nr. 6, 1978

'Leerplanontwikkeling en vakkenintegratie'. Aanzetten tot en argumenten voor integratie van het vormingsaanbod, door G. J. van den Brink en A. A. Feenstra

### Info

10e jaargang, nr. 1, 1979

Formatieve curriculumevaluatie, door B. P. M. Creemers en K. Meijer

Wetenschapstheoretische perikelen in onderwijskunde en pedagogiek, door D. Huizinga

Verkeersonderwijs - noodzakelijk belangstellingsveld van onderwijskunde, door P. van den Eertwegh-Gubbels

*Pedagogisch Tijdschrift / Forum voor Opvoedkunde*  
3e jaargang, nr. 8, 1978

Onderzoek naar factoren die door leerkrachten basisonderwijs als beïnvloedend en remmend ervaren worden (II), door R. Vandenbergh, m.m.v. H. Denoo en F. De Roo  
Een onderwijsleermodel voor de praktijk, door M. J. G. Nuy

Inventarisatie van het gebruik van tests en toetsen in de zesde klas L.O., door W. L. L. Hulsman

Kroniek en documentatie

Ingekomen boeken

Uit andere tijdschriften

*Pedagogisch Tijdschrift / Forum voor Opvoedkunde*  
3e jaargang, nr. 9, 1978

Twee contourennota's en hun effect, door Th. M. E. Liket  
Een training in onderwijsvaardigheden aan doctoraalstudenten Nederlands, door G. Hoendervanger, J. Kiers, W. Poorterman en A. J. Evenboer

De historische pedagogiek en haar methodologische problemen, door M. Depaape

Kroniek en documentatie

Boekbespreking

## Ontvangen boeken

Dasberg L. en Jansing J. W. G., *Meer kennis, meer kans. Het Nederlandse onderwijs 1843-1914*, Unieboek b.v., Haarlem, 1978, f 19,50

Groenendaal H. J., *Vroegtijdige hulpverlening aan zwakfunktionerende kleuters*, Vrije Universiteit, Amsterdam, 1978

Mönks F. J. en Knoers A. M. P., *Ontwikkelingspsychologie. Inleiding tot de verschillende deelgebieden*, 3e herziene druk, Dekker & Van der Vegt, Nijmegen, 1978, f 37,50

Richmond W. K., *Naar een keerpunt in het onderwijs* (vertaling van: *Education and Schooling*, 1975), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1978, f 32,50

Son M. J. M. van, *Sociale vaardigheidstherapie. Gedragstherapie en sociaal gedrag*. Swets & Zeitlinger, Amsterdam, 1978, f 27,90

## Ontvangen rapporten

Thomas-Lycklama à Nijeholt G., *Werkende meisjes. Een terreinverkenning*, Emancipatiecommissie, Rijswijk