

ENKELE GEDACHTEN OVER EEN „IDEALE LERAARSOPLEIDING”

door

ELEON. G. HESSING m.m.v. WILLEM J. BRANDENBURG

1. DE AANLEIDING TOT HET ARTIKEL

Reeds enige keren, en wel vanaf dec. 1968, hebben er interuniversitaire bijeenkomsten plaats gehad met het doel de problemen van de leraarsopleiding te bespreken. Hieraan wordt deelgenomen door medewerkers van de leraarsopleidingen van Amsterdam (V.U. en G.U.), van Groningen (R.U.), van Utrecht (R.U.) en van Wageningen (L.H.). De deelnemers hebben zich verenigd in de Interuniversitaire Werkgroep Leraarsopleiding¹.

Getracht wordt een gemeenschappelijk concept te vinden van waaruit deelproblemen behandeld kunnen en zullen worden door de bovengenoemde groep.

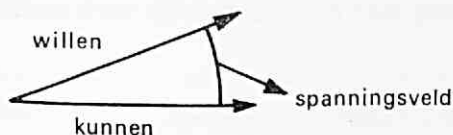
Dit is een eerste artikel. De bedoeling van deze bijdrage is verslag te doen van dit gemeenschappelijk concept met de hoop hiermede de discussie op gang te brengen.

2. PLAATSBEPALING

We bevinden ons op het ogenblik in een ontwikkeling: Voor de helderheid van een discussie is het van belang binnen een ontwikkelingsgang twee factoren duidelijk te onderkennen die vaak (en zeker ook in het denken over op gang te brengen ontwikkelingen) inter-fererend op elkaar werken:

1. Wat willen we? Welke wensen, opvattingen hebben wij t.a.v. de toekomstige ontwikkeling; is er sprake van een visie op een gewenste richting in de ontwikkeling?
2. Wat kunnen we? Welke mogelijkheden, zowel materieel als in de personen, staan tot onze beschikking binnen een bepaalde situatie?

Zich actualiserende ontwikkelingen zullen zich afspelen in het spanningsveld tussen deze beide factoren:



Als wij hier spreken van ideaal, is dit voor ons niet ideaal in de zin van wel wenselijk doch niet bereikbaar, niet alleen moeilijk uit te voeren, maar ook moeilijk voor te stellen, maar veeleer wenselijk, noodzakelijk en bereikbaar.

3. WAARAAN KUNNEN WE ONZE GEDACHTEN OVER EEN IDEALE LERAARSOPLEIDING ONTLEENEN?

Hiervoor zijn o.i. twee werkwijzen mogelijk, die beiden componenten voor een leraarsopleiding kunnen opleveren ².

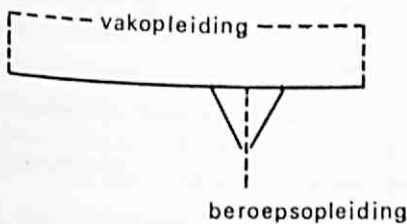
3.1. „Fouten”-analyse van het gedrag van de leraar van nu; dit dient niet veroordelend te worden opgevat: wat de leraar allemaal wel kan heeft hij voor 99% door trial and error zichzelf geleerd; datgene wat blijkbaar moeilijk via auto-didactische weg te leren is, zal *zeker* in de opleiding een plaats moeten vinden.

3.2. Analyse van *functie* (in schoolstructuur, in maatschappij) *rol* (rolflexibiliteit, relationele problemen binnen en buiten de school), *taak* (van autonomie naar gezamenlijke verantwoordelijkheid, groeiend professionele taakopvatting) van de leraar.

Bij de verdere uitwerking (zie 5) hebben wij ons sterker laten leiden door 3.2., dan door 3.1., zonder overigens ook maar de suggestie te willen oproepen voldaan te hebben aan de opgave gesteld in 3.2.

4. STRUCTUUR

4.1. Nu:

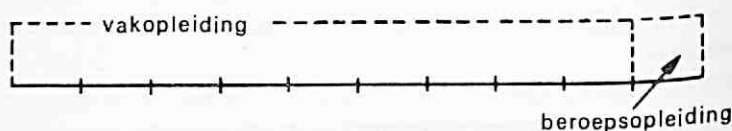


Toelichting: de beroepsopleiding vindt in de tijd gezien binnen de vakopleiding plaats: de vakopleiding gaat, zij het iets vertraagd voort;

de beroepsopleiding sluit noch inhoudelijk noch structureel aan bij de vakopleiding.

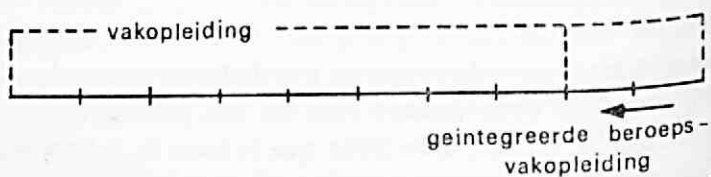
4.2. Mogelijke toekomstige ontwikkelingen:

4.2.1.



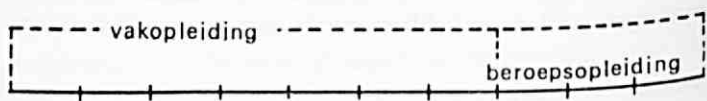
Toelichting: de beroepsopleiding vindt plaats na de vakopleiding.

4.2.2.



Toelichting: de beroepsopleiding neemt toe doordat er een gedeeltelijke integratie tot stand komt tussen beroepsopleiding en vakopleiding.

4.2.3.



Toelichting: de integratie van vak- en beroepsopleiding neemt verder toe.

4.2.4.



Toelichting: door een flexibele programma-opbouw (geen monorail) van vak- en beroepsopleiding worden meer varianten geboden van sterker of minder sterk geïntegreerde vak- en beroepsopleidingsmodellen.

5. DOEL OPLEIDING³

Met nadruk willen wij stellen dat de hier volgende poging tot formulering van doelstellingen die o.i. binnen de beroepsopleiding geconcretiseerd moeten worden, niets meer wil zijn dan een begin van inventarisatie, waarbij wij ons uitdrukkelijk beperken tot dat gedeelte van de totale leraarsopleiding, dat niet behoort tot de zuivere vakopleiding.

Het transformeren van doelstellingen zoals hier geformuleerd tot componenten van een programma van een opleiding, m.a.w. tot een leerplan leraarsopleiding waarin o.m. sequentie en duur van de verschillende onderdelen geregeld zijn, is hier volledig achterwege gelaten als vallend buiten het kader en de bedoeling van dit artikel.

Het doel van de opleiding is een professionele beroepsuitoefening.

Hierbij spelen de volgende aspecten een rol:

- 5.1. attitude;
- 5.2. ervaring;
- 5.3. vaardigheden;
- 5.4. kennis.

5.1. Categorieën-attitude

5.1.1. inventief-creatief

In de uitoefening van zijn beroep zal de leraar de nodige creativiteit moeten kunnen ontwikkelen om de continu toestromende informatie zowel op vak- als op onderwijskundig gebied gestalte te geven in de realiteit van zijn onderwijs-situatie. Hij zal inventiviteit nodig hebben om met de hem beschikbare middelen op zo verantwoord mogelijke wijze een situatie te concretiseren waarbij de te realiseren onderwijsdoelen een optimale kans krijgen. Deze *houding* zal in de opleiding sterk ontwikkeld en gestimuleerd moeten worden.

5.1.2. research-minded

Steeds meer wint de opvatting veld dat één van de oplossingen van het probleem van de overdracht van research-resultaten naar het veld van het onderwijs gezocht zou kunnen worden in de richting van een sterkere participatie van leraren in onderzoeksprojecten. De onontbeerlijke rol die de leraar kan en moet spelen in de dialoog met b.v. research-instituten hangt samen met een *mentaliteit* die niet alleen bereid is tot research, maar die vanuit een professionele verantwoordelijkheid continuere search binnen het onderwijs als een dwingende eis beleeft. De opleiding kan hier sterk op preluderen.

5.1.3. „lifetime-learner”

Het besef zich met eigen kennen en kunnen in een voortdurend proces te bevinden zal moeten leiden tot een blijvende bereidheid zich te willen heroriënteren. In de opleiding zal dit bv. geëxpliciteerd kunnen worden aan de *houding* t.o.v. in-service-training.

5.1.4. flexibiliteit

Het ingewikkelde veld van relaties waarbinnen de leraar in zijn verschillende en steeds wisselende functies opereert, vraagt o.m. een grote mate van rolflexibiliteit.

5.1.5. teamgeest

De *bereidheid* een houding te ontwikkelen waarin individuele bijdragen in gezamenlijke verantwoordelijkheid leiden tot de uitvoering van de verschillende taken binnen het onderwijs zal b.v. d.m.v. projectwerk binnen de opleiding moeten worden gestimuleerd.

5.1.6. innovatief

In de opleiding zal bij de a.s. leraren een *houding* moeten gaan ontstaan van verantwoordelijkheid t.a.v. een innovatieve functie (change-agent functie van leraar) in de school, willen innovatieve impulsen gaan behoren tot het natuurlijk werkklimaat.

5.2. Categorieën ervaring

5.2.1. diverse onderwijs- en leersituaties

Binnen het kader van de opleiding moeten die situaties gecreëerd worden, waarvan de a.s. leraren het leereffect zelf kunnen *beleven* en *ervaren*.

Te denken valt hierbij o.m. aan het werken in wisselende groeps-grootten (bv. team-teaching; werkgroepen) en -samenstelling (bv. ook interdisciplinair).

5.2.2. communicatie-problemen

Het zichtbaar maken (o.a. door eenvoudige groepsoefeningen in bv. verbale en niet verbale communicatie, „one-way, two-way” communicatie) van communicatie-storende en -bevorderende factoren zowel binnen het relatieveld tussen leraar en leerlingen als binnen dat tussen leraar en resp. vakcollega's, collega's-docenten van één klas, schoolleiding, ouders, etc. zal moeten leiden tot *ervaring* in het openhouden van de communicatieve kanalen binnen elk relatieveld.

5.2.3. sociale vaardigheid

Het zelf *beleven* van bepaalde processen die zich binnen een groep (groepen) mensen kunnen afspelen zal kunnen leiden tot een zekere mate van groepsgevoeligheid die bv. een grotere rolflexibiliteit met

zich mee zal kunnen brengen.

Oefeningen in eenvoudige gesprekstechniek, „problem-solving”-technieken, directe en indirecte aanpak, vormen van leiderschap, rollenspelelen, etc. kunnen *ervaring* op dit gebied doen toenemen.

5.3. Categorieën vaardigheden

5.3.1. leerplan ontwikkeling

Een leerplan geeft de middelen aan waarmee onderwijsleerprocessen gerealiseerd kunnen worden om de in het plan opgenomen onderwijsdoelen als leerdoelen te bereiken.

Behalve de leerstof zelve, behoren de media door middel waarvan de leerstof aangeboden wordt, ook de didactische werkvormen tot de genoemde middelen.

Leerstof aanbieding, leerstof ordening en didactische werkvormen dienen afgestemd te zijn op de tot de onderwijs-leersituatie behorende leerlingen. Dit „afstemmen” betekent in feite leerplan ontwikkelen, omdat hieruit de correcties voortvloeien op grond waarvan steeds opnieuw koers bepaald dient te worden. Op zich betekent dit een *vaardigheid* noodzakelijk om een leerplan dynamisch te doen zijn.

5.3.2. didactische werkvormen

Didactische werkvormen als doceren, socratisch lesgeven of het organiseren en leiden van groepswork, dienen geoefend te worden. Informatie hierover is onvoldoende, als dit niet door oefening geconcretiseerd wordt.

Het gaat er om, dat bij elk leerplan diverse didactische werkvormen voor elke leraar gegeven *vaardigheden* zijn. Wij moeten ons ontworstelen aan het feit, dat een leerplan afgeleid wordt van de ene didactische werkvorm, die een leraar min of meer toevallig als *vaardigheid* bezit.

5.3.3. onderwijsmiddelen

Behalve bord, krijt en boek als hulpmiddel voor het onderwijzen en het leren, ontwikkelen zich meer technische hulpmiddelen, zoals b.v. overhead projector, televisie, talenpracticum.

Het hanteren van deze middelen, al of niet met behulp van technici, het integreren van instructie mogelijkheden d.m.v. apparatuur binnen het eigen onderwijs en eventueel (exemplarisch) het vervaardigen van software behoren als *vaardigheden* aan de toekomstige leraar te worden geleerd.

5.3.4. leerstof planning

Leerstof ordening is afhankelijk van de didactische werkvorm. Men zal derhalve leerstof ordening als *vaardigheid* moeten kennen om aange-

leerde didactische werkvormen te kunnen realiseren.

Opdrachten om gedoceerde leerstof te transformeren in groepsopdrachten, of wel een gesystemiseerd stel vragen voor een socratische les op te stellen, moeten door de leraar uitgevoerd kunnen worden, hetgeen betekent, dat hij de leerstof ordening moet kunnen manipuleren binnen een leerstofplanning.

5.3.5. de organisatie van planning tot evaluatie

De onderwijs-leersituatie vereist organisatie door de leraar. De motivatie, de werkvormen, de leerstofordening, het doel van de les moeten worden gesteld en geëvalueerd. Het betekent, dat de organisatie-planning met *reflectie* tot stand moet komen en achteraf kritisch beschouwd moet worden. Deze wijze van verantwoorden dient eveneens *geoefend* te worden.

5.3.6. evaluatie technieken

Het evalueren van leerprestaties door middel van multiple-choice-, aanvul- en essayvragen etc. moet op waarde geschat kunnen worden, d.w.z. de mogelijkheden en de grenzen ervan moeten gezien kunnen worden. Dit inzicht zal ondersteund moeten worden door de *vaardigheid* zelf deze vragen te kunnen componeren. Er zijn eenvoudige technieken met behulp waarvan men vragen op moeilijkheid, consistentie e.d. kan beoordelen. Men bereikt hiermede, dat de leraren zelf betrokken blijven bij inhoud, aard en waarde van een toets.

5.3.7. team teaching

Indeling van lessen aan schoolklassen voor alle schoolvakken, waarbinnen uitsluitend de leraar verantwoordelijk is voor zijn gegeven les, zou op den duur doorbroken kunnen worden door nieuwe onderwijsmedia (t.v., film, etc.) en door andere didactische werkvormen (bv. projectonderwijs). Met andere woorden de mogelijkheid tot een veranderende rol van de leraar is in ruime mate aanwezig. Eén van deze vormen is teamteaching. Hierin wordt een reeks van lessen voorbereid door een team, waarbij de presentatie geschiedt door een lid van het team aan de totale groep, en de verwerking tot stand komt via het werken van de teamleden met kleinere groepen. Binnen een lerarenopleiding zal een dergelijke vorm experimenteel aan de orde moeten komen.

5.4. Categorieën kennis

5.4.1. philosophy of education

Behalve een bezinning op de cultuur van waaruit men gezamenlijk aan cultuuroverdracht hoort te doen, aan bezinning op opvoeding, welke men vanuit de school aanvult, is vooral belangrijk een bezinning op

de uitgangspunten van de school als maatschappij van waaruit een visie op de Maatschappij ontwikkeld en beleefd wordt. Een maatschappij, waarin onderwijsdoelen functioneren en waarin gedragswijzen gefundeerd worden op een zich ontwikkelende en om verantwoording vragende levenshouding. Dit betekent, dat de eerder gesignaleerde cultuuroverdracht nog alleen betekenis heeft in het zelfstandig functioneren als cultuurdrager. Van deze bezinning op zich en de theorievorming daar omheen dient een leraar *op de hoogte* te zijn om te kunnen participeren.

5.4.2. ontwikkelingspsychologie

De ontwikkelingspsychologische fasen waarin kinderen zich succesievelijk bevinden zijn zodanig wetenschappelijk gefundeerd, dat kennis hiervan de leraar harde gegevens verstrekt. Gegevens, die bij al zijn werk een rol zullen spelen. Motivatie en gedrag van de leerling zijn in hoge mate afhankelijk van ontwikkelingspsychologische fasen. *Kennis* en *inzicht* in het bijzonder *ook* van de puberteitsfase, zijn een onmisbare eis voor de a.s. leraar.

5.4.3. leerpsychologie

Ofschoon we nu wel weten, dat didactiek geen toegepaste leerpsychologie is, blijft de leerpsychologie een belangrijke raad geven aan de didactiek. Binnen elke didactische werkvorm functioneert een leerpsychologie. *Kennis* hieromtrent is derhalve een onverbidde eis.

Mechanisatie, het ontwikkelen van automatismen, het inzichtelijk leren, kunnen elk een plaats hebben, afhankelijk van het leerdoel.

5.4.4. begeleiden

De school als totaliteit vervult o.m. een begeleidende functie t.a.v. de leerlingen. Hieruit zijn verschillende taken af te leiden die nu reeds binnen de school geconcretiseerd worden en zich mogelijkwijs zullen uitbreiden en verdiepen. Tot dergelijke taken die reeds door leraren verricht worden behoren die van decaan (als begeleider van de leerling op zijn weg die uiteindelijk de school uit leidt); die van brugklascoördinator (als begeleider van leerlingen, tevens informant aan ouders over eis en perspectieven van de verschillende programma's binnen de school); die van mentor (als studie leider en pedagogisch leider van een groep leerlingen).

De a.s. leraar dient in dit verband *theoretische informatie* te krijgen over b.v. studiemethodieken en begeleiding (cf. counseling).

5.4.5. groepsdynamica

Een groep is een entiteit op grond van de interactie der leden en hun gemeenschappelijke doelstellingen of behoeften. In tegenstelling tot een

natuurlijke groep als het gezin of een speelgroep, is de schoolklas een door anderen buiten de groep samengestelde groep onder het opgelegd leiderschap van een leraar. Binnen een dergelijke groep kan zich een merkwaardig netwerk van verhoudingen aftekenen. Er kunnen zich subgroepen vormen met (onbewust) doelstellingen die het gezond functioneren van de totale groep — de klas — hinderen. De verhouding tussen de natuurlijke leider van een subgroep en de leraar is voor de sfeer in de klas vaak beslissend.

De leraar kan *inzicht* krijgen in de verhoudingen en groepsstructuren binnen zijn klas o.m. door kennis van sociografische technieken.

5.4.6. innovatie

De voortdurende maatschappelijke en technische veranderingen en de vorderingen der sociale wetenschappen stellen kwantitatief en kwalitatief steeds nieuwe eisen aan het onderwijs. Het onderwijs zal daarom in de toekomst steeds meer in verandering zijn. Verschillende veranderingen zullen de status quo van het leraarschap niet onberoerd laten, vele behoeven de actieve medewerking der leraren om te kunnen slagen. Er is reeds veel theorievorming op het gebied van veranderingen. Participatie aan verandering houdt in *kennis* dragen van innovatietheorieën.

6. METHODIEK

De grondgedachte die o.i. de opbouw van het programma zou moeten doortrekken is de volgende: in het leerproces dat de a.s. leraar binnen de opleiding doormaakt, wordt gebruik gemaakt van die methoden, leer-, werksituaties die hij in zijn beroepsuitoefening nodig heeft. Dit impliceert voor de programmaopbouw het creëren van een grote diversiteit van onderwijs-leersituaties die binnen het leerproces van de opleiding functioneel dienen te zijn.

De keuze van de didactische werkvormen, de keuze en samenstelling ((inter)disciplinair) van werk-, trainings-, of luistergroepen zal afhankelijk moeten zijn van het beoogde onderwijsdoel.

Hieronder volgt een poging tot schematisering:

via	explicitering. discussie, evaluatie, gesprekken.	beleving. werkgroepen, trainingsgroepen.	doen. indiv. en projectwerk.	informatie. cursus (kort; diversiteit; evt. keuzemogelijkheid) literatuurstudie.
tot	attitude (5.1.)	ervaring (5.2.)	vaardigheden (5.3.)	kennis (5.4.)

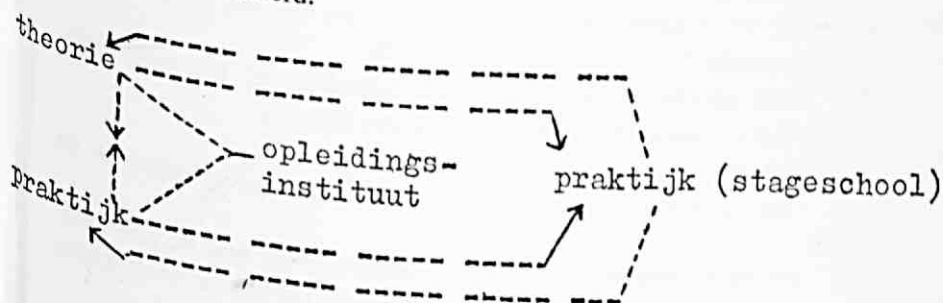
7. EVALUATIE

Het lijkt ons van groot belang evaluatie t.a.v. de opleiding binnen die opleiding in te bouwen. We kunnen hierbij denken aan action-research uit te voeren door studenten en staf gezamenlijk op bepaalde onderdelen van de leraarsopleiding.

8. WISSELWERKING TUSSEN THEORIE EN PRAKTIJK

Terwille van een optimaal leereffect van de leraarsopleiding als geheel zal zeer veel aandacht besteed moeten worden aan de aansluiting van de verschillende programmaonderdelen.

Een wisselwerking tussen theorie en praktijk zowel binnen het opleidingsinstituut⁴⁾ als tussen opleidingsinstituut en stageschool zal moeten worden bevorderd.



9. DE PRAKTIJK BINNEN DE STAGE

De stage heeft o.i. de volgende functies:

9.1. oriëntatie

9.1.1. kennismaking met werk en taak van de vakleraar.

9.1.2. kennismaking met school als totaliteit (klimaat, beleid, structuur, docentencorps).

9.1.3. kennismaking met leeftijdsgroep leerlingen.

9.1.4. eventueel kennismaking met andere schooltypen, andere leeftijdsgroepen, vormingswerk etc.

9.2. training

9.2.1. onder supervisie en medeverantwoordelijkheid van de mentor, voor een deel in aanwezigheid van mede-studenten onderdelen uit werk en taak van de leraar uitvoeren.

9.2.2. besprekingen van observaties hiervan.

9.2.3. observaties van lessen (lesonderdelen) van mentor en mede-studenten, tevens besprekingen hiervan.

9.2.4. hanteren van diverse werksituaties, leer- en onderwijsvormen.

9.2.5. het in team-verband (met medestudenten) ontwikkelen van activiteiten (planning en uitvoering) ten profijte van de stage-school.

9.2.6. het onder eigen verantwoordelijkheid volledig overnemen van (een gedeelte van) de taak van de mentor (bv. de volledige verantwoordelijkheid gedurende 1 trimester voor een aantal klassen) ⁵.

10. MENTOREN

10.1. mentorenbegeleiding door het opleidingsinstituut (initiatief opleidingsinstituut), schriftelijke informatie, contactdagen, werkconferenties, etc.

10.2. inspraak mentoren in ontwikkeling model leraarsopleiding.

10.3. mogelijkheid tot in-service-training voor mentoren (initiatief mentoren; uit te voeren als 9.2.6. functioneert; avond-, weekend-, vakantiecursussen binnen opleidingsinstituut).

10.4. door gerichte in-service-training mogelijkheid tot opleidings-scholen (i.p.v. „losse” mentoren) en tot kader-training.

11. FOLLOW-UP

11.1. het opleidingsinstituut volgt de leraar na zijn opleiding in de school.

11.2. het opleidingsinstituut biedt in samenwerking met de pedagogische centra service in de vorm van informatie, cursussen, conferenties etc. aan de beginnende leraar.

11.3 het opleidingsinstituut adviseert de leraar t.av. de besteding van een eventueel ingesteld sabbatical year (semester, trimester).

¹ De werkgroep is voorlopig samengesteld uit:

Drs. J. van Bergeijk	(L.H. Wageningen)
Dr. W. J. Brandenburg	(R.U. Groningen)
Dr. E. M. Buter	(G.U. Amsterdam)
Drs. M. A. Buter-Lezer	(G.U. Amsterdam)
Drs. E. G. Hessing	(R.U. Utrecht)
Drs. W. J. Moleman	(G.U. Amsterdam)
Drs. J. J. van Ravenswaaij	(G.U. Amsterdam)
Drs. J. Schouten	(V.U. Amsterdam)
Dr. J. Ph. Steller	(R.U. Utrecht)

2. Confrontatie van de uitkomsten van beide werkwijzen kan medebepalend zijn voor de strategie van het plannen van de ontwikkeling van de (een) leraarsopleiding.

3. In de uitwerking van dit onderdeel hebben wij ons niet laten leiden door één van de onder sub 4 genoemde structuurmodellen.

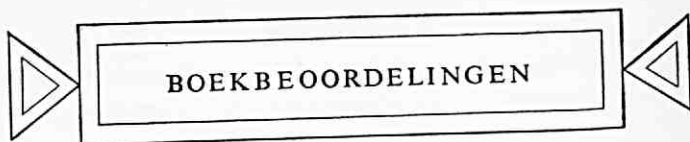
4. De mogelijkheden van micro-teaching dienen uitgewerkt te worden (C.C.T.V.).

5. *Binnen* de stage moet het doel van de beroepsopleiding (professionele beroepsuitoefening) worden bereikt. Vandaar een stageopbouw met groeiende verantwoordelijkheid van de hospitant.

Personalia:

E. G. HESSING (1935) studeerde Romaanse Taal- en Letterkunde in Leiden, Amsterdam en Parijs. Na het doctoraalexamen (Gem. Universiteit te Amsterdam, 1962) werkte zij als lerares Frans op het Openbaar Dalton-Lyceum te Voorburg. In 1964 werd zij benoemd tot conrectrix met o.m. als opdracht didactische begeleiding van het vreemde-talenonderwijs. Sinds november 1967 is zij als wetenschappelijk medewerkster en docente voor de didactiek van het Frans verbonden aan het door Prof. Dr. R. S. Mosse geleide Pedagogisch Instituut Afdeling Leraarsopleiding aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Dr. W. J. Brandenburg is wetenschappelijk hoofdmedewerker van de afdeling schoolpedagogiek en onderwijskunde van het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Groningen.



BOEKBEoordelingen

DR. A. HEERTJES — DRS. W. G. JANSEN, „*De Economobiel*” Viermaandelijks tijdschrift betreffende de didactiek van de moderne economie met bijbehorende docentenbladen en leerlingenbladen.
Uitgave: H. E. Stenfert Kroese N.V., Leiden.
Prijs: f 3,— per jaargang.

In het „Ten geleide” bij deze losbladige uitgave schrijft de redactie dat de didactiek van de moderne economie sterk in beweging is. De economobiel beoogt in deze beweging de onderstroom aan te duiden en de bovenstroom te kanaliseren. De beheersing echter van de stroomversnelling noopt tot een permanente begeleiding. Economobiel wil daarom een discussie op gang brengen tussen de leerling en de docent, maar ook tussen de docenten onderling. De docentenbladen bevatten suggesties van didactische aard en verschaffen informatie naar aanleiding van en in verband met de aangeboden oefeningen. Naast vele produktieve vragen komen in de leerlingenbladen opgaven voor waarvan de gegevens in grafieken verwerkt moeten worden. De multiple-choice vragen, waarvan de afleiders zeer goed zijn gekozen, geven vaak aanleiding tot discussie en tot verdieping in de leerstof. Uit de onderwerpen van jaargang 1968 blijkt dat de auteurs zich veel moeite hebben getroost te voldoen aan de eis van actualiteit en praktische bruikbaarheid van de leerstof. Uit de vele onderwerpen noemen wij bijvoorbeeld de leerstof rond kwesties als de miljoenennota, prijsindexcijfers van het C.B.S. van 3 april 1969, de goederenbalans van Nederland over 1968, bankfusies. In het nummer van april 1969 is bovendien opgenomen het voorstel-programma eindexamen v.w.o.-h.a.v.o. Het geheel van een aflevering bevat echter meerdere categorieën. Om de lezer een overzicht van de inhoud te geven menen wij er goed aan te doen de diverse categorieën uit een willekeurig nummer (november 1968) in het kort weer te geven. In deze aflevering komen voor:

1. Meerkeuze-vragen over geld en bankwezen: controle of de stof heerst wordt.
2. Examenspecimen, waaronder één alleen de basistekst biedt.
3. Een historisch fragment (uit „Wealth of Nations”).
4. Een tweetal opdrachten betreffende actuele zaken.
5. Een serie aanwijzingen met het doel de leerling te brengen tot zelfstandige bestudering van zijn leerboek.

Naast directe vakstudie geven de Economobielen dus eveneens een vorm van studielessen. Het zou goed zijn als ook op andere vakgebieden dergelijke tijdschriften zouden verschijnen; immers niet alleen de economie is in beweging!

Rotterdam

J. M. WIJLAARS