

Boekbesprekingen

Dr. M. J. Langeveld, *Elk kind is er één*. Meedenken en meehelpen bij groot worden en opvoeden, F. F. Callenbach B.V., Nijkerk 1974, 203 pag., f 22,50, ISBN 90 266 1592 2.

In dit boek demonstreert Langeveld de betekenis van klinische pedagogiek met zijn ervaringen uit de praktijk. Hij maakt gebruik van meer dan veertig jaar praktijk-uitoefening, hij heeft voorbeelden gekozen om zijn visie op de mens en de pedagogiek toe te lichten. Bij eerste lezing een 'avonturenroman', bij nadere beschouwing een duidelijke exemplificatie van mens- en wetenschapsvisie.

Dit boek moet dan ook gezien worden als een terugblik van de op rijpere leeftijd gekomen ambachtsman, die zijn ervaringen gebruikt om een visie te tonen op eigen en toekomstig werk én op de toekomst van alle mensen, die thans met elkaar in paniek verkeren.

'Paniek van een mensloze techniek, van de mensverliezende wervelstorm van improvisaties, van een dramatisch zoeken naar het volop ware en overtuigende in een chaos van technologische manipulatie en van dat stormachtig improviseren.'

Het antwoord van ons allen om de paniek te bestrijden is dat we iets aan onszelf en onze wereld moeten doen. Iets aan onszelf, onze wereld én aan de kinderen, die afhankelijk van ons zijn. We moeten streven naar autonomie en voor onze kinderen moeten wij dit eveneens betrachten. De mens, die gekozen heeft voor en trouw is aan een eigen levensmodel, zal samen met de andere de techniek een eigen plaats kunnen geven, het improviseren begrenzen, het zoeken naar het volop ware structuur kunnen geven en technologische manipulatie kunnen weerstaan.

De *mogelijkheid* om te kiezen voor een eigen levensmodel wordt kinderen echter door hun ouders *gegeven* als die hen tijdens de kinder- en jeugd jaren leefbare *zekerheden* bieden van waaruit *gekozen* kan worden.

De volwassenen moeten zich daartoe door eigen keuze voor hun kinderen dienstbaar stellen; tijd, aandacht vrij maken, zich aansprakelijk stellen voor hun opvoeding.

Dit boek is bestemd voor iedere goede verstaander. Voor vakgenoten en niet vakgenoten, ouders, onderwijzers en groepsopvoeders.

In zijn opzet vertoont het overeenkomst met het in 1973 bij Constable and Company Ltd. verschenen boek van C. R. Rogers: 'Becoming partners' en met Foudraïne's bekende gang door de psychiatrie. Met hen heeft Langeveld gekozen voor het beschrijven van eigen ervaringen om er een vakgebied in een visie op de mens door te demonstreren. De lezer kan als het ware over de schouder van de praktijkbeoefenaar mee kijken naar de hulpverlening, zoals deze door de pedagoog, de psycholoog en de psychiater inhoud krijgt. Meer nabij kun je het niet brengen, ook al heeft deze mogelijkheid tot participeren zijn eenzijdigheid. Omdat je zo nabij komt, raak je persoonlijk geïnvolveerd. Je kunt moeilijk buitenstaander blijven als Rogers stelt, dat naar zijn mening, ieder beklievend gevoel in een relatie communicabel gemaakt moet worden en dat terughoudendheid de relatie alleen maar kan schaden. Foudraïne's gang door de psychiatrie maakt bezinning noodzakelijk op wat wij allen met onze psychiaters en met de geestelijk gestoorde mens hebben gedaan en het is een in meer dan een opzicht hachelijk avontuur om langs Langeveld heen te lopen als hij stelt, dat een leven niet op grond van lol geïmproviseerd kan worden. '*Heb niet planloos een stel kinderen, orden je leven naar prioriteit en richt het zo in, dat je je taak aankunt. Heb anders geen kinderen.*'

Langevelds boek is een appèl op ons geweten, een appèl op ons vakmanschap. Het boek heeft met het werk van Rogers en met dat van Foudraïne gemeen, dat het niet pretendeert te voldoen aan normen van wetenschapsbeoefening, zoals die fungeren voor een meetbaar en objectief gelijk. Het gaat over keuze, persoonlijke stellingname. Je kunt het met keuze en stellingname eens zijn en niet eens zijn, waardoor tegelijkertijd jouw visie op mens en kind in geding komt.

Een boek over *mogelijkheden* in plaats van *wetmatigheden*, dat alle ruimte biedt tot zelfconfrontatie en confrontatie met anderen die zichzelf, de toekomst van de mensen en hun kinderen serieus nemen.

R. Lubbers

P. E. Bryant, *Perception and understanding in young children*, Methuen & Co Ltd, London, 1974, VIII + 195 pag., f 2,90, ISBN 0 416 79440 8.

In dit boek behandelt Peter Bryant op zeer systematische wijze de waarneming en begripsvorming bij kinderen.

Hij baseert zijn uitspraken voornamelijk op experimenten waarbij hij niet vergeet aan te geven welke criteria in

de werkelijkheid in dezelfde richting wijzen. Hij gebruikt de experimentele methode omdat soms door rechtstreekse observatie nooit te achterhalen zal zijn wat als oorzaak gezien moet worden voor het al of niet optreden van een bepaald verschijnsel. Daarnaast stelt hij dat bepaalde vormen van gedrag alleen maar door middel van observatie te bestuderen zijn. Bv.: Hoe reageren kleine kinderen op hun moeder en hoe spelen kleine kinderen.

Achtereenvolgens komen aan de orde het waarnemen van de oriëntatie van voorwerpen in de ruimte, en de positie en grootte van voorwerpen. Vervolgens het waarnemen van getal en invariantie. Tenslotte verlaat hij het terrein van de uitsluitend visuele waarneming en begeeft zich op het gebied van de intermodale waarneming. Deze onderscheidt hij in visueel-haptisch (b.v. een visueel waargenomen voorwerp op de tast herkennen), visueel-kinaesthetisch en haptisch-kinaesthetisch waarnemen.

Centraal staat de gedachte dat jonge kinderen, óók voor de periode van 7-9 jaar, kunnen komen tot logische gevolgtrekkingen. In tegenstelling tot Piaget stelt Bryant dat het jonge kind over de logische structuur beschikt om tot de gevolgtrekking te komen dat steeds wanneer $A = B$ en $B = C$, $A = C$. Kinderen beschikken over deze relatieve codering. Volwassenen beschikken zowel over een relatieve codering als over een absolute codering. Volwassenen beschikken ook over een betere absolute codering dan kinderen.

Er bestaat een verband tussen het vermogen tot het maken van logische gevolgtrekkingen en het zich herinneren van de oriëntatie van voorwerpen in de ruimte. Er bestaat een verband tussen de manier waarop kinderen het begrip getal leren en de wijze waarop ze iets leren omtrent de positie van voorwerpen in de ruimte. Zo ook tussen de manier waarop ze grootte leren onderscheiden en een constantieprobleem verwerken, tussen het vermogen tot het intermodaal herkennen van voorwerpen en de wijze waarop ze relaties coderen (hantieren).

De auteur laat zien dat ook bij de experimentele methode veel zorg besteed moet worden aan het design en het gebruik van juiste controlegroepen. Te snel werd (is) bv. ten onrechte geconcludeerd dat:

1. de taalontwikkeling gezien moet worden als oorzaak voor het kunnen uitvoeren van relatieve coderingen
2. het feit dat de letters b en d elkaars spiegelbeeld zijn als oorzaak gezien moet worden van het feit dat deze letters moeilijk gevonden worden.

Deze bevindingen zijn van groot belang voor theorieën op het gebied van de leerproblematiek van kinderen en theorieën voor het ontwikkelen van leermethoden.

Bryant stelt uitdrukkelijk dat het erg nuttig is dat een verworpen theorie gepubliceerd wordt. Het is de beste manier om tot een consistente theorievorming te komen. Hij is zelf erg bedreven in het aanhalen van relevante literatuur (vanaf 1866 tot nu) met betrekking tot het onderwerp: de ontwikkeling van waarneming en begrip.

In het boek 'Leerboek der psychologie' van H. C. J. Duijker en R. Vuyk (pag. 234) wordt de vraag gesteld of Ph. Kohnstamms poging 5-jarige kinderen een inclusie relatie te leren (een thema van Piaget) gezien moet worden als een foefje, aan de experimenten ontleend, of een hoger niveau van denken. Bryant stelt iets dergelijks (hoger niveau van denken) aan de orde m.b.t. Piaget en laat zien dat de experimentele opzet en het kiezen van de juiste controlegroep uitsluitel kunnen geven.

Bryant spreekt zijn verwondering uit over het te weinig in de literatuur naar voren gekomen feit dat er een verschil is tussen wat zich in een ontwikkelingsstadium voordoet en de oorzaken ervan. Van de oorzaken weten we nog erg weinig. Bryant is voor het toetsen van alternatieve theorieën. Hij stelt verder dat perceptuele en conceptuele ontwikkeling gerelateerd zijn aan sociale en emotionele gebeurtenissen. Dit terrein betekent een volgende stap en een goede manier om dit te doen is d.m.v. een experimentele opzet. Sommigen zullen zeggen dat dit niet mogelijk is. Om maar een klein deelgebied te noemen: is onderzoek naar het effect van psychotherapie mogelijk? W. K. B. Hofstee komt in de Psycholoog (nr. 1, 1975) tot de conclusie dat voorzover handelingsaspecten in de praktijk een rol spelen evaluatieresearch een alleszins gerechtvaardigde eis is.

Mijns inziens levert het boek een waardevolle bijdrage aan onderzoek op het gebied van cognitie en stimuleert tot vervolgonderzoek.

M. A. M. Schoemaker-Hol

C. de Keyser, H. Jaspaert, *Democratisch bouwen aan een doelgerichte afdeling Menswetenschappen. Het Curriculum*. Acco, Leuven 1974, 91 blz. D / 1974/0543/37, f 15,50.

R. Beirnaert, C. de Keyser, H. de Neve, M. Florizoone, R. Jaspaert, W. Wielemans, *Democratisch bouwen aan een doelgerichte afdeling Menswetenschappen*. Interimrapport 1968-1971. Acco, Leuven 1974, 78 blz. D/1974/0543/8, In Nederland verkrijgbaar bij De Tijdstroom te Lochem, f 10,—.

Het eerste van de twee bovengenoemde boeken bevat het resultaat van overleg aan (in eerste instantie) 17 Katholieke lagere normaalscholen in België, die op 1 september 1968 een afdeling 'menschwetenschappen' (officieel: menselijke wetenschappen, een wat vreemde vertaling van: sciences humaines) hebben opgericht en

in gemeenschappelijk overleg het leerplan, liever curriculum, hiervoor hebben ontworpen en door de Regering zien bekrachtigd. Van de wijze, waarop dit is gegaan geeft het tweede, het interimrapport, een verslag. Wie alleen belangstelling heeft voor de resultaten kan met het eerste volstaan, maar wie wil weten, hoe zo'n demo-

cratisch bouwen aan een schoolafdeling (vergelijkbaar met een A- of B-afdeling aan ons gymnasium of athe-neum) kan worden opgezet en hoe dat dan kan verlopen, welke moeilijkheden men b.v. ontmoet, dient bepaald ook het tweede te lezen.

Uitgangspunt voor dit ondernemen was de behoefte om voor de a.s. onderwijzer een algemene vorming voor zijn beroepsopleiding mogelijk te maken, die 1. leerlingen met een begaafdheid voor sociale en pedagogische arbeid aan zou trekken, 2. de voor deze arbeid belangrijke eigenschappen zou versterken en 3. een zodanige zwaarte zou hebben, dat toelating tot universitaire examens, die gericht zijn op soortgelijke arbeid, gerechtvaardigd zou zijn. Het program voor zo'n vorming zou verder niet door specialisten worden opgesteld om vervolgens door de Regering aan de scholen te worden opgelegd, maar in de praktijk door de leraren zelf onder leiding van een wetenschappelijk team worden ontwikkeld en daarna pas officiële sanctie verwerven. Geheel vrij was men daarbij niet. De vakken waren reeds bepaald en het kon er nu alleen om gaan, deze een zodanige inhoud te geven, dat ze de algemene doelstelling van deze afdeling zo goed mogelijk zouden kunnen dienen. Daarvoor moest nu eerst worden vastgesteld, welke eigenschappen van een persoon in bijzondere mate geschikt maken voor sociale arbeid in het algemeen en pedagogische in het bijzonder. Mede op grond van de beschikbare literatuur werden deze aangeduid als psycho-sociale en pedagogische bekwaamheid en gezindheid. Zij werden nader geëxpliciteerd in de trant van taxonomieën van Bloom en medewerkers. Aldus werd een doelstellingenlijst verkregen, die voortdurend gebruikt kon worden bij het vaststellen van de doeleinden der afzonderlijke vakken en de wegen, waarlangs deze nagestreefd zouden kunnen worden. Bij dit laatste gaat het om de leerervaringen, die in de afdeling menswetenschappen bij elk vak worden aangeboden. Hierbij komen aan de orde enerzijds de situaties, die bij het onderwijs in het leven dienen te worden geroepen, anderzijds de vakinhouden, die daarbij het beste kunnen worden gebruikt. Op deze wijze een curriculum op te stellen lijkt stellig een veel betere weg dan het gebruikelijke uitgaan van een idee van algemene ontwikkeling om vervolgens uit een aantal vakken een keuze van leerstof te doen en zo tot een leerplan te komen. Uit het in deze boeken geboden verslag blijkt echter wel de grote moeilijkheid ervan. Allereerst was het niet mogelijk alle leraren, die meededen de algemene doelstellingen ook werkelijk te doen gebruiken. Daardoor kwam er bij een aantal vakken niet zoveel van terecht. Een tweede moeilijkheid lag

in de wisseling van leraren tijdens de periode van dit werk. Juist zij, die veel presteerden en intensief meewerkten, werden, wel méé op grond daarvan, weggezo-gen naar andere betrekkingen. Veel van het tot stand gekomene was verder in wezen toch het werk van één of enkele personen. Als men deze feiten overweegt rijst de vraag of het ontworpen curriculum, dat immers in praktijk moet worden gebracht door de gehele schaar van deelnemende leraren, wel zo gebruikt zal kunnen worden als de bedoeling is, nl. voortdurend met het oog op de tot ontwikkeling te brengen personeuseigenschappen. Dit lijkt toch al moeilijk door de veelheid daarvan. En ook maakt het de indruk, dat het ideaal zeer hoog, voor deze leeftijd té hoog is gesteld. De jeugdigen immers, die deze afdeling zullen doorlopen, zijn ongeveer 16-18 jaar en hun ervaringen op school maken slechts een deel uit van het geheel van hun beleven.

En waarnaar moet nu worden gestreefd? Onder veel meer: naar adequate formulering van eigen motieven, gevoelens, inzichten; adequate reactie op het gedrag van anderen, in woord, gebaar en handeling; het voorspellen van adequate reacties of van te verwachten gedragingen (blz. 15).¹

Dit zijn maar enkele onderdelen van de drie bladzijden omvattende lijst van kennis, vaardigheden en attitudes. Ik vraag mij af: wáár, bij die vele vakken en hoe zal dit alles zinvol kunnen worden nagestreefd? T.a.v. de grote groep worden als doelstellingen genoemd: vertrouwdheid met de veelzijdigheid van de maatschappelijke problemen, met de verscheidenheid van hun herkomst en met de verrijkende gevolgen van eventuele oplossingen. Dit verlangt het uitvoeren van veelzijdige probleembenadering, het stellen van genuanceerde diagnoses en het voorstellen van op gevolgen bedachte oplossingen. Onontkoombaar dringt zich nu de vraag op: wie van ons leraren is daar zelf toe in staat? En als dat zelden het geval zal zijn, hoe zullen wij dan kinderen dit kunnen leren?

Het is jammer, dat een evaluatie van de praktijk van dit curriculum niet mogelijk is gebleken. Het is immers mogelijk, dat de resultaten de hier uitgesproken twijfel logenstraffen. Daarom hopen wij, dat in de volgende verslagen beelden zullen worden gegeven van de dagelijkse gang van zaken in de scholen, die er mee werken en van de uiteindelijke resultaten van deze bijzondere en boeiende onderneming. In elk geval zijn er ervaringen opgedaan, die voor de werkers aan de constructie van curricula zorgvuldig moeten worden bekeken.

A. J. S. van Dam

H. Slagter-Sijstra *Taalopbouw via luisteren*, Vermande Zonen B.V., IJmuiden, 1973, 88 pag., f 16,75, ISBN 90.60.40383.5

Aan de hand van de relatie tussen de auditieve en visuele component bij het aanvankelijk lees- en spellingsonderwijs is het begrip 'dialektiek' aardig toe te lichten. Bij Hooegeveen (\pm 1900) zien we duidelijke nadruk op de auditieve component (met name de auditieve analyse).

Onder invloed van o.a. de Gestaltpsychologie volgt in de dertiger jaren een doorslaan naar de visuele component. Typerend is het werkje van Van der Velde 'Luisteren of zien, auditieve of visuele grondslag van het spellingsonderwijs' (Wolters, Groningen (1934)), waarin

hij mede op grond van een (volgens mij ondeugdelijk) onderzoekje ondubbelzinnig kiest voor de visuele component.

Momenteel is er sprake van een revival van de auditieve component (vgl. bijv. Dumont, Lambert-Anema en de programma's die momenteel op basis van Elkonin's inzichten gemaakt worden.) Het belang van de auditieve component wordt ondersteund door (wel deugdelijk) onderzoek dat o.a. werd beschreven in de dissertaties van Van der Laan en Rispens.

Het is dan ook verheugend wanneer leergangen gekonstrueerd worden waarin aan de auditieve component van het leren lezen en spellen recht wordt gedaan.

'Taalopbouw via luisteren' poogt hiertoe met het oog op de kinderen met lees- en spellingsmoeilijkheden een aanzet te zijn.

In hoofdstuk 3 wordt een splitsing gemaakt in auditieve en visuele moeilijkheden bij het lezen en spellen. In hoofdstuk 4 wordt de therapie voor de auditieve moeilijkheden besproken en in het volgende hoofdstuk schematisch weergegeven. Daarna volgen 40 bladzijden met rijen woorden en zinnen die gebruikt kunnen worden bij de oefeningen. Het laatste hoofdstuk beschrijft een 20-tal spelsuggesties.

De schrijfster is logo-akoupediste met (jarenlange?) ervaring. Dit blijkt uit de leuke oplossingen die voor sommige problemen gegeven worden (de eu/ui diskriminatie is een goed voorbeeld). Ook het hoofdstuk met spelsuggesties kan ik een ieder aanraden, maar . . . een leergang konstrueren is iets anders.

De schrijfster geeft een chronologische volgorde aan die *niet* gebaseerd is op een logische doordenking van de lees- en spellingsmoeilijkheden. Om het in de terminologie van de strategie van Kooreman en Donders te zeggen, er is wel een leerfasenplan maar de substantiële analyse

(analyse van de leerinhouden) deugt niet.

Als voorbeeld noem ik de zgn. verdubbelingsregel. Het uitgangspunt van de schrijfster is: (p. 32) 'Bij het uitspreken van de woorden wordt er op gelet dat niet gezegd wordt: bā-len (ā is korte klank, K.) in plaats van bal-len . . .'. Nu is het zo dat geen enkel normaal mens het woord ballen auditief afbreekt in bal-len, iedereen zegt bā-len (nog duidelijker is dit te horen bij het afbreken van de woorden met dubbel d of b vgl. ribbe, kudde).

Met een dergelijk uitgangspunt blijft van de titel ('Taalopbouw via luisteren') weinig over. Er is geen sprake van een auditieve verdeling, maar van een verdeling in lettergrepen.

Voorts wordt niet ingegaan op belangrijke problemen die zich voordoen als men kiest voor een auditief uitgangspunt (b.v. eren, aai, eeuw, nk en de stomme e).

Bovendien wordt niet aangegeven dat er een essentieel verschil is tussen lees- en spellingsmoeilijkheden. Zo moet je bij het woord 'lade' bij het lezen letten op de ene medeklinker (daarom lees je /aa/ hoewel er a staat), terwijl je bij het spellen op de lange /aa/-klank moet letten (je schrijft maar één teken (a)).

Tenslotte nog enkele details: onder de letters op de foto's staan geen strepen, wat tot letterverwisseling kan leiden (vgl. n/u, d/p) en er staan nogal wat storende zetsfouten in het boekje.

Al met al mogen we ons gelukkig prijzen dat een landelijke werkgroep momenteel wel een op een auditief uitgangspunt gebaseerde leergang ontwerpt waarbij wel een grondige analyse van de leerinhouden heeft plaats gevonden. Afgezien van enkele aardige suggesties kan ik niemand aanraden de voorgestelde leergang te gebruiken.

H. J. Kooreman

Van Meerten, A. - Van Daele, H. - Schellekens, A.: *Onderwijskundig Woordenboek*, Universitaire Pers Rotterdam/Nijgh en van Ditmar, 1974, 207 p., f 35,—, ISBN 90.237.8014.0 (Ned.) - 90.02.12773.1 (België).

In het voorwoord tot zijn *Paedagogisch Woordenboek* stelde Zernike in 1905 dat zijn generatie geconfronteerd werd met veel vragen en raadsels. 'In zulk een tijdsge-wricht ontwerpt men geen stelsels noch schrijft men wet-boeken, ten hoogste waagt men zich aan een . . . woordenboek, eene verzameling van vragen en antwoorden, van onderstellingen en twijfelingen, van opmerkingen en toelichtingen'.

In zekere zin wordt Zernike's opvatting gedeeld door de samenstellers van het recente *Onderwijskundig Woordenboek*. Ook zij motiveren de publicatie van hun werk op grond van de snelle ontwikkelingen op educatief gebied die het velen moeilijk maakt de betrokken terminologie bij te houden. Hun werk is dus met recht een woordenboek, in tegenstelling tot het geschrift van Zernike en de zijnen dat niet alleen termen verklaart maar ook uitgebreid ingaat op de historische, wijsgerige, literaire etc. context. Waar het *Paedagogisch Woordenboek* over trefwoorden als aanleg, leerplan en geheugen respectie-

velijk 14,7 en 12 pagina's uittrok, besteedt het *Onderwijskundig Woordenboek* aan dezelfde termen 3, 4 en 6 regels.

Op zich impliceert deze vergelijking nog geen kritiek op laatstgenoemd werk. Een woordenboek moet zich per definitie bepalen tot het verklaren van een woord en zich niet wagen op het terrein dat door een encyclopedie bestreken moet worden. Echter, de samenstellers van de hier besproken publicatie voeren m.i. de bondigheid af en toe te ver. Voorbeeld: de term leerplanontwikkeling wordt op p. 98 verklaard als onderwijs-leerplanontwikkeling. De lezer die met deze verklaring niet gebaat is zoekt vervolgens op p. 127 onderwijs-leerplanontwikkeling op, maar wordt dan met het kluitje 'ook wel leerplanontwikkeling (curriculum development)' in het riet gestuurd.

Dit overigens begrijpelijk streven naar beknoptheid heeft er soms ook toe geleid dat termen onvoldoende duidelijk verklaard worden. Voorbeeld: 'Leerproces:

Proces gekenmerkt door het optreden van gedragsverandering en de daarmee samenhangende psychische processen. De psychologische studie van het leerproces leidde onder meer tot het onderscheiden van verschillende leer vormen'. (p. 99). Een puntiger omschrijving zou m.b.t. dit kernwoord op zijn plaats zijn; de eventueel noodzakelijke plaatsruimte zou gewonnen kunnen worden door verklaringen achterwegen te laten als de volgende: 'Luiheid: een onduidelijke term, die over het algemeen wordt gebruikt voor leerlingen die te weinig activiteit vertonen, vooral met het oog op het schoolwerk' (p. 104).

Uit bovenstaande kritische opmerkingen moet niet worden afgeleid dat dit woordenboek voorbij schiet aan het doel: informatie en verklaring m.b.t. Nederlandse en Belgische onderwijstermen. Aandacht wordt besteed aan vele nieuwe begrippen (Kinderladen); degenen die

radeloos ronddolen door het woud van lettercombinaties (OBOS, KCML, ILTO, HIDK) worden snel geholpen; complexe begrippen worden niet zelden in kort bestek verrassend duidelijk beschreven (onderwijs-leerpakket); schema's van het Nederlandse en Belgische onderwijs besluiten het geheel (in het Nederlandse schema wordt overigens vreemd omgesprongen met het begrip partiële leerplicht). De samenstellers zijn zich bewust niet alle relevante onderwijs(kundige) termen in 207 pagina's te kunnen behandelen. Zij hebben daarom in hun woordenboek formulieren opgenomen waarop lezers aanvullingen en tekstwijzigingen kunnen voorstellen. Het is te hopen dat in een tijd waarin het woord participatie opgeld doet, velen van dit goede idee gebruik zullen maken.

J. H. G. I. Giesbers

Mededelingen

Opleidingen voor de akte M.O.-Pedagogiek

<i>Naam en adres instelling</i>	<i>Onderwijsplaatsen</i>	<i>M.O.-A</i>	<i>M.O.-B</i>
Pedagogisch Seminarium aan de Vrije Universiteit van Amsterdam, De Lairessestraat 142, Amsterdam, Tel. 020-739146 Studieleider: Prof. dr. J. W. van Hulst	Amsterdam	x	x
Stichting Nutseminarium aan de Universiteit van Amsterdam Nieuwe Prinsengracht 89, Amsterdam, Tel.: 020-253366 Algemeen studieleider: vacature, Coördinerend studieleidster: Mevr. drs. F. G. Broekhuijsen-Leewis	Amsterdam	x	x
P.B.N.A., afd. Culemborg, Velperbuitensingel 6, Arnhem Tel.: 085-716151, Studieleider: Prof. dr. G. Th. M. Verhaak	Arnhem	x	
Stichting voor Pedagogisch Onderwijs aan de Rijksuniversiteit te Groningen, Reitdiepkade 3A, Groningen, Tel. 050-114998 Studieleider: Prof. dr. L. van Gelder	Groningen	x	x
Noordelijke Leergangen onder auspiciën van 'De Fryske Akademy' Coulonhuis, Doelestraat 8, Leeuwarden, Tel.: 05100-31414 Studieleiders: Drs. J. J. Kuiper Drs. J. J. H. Oosterwijk	Leeuwarden Zwolle	x x	
Katholieke Universiteit Nijmegen, Subfaculteit der pedagogische en andragogische wetenschappen Afdeling M.O.-opleidingen, Erasmuslaan 40, Nijmegen, Tel.: 080-512151, toestel 2151 Algemeen studieleider: Prof. dr. G. Th. M. Verhaak Studiecoördinator: Dhr. G. Mochèl	Nijmegen	x	x
Hoogveld Instituut, Stikke Hezelstraat 1-3, Nijmegen, Tel.: 080-225073 Studieleider: Dr. V. J. Welten	Nijmegen	x	
Nutsacademie voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming, Heemraadsingel 80, Rotterdam, Tel.: 010-773811 Studieleider: Prof. dr. L. de Klerk	Rotterdam	x	x
Katholieke Leergangen Tilburg, Tivolistraat 14, Tilburg, Tel.: 013-436000, Studieleider: Dhr. B. G. Ris	Tilburg Amsterdam 's-Gravenhage Sittard	x x x x	x x x x
Pedagogisch Seminarium vanwege de Nederlands Hervormde Kerk, Stadhouderslaan 94, Utrecht, Tel. 030-515859 Studieleider: Drs. J. de Jong	Utrecht	x	x

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Forum

9e jaargang, nr. 4, april 1975

Waar zijn onze kinderen gebleven? door N. F. Noordam
Pedagogische categorieën van de onderwijsleersituatie.
II Kennis als pedagogische categorie van de onderwijsleersituatie, door J. D. Imelman

Over integratie van kleuter- en basisonderwijs, door J. Bijl

Het organiseren van activiteiten in de kleuterschool, door A. Andersson

Pedagogische kroniek, door W. A. de Bruijn

In de marge

Boekbesprekingen

Auteurs

Persoon en Gemeenschap

27ste jaargang, nr. 8, april 1975

Een bijzonder nummer door het grote aantal reacties op het document van onderwijsminister H. De Groot: 'Ideeën over onderwijsvernieuwing', dat in het maartnummer als bijlage is verschenen.

De schijnbewegingen van een minister, door J. Wellens

Een visie op het onderwijs, door E. Houthuys

Vijftien ideeën bij 'Ideeën over onderwijsvernieuwing', R. Dujardin

De kleuterschool zoals minister De Croo ze ziet en plant, door M. Bervoets

Het Plan De Croo: liberaal-economische, elitaire en prestatiegerichte onderwijshervormingen, door R. Feys
Onderwijsvernieuwing: Ideeën bij Ideeën, door S. Maes
Compensatieprogramma's: voor wie?, door M. en D. Goyvaerts

Stigmatisering door niveau-onderricht, door B. Carlier

De strategie in de 'Ideeën over onderwijsvernieuwing', door L. Martens

Het secundair onderwijs in de 'Ideeën over onderwijsvernieuwing', door G. van Horebeek

Onderwijsvernieuwing, wetenschap en ideologie, door J. Beulens

Ouderideeën over een blauw-druk, door B. Theyssens

Persoon en Gemeenschap

27ste jaargang, nr. 9, mei 1975

Indoctrinatie, een grote onbekende, een grote gevreesde, door W. Lotens

Team teaching in het buitengewoon onderwijs, door H. Jacobs en J. Wellens

Laat je de taal vrij spel?, door G. Verdonck

Beweging in het Franse onderwijs, door J. Wellens

De onderwijsvernieuwing in de U.S.S.R. . . . en wij, door K. Cuypers

Competency-based teacher education (C.B.T.E.), door P. J. Th. Helderma

Onderwijsperikelen in Zaïre, door H. van Daele.

Tijdschrift voor Opvoedkunde

20ste jaargang, nr. 4, 1974/1975

In memoriam Prof. V. D'Espallier, door C. C. De Keyser
De Ecole Centrale van het Leiedepartement te Brugge.
Bijdrage tot een historisch-comparatieve studie. Eerste deel, door C. C. de Keyser en F. Slabinck

Stephan Strasser, wijsgeer en pedagoog, door J. H. G. I. Giesbers

De gehandicapte mens en de zelfredzaamheid benaderd vanuit het blinde kind, door K. Heslinga

Een correctie voor het raden bij meerkeuzevragen? door M. Degraeve

Tijdschrift voor Opvoedkunde

20ste jaargang, nr. 5, 1974/1975

Sir Herbert Reads education through art, door F. Laevers

De Ecole Centrale van het Leiedepartement te Brugge. 2e deel, door C. C. de Keyser en F. Slabinck

Over de integratie van dove kinderen en volwassenen in de horende maatschappij, door A. van Uden

Praktijkbericht

Boekbespreking

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

14e jaargang, nr. 3, maart 1975

Redactioneel

Zorg voor meervoudig gehandicapten, door P. L. J. de Wit

Naar aanleiding van een folder, door J. Valk

Bij ons . . .

Berichten I

Een stem uit het veld, door A. H. Brandhorst

Berichten II

Ontvangen boeken

Bannatyne M. en A., *Training van het lichaamsschema door beweging-taal-concentratie* (Body-image/Communication: A Psycho-Physical Development Program, 1973), Lemniscaat, Rotterdam, 1975, f 24,95

Barinbaum Lea, *Hoe kinderen werkelijk zijn* (vertaling uit het Hebreeuws, 1971) Callenbach, Nijkerk, 1975, f 18,50

Dekker J. B., *Opleiden en meten*, H. D. Tjeenk Willink, Groningen, 1975, f 35,—

Have T. T. ten, *Vorming in vrije tijd* (Serie Vormingswerk, Theorie en praktijk 18), H. D. Tjeenk Willink, Groningen, 1975, f 32,50

Hindess B., *Over het gebruik van officiële statistieken in de sociologie*, Boom, Meppel, 1975

Horst N., *Entwicklungspsychologie des Kindes- und*

Jugendalters, Band II: Schulkind und Jugendlicher, Hans Weber Verlag, 1975, DM 25,—

Houte I. J. van, *Educatie en omroep* (Serie Vormingswerk, Theorie en praktijk 19), H. D. Tjeenk Willink, Groningen, 1975

Lehnert U., *De computer in het onderwijs* (Reeks: Algemene Onderwijskunde) (Elektronische Datenverwerking in Schule und Ausbildung, 1970) Universitaire Pers, Rotterdam, 1975, f 29,90

Parreren C. F. van en Loon-Vervoorn W. A. van, *Denken*. Teksten en analyses Sovjet-psychologie I, H. D. Tjeenk-Willink, Groningen, 1975, f 19,50

Swinnen K. en Celis I., *Het kind met leesmoelijkheden*.

Methoden en technieken voor de orthodidactische behandeling, Uitgeverij Infoboek, Meerhout en Uitgeverij Zwijzen, Tilburg, 1975

Veenman S. A. M., *Training op basis van interactie-analyse*, Zwijzen, Tilburg, 1975

Vermeul-van Mullem A. W., *Gedragsbeoordelingen-instrument GBI Handleiding*, H. D. Tjeenk Willink, Groningen, 1975, f 25,—

Wengen G. D. van, *Educatief werk in musea* (Serie Vormingswerk, Theorie en praktijk 17), H. D. Tjeenk Willink, Groningen, f 15,—

Winnubst J. A. M., *Het Westerse Tijdssyndroom; Conceptuele integratie en eerste aanzet tot constructie validatie van een reeks molaire tijdsvariabelen in de psychologie*, Swets en Zeitlinger, Lisse, 1975, f 31,20