

F. M. E. Gerritsen, *VTO taalscreening 3- tot 6-jarigen; de ontwikkeling van een taalscreeningsinstrumentarium voor gebruik in de Jeugdgezondheidszorg*. Swets & Zeitlinger BV, Lisse, 1988, 241 pag., f48,90
ISBN 90 265 0972 3.

Het boek is de handelsuitgave van de dissertatie van Mw. E. Gerritsen (vakgroep Ontwikkelingspsychologie R.U. Leiden) en vormt als zodanig de verantwoording van een taalscreeningsinstrumentarium voor 3- tot 6-jarigen. Het instrumentarium is het resultaat van een deel van het onderzoeksproject VTO-Taal 0- tot 6-jarigen, dat in 1981 op verzoek van de Landelijke Commissie Vroegtijdige Onderkenning van Ontwikkelingsstoornissen van start is gegaan. Voor het deel VTO-Taal 0- tot 3-jarigen verwijs ik naar de diverse voortgangsrapporten en een publikatie in de VTO Nieuwsbrief, nov. 1986 (p. 10-13).

Het taalscreeningsinstrumentarium voor de 3- tot 6-jarigen bestaat uit (1) een taalscreeningsinstrument voor kinderen (TSI), (2) een Schoolvragenlijst (SVL) en ten slotte (3) een Oudervragenlijst (OVL). De inhoud van het instrumentarium kan omschreven worden als 'taalvaardigheid' (communicatie gebaseerd op taalbegrip en taalvaardigheid van het kind, vooral gerepresenteerd door TSI en grootste deel van SVL) en als 'communicatie' in de dagelijkse omgang thuis en op school (goed duidelijk spreken en formuleren, vooral aanwezig in de OVL en delen van SVL). Het geheel is als screening ontwikkeld, dat wil zeggen dat in relatief korte tijd die kinderen eruit gehaald moeten worden die voor vervolgonderzoek in aanmerking komen, dus een risicogroep vormen. Het kader waarvoor en waarbinnen de taalscreening ontwikkeld is wordt gevormd door het zgn. Periodiek Systematisch Onderzoek op de consultatiebureaus en de schoolartsdiensten, als onderdeel van een totale ontwikkelingscreening. Het uiteindelijke instrumentarium kan in minder dan 10 minuten worden afgenomen. De auteur beveelt een minimale screening van tweemaal aan voor elk kind in de leeftijdsperiode van 3-6 jaar, maar idealiter – mede gebaseerd op de normeringsgegevens – als het kind 3 jaar is (35-44 maanden), het enkele maanden op school zit (49-56 maanden) en rond het 5^e jaar (57-68 maanden). Valt de score op de TSI beneden de norm (p 90%) dan is een herhalingsonderzoek

gewenst; kinderen die op alle drie de instrumenten beneden de normscore blijven moeten met voorrang worden heronderzocht. Blijft het kind de tweede maal in de risicogroep dan is doorverwijzing gewenst.

De psychometrische kenmerken van en beweringen met het instrumentarium lijken me goed en degelijk. Vakwerk zou ik zeggen; maar omdat ik geen psychometricus ben laat ik het uiteindelijke oordeel aan de COTAN-commissie over.

De afzonderlijke betrouwbaarheden van de drie instrumenten zijn goed tot zeer goed te noemen (het hoogst voor TSI nl. rond .90; wat minder voor de OVL: rond .70). De validiteitscoëfficiënten zijn voor alle leeftijdsgroepen redelijk te noemen (weer het minst voor de OVL); we spreken dan over de construct-validiteit.

Zoals gezegd moeten de SVL- en OVL-normscores steeds in samenhang gezien worden met de TSI-norm; deze normen zijn namelijk berekend als aanvulling op de TSI-norm. Het aantal valse posities en negatieven is berekend met aan de ene kant de TSI-norm en aan de andere kant de SVL en OVL normen. De afwijkingen, met name wanneer SVL en OVL in negatieve zin afwijken van de TSI-norm 'goed', bleken veelal verklaarbaar door articulatie- en uitspraakproblemen. Op school gaan deze taalaspecten – naast taalvaardigheid in de zin van taalbegrip – meespelen in het oordeel over de taalvaardigheid van het kind.

Ook is de samenhang onderzocht van de drie instrumenten afzonderlijk met enkele achtergrondvariabelen (o.a. leeftijd, sekse en milieu). Leeftijd blijkt – uiteraard – een grote rol te spelen bij de TSI, maar niet of minder bij de SVL en OVL; leeftijd zit in het oordeel 'ingebakken'. Meisjes blijken positief op te vallen vanwege een beter uitdrukkingsvermogen (zie eerder genoemde 2^e taalfactor, vooral gemeten met SVL en OVL). De TSI-totaalscore blijkt aanzienlijk samen te hangen met milieu: sociaal milieu (opleiding vader) is de belangrijkste determinant; pedagogisch milieu (opleiding moeder en taalklimaat in huis) neemt de tweede plaats in. Wel blijkt met betrekking tot de milieu-invloed een verschuiving op te treden, nl. van relatief meer invloed van moeder in de voorschoolse leeftijd naar relatief meer invloed van vader in het 4^e jaar. Als kritiek merken we hierbij op dat in het proefschrift wat gemakkelijk de stap wordt genomen van 'determinanten' in de zin van (significante) bijdragen van variabelen op een score naar interpretaties over feitelijke invloed van 'milieu' op taalvaardigheid van het kind.

Ten slotte worden in het boek de resultaten ver-

meld van een tweetal validiteitsstudies om na te gaan of het Taalscreeningsinstrumentarium inderdaad kinderen opspoorde die in hun taalontwikkeling bedreigd worden, nl. (1) een vergelijking van de TSI-normscores met het oordeel over de taal- en spraakontwikkeling door logopedisten, en (2) een follow up onderzoek na ca. 2 jaar (waarin ook gedragskenmerken van het kind gemeten werden). De TSI blijkt te voldoen aan het opsporen van risico-groepen, en tevens blijkt een lage totaalscore samen te gaan met gedragsvariabelen die vaak genoemd worden bij kinderen met een zgn. 'moeilijk' temperament.

Al met al kan gesproken worden van vakkundig en degelijk werk, zoals het in een dissertatie past. Mijn kritiek richt zich dan ook niet zozeer op het ontwikkelingswerk en de psychometrische verantwoording, maar meer op de 'voorkant' en 'achterkant' van het screeningsinstrumentarium in de praktijk van VTO.

1. Zoals gezegd is het project een onderdeel van VTO-taalscreening voor de leeftijd van 0-6 jaar. Over de aansluiting van 'VTO taal 3-6 jaar' op 'VTO taal 0-3 jaar' (Ned. stichting voor het Dove en Slechthorende Kind te Amsterdam) wordt echter met geen woord gerept. Het laatstgenoemd project behelst de ontwikkeling van een signaleringsinstrument en een voorlichtingsinstrument, op te leveren in 1988. Het hanteert dezelfde uitgangspunten maar in de uitwerking is een andere methode van vragen gehanteerd. Voor verdere informatie verwijs ik naar de VTO Nieuwsbrief, nov. 1986, p. 10-13).
2. Vals positieven en negatieven zijn nu berekend 'binnen' het instrumentarium zelf (nl. TSI-norm aan de ene kant, OVL- en SVL-norm aan de andere kant).

Een uiteindelijk criterium is ook moeilijk vast te stellen maar een werkwijze zou m.i. kunnen zijn (zie bijvoorbeeld Cools & Hermanns, 1977): een groep kinderen met de test screenen; deze screening verdeelt de groep in $\pm 10\%$ 'zwakken' en $\pm 90\%$ 'goeden' volgens de normgegevens. Vervolgens de 'zwakken' en een steekproef uit de 'goeden' nader diagnosticeren (criterium 1) of verder volgen op school (criterium 2). Een dergelijke opzet levert de terecht doorverwezen (*echt positieven*), ten onrechte doorverwezen (*vals positieven*), terecht goed gelabeld (*echt negatieven*) en ten onrechte als goed gelabelden (*vals negatieven*). (Positieven en negatieven bij een screeningstest slaan respectievelijk op de groep kinderen die het te screenen kenmerk wel bezit, respectievelijk niet bezit; de laatste groep is meestal het grootste).

J. H. A. Groenendaal

Referenties

- Cools, A. T. M. & J. Hermanns, *Vroegtijdige onderkenning van problemen in de ontwikkeling van kinderen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1977.
Ridder-Sluiters, J. G. de, Verslag project VTO-taal 0-3 jaar. *VTO Nieuwsbrief*, 3, 1986, p. 10-13.

B. Levering, *Waarden in opvoeding en opvoedingswetenschap, Pleidooi voor een uitdagende pedagogiek*, Acco, Amersfoort, Leuven, 1988, 175 pp., f29,90, ISBN 90-334-9035-8.

Dit boek, waarvan onder dezelfde titel, in een lichtjes verschillende vorm, eveneens een dissertatie-editie is verschenen, presenteert een theoretische pedagogiek die gebruik maakt van een o.m. door Ryle en Austin geïnspireerde (conceptuele) analyse van de omgangstaal.

Er lopen twee parallelle argumentatielijnen doorheen het boek. De ene betreft de specifieke betekenis van de conceptuele analyse. Er worden concrete voorbeelden van analyse geboden (over het liegen, vergeten, geweten, schuld- en schaamtegevoel, morele zwakte, teleurstelling), naast reflecties over de grenzen, de vooronderstellingen en de problemen die eraan verbonden zijn. Tevens wordt aandacht besteed aan de overeenkomsten met de fenomenologische analyse (het vooronderstelde existentiële tijdsbegrip, de explicitering van voorkennis, het opsporen van grondstructuren of regels).

De andere argumentatielijne heeft betrekking op de praktische intentie van de pedagogiek en de noodzaak om een antwoord te geven op normatieve vragen inzake opvoeding. Die vragen worden op drie niveaus gesitueerd. Het eerste niveau is dat van de leefwereld. Hier is er een eenheid van feit en norm en is de conceptuele analyse tegelijk beschrijvend en impliciet normatief. De verwevenheid van feit en norm blijkt bv. uit de impliciete ontwikkelingspsychologie die in ons gebruik van de woorden liegen, jokken of fantaseren aanwezig is, nl. in de mate waarmee aan kinderen verschillende eisen gesteld worden in functie van hen toegeschreven competentie. Het gaat om niet beredeneerde maar feitelijke, in de woorden gehanteerde normen. Er wordt blijkbaar impliciet vanuit gegaan dat wat nog niet kan ook niet behoort. Op een derde niveau – het tweede niveau dat in het boek eigenlijk niet ter sprake komt, is dat van de zingevinganalyse waar de feitelijk gehanteerde normen op hun instemming door de practicus worden bevraagd – expliciteert Levering

dit impliciete normatieve uitgangspunt. Hij stelt dat alhoewel de overstap van 'can' of 'need' naar 'should' niet geoorloofd is, wel de afleiding mogelijk is van 'can not' naar 'should not'. Een dergelijke regel moet evenwel zelf beoordeeld worden op haar humaniteit. Dat oordeel is geen rationeel oordeel, het verwijst eerder naar een brede historisch-culturele context en berust op waarden die men wil behouden. De vermelde regel is een regel die eigen is aan onze cultuur. Pedagogische doelstellingen kunnen dan ook gefalsificeerd worden en voor zover zo de vorm hebben van 'should not' ook geverifieerd worden. Die pedagogische doelstellingen moeten overigens vooral begrepen worden als achterliggende oriëntatiepunten voor een pedagogische praktijk en niet als toetsingscriterium.

In zoverre nu met de opvoeding morele doelstellingen nagestreefd worden, stelt zich het belangrijke probleem van de relatie tussen morele overtuigingen en morele handelingen (Kohlberg veronderstelt bv., aldus Levering, dat morele opvoeding kan volstaan met het bijbrengen van morele overtuigingen). In het meest uitgewerkte en beargumenteerde deel van het boek (hoofdstuk 4) bespreekt Levering dit probleem onder het thema van de morele zwakte. Enerzijds wijst hij op de interne relatie tussen overtuiging en handeling. Maar anderzijds maakt hij op een interessante wijze duidelijk dat de morele overtuigingen die overgedragen (dienen te) worden, ingebed liggen in minder afgeronde praktijken van redeneren waarin plaats is voor vergeten, geweten, schaamte- en schuldgevoel. Dit maakt morele opvoeding in alle geval minder vanzelfsprekend.

Levering wil zijn hele boek als argument zien voor het gebruik van de conceptuele analyse ter realisering van de praktische intentie van de pedagogiek. In het spoor van Mollenhauer bepleit Levering een analogie tussen de verhouding van de opvoeder tot het kind en de verhouding van de theorie tot de praktijk. De opvoeder 'maakt' het kind niet, maar daagt de zelfstandigheid van het kind uit vanuit een vertrouwen in zijn mogelijkheden. Het zelfde geldt voor de theorie. De auteur schuift daarbij de vorm van het essay naar voren omdat die hem geschikt lijkt voor de 'uitdagende' taak die de pedagogiek in deze tijd van permanente identiteitscrises toekomt én omdat die aansluit bij het beeld van wat persoonlijke verantwoordelijkheid nog kan zijn. De uitdaging bestaat erin dat de oude 'normatieve' vragen op nieuwe wijze worden geformuleerd, zonder verdere pretentie tot legitimatie van een mogelijk antwoord.

De moeilijkheid met Leverings boek is dat, uitzondering gemaakt voor de hoofdstukjes 3 en 4, een samenvatting, zoals Levering die bv. zelf geeft in hoofdstuk 1, voor wat de inhoudelijke argumentatie betreft het boek kan vervangen. Leverings pleidooi voor een uitdagende pedagogiek overtuigt niet.

Voorreest is het geen goed pleidooi. Er wordt zeer slordig, onnauwkeurig en soms helemaal niet gear-

gumenteerd (zo wordt bv. de vermelde analogie tussen theoreticus en practicus 'handzaam' genoemd, maar verder nergens gerechtvaardigd, p. 141). De zeven hoofdstukjes waaruit het boek is samengesteld hebben in dit opzicht een zeer ongelijke waarde (alleen 3 en 4 en in mindere mate 5 bieden een degelijke argumentatie). Bovendien wrekt zich de omstandigheid dat het gaat om afzonderlijke stukjes, die pas naderhand een plaats hebben gekregen in een bepaalde redenering waardoor het betoog eenheid mist (zo is er bv. de merkwaardige rol die het begrip tijd speelt o.m. p. 38-40).

Ten tweede is ook de positie van een uitdagende (conceptuele) pedagogiek erg discutabel. Het blijft onduidelijk wat de conceptuele analyse betekent voor de praktisch-normatieve opvoedingsvragen. Enerzijds lijkt de analyse toch een rechtvaardiging te kunnen bieden voor de overgang van 'can not' naar 'should not'. Dit geldt evenwel slechts binnen een bepaalde cultuur waardoor onmiddellijk opnieuw de vraag rijst naar de *eigen* praktische betekenis van de analyse. Anderzijds wordt precies omwille van het afwijzen van de legitimatiepretentie de analyse het karakter gegeven van een uitdaging en de vorm van een essay. Dat is niet meer dan een verlegenheidsoplossing die zeker geen alibi mag zijn voor het ontbreken van argumenten en die de vraag oproept naar de specificiteit van de pedagogiek die, aldus Levering, precies in haar praktische ambitie ligt. Er zijn talrijke essays die uitdagend zijn. Spijtig genoeg biedt Leverings boek geen (goede) essays. Ik ben niet uitgedaagd, maar teleurgesteld.

J. Masschelein

Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis & R. Ecob, *School matters. The junior years*. Open Books Publishing Ltd., Somerset, England, 1988, 310 pag., f33,15, ISBN 0-7291-0194-0

Het onderzoek naar schooleffectiviteit heeft een duidelijke ontwikkeling doorgemaakt. Concludeerde men aanvankelijk dat schoolkenmerken geen verschillen in schooleffectiviteit verklaren, omdat leerlingachtergrondkenmerken het overgrote deel van de variantie wegnemen, later onderzoek binnen de zogenaamde effectieve scholenbeweging duidde erop, dat scholen er wel degelijk toe doen. Op dit onderzoek is echter methodologische kritiek (beperkte omvang en representativiteit van de steekproef; slechte correlatieve verbanden) en inhoudelijke kritiek (gebrek aan onderliggende, verklarende theorie) geuit.

Thans wordt in de derde generatie effectiviteits- onderzoek geprobeerd de manco's van de effectieve scholenbeweging te omzeilen. Hier ten lande kan daarbij worden gedacht aan het RION-onderzoek van Brandsma en Knuver. 'School matters' van Mortimore c.s. valt ook binnen deze derde fase.

'School matters' is het – gepopulariseerde – verslag van een grootschalig, longitudinaal onderzoek. Een cohort van circa tweeduizend leerlingen op 50 van de circa 600 lagere scholen, die vallen onder de Inner London Educational Authority, werd vier jaar gevolgd; vanaf het moment dat de leerlingen instroomden in de 'junior school' tot en met de overstap naar de 'secondary school'. Het onderzoeksteam heeft met gebruik van diverse methoden (tests, interviews, observaties) een breed scala aan gegevens verzameld. Globaal gesproken kunnen de gegevens worden ondergebracht in drie categorieën: leerlingkenmerken op het moment van instroom (sociale-, etnische-, taal- en gezinsachtergrond en initiële prestaties); onderwijsresultaten (cognitief en niet-cognitief op meerdere momenten); klas- en schoolomgeving (schoolorganisatie en -beleid; klasorganisatie en -beleid; leerkrachtstrategieën; meningen van ouders; 'het schoolleven').

Het eerste deel van het boek geeft op basis van de veelheid aan verzameld materiaal een uitgebreide beschrijving van allerlei schoolse zaken: statische kenmerken (bijvoorbeeld toestand van het schoolgebouw), schoolorganisatie en -beleid, schoolleiding, docenten en geïmplementeerd curriculum passeren de revue. Vervolgens wordt ingegaan op de vooruitgang van leerlingen en verschillen tussen groepen leerlingen. Naast de meer voor de hand liggende vergelijkingen met betrekking tot geslacht, sociaal-economische status van het gezin van herkomst en etniciteit, is ook gekeken naar leeftijdsverschillen binnen de klas. Deze verschillen kunnen oplopen tot elf maanden. Het blijkt dat de jongere kinderen minder presteren en dat ze ook minder aandacht van de leerkrachten krijgen.

In het tweede deel van het boek komen de feitelijke onderzoeksvragen aan de orde. De eerste vraag luidde of sommige scholen en klassen effectiever zijn dan andere, wanneer rekening wordt gehouden met verschillen in instroom. Deze vraag wordt zonder meer positief beantwoord. De school die door de leerlingen wordt bezocht, levert een grote bijdrage aan de verklaring van de variantie in prestaties en vooruitgang (waarbij prestaties in het eerste leerjaar als covariabele in de covariantie is opgenomen).

De tweede vraag hield verband met verschillen in effectiviteit voor verschillende groepen. Het blijkt, dat scholen die effectief zijn voor een specifieke groep leerlingen, dat ook zijn voor andere groepen leerlingen. Andersom geldt ook: ineffectieve scholen zijn dat voor alle groepen leerlingen. Leerlingen met gunstige achtergrondkenmerken op de meest ineffectieve scholen, presteren lager dan leerlingen met ongunstige achtergrondkenmerken op de meest effectieve scholen.

Na de constatering dat scholen er toe doen, wordt de derde onderzoeksvraag interessant: welke factoren dragen bij tot effectiviteit van scholen? De onderzoekers formuleren sleutelfactoren, die betrekking hebben op het schoolbeleid (doelgerichte leiding van de staf door het schoolhoofd; betrokkenheid/participatie van de adjunct en van de docenten; consistentie in de onderwijsaanpak van de leerkrachten), het klasbeleid (gestructureerde onderwijsleersituaties; intellectueel uitdagend onderwijs; taakgerichte leeromgeving; beperkt aantal onderwerpen tegelijkertijd in de les, eventueel wel differentiatie naar niveau; maximale communicatie tussen leerkrachten en leerlingen) en aspecten relevant voor school- en klasbeleid (registratie van vorderingen; betrokkenheid/participatie van de ouders; algemeen positief klimaat). Een deel van deze factoren is reeds bekend uit eerder effectiviteitsonderzoek.

Op basis van bovenstaande samenvatting zal duidelijk zijn geworden dat 'School matters' ten opzichte van het onderzoek binnen de effectieve scholenbeweging op veel punten een vooruitgang kan worden genoemd. Aspecten van het onderzoek als het longitudinale karakter, de brede set aan effectiviteitscriteria, de uitgebreide controle voor achtergrondkenmerken en de geavanceerde multilevel analysemethoden illustreren dit. Dat de school die de leerling bezoekt, er toe doet, wordt overtuigend aangetoond. De wijze waarop Mortimore c.s. tot de twaalf effectieve factoren is gekomen, is echter minder overtuigend. 'School matters' biedt daarover weinig aanknopingspunten. Wanneer de separaat verschenen technische bijlagen worden geraadpleegd, blijkt het volgende.

Een groot aantal variabelen, verzameld door middel van interviews, vragenlijsten, observaties en notities door 'field officers' is met behulp van correlatietechnieken en één-weg variantie-analyse gescreend op relaties met de diverse uitkomstmaten. Dit leverde een uitgebreide lijst van significante relaties op, waaruit naar voren komt, dat sommige school- en klaskenmerken er soms wel, soms niet toe doen. Vervolgens zijn de significante school- en klaskenmerken onderling gerelateerd, hetgeen ook weer een uitgebreide lijst aan significante correlaties opleverde. Deze twee lijsten zijn door de onderzoekers kwalitatief geïnterpreteerd; op die manier kwam men aan de twaalf sleutelfactoren.

Op deze gang van zaken is wel het een en ander aan te merken. Allereerst de wijze waarop de gegevens met betrekking tot school- en klaskenmerken zijn verzameld. Tijdens de ORD'89 merkte Van der Grift al op, dat 'School matters', noch de bijlagen uitsluitend geven over betrouwbaarheid en validiteit van de gehanteerde instrumenten. Het is hierdoor bijvoorbeeld niet duidelijk hoe een variabele als 'betrokkenheid/participatie van de adjunct' precies is vastgesteld.

Wanneer er sprake is van een zeer uitgebreid geheel aan gegevens, kan de interpretatieve manier

van data-analyse een uitkomst bieden. Echter, het theorie-arme karakter van het onderzoek – ook al een kritiekpunt op het onderzoek binnen de effectieve scholenbeweging – kan al snel leiden tot willekeur. Om maar weer het voorbeeld van de adjunct te nemen; moeten scholen nu maar snel overgaan tot het installeren van een adjunct? Of kan het zo zijn, dat het niet zozeer gaat om de adjunct zelf, maar ook een geheel aan docentgerichte, onderwijskundige activiteiten, die binnen de effectieve schoolorganisatie moeten worden uitgevoerd? In relatie met dit vraagstuk ligt een ander probleem, waarmee het eerdere effectiviteitsonderzoek ook al werd geconfronteerd, namelijk het causaliteitsprobleem. Leiden bijvoorbeeld bepaalde gedragingen van schoolleiders tot positieve leerlingresultaten, of gaan schoolleiders pas dit soort gedragingen vertonen wanneer leerlingresultaten toch al goed zijn? Eerlijkheidshalve moet worden opgemerkt, dat dergelijke vragen op basis van het onderzoeksdesign ook niet vallen te beantwoorden.

In Pedagogische Studiën van april 1989 vraagt De Jong in zijn ICSE-verslag zich af, of 'School matters' op de schroothoop (beter: bij het oud papier) moet of niet. Nu is het nooit verstandig om boeken op de schroothoop te gooien en in dit geval zeker niet. Immers, het boek markeert een fase in het schooleffectiviteitsonderzoek, net zoals bijvoorbeeld het werk van Coleman een fase markeerde. Op basis van 'School matters' kunnen weer nieuwe en betere wegen in het schooleffectiviteitsonderzoek worden ingeslagen. Versterking van de theoretische onderbouwing, alsmede onderzoek in (quasi-)experimentele situaties liggen daarbij voor de hand.

A. L. Olthof
N. C. H. van Tooren

Ontvangen boeken

- Erp, J.W.M. van, *Het Rekenmanneke. Afrekenen met problemen bij optellen en aftrekken*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1989; handleiding f. 35,-, werkbladen f. 9,75.
- Hurrelmann, K. & U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents. International perspectives*. De Gruyter & Co., Berlijn, 1989, DM 128,-.
- Jacobs-Hessing, E.G., *Leerlingverschillen en onderwijsaanbod* (dissertatie), 1989.
- Klerk, L.F.W. de, A. Schouten & J.M.M. van der Sanden, *Het leren van praktische vaardigheden*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1989, fl. 25,-.
- Verloop, N., *Interactive cognitions of student-teachers. An intervention study* (dissertatie). CITO, Arnhem, 1989.
- Voogt, J.C. & R. Bollen, *SBR in Nederland. Een studie over schooldiagnose*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1989, fl. 21,50.
- Vries, A. de, *Wat heten goede kinderboeken?* Querido's Uitgeverij, Amsterdam, 1989, fl. 42,50.

Mededelingen

Studiedag PHEL

De Vereniging voor Pedagogische Hulpverlening in de Eerste Lijn (PHEL) organiseert op 6 oktober 1989 een studiedag te Amsterdam. Het centrale thema van deze studiedag is: Het kind in de basisschoolleeftijd. Het ochtendprogramma bestaat uit een aantal lezingen; in het middagprogramma kan worden deelgenomen aan workshops. Voor nadere inlichtingen: Mevrouw M. van Gool, tel.: 076 - 612901; Mevrouw A.M. Kruuk, tel.: 013 - 352234.

Zesde Symposium van de Vlaamse Afdeling van de International Reading Association

Het thema van dit symposium, dat op 10 november 1989 te Antwerpen zal worden gehouden, luidt: Neurologische aspecten van concentratie en lezen. Voor inlichtingen en inschrijving: International Reading Association, p/a K. Gooris, Heihoekweg 24, B-2970 Boortmeerbeek. Telefonische inlichtingen tijdens kantooruren op nr. (0)16 (Leuven) 815818.

International Social Education Congress (ISEC) 1990

Onder auspiciën van The National Council for Special Education (NCSE), The Association of Workers for Maladjusted Children (AWMC) en NARE - Serving Special Educational Needs wordt van 30 juli tot en met 3 augustus 1990 te Cardiff een internationaal congres gehouden over het thema: Social educational needs: created or met? Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij: John Gerrett O.B.E., ISEC '90, c/o City Travel Ltd., 13 Duke Street, Cardiff CF1 2AY - Wales, U.K.

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
28e jaargang, nr. 5, 1989

Dove kinderen: naar opvoeding en onderwijs in twee talen en twee culturen, door H. Knoors
Interne codering van Nederlandse woorden door prelinguaal dove kinderen, door J.J. Louwe
Kwaliteit van de residentiële hulpverlening, door J.H.L. Oud en J.M.H. de Moor

KINDER Acco **STUDIES**

*Wouter Pols, Siebren Miedema en
Bas Levering (red.)*

OPVOEDING *zoals het is.*

Sinds de invoering van het basisonderwijs lijkt op de Pedagogische Academie de pedagogiek voorgoed verdrongen te zijn door de onderwijskunde. Een technologische benadering vervangt de kindgerichte aanpak. Hoe pretentieus het ook moge zijn het tij te willen keren, toch willen de auteurs van dit boek een solide poging wagen.

Opvoeding zoals het is vraagt een actieve opstelling van de lezer. De praktijk verschijnt er niet als illustratie bij theoretische modellen maar fungeert in concrete beschrijvingen als uitgangspunt voor theoretische door-denkning.

De lezer bouwt, samen met de auteur(s) de theorie zelf op als het ware, daarbij steeds steunend op beschreven praktijksituaties. Een perfecte inleiding.

175 blz., f 29,-.

KINDER Acco **STUDIES**

De boeken uit de reeks *Kinderstudies* zijn bij de academische boekhandels verkrijgbaar. Ze zijn ook te bestellen bij

Uitgeverij Acco, postbus 395, 3800 AJ Amersfoort, 033-617958.

S.M. Goorhuis-Brouwer en G.H.A. de Boer,

GEZEGD EN GEZWEGEN

Uitgangspunten voor de therapie bij spraak- en taalgestoorde kinderen.

De inhoud en de vorm van de taaltherapie bij jonge kinderen zijn in de loop van de jaren nogal veranderd. De taaltherapie is gebruik gaan maken van ideeën die zijn ontwikkeld binnen de orthopedagogiek, de psychologie en de psycholinguïstiek.

Dit boek blijft dicht bij de praktijk en probeert de verschillende theoretische invalshoeken pragmatisch te beschouwen en in een totaalbeeld te integreren.

Het kind wordt daarbij als individu steeds geplaatst binnen zijn psychosociale omgeving en met zijn - eventueel kindgebonden - beperkingen wordt systematisch rekening gehouden.

Mevrouw Goorhuis is orthopedagoog en spraakpatholoog, mevrouw De Boer is logopediste.

120 blz., f 29,-.