

Boekbespreking

Peters, J. J. (Eindredactie), *Opleidings- en nascholingsdidactiek*, 1985, 214 pag., ingen. f 51,-, ISBN 90 10 05792 5. Oorspr. uitgegeven door Elsevier - Amsterdam. Nu uitgegeven door Martinus Nijhoff - Leiden.

Opleidings- en nascholingsdidactiek is enige tijd niet in de handel geweest. Uitg. Martinus Nijhoff, waar kennelijk een andere koers wordt gevaren (zie ook: de groeiende PABO-REEKS, waarin prima uitgaven), heeft sinds kort dat boek in haar fonds opgenomen. Gelukkig maar!

Onder het wakend oog van Peters schrijven bekende Nederlandstalige onderzoek(st)ers over opleidings- en nascholingsperikelen. Wellicht, nu we al weer twee jaar verder zijn (ik schrijf deze recensie op 18-2, '87), was er *heden* een ander boek uitgebracht. Maar wat er ligt, is nog zeer de moeite waard.

Eindredacteur Peters neemt het eerste hoofdstuk voor zijn rekening. Het heet *Bouwstenen voor een opleidingsdidactiek*. Daarin vindt men het raamwerk waarbinnen alle volgende hoofdstukken zijn te plaatsen. Peters begint met de definiëring van *didactiek* en *opleidingsdidactiek*.

'Didactiek' - zo zegt hij - richt zich op onderwijzen: het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van onderwijs-leerprocessen. Ik neem aan dat het organiseren van onderwijsleersituaties en het realiseren van onderwijs-leerprocessen onder die ene noemer 'didactiek' vallen.

'Opleidingsdidactiek' zegt Peters, houdt zich bezig met *leren onderwijzen*. En daarin valt uiteraard ook het hele verhaal 'didactiek': die dubbele laagheid is uitermate essentieel. Opleidingsdocenten (PABO's, NLO's, etc.) dienen in feite een dubbele aandacht te schenken aan hun studenten: de student moet leren onderwijzen aan de hand van het onderwijzen in de school. In dit eerste hoofdstuk kan men dan ook zich afvragen: *Waarom moet een opleidingsdocent voldoen? en Wie verzorgt de nascholing van de opleidingsdocent?*

Wel, dat laatste kan ook via de literatuur en in het onderhavige boek vindt menig opleidingsdocent recente informatie die, zover ik dat haast dagelijks ervaar, voor velen ook *nieuwe* informatie is.

Peters opent in het eerste hoofdstuk in elk geval een panorama aan opleidingsvisies, onderwijsstrategieën en scholingstheorieën. Ik ben daar erg gelukkig mee.

Het tweede hoofdstuk is geschreven door Vedder en gaat over *Theoretische en praktische vorming: didactische en organisatorische aspecten*. Vedder gaat nader in op leren reflecteren en schrijft over leren door doen. Hij pakt de draad van zijn dissertatie daarmee op (*Oriëntatie op het beroep van leraar*, Swets-Zeitlinger, Lisse, 1984). Vedder richt zich nadrukkelijk op de classesituatie en daardoor is dit hoofdstuk ook voor practici goed leesbaar en uitstekend te gebruiken. Vedder maakt voorts steeds ook gebruik van publikaties uit de Nederlandse onderwijsliteratuur: opleidingsdocenten kunnen die Nederlandse bronnen snel raadplegen.

Lowyck is verantwoordelijk voor het derde hoofdstuk en hij volgt daarin de lijn van zijn dissertatie *Procesanalyse van het onderwijsgedrag* (K.U. Leuven, 1978), maar vooral toegespitst op het onderwerp 'praktische vorming'. Lowyck legt fijnzinnig uit hoe complex de taken van een onderwijsgevende zijn. Elke opleidingsdocent moet daarvan kennis nemen, juist nu we binnen de opleidingen toe zijn aan inventarisatie van taken en het doordenken van nieuwe opleidingsprogramma's. Mij spreekt aan dat Lowyck afstand neemt van de analytische benadering die uitgaat van het inoefenen van de vaardigheden en de optelsom daarvan. Niet dat Lowyck nu overgaat tot de holistische benadering - in Nederland heb ik in die zin maar een handjevol mee-denkers -, maar *vaardig onderwijsgedrag* wordt door Lowyck in ieder geval als complex proces aangeboden. Lowyck behandelt vervolgens bekende trainingsmethoden, waaronder micro-onderwijzen, de mini-cursus, de gevals Methode, de simulatie en observatiemethoden. Ook hier geldt wat ik eerder schreef: voor menig opleidingsdocent zal het nieuwe informatie zijn, maar onontbeerlijke.

Corporaal schrijft het vierde hoofdstuk: *Begeleiding van onderwijsgeevenden in opleiding en in functie*. Zij start bij de geschiedenis van de begeleiding van onderwijsgeevenden in opleiding en in functie. Aldus verschaft Corporaal zich een goede basis om zes begeleidingsmodellen te beschrijven. Elk model wordt uitvoerig toegelicht. Met behulp van (inter)nationale gegevens biedt ze een ontwerp van begeleidingsdidactiek aan. De carriërecyclus van onderwijsgeevenden (ze verwijst bijvoorbeeld naar het werk van Fuller/Bown en van Fessler) wordt op acht componenten behandeld. Uiteraard gaat Corporaal - juist zij natuurlijk! - in op het onderzoek naar cognities van (aanstaande) onderwijsgeevenden. Cognities van onderwijsgeevenden immers

bepalen de inhoud van hun beslissingen en daarvoor hun handelen. Veranderingen in dat handelen kunnen tot stand komen door in de cognities veranderingen te bewerkstelligen. Dat geldt ook voor opleidingsdocenten en dat is een reden waarom ze dit boek en ook juist het hoofdstuk van Corporaal dienen te lezen.

Het vijfde hoofdstuk is van de hand van Veenman: *Beginnende leraren: problemen, opvang, begeleiding*. Ik kan daarover kort zijn. Zijn overzicht van problemen bij beginnende onderwijsgeevenden in *Review of Educational Research* (1984) heeft internationaal in positieve zin zeer de aandacht getrokken. Eerder heeft Veenman over die problematiek ook in *Pedagogische Studiën* gepubliceerd.

In feite kent iedereen die problematiek nu. Waar het om gaat is dat vanuit het centrale onderwijsbeleid men zich nadrukkelijk(er) met de nascholing van beginnende onderwijsgeevenden gaat bezighouden. Veenmans hoofdstuk is zijn zoveelste pleidooi daarvoor! Hij – en ook ik doe het niet – vermeldt nog net niet waar goedwerkende gehoorapparaten te koop zijn in Zoetermeer en omgeving.

Het laatste hoofdstuk is geschreven door Tillema en Verloop: *Naar een didactiek voor nascholing*. Juist van dit hoofdstuk, ook op basis van activiteiten van beide auteurs in de laatste jaren, ben ik ervan overtuigd dat het, indien nu geschreven, een nogal vernieuwd en ander hoofdstuk zou zijn geworden. Ik hoop dat ze die kans ook krijgen op een of andere wijze.

Mijn bezwaar tegen dit hoofdstuk is dat Tillema en Verloop de Nederlandse nascholingspraktijk tussen 1975 en 1985 totaal negeren. Ze geven een goede samenvatting van hetgeen internationaal in theoretische modellen bekend is. Dat is bruikbaar materiaal. Maar een didactiek voor nascholing heeft een beginpunt in classificatie van onderwijsleersituaties (organisatie) en descriptie van onderwijsleerprocessen (realisatie). Ik kom met deze tweedeling terug bij het begin van deze recensie waar ik de definitie die Peters geeft van didactiek wat heb trachten te veruimen.

Tillema en Verloop weten dat onderwijsgeevenden nauwelijks in staat zijn te transfereren. Ze (de onderwijsgeevenden) doorzien hun eigen situaties onvoldoende en categoriseren die allerminst op systematische wijze. Wanneer in een didactiek voor nascholing het handelingsrepertoire van onderwijsgeevenden wordt ingedeeld in vijftien tot twintig proto-situaties, kan in een nascholingscursus daarmee worden gewerkt. Dan worden naast de door Tillema en Verloop genoemde werkvormen ook doelstellingen en leerinhouden in een didactiek voor nascholing zichtbaar.

Ik vind *Opleidings- en nascholingsdidactiek* als boek een belangrijk begin. In het geding is in Nederland, en niet alleen hier, de kwaliteit van handelen van onderwijsgeevenden. Maar minstens zo hevig: de

kwaliteit van opleidingsdocenten en schoolbegeleid(st)ers. Voor die doelgroepen is dit boek een 'must', ondanks het feit dat er ook alweer nieuwere ontwikkelingen zijn. Maar daar moet je dan ook wel heel erg met je neus bovenop zitten. Wel, dat merk je niet in het onderwijsbeleid. Daar zal de beslissing, vroeg of later, toch zijn: *verplichte* nascholing. In 'morele plicht die de onderwijsgevende zelf voelt' (Deetman) geloof ik niet. En de praktijkervaringen geven me tot dusver gelijk.

Th. Oudkerk Pool

L. Hoekstra, R. de Hoog en A. Wouterse, *Voorlichten over volwasseneneducatie. Aspecten van informeren en adviseren*. Boom, (educatieve reeks 4) Meppel/Amsterdam, 1985, f 19,50, ISBN 90 6009 573 1.

De ontwikkeling van voorlichtingsterreinen verloopt via een aantal fasen. In de eerste fase wordt incidenteel voorlichting gegeven. Voorlichtingstaken worden vervolgens expliciet omschreven, hetgeen institutionalisering inhoudt. Deze taken kunnen nog door functionarissen worden verricht, wier hoofdtaak niet uit het verzorgen van voorlichting bestaat. Op een gegeven ogenblik volgt de benoeming van een voorlichter. Al gaat het hier om een volledige dagtaak, er kan nog niet van professionalisatie worden gesproken. Hiervan is pas sprake naarmate de voorlichting verzorgd wordt op grond van in de praktijk, c.q. via opleiding opgedane kennis en inzicht; voorts naarmate er onder de voorlichter en zijn collega's consensus groeit over ambachtelijke en ethische normen met betrekking tot het werk. Het voorlichtingsterrein in kwestie is verder aan verwetenschappelijking onderhevig indien men bij het streven naar optimalisering van de doelmatigheid en doeltreffendheid van de voorlichting zich van wetenschappelijke kennis en informatie bedient. Landbouwvoorlichting, overheidsvoorlichting en gezondheidsvoorlichting zijn, bij voorbeeld, gebieden waarin vrij veel gebruik wordt gemaakt van onderzoekresultaten. In deze velden zijn ook steeds meer mensen werkzaam, die tijdens hun universitaire studie voorlichtingskundige kennis hebben opgedaan.

Voorlichting met betrekking tot volwasseneneducatie is een terrein dat nog in een vroege fase van ontwikkeling verkeert. Volgens Hoekstra c.s. is voor de huidige praktijk hierin kenmerkend dat men weinig op ervaring en traditie kan steunen. Voorlichters moeten vaak zonder een bepaalde opleiding aan de slag. Een extra complicatie is dat er naast de traditionele voorlichtingsmiddelen nieuwe media als lokale televisie, video en computers hun intrede

hebben gedaan. Met dergelijke media weten zelfs praktijkwerkers in reeds lang bestaande voorlichtingsvelden doorgaans nog weinig raad.

Hoekstra en de zijnen trachten met hun boek voorlichters op het gebied van de volwasseneneducatie een handje te helpen. Als een belangrijke overweging geldt daarbij, dat de basis voor een verantwoorde voorlichting in de volwasseneneducatie een adequaat gegevensbestand is met betrekking tot educatieve mogelijkheden voor volwassenen. De opbouw en het toegankelijk maken van een gegevensbestand krijgt dan ook veel aandacht. Verder behandelen zij voorlichtingstypen, -methoden en -media. Tevens gaan zij dieper in op de rol van educatieve centra als organisatorische context van de voorlichting in kwestie.

De aandacht voor de ontwikkeling en instandhouding van een gegevensbestand kan als het sterke punt van het boek worden aangemerkt. In de literatuur geniet voorlichting namelijk vooral belangstelling als communicatie, waarvan de effecten bijzonder intrigerend zijn. Nu is het zonder meer duidelijk, dat men voorlichting geeft om een bepaald effect te bereiken, zodat de interesse voor de resultaten er van te billijken is. Maar deze resultaten worden wel door tal van factoren beïnvloed, waaronder niet in de laatste plaats bronvariabelen. Als zo'n bronvariabele kan de adequaatheid worden genoemd van het gegevensbestand, waaruit de voorlichter bij zijn werk moet putten. Indien hij zijn cliënt geen informatie kan verschaffen omdat hij op het gebied van vergaring, bewerking en opslag van gegevens tekort schiet, komt er van voorlichting niet veel terecht.

Het is aannemelijk, dat voorlichters bij educatieve centra uit het werk van Hoekstra c.s. bruikbare ideeën kunnen halen. Of het boek ook als een belangrijke bijdrage tot de begripsvorming met betrekking tot voorlichting kan worden genoemd, valt te betwijfelen. Maar de auteurs zelf koesteren geen pretenties in dit opzicht. Hun boek moet vooral in de praktijk bruikbaar zijn. Zij hebben zelfs lang gearzeld over de algemene term, waarmee het voor ogen staande gebied zou worden aangeduid; een gebied dat wellicht als het werkterrein van een *educatief makelaar* kan worden genoemd. Volgens Hoekstra c.s. is deze een functionaris, die de geïnteresseerde niet alleen voorlichting geeft, maar ook helpt bij het uitvoeren van diens keuze. Zij hebben ten slotte toch voor 'voorlichten' gekozen, waarmee het helpen verhelderen wordt bedoeld van keuzemogelijkheden voor (potentiële) deelnemers aan educatieve activiteiten, voorts het ondersteunen bij het zoeken van een geschikte educatieve activiteit, als ook het begeleiden bij het daadwerkelijk gaan deelnemen aan de gekozen activiteit.

In samenhang hiermee merken zij op, dat er over het onderscheid tussen voorlichting, reclame en propaganda 'heel wat papier is geproduceerd', terwijl dit onderscheid volgens hen vaak ook verre van duidelijk is.

Duidelijkheid is echter evenmin gediend met de door hen gebezigde 'globale aanduiding' van het voor ogen staande terrein. Dit soort grootlijnigheid is voorts moeilijk te rijmen met een overigens prijzenswaardig streven naar een helder onderscheid tussen gegevens en informatie. Verder wordt er in het boek een terminologie gehanteerd, waarachter men slechts een vraagteken kan plaatsen. Zo is er sprake van 'doe-het-zelfvoorlichting', dat wil zeggen van voorlichting die door de cliënt geraadpleegd zou worden. Wat er geraadpleegd wordt is echter geen voorlichting, doch een kaartsysteem, gids of een gegevensbestand. In de voorlichtingskunde wordt voorlichting als een vorm van communicatie opgevat, en communicatie laat zich nu eenmaal niet raadplegen. Een hechtere aansluiting bij deze discipline, die in Nederland overigens al geruime tijd wordt beoefend, zou wellicht er toe hebben bijgedragen, dat dergelijke betreuenswaardige opmerkelijkheden achterwege bleven.

Dergelijke opmerkelijkheden zijn betreuenswaardig, deels omdat zij verwarrend kunnen zijn, deels omdat zij afbreuk doen aan de positieve kanten van het werk. Tot deze laatste dienen te worden gerekend de beschouwingen over de computer in de voorlichting. De indruk bestaat, dat men zich niet alle tijd heeft gegund die voor de afwerking van het boek nodig zou zijn geweest. Soms lijken delen er van onvoldoende te zijn 'gehomogeniseerd'. Voorts ontbreken de gegevens over de auteurs, hoewel deze volgens de inhoudsopgave wel in het boek zouden moeten staan. De onjuiste volgorde van enkele kaders staat evenmin fraai.

J. Katus

Mededelingen

Prof. Dr. H. C. J. Duijkerfonds

Het Prof. Duijkerfonds is door de Universiteit van Amsterdam ingesteld om door het doen van uitkeringen de beoefening van te toegepaste psychologie te bevorderen. Voor het jaar 1988-1989 is een bedrag in de orde van f 25.000,- beschikbaar ten behoeve van één of meer onderzoeksprojecten. De bedoeling is kwalitatief goed onderzoek mogelijk te maken, dat anders niet gerealiseerd zou kunnen worden omdat de middelen ontbreken. Bij voorkeur komen voor subsidiëring in aanmerking de kosten van een niet omvangrijk onderzoek of deelonderzoek. Ook is te denken aan kosten van een voorstudie of vooronderzoek, dan wel aan de uitwerking van een onderzoeksopzet.

Nadere inlichtingen met betrekking tot de subsidiëerwaarden kunnen verkregen worden bij de Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds, t.a.v. Dr. W. H. C. Kerkhoff, p/a Stichting Instituut voor Sociale en Bedrijfspsychologie, Weesperplein 8, 1012 XM Amsterdam (tel.: 020 - 525.3773).

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
12e jaargang, nr. 1, 1987

Huiswerkmoelijkheden en schoolresultaten; onderzoek ter validering van een vragenlijst voor leerlingen van MAVO en VWO, door P. H. M. van den Bogaart en N. M. E. Neuwahl

De ene spijbelaar is de andere niet, door A. R. Hauber, L. G. Toornvliet en H. M. Willemse
Gedragsbeoordeling met SYMLOG in schoolpracticum en lespraktijk, door J. J. A. Hattink
De nonverbale communicatie van dwang en affectie: een analyse van de relatiegerichtheid van sportleiders, door L. de Mey
De Jenaplanbeweging van Nederland (1952-1985): het verhaal van een onderwijsvernieuwing, door A. Deketelaere, C. de Keyser en G. Kelchtermans

Ontvangen boeken

- Heuvel, H. van den & K. van Meer, *Methodische praktijkbegeleiding*. De Tijdstroom, Lochem, 1987, f 39,50.
Luttikholt, A., *Leren-Onderwijzen*. Een handboek. Feministische Uitgeverij Sara, Amsterdam, 1987, f 39,50.
Mollenhauer, K., *Vergeeten samenhang*. Over cultuur en opvoeding. (vertaling: Vergessene Zusammenhänge, 1983), Boom, Meppel, 1986, f 28,50.
Ojeman, P. C., *Woordblindheid en beeldenken*. Compensatie, correctie, preventie. Van Loghum Slaterus, Deventer, 1987, f 37,50.
Verhulst, J. C. R. M., *Ontwikkelingspsychologie voor opvoeding en onderwijs*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1987, f 34,50.

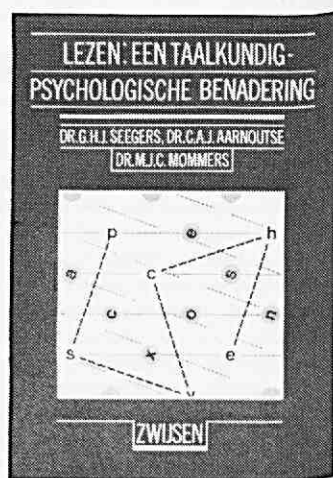
Lezen: een taalkundig-psychologische benadering

Auteurs:

*G.H.J. Seegers,
C.A.J. Aarnoutse,
M.J.C. Mommers*

Als men zijn inzicht in het lees-
onderwijs wil verdiepen, dan is
daarvoor een zekere basis- of
achtergrondkennis nodig. Die
kennis ligt op het gebied van de
taalkunde, de psychologie en de
onderwijskunde. In dit boek
wordt een aantal begrippen en
theorieën uit deze disciplines be-

handeld. De volgende onder-
werpen komen aan de orde: de
structuur van woorden; de
klankstructuur van woorden;
betekenis-relaties tussen woor-
den; de syntactische structuur
van zinnen; het begrijpen van
zinnen; het begrijpen van tek-
sten; informatieverwerking en
geheugen; het verloop van het
leesproces; verschillen in lees-
vaardigheid.



Speerpunt lezen

Redactie:

P. Mooren en H. Verdaasdonk

Zoals de titel aangeeft is de aan-
leiding voor het symposium dat
aan deze bundel ten grondslag
ligt, het zogenaamde speerpun-
tenbeleid inzake het leesonder-
wijs op basisscholen. Men kan
veel waardering hebben voor
het speerpuntenbeleid waarin
de leesvaardigheid in nauwe zin
centraal staat, maar tegelijker-
tijd van mening zijn dat een
aantal eveneens fundamentele
aspecten van het lezen buiten
beschouwing blijven. Dit zijn
sociale en culturele aspecten. In
het onderwijs, het openbare bi-

bliotheekwerk, bij educatieve
en algemene uitgeverijen, bij
kinder- en jeugdboekenauteurs
en -illustratoren en in onder-
zoek is veel ervaring en kennis
verkregen over andere dan lees-
technische aspecten die bepa-
lend zijn voor de manier waarop
kinderen met boeken omgaan.
Kennisname van deze ervaringen
leidt tot een verrijking van
ons inzicht in de aard van 'ge-
schikt' of 'ongeschikt' leesma-
teriaal, het diagnostiseren van
leestekorten, milieuspecifieke
blokkades, taal- en cultuurbar-
rieres, de leefwereld van jonge
lezers.

speerpunt l-e-z-e-n

—
onder redactie van
P. Mooren
en
H. Verdaasdonk

Zwijzen

Voor meer informatie kunt u
contact opnemen met:

Zwijzen

Postbus 805, 5000 AV Tilburg
telefoon: 013 - 353635