

## Boekbesprekingen

---

Janssen, P.J. & H. de Neve, *Studeren en doceren aan het Hoger Onderwijs. Vakmanschap als leeropdracht*. Acco, Leuven/Amersfoort, 1987, 317 pag., f57,50, ISBN 90 334 1703 0.

---

In hun Ten Geleide kwalificeren de auteurs dit boek aldus: "Het houdt het midden tussen een wetenschappelijk tractaat en een praktische handleiding". Heeft het boek inderdaad dit enigszins tweeslachtige karakter en op welke doelgroep(en) richt het zich dan?

De laatste vraag wordt het duidelijkst beantwoord door de tekst achterop de cover, die het een uniek instrument acht "voor ieder die doceert aan het hoger onderwijs". Maar het richt zich ook op "studenten die een kijkje willen nemen achter het docentenscherm". In het kader van een studenten-evaluatie van docenten, zo vraagt men zich af? Toch wat idealistisch gedacht vermoedelijk.

De eerste vraag blijft nog liggen, maar het antwoord wordt wellicht dichterbij gebracht, als men constateert dat de eerstgenoemde auteur Deel 1: Studeren aan het hoger onderwijs voor zijn rekening neemt en het tweede Deel 2: Doceren aan het hoger onderwijs. De delen staan min of meer los van elkaar; zij hadden elk in een aparte band kunnen verschijnen. De draad die beide delen verbindt is dat doceren wordt opgevat als faciliteren van studeren, een opvatting die men kan huldigen. In de figuur 32 op pag. 290, die de complexiteit van doceren in kaart wil brengen worden de componenten of dimensies van doceren gerelateerd aan die van studeren, evenmin als in de bijbehorende tekst op een erg overtuigende wijze.

Deel 1 valt te karakteriseren als 'een wetenschappelijk tractaat'; deel 2 is vooral een handleiding voor docenten.

Studeren wordt in deel 1 op verschillende wijzen omschreven, op p. 38 zelfs door een 17-regelige 'descriptie', maar in de kern wordt het getypeerd als 'deep level learning', dat wordt geconcretiseerd als op elkaar betrokken processen van denkend 'leren' enerzijds en lerend 'denken' anderzijds. Als procescomponenten worden daarin onderscheiden: verstaan, analyseren, (her)structureren, synthetiseren, functioneren. Op zoek naar een synthese tracht Janssen zijn analyse te onderbouwen met de studie van artificiële intelligentie en leerstrategieën van Brown, Collis en Harris, met de experimentiële intelli-

gentietheorie van Sternberg, met de structuurtheorieën van de Gestaltpsycholoog Meili en van Guilford - "bien étonnés se trouver ensemble"? - en met de schematheorie van Rumelhart en Norman. Hij meent dat te kunnen doen, omdat de verschillen terminologisch en niet zozeer conceptueel zouden zijn (p. 79), zonder dat hij dat m.i. overtuigend argumenteert. Dit ingewikkeld pogen, dat nogal syncretisch aandoet, loopt uit op een betekenisrooster waarin hij de procescomponenten van het studeren relateert aan de bevindingen van de zojuist genoemde auteurs.

De synthese bestaat dan daarin dat hij verbindingen legt tussen de door hem geanalyseerde procescomponenten en - daar kiest hij dan voor - de door Sternberg onderscheiden denkprocessen: selectief coderen, selectief combineren, selectief vergelijken, uitmondend in 'automatization of information processing' en aan de operatie 'evaluation' van Guilford.

In een volgende stap verbindt Janssen de procescomponenten van het studeren met de taakbelevingen van studenten tijdens het studeren en met hun percepties van exameneisen en van docerergedrag van docenten. Want studeren is ook volgens de eerder vermelde 17-regelige descriptie 'zelf als persoon ontwikkelen' door diepgaande verwerking van gepresenteerde inhoud. Hij steunt daarbij op zijn en anderer eerder gepubliceerde of gerapporteerde Leuvense onderzoeken.

Zo ontstaat het ontwikkelingsmodel 'Fons vitae', genoemd naar het fonteinebeeldje, in de Leuvense wandeling 'Fonske' genoemd, dat door de K.U. aldaar aan de stad is geschenken. Daarin is dan alles bijeengebracht: verstaan met de intelligentiecomponent selectief vergelijken, met de taakbeleving pas 'fit' en met de perceptie van onderwijsgedrag als organiserend; analyse op gelijke wijze met resp. selectief coderen, met inzet en met stimulerend docerergedrag; herstructureren met resp. evaluatie, met continuïteit en dirigerend doceren; synthetiseren met resp. selectief combineren, met intrinsieke motivatie en met validerend onderwijzen; en ten slotte functioneren met resp. 'automatization of informatief processing', met zelfvertrouwen en met converserend docerergedrag. In het geheel is het voorbijgaan al gepoogd theoretische concepten van Pask, Ausubel, Osgood en vele anderen op een soms verrassende wijze te integreren. Men vraagt zich wel af welke niet psychologisch geschoold docent hem langs al deze steile hoogten kan of wil volgen, en de docenten waren toch de voornaamste doelgroep.

In één belangrijke constatering, ook op grond van zijn Leuvense onderzoek, nl. dat studiebegeleiding

het best kan geschieden door de eigen vakdocenten en niet zozeer door een algemene studie(bege)leider zal men hem zeker graag volgen.

De Neve behandelt eerst het doceren als een vorm van didactisch handelen volgens de bekende recente didactische literatuur, voorzover die uiteindelijk is gebaseerd op Glasers "Basic Teaching Model". In een volgend hoofdstuk stelt hij de evaluatie van doceergedrag op basis van studentperceptie aan de orde met behulp van de Evadoevragenlijst waarover eerder door Leuvense onderzoekers werd gepubliceerd en gerapporteerd. Een daarop volgend hoofdstuk bespreekt de eerder (door Janssen) vermelde dimensies van doceergedrag: valideren, dirigeren, organiseren, stimuleren en converseren en de daaronder ressorterende docerestrategieën. Bij valideren worden bijv. daartoe gerekend: peilen naar behoeften en motieven van studenten, de relevantie van het vak aantonen en relaties leggen met andere curriculumonderdelen.

Onder 'converseren' worden begrepen strategieën als bevorderen van verbale interactie, fouten analyseren en actualiseren van de stof. Het verbaast enigszins dat hij in de tekst noch in de literatuurlijst verwijst naar *Models of Teaching* van Joyce en Weil noch naar de voortreffelijke bewerking daarvan *Strategieën van Onderwijzen*, waarin toch veel van dezelfde dimensies en strategieën voorkomen.

In de slotbeschouwing presenteert De Neve de eerder vermelde figuur 32 en licht die daar toe.

Al met al een opmerkelijk boek, waarin echter erg veel uit psychologie en onderwijskunde op elkaar wordt betrokken op een wijze die niet steeds als overtuigend zal worden ervaren.

Met het tweede deel zullen niet psychologisch of onderwijskundig geschoolde docenten beter uit de voeten kunnen dan met het eerste. Het is een nuttige handleiding naast de reeds bestaande.

Indien het tot een tweede druk van dit boek komt, zou naast het nu aanwezige personenregister een zaakregister nog meer op zijn plaats zijn. Zonder dat kan men met verwijzingen soms moeilijk overweg. Wie bijv. op p. 211 leest: "Naar analogie met de definitie van een studiestrategie (zie deel I)..." zal zich daar wezenloos naar zoeken, omdat de term zelfs nergens in de gedetailleerde inhoudsopgave is te vinden, totdat hij ten slotte in de par. Eigen studieraanpak op p. 99 Box 8 aantreft die de titel draagt: Leuvense onderzoek naar studiestrategieën: een kroniek. Maar ook daar zal hij de bedoelde definitie niet vinden.

Beschouwt men dit boek zonder acht te geven op de doelgroepen dan is het een opmerkelijke, waar het samenvattingen van onderzoek betreft wel interessante en wat het laatste deel betreft ook wel een nuttige publikatie.

A. M. P. Knoers

---

R. E. Bosman, *Handelingstheorie en pedagogiek. Een onderzoek naar de grondslagen van de pedagogiek.*  
Acco, Amersfoort, 1987, 172 pag., f29,90,  
ISBN 90 334 9020 X.

---

Met het theorie-praktijk probleem als uitgangspunt, gaat de auteur van dit boek in discussie met een benaderingswijze die hij afwisselend aanduidt met termen als 'empirisch analytisch', 'positivistisch', 'positief', 'nomologisch' 'empirisch georiënteerd' en dergelijke. Doel van de onderneming is het leggen van een basis voor een praktisch relevante pedagogiek met behulp van elementen uit de fenomenologie, de hermeneutiek en Habermas' theorie van het communicatieve handelen. Daarbij beoogt hij een zodanige argumentatie, dat de discussie met empirisch georiënteerde wetenschappers mogelijk blijft.

Volgens Bosman is het voornamelijk het 'empirisch analytisch zelfbegrip' van de sociale wetenschappen, dat de verhouding tussen de theorie en de praktijk van de opvoeding problematisch maakt. Dit zelfbegrip zou leiden tot het verwaarlozen van actieve betekenisverleningen en interpretaties door de onderzochte opvoeders en opvoedingen (Hfd. 1). Intentionele verklaringen waarin het perspectief van de betrokkenen als verklaringsgrond dient, zijn in dit verband te prefereren boven nomologische verklaringen, zoals die in de 'standaard-wetenschap' worden nagestreefd. Ook het 'operationalisme' van de hoofdstroom (opgevat als zich beperkend tot de verwerking van direct waarneembare 'feiten'), wordt bekritiseerd. De verstehende methode biedt de auteur betere perspectieven, mits de betekenissen die door actoren worden verleend als 'intersubjectieve gegevens' worden opgevat, berustend op een verstandhouding tussen een onderzoeker en zijn object, en niet als (direct waarneembare) empirische 'data'. Daarnaast wordt het belang van een gerichtheid op de 'zaak' (de inhoud die aan de orde is) onderstreept (Hfd. 2).

De in de opvoeding overgedragen inhouden ('de zaak') hebben volgens Bosman niet alleen betrekking op 'kennis'; normatieve geldigheidsaanspraken zijn evenzeer in het geding, evenals aanspraken op waarachtigheid (van de persoon in relatie tot zijn sociale omgeving) en op begrijpelijkheid. Kennistheoretische gronden zijn dan onvoldoende om de kwaliteit van opvoedingsinhouden te toetsen (waarbij een aanval op het kennistheoretisch realisme wordt gedaan omdat dat een directe toegang tot de werkelijkheid zou veronderstellen) (Hfd. 3).

De auteur vindt aanknopingspunten in Habermas' communicatieve handelingstheorie, die aan de bovengenoemde criteria voldoet. Ook de diversiteit aan geldigheidsaanspraken kan daarin tot uitdrukking komen (Hfd. 4).

Aan de hand van de begrippen 'waarheid' en 'objectiviteit' worden vervolgens de sociale wetenschappen nog eens tegenover de natuurwetenschappen geplaatst. De term 'objectieve kennis' wordt geassocieerd met de mogelijkheid om de wereld te kennen, zoals die onafhankelijk van ons kennen is. Het zo opgevatte objectiviteitsbegrip wordt niet van toepassing geacht in de sociale wetenschappen. De auteur wijst hierbij opnieuw op het intersubjectieve karakter van sociaalwetenschappelijke gegevens, in tegenstelling tot het 'objectieve' karakter van natuurwetenschappelijke gegevens. In het verlengde van deze redenering wordt dan de correspondentietheorie van de waarheid verworpen (Hfd. 5).

Voor zover 'objectieve' gegevens voor de sociale wetenschappen relevant zijn, komen deze tot uitdrukking in pseudo-objectieve diepte-structuren. Het aanknopingspunt voor een praktisch relevante pedagogiek vindt de auteur uiteindelijk in zogenoemde 'diepte-betekeningen', die middels wijsgerige analyses van existentiële, fenomenologische en hermeneutische aard kunnen worden blootgelegd. Diepte-betekeningen zijn volgens Bosman ontologisch van aard (en niet op te vatten als universele kenmerken of conceptuele kaders) in die zin dat zij de werkelijkheid constitueren. Het is uiteindelijk de taak van de wijsgerige pedagogiek om de opvoeding in een nieuw 'ontologisch statuut' te plaatsen in termen van alternatieve handelingsperspectieven, die middels een op consensus gerichte discours moeten worden gerealiseerd (Hfd. 6).

Het geheel overziend, is het de vraag of de auteur zijn dubbele doelstelling heeft kunnen realiseren.

De conclusie, een praktische wijsgerig-pedagogische benadering waarin diepte-betekeningen worden ontsluitend of nieuwe ontologische structuren worden ontwikkeld, geeft juist met betrekking tot de plaats van het actorperspectief te denken. Een relativisering van wezensinzichten tot semantische regels (in de zin van conventies, zie o.a. Steutel) wordt, bijvoorbeeld, door Bosman expliciet afgewezen (p. 151). Desondanks ziet de auteur het als taak van de wijsgerige pedagogiek om alternatieve ontologische structuren te ontwerpen, in een op consensus gerichte discours met betrokken actoren. Hoe kan dat, als het hier niet gaat om regels of conventies die expliciet gemaakt en ter discussie gesteld kunnen worden, maar om ontologische mogelijkhedenvoorwaarden van diezelfde consensus of intersubjectiviteit?

Het andere doel van de auteur, in discussie blijven met empirisch georiënteerde opvoedingswetenschappers, heeft me regelrecht tot wanhoop gedreven. Wie is deze tegenstander, die met zoveel verschillende en onderling onverenigbare namen wordt aangeduid? Een naïeve lezer, die de veelvuldige verwijzingen naar Popper opmerkt, zou, ondanks diens veelvuldige kritiek op het positivisme, kunnen denken dat het hier om kritisch rationalisten gaat. Dat kan echter onmogelijk het geval zijn. Noch Bos-

mans invulling van het waarheidsbegrip (zie Poppers uiteenzetting over Tarski's versie van de correspondentietheorie van de waarheid), noch zijn objectiviteitsbegrip kan kritisch rationalistisch worden genoemd, evenmin als Bosmans opvatting van het kennistheoretisch realisme. Toch speelt het kritisch rationalisme een essentiële rol in het 'zelfbegrip van de sociale wetenschappen'. Het door Bosman gekritiseerde operationalisme is sinds de Tweede Wereldoorlog in de sociale wetenschappen in onbruik geraakt. Kortom, het beeld dat Bosman van zijn 'discussiepartner' schetst is inconsistent en niet in overeenstemming met de realiteit van de sociale wetenschappen. Gaat de moderne cognitieve psychologie er niet van uit dat mensen intentionele wezens zijn die doelgericht gedrag vertonen? Is de attributietheorie niet geheel ontwikkeld rond de vraag welke betekenissen mensen toekennen aan gebeurtenissen en aan gedragingen van zichzelf en anderen?

In de sociale wetenschappen lijken twee alternatieve subculturen te bestaan die elkaar maar moeilijk begrijpen. Helaas draagt dit boek door de stijl van argumenteren niet bij tot wederzijds begrip. Integendeel, kritisch rationalistisch geschoolde wetenschappers moeten veel doorstaan voor ze de strekking van dit boek kunnen ontdekken.

G. F. Heyting

---

Oeffelt, P. W. H. M. van, M. Klomp & A. B. J. Verstege (red.), *Aspekten van orthopedagogisch denken en handelen*.

Opstellen voor prof. dr. J. F. W. Kok bij zijn emeritaat. Acco, Leuven/ Amersfoort, 1987, 149 pag., f36,75, ISBN 90 334 1660 3

---

Op de ontwikkeling van het orthopedagogisch denken en handelen in Nederland en België heeft professor Kok een duidelijk stempel gedrukt. Zijn afscheid, na 15 jaar, vormde een aanleiding om daarbij stil te staan. Vrienden zijn naar voren getreden om hem, en de orthopedagogiek, een opstel aan te bieden.

Bij zo'n verscheidenheid aan bijdragen is het niet eenvoudig om de inhoud van het boek kort weer te geven. Ieder van de auteurs heeft als het ware een vergrootglas gelegd op een beperkt aspect van het orthopedagogisch denken. Ze formuleren een mening en de meesten treden daarbij in dialoog met Kok. Dat is wat dit boek boeiend maakt. Er wordt verder gebouwd op door Kok gelegde fundamenten, maar die fundamenten worden hier en daar ook aan een kritisch onderzoek onderworpen. Deze lijn zullen we in de bespreking centraal stellen. We zien

ervan af om elk van de bijdragen kritisch te bespreken.

De Ruyter, Baartman, Verstege en Van der Zand nemen vooral Koks visie op opvoeding onder de loep. "Opvoeden is het in relatie staan van opvoeder(s) en opvoedeling(en), waarin de opvoeder zich als persoon, als zijn wijze van mens-zijn presenteert, een klimaat creëert dat persoonlijkheidsgroei bevordert en leefsituaties zo hanteert dat deze optimale kansen bieden op zelfontplooiing." (Kok, Specifiek opvoeden, 1984, p. 39). Van het begin af aan heeft Kok aandacht gevraagd voor het functionele karakter van dit proces. Reflectie op de verantwoordelijkheid en het ingrijpen in situaties brengen ook intentionele momenten met zich mee. De Ruyter en Baartman menen dat in de uitwerking van de theorie het "zich present stellen als persoon" wat onderbelicht gebleven is. Juist de beschrijving van behoeften, intenties en het feitelijk optreden van de opvoeders zou inzicht kunnen geven in stagnerende opvoedingsprocessen. Deze factoren zijn meer basaal dan het hanteren van klimaat en situatie.

De spanning tussen aandacht voor functionele en intentionele aspecten van het opvoedingsproces wordt kennelijk in Koks werk ervaren. Van de Zand wijst op het 'opvoeder-één kind paradigma' dat aan de theorie ten grondslag ligt. Zij beschouwt dat als een beperking, omdat in het reageren van een ouder ten opzichte van een kind steeds impliciet ook rekening gehouden wordt met wat voor andere kinderen aanvaardbaar is. Zij wijst op het gezinsleven waar niet de opvoedkundige handeling, maar het samenleven op de voorgrond staat. Functionele aspecten van de opvoeding hebben hier de overhand. Ook Verstege wijst op de situatie-met-anderen, waarin de opvoeding zich afspeelt. Volgens hem ligt daarin juist een praktische begrenzing voor het niet-intentionele en subjectieve in de opvoeding. Er moet rekening gehouden worden met de belangen van die anderen. Dat dwingt tot reflectie en keuzen.

Het meest bekend is het strategiemodel van Kok. De spanning tussen 'organisatie' en 'op de persoon-afgestemde leefsituatie' kan er in opgevangen worden. De organisatie biedt een op het vraagstellingstype afgestemd kader, dat de achtergrond vormt van de alledaagse omgang tussen opvoeders en kinderen. Juist door zijn helderheid heeft dit model veel orthopedagogen en beleidsmakers aangesproken. Toch blijken bij nader onderzoek ten minste twee voorwaarden de toepassing moeilijk te maken. De classificatie in vraagstellingstypen blijkt niet eenvoudig. Van Berckelaer-Onnes laat zien dat de indelingscriteria discutabel zijn. Van Oeffelt bespreekt hoe Kok het werk in dit opzicht als on-af beschouwt en een poging tot verheldering onderneemt via een drie-assig stelsel. Een tweede probleem klinkt door in de bijdrage van Klomp. Het ligt in de geringe variabiliteit van organisaties. Naar zijn mening is het vraagstellingstype in trainingscentra voor begeleide kamerbewoning veranderd, maar

heeft de organisatie grote moeite om zich te oriënteren op deze nieuwe vraag. Een zekere spanning tussen 'organisatie' en 'leefwereld' zal wel inherent zijn aan opvoedingswerk in een cultuur die grote waarde hecht aan individuele ontplooiing. Een aantal van de door Van der Ploeg gesignaleerde dilemma's in het beroep van groepsopvoeder hangen daar mee samen. Het is trouwens opmerkelijk hoeveel aandacht de opvoeders zelf krijgen in de bijdragen van de diverse auteurs. De onzekerheid van opvoeders (Van der Ploeg), hun pogingen om de pupil te bereiken (Rink) en hun hulpvraag (Van de Zand, Hellinckx, Stevens) worden naar voren gebracht als aangrijpingspunten voor de ontwikkeling van orthopedagogische dienstverlening.

Een tweede tendens naar de toekomst menen we te bespeuren in de pleidooien voor een gezinsgerichte pedagogische hulpverlening. Ook Kok ging die richting in met zijn strategie voor een kind-in-gezin behandeling. Met name Van de Zand en Hellinckx willen de hulpvraag van ouders centraal stellen. Pedagogische hulpverlening kan zich, juist door orthopedagogisch denken, onderscheiden van gezinstherapie. In dit opzicht is het boek zeker geen terugblik. Het bevat enkele uitdagende voorstellen voor ontwikkelingen.

Misschien is dit liber amicorum daarom zo'n goede hommage aan Kok, die voor veel orthopedagogen een leermeester was. We willen het aanbevelen aan pedagogen die toe zijn aan een kritische bezinning op de grondslagen van hun dagelijks werk. Als documentatie is het van belang omdat het een levensschets en een overzicht van de geschriften van Kok bevat.

P. M. Schoorl

---

J. Vos, *Jeugdliteratuur, Didactiek en methodiek*. Uitgeverij Martinus Nijhoff, Leiden, 1988, ISBN 90 689 0135 4.

---

De laatste jaren wordt er steeds meer waarde gehecht aan het gebruik van kinder- en jeugdboeken in het onderwijs. In 1981 verscheen *Feit en Fictie*, een inleiding in de didactiek van de jeugdliteratuur. Enkele jaren later *Wegwijs in de jeugdliteratuur*, een boek dat nogal wat gebreken vertoonde. Dit jaar verscheen een derde boek van de hand van Jacques Vos: *Jeugdliteratuur, Didactiek en methodiek*.

Het boek wil een inleiding in de didactiek en de methodiek van jeugdliteratuur in het londerend onderwijs (d.i. het onderwijs aan vier- tot vijftienjarige) geven. Doelgroep is dan ook de leerkracht van het basis- en voortgezet onderwijs en studenten die hiervoor opgeleid worden.

Zoals de titel doet vermoeden, bestaat het boek uit twee gedeeltes. In deel 1 wordt de didactiek toegelicht, in deel 2 wordt een en ander methodisch uitgewerkt.

In het gedeelte over de didactiek gaat Vos allereerst in op 'de lezer op school' (hfd. 1). Hij baseert zich hierbij op een model ontwikkeld door Bettina Hurrelmann. "Lezen op school hoeft", volgens Vos, "niet per definitie vervelend te zijn. Ik beschouw de term 'schools' als een neutrale aanduiding." Op school komen leerlingen in aanraking met een aanpak van lezen die zij buiten de school niet hantieren. In literatuuronderwijs gaat het uiteindelijk om de interpretatie van teksten. In dit hoofdstuk worden verder nog de leesfasen en leestypen besproken. Vos merkt op dat dit 'systeem' met de nodige voorzichtigheid in het onderwijs moet worden toegepast.

In hoofdstuk 2 worden doelstellingen en werkvormen besproken. Vos merkt, m.i. terecht, op dat in veel publikaties geen aandacht besteed wordt aan de doelstellingen. Diverse doelstellingen worden vervolgens door Vos besproken. Enkele voorbeelden: 'bijdragen tot de vorming van de leerlingen' en 'verbetering van de receptieve en produktieve taalbeheersing'. Enigszins sceptisch laat Vos zich uit over het 'bevorderen van het leesplezier' als primaire doelstelling van literatuuronderwijs.

De 'Boekenkeuze' wordt besproken in hoofdstuk 3. De leerkracht zal voor zijn literatuuronderwijs een keuze moeten maken uit het aanbod van kinderen jeugdboeken. De doelstelling van zijn onderwijs zal echter deze keuze grotendeels medebepalen. Vos gaat kort in op de verschillende genres die de laatste 20 jaar populair waren. De ontwikkeling in de richting van een meer realistische jeugdliteratuur (de kommer-en-kwel boeken) is voorbij. Ook het fantasieverhaal krijgt weer volop de aandacht.

In het laatste hoofdstuk van deel 1 geeft Vos zijn standpunten inzake literatuuronderwijs weer. Hij spreekt zich uit voor een pluralistische benadering en baseert zich hierbij op de personalistische pedagogiek van Imelman. In het triadische onderwijsmodel, zo stelt hij, is sprake van een opvoeder die kinderen inleedt in betekenissen door middel van leerstof, in het bijzonder literatuur. Een puur affectieve verwerking van gelezen teksten wijst Vos af. Zijn didactiek omvat twee aspecten: een cursorische voortgang van het literatuuronderwijs en verbindingen met andere onderdelen van het moedertaalonderwijs en met andere vakken.

In deel 2 komt de methodiek, de concrete aanpak in de klas of in de groep uitgebreid aan de orde. In tien hoofdstukken worden diverse onderwerpen, zoals bijv. 'tekst met vragen' en 'thematisch onderwijs' met veel praktische voorbeelden toegelicht. In hoofdstuk elf richt Vos zich op jeugdliteratuur als bron voor discussie over actuele onderwerpen, maar

in hetzelfde hoofdstuk stelt hij dat we oog moeten hebben voor oude kinderboeken als onderdeel van 'het culturele erfgoed'. Het laatste hoofdstuk stelt boekpromotie centraal. Vos geeft een overzicht van middelen die tot het lezen van boeken kunnen aanzetten.

Vos geeft een duidelijke inleiding in de didactiek en methodiek van de jeugdliteratuur. Hij baseert zich vooral op artikelen die in *Leestekens* (dit tijdschrift bestaat al enkele jaren niet meer) zijn verschenen. Oud-abonnee's zullen dan ook veel bekende stof tegenkomen. Het is Vos echter gelukt om deze systematisch te verwerken tot een geheel. Daarnaast is zijn presentatie zeker didactisch te noemen. Voor studenten zal het boek prettig leesbaar en overzichtelijk zijn.

De theoretische fundering (de personalistische pedagogiek van Imelman) komt niet helemaal uit de verf. In paragraaf 4.3. gaat Vos kort in op Imelman; helaas is een duidelijke verwijzing naar de didactiek zoals hij die voorstaat achterwege gebleven. Bij een vorig boek van Vos uitte ik al kritiek op de literatuurverwijzingen. In het onderhavige boek is een en ander al duidelijk verbeterd. Toch zou ik nog steeds bij zinnen als: "bij een uitgebreid onderzoek naar ..." (p. 20) een bronvermelding op zijn plaats vinden.

De verhouding tussen deel 1 (50 pagina's) en deel 2 (110 pagina's) is juist gekozen. Studenten (dat zijn toekomstig docenten) willen en krijgen ook veel praktische aanwijzingen. De relatie tussen didactiek en methodiek wordt niet altijd gelegd. Paragraaf 1.4 over de receptie van verhalen zou bijvoorbeeld zich uitstekend lenen voor een verwerking bij methodiek. Verder wordt in deel 1 steeds de nadruk gelegd op het formuleren van doelstellingen. Vos stelt dat er verarring bestaat tussen voorwaarden, doelstellingen en werkvormen. Op p. 33 geeft hij hiervan een voorbeeld. M.i. zijn in het methodisch deel de doelstellingen onderhevig aan dezelfde spraakverwarring. Gebruikt Vos daarom steeds 'doelen/activiteiten' als één woordgroep?

Jeugdliteratuur. Didactiek en methodiek is een boek dat voor de opleidingen die zich richten op toekomstige docenten in de moedertaal zeer geschikt is. Voor de hogere opleidingen (in het bijzonder de universiteiten) mist het boek een theoretische onderbouwing, en waar deze in aanzet aanwezig is, een nuancering. Voor docenten in de praktijk zal het boek eveneens veel suggesties geven die zij kunnen overnemen in hun cursorisch, dan wel thematisch (kan cursorisch onderwijs niet thematisch zijn?) onderwijs.

A. W. M. Duijx

# Mededelingen

---

## Inhoud andere tijdschriften

*Pedagogisch Tijdschrift*  
13e jaargang, nr. 3, 1988

Taalverwerving als een transactioneel proces: het functionalisme van J. S. Bruner, door S. Gillis en G. De Schutter

Vormen van reflectie op pedagogische grondbegrippen, door J. W. Steutel

Evaluatie van een leerlingbegeleidingsproject bij 12 scholen voor lager beroepsonderwijs in oostelijk Zuid-Limburg, door R. Timmermans en W. van Wijlick

Sociometrische status, sociaal gedrag en de ervaren gezinssituatie, door A. de Veer en T. Broekman

*Tijdschrift voor Onderwijsresearch*  
13e jaargang, nr. 4, 1988

Het leren programmeren van computergestuurde gereedschapswerktuigen. Een afbeeldingstheorie en een informatieverwerkingsmodel, door G. Rakers, J. Pieters en I. de Bruijn

Organisatorische verschillen tussen basisscholen en hun effect op leerlingenprestaties, door H. P. Brandsma en A. W. M. Knuver

Betrouwbaarheid van observatietoetsen voor praktische vaardigheden in het medisch onderwijs, door C. P. M. van der Vleuten en S. J. van Luyk

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
27e jaargang, nr. 7/8, 1988

Tussen te kort komen en te kort doen, door H. E. M. Baartman

Commentaar bij de oratie van Baartman, door M. G. M. van Dungen

Adolescenten en ouders over de ouder-kind relatie, door E. van Bladel en S. M. J. van Hekken

Een ontwikkelingskader voor gezinsbehandeling, door J. J. A. Zwezerijnen

## Ontvangen boeken

Cocnen, H., *Handelingsonderzoek als exemplarisch leren* (dissertatie). Uitgeverij Konstapel, Utrecht, 1988.

Gent, B. van & A. L. T. Notten (red.), *Inleiding tot de volwasseneneducatie*. Boom, Meppel, 1988, f 28,50.

Goffree, F., W. Fase & W. Oonk, *Wiskunde en Didactiek voor aanstaande leraren basisonderwijs. Deel 0: Reken vaardig*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1988, f 37,50

Hartensveld, F., *Het concept mens in het denken van Abraham Joshua Heschel en de betekenis daarvan voor onderwijs en opleiding*. VU-uitgeverij, Amsterdam, 1988, f 45,-.

Hoksbergen, R., J. Spaan & B. Waardenburg, *Bitte-re ervaringen. Uithuisplaatsing van buitenlandse adoptiekinderen*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f 29,90.

Lubbers, R., *Psychotherapie door beeld- en begripsvorming*. Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1988, f 39,50.

Lunenberg, M., *Geluk door geestelijke groei* (dissertatie). Uitgeverij Waanders, Zwolle, 1988, f 39,50.

Weelden, J. van, *Moeilijk lerende kinderen*. Lemniscaat, Rotterdam, 1988, f 39,50.

Wieringa, C. J. & J. F. Sas, *Leesmoelijkheden, diagnose en behandeling* (Orthovisies 29). Wolters-Noordhoff, Groningen, 1988, f 26,-.