

Boekbespreking

F. C. Keil *Concepts, kinds, and cognitive development*. Cambridge, MIT Press, 1989, 328 pag., f 99,25, ISBN 0-262-11131-4.

Een veel besproken dilemma in de ontwikkelingspsychologische vakliteratuur luidt of de psychische ontwikkeling gezien moet worden als een ononderbroken, continu proces of dat de ontwikkeling sprongsgewijs, discontinu, eventueel fasengewijs verloopt. Door vooraanstaande psychologen is erop gewezen dat de cognitieve ontwikkeling – specifiek de ontwikkeling van begrippen – in de macrogenese een fundamentele verandering, een ‘shift’, ondergaat. Vygotskij ziet een overgang van ‘alledaagse’ naar ‘wetenschappelijke’ begrippen, volgens Piaget ontwikkelt het kind eerst empirische en vervolgens reflectieve begrippen (‘abstraction empirique’ resp. ‘abstraction réfléchiissante’), Werner spreekt over globaal-holistische en analytische begrippen, Bruner onderscheidt een groei van op motorisch handelen naar op symbolen stoelende begrippen, terwijl Davydov wijst op een ontwikkeling van empiristische naar theoretische begrippen. Hoewel door deze auteurs zeer verschillend wordt gedacht over de vraag hoe die omslag, die ‘shift’ tot stand komt, is de aanname van een ‘shift’ een principiële overeenkomst in hun visie op de cognitieve ontwikkeling. Macrogenetisch gezien gaan zij dus allen uit van de idee dat de ontwikkeling gekenmerkt wordt door discontinuïteit.

Die aanname, het standpunt dus dat in de begripsontwikkeling een fundamentele omslag zou plaatsvinden, stelt Keil in zijn boek ter discussie. Zijn (niet geringe) uitdaging is aan te tonen dat “the apparently dramatic changes demonstrated in the older research” achterwege blijven wanneer het onderzoek zich richt op de begripsontwikkeling in specifieke domeinen (“local knowledge systems”), in plaats van op de ontwikkeling van algemene, domeinspecifiek niet nader omschreven of zelfs betekenisloze termen en begrippen. De begripsontwikkeling wordt niet zozeer verklaard uit de “development per se”, maar meer door “increasing expertise in such systems”. Met andere woorden domeinspecifiek onderzoek werpt een ander licht op de cognitieve ontwikkeling – zo er nog van de ontwikkeling kan worden gesproken – dat is de hypothese die Keil in dit boek belooft te verdedigen.

Al is de aandacht voor domeinspecifieke onderzoeken in de cognitieve psychologie op zich niet

nieuw, Keil werpt toch onverwacht, bekwaam en trefzeker de knuppel in het hoenderhok. Zijn boek is als volgt opgebouwd. Om te beginnen bespreekt hij kritisch de ontwikkelingstheorieën van Vygotskij, Werner en Piaget en onderwerpt hun begrippentheorie aan een theoretische analyse. Vervolgens ontvouwt hij – uitgaande van Kripke, Putman en Quine – een eigen begrippentheorie en die theorie is de basis voor empirisch onderzoek. Het grootste deel van het boek wordt in beslag genomen door rapportages over de verrichte onderzoeken en kritische evaluaties van de verkregen resultaten.

In deze recensie wordt aandacht besteed aan de begrippentheorie van Keil en aan de daarop gebaseerde onderzoeken.

In het voetspoor van Kuhn meent Keil dat begrippen thuishoren in een theoretisch systeem én dat begrippen ook kunnen overgaan in een nieuw theoretisch systeem. In dat geval veranderen begrippen dus van betekenis en in deze zin kunnen begrippen “shifts” ondergaan. Niet echter van globaal naar analytisch (etc.), maar van het ene theoretisch systeem naar het andere. Eerst begrijpen kinderen dieren in een theoretisch systeem “based on behavioral principles” en naderhand op een theoretisch systeem “based on biological principles”. Zoals Keil ook wel erkent kleven aan die zicnswijze zekere bezwaren (wat moet bijvoorbeeld verstaan worden onder theorie(gebonden) en wat is de precieze relatie tussen theorieën?), toch biedt die zicnswijze houvast voor de ontwikkeling van een begrippentheorie. Theoriegebonden betekent immers domeingebonden en om de domeinspecifieke ontwikkeling is het Keil te doen.

Welnu, de kern van zijn theorie berust op het onderscheid in begrippen behorende tot de “natural kinds”, de “nominal kinds” en de “artefacts”. De “natural kinds” worden gekenmerkt door een rijkdom aan “homeostatic clusters”, op te vatten als wetten die de verschijnselen verklaren. Die wetten zijn inherent aan de verschijnselen, ze vormen er de “underlying structure” van. We moeten hier denken aan begrippen uit bijvoorbeeld de fysica, chemie of medicijnen: zwaartekracht, verbinding, epilepsie. Die verschijnselen zijn niet door mensen bedoeld, niet uitgevonden, maar ontdekt. Ze worden gekenmerkt door – voor velen – nauwelijks bekende, gecompliceerde interne wetten. Dat is niet zo met de “nominal kinds” die aan het andere eind van het continuum liggen en de artefacten die op dat continuum een soort ‘tussenpositie’ innemen. “Nominal kinds” zijn begrippen uit bijvoorbeeld de kunst, het onderwijs of de wiskunde: dadaïsme, eindtoets, limiet. Die verschijnselen zijn niet op een goede dag

ontdekt, ze zijn uitgevonden. Ze worden eveneens gekenmerkt door wetmatigheden, maar die hangen nauw samen met de bedoelingen van mensen. Ook artefacten zijn verbonden met menselijke bedoelingen. Wat een stoel is, komt men niet zozeer te weten door onderzoek van de materie waaruit de stoel is gefabriceerd, maar door analyse van ergonomische, culturele en sociale wetmatigheden ('buiten' de stoel). In de archeologie staan analyses van menselijke betekenissen dan ook centraal. Tot zover enkele basale noties uit Keils begrippentheorie.

Het onderzoeksprogramma van Keil bestaat uit verschillende experimenten en in elk experiment maken we kennis met een vindingrijk onderzoeker. Om te beginnen ging hij na of er bij kinderen een overgang ("shift") plaatsvond van oordelen gebaseerd op zogenoemde "characteristic features" naar "defining features". Om een voorbeeld te geven, een oom komt vaak op bezoek, is vriendelijk, geeft wel eens cadeaus. "Defining": een oom is een broer of zus van vader of moeder. In een eerste experiment werd nagegaan of er shifts voorkwamen op basis van spontane definities van kinderen. Dit bleek inderdaad het geval. Het tweede experiment werd anders opgezet. Er werden nu reacties *uitgelokt* op basis van twee soorten items. In het eerste soort werden ongebruikelijke karakteristieken gebruikt (barse man, komt nooit op bezoek), maar correcte definiërende gegevens (broer van moeder en als afleider bijvoorbeeld: maar hij is vijf jaar oud). In het tweede soort was het juist andersom, vriendelijk etc. maar er werd niets vermeld over verwantschap. In het onderzoek werd nagegaan waarop de kinderen hun oordeel (is het een oom of niet) baseerden: op "characteristic" of op "defining features"? Uit het onderzoek bleek, zoals werd verwacht, dat er shifts plaatsvonden van oordelen gebaseerd op "characteristic features" bij jongere kinderen, naar oordelen gebaseerd op "defining features" bij oudere kinderen. Maar ook bleek dat er tussen de begrippen grote verschillen optraden. Bij sommige begrippen vond al op zeer jonge leeftijd (vier jaar) een shift plaats hetgeen er op wijst dat de kinderen in deze gevallen al erg vroeg definiërende kenmerken gebruikten. Bij andere begrippen vonden de shifts veel later plaats. Deze bevinding was voor Keil aanleiding om zijn onderzoek te vervolgen met begrippen uit specifieke domeinen (moraal, gereedschap e.d.). Ook in dit onderzoek werd vastgesteld dat er shifts optraden en opnieuw bleken deze in de verschillende domeinen op heel verschillende tijdstippen plaats te vinden. Keil vervolgt nu zijn onderzoekserie als volgt. De kinderen kregen een serie foto's te zien, eerst van "natural kinds" (zoals koe, kat, eik) en daarna van "artefacts" (zoals boot, pen, sleutel). De kinderen werd verteld dat iemand had ontdekt dat de koe "van binnen" eigenlijk een paard was en dat de sleutel gemaakt bleek te zijn van een gesmolten mes. Hebben we nu te maken met een

paard en een mes? Ook nu weer traden er domeinspecifieke verschillen op. De jongste kinderen (vier jaar) meenden dat er bij de "natural kinds" een verandering was opgetreden, de oudere kinderen (second grade) meenden dat niet, zodat hier sprake is van een shift. Echter, de onderzoekers constateerden dat vrijwel alle kinderen, ook de jongsten, doorhadden dat het bij "artefacts" in essentie gaat om de bedoelingen van mensen. Volgens Keil is hier sprake van een "increasing awareness of arbitrariness of the underlying substance for artifacts" (p. 174) en dus niet van een shift.

Ten slotte stelt Keil de vraag in welke mate het denken van jonge kinderen beheerst wordt door idiosyncratische, a-theoretische, in de onmiddellijke waarneming gegeven kenmerken. Uit onderzoek bleek dat ook jonge kinderen in staat waren te redeneren vanuit intuïtieve theorieën. Vrijwel geen kind trapte in de door de onderzoeker (listig opgezette) val en ze begrepen dat een "natural kind" niet zomaar kan veranderen in een "artefact" (een muis verandert niet in een speelgoedmuis). Met andere woorden, reeds jonge kinderen laten zich in hun oordeelsvorming meer leiden door basale, intuïtieve theorieën (zoals: dieren leven, bewegen, hebben een oorsprong) dan door direct in de ervaring gegeven perceptieve kenmerken.

De onderzoeken van Keil werpen een kritisch licht op de idee van ervaringsgericht leren dat door sommige onderwijsvernieuwers wordt verdedigd. De "nominal kinds" zijn door mensen uitgevonden, bedoeld en bedacht. Die bedoelingen kunnen door kinderen (afhankelijk van het niveau uiteraard) "na-gedacht" worden. Kinderen kunnen zich "inleven" in de bedoelingen van mensen, maar niet in de inherente wetmatigheden van fysische fenomenen. Vandaar dat Freudenthal spreekt over "re-invention" en Lakatos van "re-construction" – dus van een opnieuw uitvinden van wiskundige fenomenen. Met andere woorden, ervaren heeft in de verschillende domeinen een andere betekenis.

In deze recensie is met opzet vrijwel alle aandacht uitgegaan naar de inhoudelijke aspecten van Keils theorie en onderzoeksprogramma. Met opzet omdat de inhoud van zijn publikatie die aandacht meer dan waard is: Zijn theorie is prikkelend en zijn onderzoeken origineel, uitdagend en leerzaam. Verplichte literatuur voor onderzoekers op het gebied van de ontwikkelings-, onderwijs- en leerpsychologie. Dit wil echter in het geheel niet zeggen dat er geen kritiek mogelijk zou zijn op zijn werk. Zijn begrippentheorie, bijvoorbeeld, vertoont nog de nodige blinde vlekken (veel begrippen zijn moeilijk te classificeren). Wat moet worden verstaan onder een intuïtieve theorie? Wat is de leerpsychologische betekenis en de relevantie voor het onderwijs van de criteria op basis waarvan de drie besproken begrippensoorten werden onderscheiden? En moeten we er voortaan maar van uitgaan dat de gezaghebbende

psychologen – die allen aannamen dat er een shift plaatsvindt in de cognitieve ontwikkeling – er naast hebben gezeten?

Keils boek veroorzaakt een zekere onrust, een betere aanbeveling valt niet te bedenken.

J. M. C. Nelissen

C. van Liere, *Lastige leerlingen. Een empirisch onderzoek naar sociale oorzaken van probleemgedrag op basisscholen*. Thesis, Amsterdam, 1990, 225 pag., f 35, , ISBN 90 5170 049 0.

Er zijn in het onderwijsonderzoek publikaties aan te wijzen van de hand van relatieve buitenstaanders die door de onconventionele manier van analyseren van een oud probleem het onderwijsonderzoek een zeer goede dienst hebben bewezen. Het gaat dan vaak om bekende psychologen, sociologen en soms ook economen die, tijdelijk, het onderwijs als object van onderzoek kiezen. Te denken valt aan Coleman, Boudon, Bourdieu, Cronbach, Guilford en, hier te lande, A. D. de Groot. Creatieve ideeën blijken niet zelden van buiten het veld van professionele onderwijsonderzoekers te komen. Creativiteit en discipline deskundigheid is voor een vruchtbare analyse echter niet voldoende, kennis van resultaten van reeds verricht onderzoek op het onderhavige terrein en enig gevoel voor maat zijn ook belangrijk. Genoemde auteur beschikken daarover ook in ruime mate.

De dissertatie van Van Liere kan worden beschouwd als een produkt van een relatieve buitenstaander. Als voormalig AIO van het Interuniversitair Centrum voor Sociologische Theorievorming en Methodenontwikkeling (ICS) vertegenwoordigt hij de theoretische traditie van modelbouw in de sociologie. Als hoofddoel van de dissertatie geldt dan ook het ontwikkelen en toepassen van een coherent sociologisch model van relaties op een 'onderwijskundig' probleem: waardoor ontstaat probleemgedrag van leerlingen in de basisschool. Geheel in overeenstemming met het voorgestane onderzoeksprogramma van het ICS wordt modelbouw nagestreefd waarbij een aantal eenvoudige assumpties en algemene hypothesen als uitgangssituatie gelden. Deductief worden daaruit meer specifieke hypothesen over situatie- of groepseffecten afgeleid. De basisassumpties die volgens Van Liere, in navolging van Lindenberg, voor het verklaren van menselijk gedrag van belang zijn, zijn het streven naar fysiek welzijn en naar sociale waardering. In principe wordt het gedrag van leerkrachten,

leerlingen en ouders daardoor geleid. Dat heeft als consequentie dat van alle mogelijke determinanten van probleemgedrag in de klas moet kunnen worden aangegeven waarom ze rechtstreeks dan wel conditioneel bijdragen aan het verkrijgen van sociale waardering (Van Liere acht het streven naar fysiek welzijn niet relevant voor de verklaring van probleemgedrag in de klas). Al de onafhankelijke variabelen dienen dus te passen in een logisch sluitend systeem van algemene hypothesen, specifieke hypothesen (die een groeps- of situatiespecifiek effect van een algemene hypothese voorspellen) en brugassumpties. Hypothesen op grond van eerder verricht onderzoek die niet in het redeneerschema passen kunnen dan ook niet worden opgenomen tenzij ze, geherformuleerd, er alsnog zijn in te passen. Anders dan in het doorsnee onderwijsonderzoek dienen dus ook de relaties tussen de onafhankelijke variabelen theoretisch gespecificeerd te worden. Deze wijze van werken leidt volgens deze 'school' tot grotere groei van kennis omdat het 'trial-and-error' proces van het doorsnee onderzoek wordt doorbroken. Een aantrekkelijk perspectief. Overigens ontvouwt Van Liere dit perspectief pas nadat hij in hoofdstuk 1 de maatschappelijke relevantie van onderzoek naar probleemgedrag in de klas heeft aangegeven en in hoofdstuk 2 een afbakening geeft van het begrip 'probleemgedrag'. Hij introduceert daartoe het begrip *regelcompetent gedrag*. Een regelcompetent persoon is in staat zich in sociale situaties te verplaatsen en de regels en verwachtingen die daar gelden te onderkennen en te begrijpen en voorts is deze persoon in staat zichzelf aan deze regels en verwachtingen te houden ook wanneer daar geen onmiddellijke externe beloningen of sancties tegenover staan (p.44).

In hoofdstuk 3 wordt vervolgens een zeer systematisch overzicht gegeven van al het onderzoek dat reeds met betrekking tot dit probleem is verricht. Zijn conclusie is dat er zich op het onderzoeksterrein grote lacunes voordoen, zowel wat betreft theorievorming als wat betreft empirische resultaten. Vervolgens wordt in hoofdstuk 4 het constructiewerk ter hand genomen. Als vertrekpunt neemt hij het model van het interactiesysteem in de schoolklas zoals dat door De Vos is ontworpen (De Vos, *Mens en Maatschappij*, 1986, 61 pp. 147-168). Hij modificeert dit enigszins en vult het vervolgens aan met oorzaken/condities zoals IQ, de prestatiestandaard van de leerkracht, de ordestandaard van de leerkracht, de dichtheid van de oudergemeenschap, de sekse van de leerling, afkomstig zijn uit éénoudergezin, het werken van de moeder, de geboorterangorde van het kind, de peergroup, etc. Telkenmale wordt daarbij een binnen het model sluitende argumentatie gegeven. Een voorbeeld daarvan over de effecten van het opgroeien in een éénoudergezin: "Wanneer ouders in een scheidingsconflict verwickeld zijn, kan worden verwacht dat zij hierdoor

sterk in beslag worden genomen zodat ze minder tijd en energie besteden aan het waarderen van regelcompetent gedrag bij hun kinderen. Tevens zullen vaker tegenstrijdige eisen aan het gedrag van het kind worden gesteld. Daarnaast kan voorspeld worden dat wanneer de scheiding voltrokken is, de ouder die met het kind achterblijft voor eigen sociale waardering meer afhankelijk wordt van het kind. Dit laatste brengt met zich mee dat deze ouder meer moeite zal hebben met het consistent toepassen van regels. Aan de twee voorwaarden voor het aanleren van regelcompetentie wordt daarmee bij een scheidingsconflict niet voldaan. In brughypothese C voorspellen we daarom: leerlingen uit (door scheiding ontstane) éénoudergezinnen zullen zich in de klas minder regelcompetent gedragen dan leerlingen uit ongebroken gezinnen met twee ouders" (p. 105).

Wat uiteraard opvalt is dat er een keten van redeneringen in ligt besloten die zowel common sense-achtig klinkt alsook nog te toetsen hypothesen behelst. Het common sense-achtige karakter detoneert des te meer omdat er ongeveer een boekenkast vol onderzoek naar het functioneren van (éénouder)gezinnen te lezen is, waaruit opnieuw allerlei condities zijn af te leiden waaronder deze uitspraken al of niet opgaan. Dit voorbeeld kan aangevuld worden met vele andere. Daarmee zijn we bij een eerste punt van kritiek aangekomen: het kunstmatig beëindigen van het specificatieprobleem. Uiteraard blinkt elk doorsnee onderzoek daarin uit maar daarin wordt de pretentie met betrekking tot de specificatie van de condities niet met zoveel nadruk geformuleerd.

Een tweede punt van kritiek is veel ernstiger en dat betreft de operationalisering van de begrippen. Zo neemt het begrip intelligentie een centrale plaats in in het model, maar ontbreken IQ-scores. Geen nood: uit de literatuur weten we dat er een correlatie is van $r = .35$ tussen IQ-scores en de s.e.s. van leerlingen en dus worden de s.e.s.-scores als proxy voor intelligentie ingevuld. Iets vergelijkbaars vindt plaats met de leerprestaties van groep 8: deze ontbreken en daarom worden de adviezen voor het

vervolgonderwijs als proxy aangewend. Ook het feit dat de oordelen van de ouders over hun kinderen als objectieve indicatoren voor regelcompetent gedrag worden gebruikt en de 'ordestandaard' van de leerkracht wordt geïndiceerd door (a) de mate waarin leerlingen zonder uitdrukkelijke toestemming door de klas mogen lopen, (b) de mate waarin leerlingen zonder vragen naar het toilet mogen en (c) de mate waarin leerlingen bij lesonderdelen mogen samenwerken of elkaar helpen, getuigt van weinig affiniteit met empirische werkelijkheid. En dat terwijl ook het indiceren van complexe begrippen onderdeel uitmaakt van theorieconstructie. Het gehele theoretische bouwwerk berust daardoor op zeer zwakke empirische fundamenten en wordt daardoor kwetsbaar voor alternatieve interpretaties.

Desalniettemin concludeert Van Liere dat uiteindelijk van de 21 voorspellingen over hoofdverbanden en conditionele verbanden die in de vorm van modelhypothese zijn geformuleerd, er 15 door de data worden bevestigd. Dat is een respectabel aantal. Problematisch is echter dat telkens onderdelen van het model aan toetsing zijn onderworpen, soms bivariaat, soms door middel van variantieanalyse. De mogelijkheid dat gevonden relaties alsnog 'wegverklaard' kunnen worden door niet in de, partiële, analyses betrokken variabelen, is dan ook levensgroot aanwezig. Bovendien heeft Van Liere zich van het meer-niveau probleem van zijn data in de analyse weinig aangetrokken: nergens komt de lezer een multi-level analyse tegen.

Ondanks deze bezwaren zou deze dissertatie niet misstaan in het opleidingstraject van AIO's in de sociaal-wetenschappelijke sfeer. Immers: theorievorming is voor de groei van kennis van het grootste belang en het aantal onderzoeken waarin daartoe een serieuze poging wordt gedaan is zeer gering. Vanuit het perspectief van onderwijsonderzoek is Van Liere een buitenstaander gebleven maar er valt wel iets van hem te leren.

G. W. Meijnen

Studiedag NVO

De sectie onderwijskunde van de NVO organiseert op 13 december 1991 te Utrecht een studiedag over 'Onderwijskundige en organisatorische aspecten van contract-activiteiten'.

Voor nadere informatie en inschrijving: NVO, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht; tel.: 030-322407.

Symposium Onderwijsbegeleiding. Zorg of markt

Ter gelegenheid van haar tweede lustrum organiseert de Onderwijsbegeleidingsdienst Eemland te Amersfoort op 10 januari 1992 een symposium dat als titel heeft 'Onderwijsbegeleiding. Zorg of markt'.

Een viertal sprekers zal de ontwikkelingen die zich op het gebied van de onderwijsbegeleiding voordoen, van een aantal kanten belichten, waarna de dag besloten wordt met een discussie.

Inlichtingen en aanmeldingen bij het secretariaat van het symposium, Heiligenbergerweg 34, 3816 AK Amersfoort; tel.: 033-720660.

Conferentie Onderwijs in historisch perspectief

Op 19 en 20 februari 1992 zal te Lunteren de Negende Onderwijssociologische Conferentie plaatsvinden. Deze conferentie, georganiseerd onder auspiciën van de Stuurgroep Onderwijssociologie van het SISWO, heeft als thema 'Onderwijs in historisch perspectief: deelname, curriculum en professionaliteit'.

Nadere informatie en inschrijving bij het secretariaat van deze conferentie, Drs. C. Corver, SISWO, Postbus 19079, 1000 GB Amsterdam; tel.: 020-5270600.

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
16e jaargang, nr. 3, 1991

De diagnose van foute oplossingen van moeilijk lerende kinderen bij eenvoudige redactieopgaven, door M. W. M. Jaspers en E. C. D. M. van Lieshout

De correlatieve structuur van taalvaardigheid: een exploratie, door H. Kuhlemeier en H. van den Bergh

Gaan psychologen, (ortho-)pedagogen en onderwijskundigen in de leerlingbegeleiding verschillend te werk? door M. G. H. Jansen en W. Meijer

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
30e jaargang, nr. 7/8, 1991

Ontwikkelingsstress en problemen in de adolescentie: Waarom jongeren ongelijk bedreigd worden, door R. F. W. Diekstra

Pesten op school, door B. van der Meer
Raakvlakken tussen onderwijs en jeugdhulpverlening, door J. M. Timmermans

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
30e jaargang, nr. 9, 1991

Daniël Köhler (1863-1918). Een pionier van het speciaal onderwijs aan verstandelijk gehandicapten in Rotterdam, door C. Bosma

Getalbeelden als remediëring, door J. C. M. Nelissen.

'Ze weten niet wat diegene voelt ... dáár moeten ze naar vragen!'. Belevingsonderzoek bij VSO-ZMOK leerlingen, door M. L. Eggermont

Registratie in de klinische praktijk, door F. J. H. Harinck en T. A. van Yperen

Ontvangen boeken

Andriessen, H. C. J., *Volwassenheid in perspectief* (2e herziene druk). Dekker & Van de Vegt, Assen, 1991, f 49,50.

Angenent, H., *Achtergronden van jeugdcriminaliteit*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1991, f 55,-.

Boerma, K. Th. & G. Thijssen, *Ontwerpregels als produkt van leerplanontwikkeling*. SLO Instituut voor Leerplanontwikkeling, Enschede, 1991.

- Corte, E. De, R. Vandenbergh, R. Barbry e.a., *Groeien in onderwijzen 2. Handleiding voor leerkrachten basisonderwijs*. Uitgeverij Wolters, Leuven, 1991, BFrs. 1250.
- Dyck, M. van, G. Leijh & R. A. J. Baks, *Studievaardigheid en de kwalificatie voor HBO en WO*. Academisch Boeken Centrum, De Lier, 1991, f 55,-.
- Erp, J. van, *Rekenproblemen voorkomen. Een nieuwe grondslag voor de rekendidactiek*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1991, f 38,50.
- Gent, B. van, *Basisboek Andragologie*. Uitgeverij Boom, Meppel/Amsterdam, f 34,50.
- Gerris, J. R. M. (red.), *Ouderschap en ouderlijk functioneren*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1991, f 55,-.
- Harskamp, E. G. & T. F. W. P. Willemsen, *Remediële rekenprogramma's voor de basisschool* (Forum reeks 10). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1991, f 29,-.
- Herfs, P. G. P., E. H. M. Mertens, J. Chr. Perrenet & J. Terwel, *Leren door samenwerken* (Forum reeks 14). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1991, f 42,50.
- Jaspaert, K. & S. Kroon (Eds.), *Ethnic minority languages and education*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1991, f 45,-.
- Jong, P. F. de, *Het meten van aandacht. De constructie van aandachttests voor kinderen* (dissertatie). Uitgeverij Eburon, Delft, 1991.
- Klijn, W. J. L. (red.), *Systeemtaxatie in beweging*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1991, f 28,50.
- Korthagen, F. A. J., O. de Jong, Th. Rensman (red.), *Van Anders naar Beter. Doelgericht inspelen op veranderingen in secundair en tertiair onderwijs*. IVLOS, Rijksuniversiteit Utrecht, 1991, f 35,-.
- Lammers, H., *Taal in tweevoud. Communicatieve competentie, taalvaardigheid en het onderwijs in het Nederlands* (dissertatie). Academisch Boeken Centrum, De Lier, 1991, f 59,50.
- Leeuw, B. van der & H. Bonset, *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs*. SLO Instituut voor Leerplanontwikkeling, Enschede, 1991.
- Meijer, R. W. J., *Konsultatie voor leerkrachten. Theorie, eigen werkwijze en een empirisch onderzoek* (dissertatie). Paedologisch Instituut, Dui-vendrecht, 1991.
- Overtoom-Corsmit, R., *Informatieverwerking door hoogbegaafde leerlingen bij het oplossen van wiskunde problemen* (dissertatie). Academisch Boeken Centrum De Lier, 1991.
- Pennings, A., A. van der Leij, W. Meeus, B. Rang & Th. Wubbels (red.), *Bijdragen aan pedagogisch onderzoek 1990* (Congresverslag). Acco, Amersfoort/Leuven, 1991, f 39,-.
- Reitsma, P. & M. Walraven (red.), *Instructie in begrijpend lezen*. Uitgeverij Eburon, Delft, 1991.
- Woerden, W. van, *Het Projectonderwijs onderzocht* (dissertatie). Universiteit Twente, Enschede.