

Boekbesprekingen

Vos, Jacques, *Feit en fictie*. Muusses, Purmerend, 1981, ISBN 9023171098.

De auteur, verbonden als vakdidacticus moedertaalonderwijs aan een experimentele lerarenopleiding heeft zich vooral beziggehouden met de didactiek van de kinder- en jeugdliteratuur. Dit 246 pagina's tellende informatief werk '(inclusief register en literatuuropgave, tevens auteursregister) moet als een voorlopige synthese van kennis en inzichten worden beschouwd'. Doelstelling van de auteur is in eerste instantie aandacht te schenken aan didactische vragen die bij het werken met jeugdboeken aan de orde komen. In hoofdstuk I stelt Vos dat „Een boek over de didactiek van de omgang met boeken zich zeker niet alleen mag beperken tot fictie. Kinderen hebben ook belangstelling voor feiten en voor de relatie tussen feit en fictie”. Hij gaat in op enkele modellen die zich richten op de relatie kind en boek: Schema van Klingberg en model Didactische Analyse. In hoofdstuk 2 stelt Vos terecht dat in het onderwijs rekening gehouden dient te worden met het leesgedrag van de kinderen. Hij gaat summier in op – een aantal methoden voor de bepaling van het leesgedrag (enquête, interview, boektitels en inhoudsopgaven, stukje tekst, dagboeken, etc.) – factoren die het leesgedrag bepalen (persoonlijke factoren, leeftijd, intelligentie, psychische behoeftes):

- Door de omgeving bepaalde factoren (beschikbaarheid van boeken, sociaal economische factoren, onderwijsgevenden en ouders)
- Leesfasen of leestypen

Vos plaatst kritische kanttekeningen bij de indeling van leesinteressen in fasen, ziet echter in een dergelijke indeling 'een goed hulpmiddel mits bij deze indeling zoveel mogelijk variabelen (sociaal milieu, taalontwikkeling, onderwijs, commercie) die het leesgedrag van leerlingen bepalen, in ogenschouw zijn genomen'. Er zijn diverse wijzen om leesgedrag van kinderen te beschrijven en te systematiseren op

grond van leesvoorkeuren. Voor het onderwijs acht de auteur de indeling van Carlson relevant die ervan uitgaat dat in bepaalde levensfasen, de kinderen een bepaalde leesvoorkeur hebben. Hij schenkt ook aandacht aan de 4 leesvormen van Giehrl: informatief lezen, evasorisch (escapistisch) lezen, cognitief (kritisch, defensief) lezen en het literair-esthetisch lezen. Deze leeshoudingen verwijzen naar 4 leestypes: pragmatische, emotionele, rationele-intellectuele en literaire lezer. Voor de didactiek van het leesonderwijs is deze typologie belangrijk mits de typen niet op stereotypen uitlopen, aldus de auteur.

Duidelijk wordt ingegaan op een aantal ideeën betreffende het globaal peilen van het leesgedrag in een bepaalde klas. Dit hoofdstuk wordt besloten met de weergave van twee onderzoeken. De belangrijkste conclusie uit het eerste onderzoek is, dat in het leesgedrag duidelijke verschillen zich demonstreren, als zodanig is individuele aanpak noodzakelijk.

In hoofdstuk 3 „Waarom laten wij lezen” stelt Vos dat de lezer niet alleen geconfronteerd wordt met 'het verhaal' maar tegelijkertijd door dit verhaal wordt 'gevormd'. In een algemeen overzicht van de doelstellingenproblematiek baseert de auteur zich op 'Kinder- und Jugendliteraturforschung' van Göte Klingberg. Er wordt summier ingegaan op 3 soorten intenties van Klingberg: de pedagogische, religieuze en politiek-sociale. Binnen de pedagogische intenties wordt onderscheid gemaakt tussen didactische, gevoels- en fantasiestimulerende en behoefte-bevredigende intenties (needs). In 'Realiteit of fantasie' tekent Vos kritiek aan tegen de 'uitsluitend realistische benadering van het literatuuronderwijs'. De Weense Lucia Binder, die met haar visie op het 'fantasie verhaal' bekendheid verwierf, wordt o.m. in dit gedeelte beknopt behandeld. In 'Boek als levenshulp' attendeert de auteur erop (zie ook 'Boeken voor jonge kinderen', Zeist, 5e druk, in 'Suggesties voor opleidingen') dat 'Boeken kinderen inzicht in zichzelf en in anderen geven. Een docent die de kinderen tot het lezen van goede boeken wil brengen, op de hoogte moet zijn van een groot aantal boeken

over alle mogelijke onderwerpen . . . , hij moet nl. rekening kunnen houden met hun interesses en behoeftes'. Vos gaat verder in op de diverse needs die Arbutnot en Sutherland formuleren. Het zijn de behoefte aan lichame-lijk welzijn, behoefte om lief te hebben en ge-liefd te worden, de behoefte om ergens bij te horen, behoefte aan afwisseling, behoefte om de wereld te kennen, om sociaal verantwoor-delijk te zijn, behoefte aan het ontwikkelen van een levensfilosofie, aan schoonheid, en de be-hoeftes aan plezier. Het zijn bewuste intenties. Daarnaast spreekt Vos over 'de beïnvloeding' *tussen de regels door* die 'mogelijk kan leiden tot het ontstaan van allerlei vooroordelen . . .' Terecht wordt erop gewezen dat boeken *één van de hulpmiddelen* kunnen zijn om aan ge-noemde behoeftes tegemoet te komen.

Op de vraag 'waarom laten wij de kinderen op school boeken lezen', gaat de auteur in op enkele tegengestelde benaderingen t.a.v. het lezen op school; een onderwijs-technologische en een meer 'open' benadering. De formele benadering van het literatuuronderwijs is dat deze werkt met z.g. geoperationaliseerde doel-stellingen. De meer 'open' benadering is moei-lijk te vangen in deze geoperationaliseerde doelstellingen. In dit verband wordt Louise M. Rosenblatt genoemd, zij richt zich bij het lite-ratuur-onderwijs in het bijzonder op de indivi-duele lezer waar de relatie tussen tekst en lezen steeds weer uniek is. Centraal staat de vraag: 'Wat hebben kinderen aan het lezen van boe-ken voor hun ontwikkeling tot volwassen-zijn'. In 'Boekenkeuze en -beoordeling' wordt o.m. summier ingegaan op het schema van Huck en Kuhn, het schema van Dahrendorf, op een ontwikkelings-psychologische/pedagogische beoordeling, op een beoordeling van het in-formatieve boek en morele problemen in jeugdboeken. Als belangrijkste hoofdstuk uit zijn boek noemt Vos 'Werken met het jeugd-boek in de klas'. Hij waarschuwt 'Het onder-wijs mag nooit tussen het kind en het boek gaan staan: boeken lezen moet leuk blijven'. De vraag wordt gesteld een gesloten of een open leerplan? De auteur ziet in de opzet van een leerplan voor het lezen van fictie op school gemaakt door Norma Kahn méér dan in de formalistisch-onderwijskundige benadering (Klingberg, Kinder- und Jugendliteratur). Vos buigt zich vervolgens over een aantal werk-vormen bij het werken met boeken in de klas, hij baseert zich voornamelijk op Whitehead,

Children's Literature: Strategies of Teaching, New York, 1968. In hoofdstuk 'Leesmethodes' bespreekt de auteur voor- en nadelen van een aantal leesmethodes. Hij acht het zinvol bij het samenstellen van een methode of bloemlezing uit te gaan van de doelstellingen van het lees-onderwijs. Methodes die toegelicht worden: das Kritische Lesen; Strategies for Effective Reading; Series R; Leesboek en een Alterna-tieve bloemlezing. Het gedeelte 'De studie van de jeugdliteratuur' geeft een indruk op welke wijzen het jeugdboek wetenschappelijk bena-derd kan worden. De schrijver is niet volledig, dit geeft hij ook toe, wanneer hij zich alleen bepaalt tot de historische benadering, biogra-fische benadering, structuralistische en literair-sociologische benadering. In het laatste hoofd-stuk 'Suggesties voor verwerking' komt Vos tot een nadere uitwerking van discussie-onder-werpen, verwerkingsonderwerpen en op-drachten voor het schoolpracticum. Feit en fic-tie is een overzichtelijk werk. Bij de indeling van de capita maakte Vos gebruik van de vra-gen volgens Van Gelder:

- Wat wil ik met mijn onderwijs bereiken?
- Waar moet ik beginnen?
- Hoe dien ik de leerstof te kiezen en te orde-nen?
- Welke werkvormen zijn hierbij dienstig?
- Welke leeractiviteiten dienen gebruikt te worden?
- Hoe bepaal ik of de geformuleerde doelstel-lingen zijn bereikt?

(Ook 'Boeken voor jonge kinderen' gaat uit van het model Didaktische Analyse). Feit en Fictie verstrekt een hoeveelheid informatie. Informatie die toch hier en daar wat onvolledig genoemd moet worden.

R. Bauer-van Wechem

G. A. de Boer, *Op weg naar kind-volgend onderwijs* (Serie Speciaal Onderwijs). Intro, Nijkerk, 1980, 167 pp., f 24,50.

De auteur, een medewerker voor het buitengewoon onderwijs verbonden aan een pedagogisch studiecentrum, gaat uit van de vaststelling dat ondanks verbeteringen en nieuwe pogingen tot hulp in het gewoon lager onderwijs en de daling van het leerlingenaantal, het percentage kinderen dat naar het buitengewoon onderwijs gaat, gestadig toeneemt. Deze vaststelling noopt volgens de auteur tot een fundamentele ommezwaai van de taak die het (bijzonder) lager onderwijs zich stelt en van de werkwijzen die het hanteert om die taak te vervullen.

Omwille van de onduidelijke structuur van het boek kost het enige moeite de algemene doelstelling, waarvan de auteur vertrekt, te achterhalen. Op pagina 65 (onder de paragraaf: Beginsituatie) vonden wij de volgende omschrijving van de algemene doelstelling, die volgens de auteur zowel voor het gewoon als het buitengewoon lager onderwijs geldt: 'dat het kind geholpen wordt zijn bestaan zelfstandig vorm te geven of zijn levenstaak zelfstandig te vervullen'. De 'klassieke' emancipatiegedachte dus. De auteur meent zich daarmee fel af te zetten tegen diegenen die nog steeds als belangrijkste opdracht van het basisonderwijs het bijbrengen van de culturele vaardigheden zoals rekenen en schriftelijk taalgebruik propageren.

Hiervan uitgaande, doet de auteur een oproep om de beginsituatie en de onderwijsleersituatie in het (bijzonder) lager onderwijs op een andere manier aan te pakken.

Wat de beginsituatie betreft, volgens de auteur moet vertrokken worden van een brede taxatie van wat het kind wil en kan. Met andere woorden, bij de aanvang van het onderwijsleerproces moet het motievenpatroon (d.i. het geheel van belangstellingsrichtingen van het kind) en het oriëntatiepatroon (d.i. het geheel van praktische en sociale vaardigheden die het kind reeds beheerst) bepaald worden. In verband hiermee acht de auteur het van uitzonderlijk belang dat men een duidelijk zicht heeft op de 'vitale levensfeer' van het kind (d.i. de gezinssituatie) en op de wijze waarop het kind

daarbinnen functioneert.

Wat de onderwijsleersituatie betreft, op meerdere plaatsen onderschrijft de auteur de 'klassieke' waarschuwing aan het adres van het bijzonder onderwijs, nl. dat het zich ervoor moet hoeden een karikatuur van het gewoon lager onderwijs te zijn door haar leerlingen kost wat kost met een 'verdund lager onderwijspakket' te willen uitrusten en dit met inachtneming van voornamelijk één didactisch principe, nl. het herhalingsprincipe. Volgens de auteur moet de spanning tussen de beginsituatie en het ultieme opvoedingsdoel overbrugd worden door te werken aan het motieven- en oriëntatiepatroon van de leerling en dit door middel van onderwijs dat de volgende kenmerken draagt:

- positief georiënteerd (d.i. niet op de leemtes, maar op de opvoedingsmogelijkheden van het kind gericht);
- actief (d.i. onderwijs waarin bewegen, spelen en spreken een cruciale plaats innemen);
- kind-volgend (d.i. onderwijs waarin de volwassene het kind helpt zélf te bepalen wat en hoe het wil leren);
- gezinsgericht (d.i. onderwijs waarbij voor elk kind naar een optimale samenwerking tussen thuis- en schoolmilieu gezocht wordt).

In dit boek wordt volgens de auteur (pagina 11) 'vanuit het buitengewoon onderwijs een pleidooi gevoerd om het onderwijs op fundamentele wijze te veranderen'. Degenen die vanuit een theoretische invalshoek dit boek lezen, zullen daarin niets nieuws of origineels vinden. Uit bovenstaande bespreking is reeds gebleken dat in het boek slechts een amalgaam van gemeengoed geworden ideeën gepresenteerd worden. Op zich is dat niet erg, aangezien de schrijver zich in de eerste plaats tot (beroeps-) opvoeders en anderen die dagelijks met de praktijk van het (buitengewoon) onderwijs geconfronteerd worden, richt. Maar dan moeten deze praktici er wel iets mee kunnen doen. En of dit het geval is, betwijfelen wij eveneens. Zij zullen in dit boek weliswaar een aantal relevante problemen en een paar belangrijke didactische principes vermeld vinden, maar zij zullen tevergeefs zoeken naar originele, concrete en positieve aanwijzingen om de vermelde problemen aan te pakken en de principes in praktijk te brengen.

In tegenstelling tot de auteur verwachten wij niet dat dit boek, dat vooral slogans zoals 'de

onderwijzer moet de kinderen helpen bij het kiezen en samenstellen van hun leerstof en 'het schoolsysteem moet herschapen worden tot een systeem waarin gehandicapte kinderen kunnen spelen, leven en leren' bevat, tot een fundamentele verandering in het (buitengewoon) lager onderwijs zal leiden . . .

L. Verschaffel

Bram Oostra, *Beeldende vorming als proces en produkt*, Nelissen, Bloemendaal, 1981, 211 pagina's, f 52,50. ISBN 90 244 1078 9

Nu kunstzinnige vorming langzamerhand een eigen plaats in het onderwijs gaat krijgen doet de behoefte aan goede vakliteratuur zich gelden. Het zou onjuist zijn te beweren dat er op dit gebied de laatste jaren niets is verschenen, veelal echter gaat het om abstracte beschouwingen over de functie van kunstzinnige vorming ofwel om gedetailleerde lesbeschrijvingen met weinig overdrachtswaarde. Een goede mixture van beide, waarin theorie en praktijk in samenhang met elkaar worden gepresenteerd komt maar zelden voor. Op het gebied van de beeldende vorming heeft Bram Oostra, docent didactiek aan de Gelderse Leergangen onlangs een poging ondernomen deze leemte te vullen. Binnen de scala van opvattingen over beeldende vorming maakt Oostra een duidelijke keuze. Hij vindt dat mensen die niet met beelden hebben leren omgaan en deze niet kunnen 'doorzien', het gevaar lopen 'visuele analfabeten' te blijven. Hij kiest dan ook voor de 'visuele communicatie' en probeert dit door middel van thematische praktijksituaties uit te werken.

Het boek bestaat uit twee delen. In het eerste deel wordt ingegaan op de pedagogische en didactische theorie van de beeldende vakken met onderwerpen als lustbeginsel en realiteitsbeginsel, ontwikkelingsfasen, leerplanorganisatie, produktieve en reflectieve beeldende vorming en een uitgebreid overzicht van materialen en technieken van de beeldende vakken.

Het tweede deel bestaat uit 18 praktijksituaties, waarbij handvaardigheid met twee lessen wat karig is bedeed in vergelijking met teke-

nen dat het met zeven mag doen. Thema's die bij de kop worden genomen zijn onder andere 'werkende moeders', 'leven tussen auto's', 'vergiftigde omgeving', 'bloemen en planten', 'een lamp voor mijn kamer', 'portretten van toen en nu' en 'wij versieren de muur'.

In hoeverre het tweede deel aan zijn doel beantwoordt en docenten er inspiratie aan ontleenen voor hun onderwijs kan ik moeilijk beoordelen. 'Alle opgenomen lesvoorbeelden' schrijft Oostra, 'zijn in de praktijk een of meer keren geprobeerd.' Het gaat om basisschoolleerlingen (!) die werkende vrouwen knippen uit de Panorama, spreeksbeurten houden, interviews afnemen, televisiekritieken over André van Duyn verzamelen, foto's van woonhuizen analyseren, musea bezoeken en elkanders werk in groepjes evalueren. Beeldende vorming is in Oostra's conceptie dus meer dan het maken van een tekening of een werkstuk van klei.

Meer problemen heb ik met het eerste 'theoretische' deel. Een bonte verzameling namen als Matthijssen, Burt, Freud, Fromm, Van Gelder, Lowenfeld, Read en Langeveld passeert de revue, terwijl anderen zoals Blume, Otto en Freire in wiens gezelschap Oostra zich toch thuis zou moeten voelen ontbreken. Wat moet de docent met het lustbeginsel van Freud? Heeft men in de praktijk iets aan de 'ontwikkelingsfasen van het verbeelden' c.q. grove generalisaties over hoe (veelal Amerikaanse) kinderen op verschillende leeftijden alledaagse voorwerpen tekenen? Oostra heeft hierover zelf kennelijk ook twijfels (pag. 50) maar waarom de ontwikkelingsfasen dan zo uitvoerig beschreven en geïllustreerd? Erg illustratief zijn de illustraties in dit boek over beeldende vorming overigens niet. Soms lijkt er sprake te zijn van bladvulling zoals op pagina 59 waarvan de bovenhelft is gevuld met een (leuke) foto van twee meisjes gebogen over hun werk en de onderhelft met een foto van dezelfde meisjes kijkend naar de fotograaf. Tussen beide foto's staat deze tekst: 'Beeldende vorming mag en kan als spel met beeldende middelen worden beschouwd, maar daardoor wordt het nog geen vrije-tijdsideologie.' De meer onderwijskundig georiënteerde hoofdstukken 5 en 6 maken een verouderde indruk. Weliswaar vindt Oostra dat 'het onderwijs kan rekenen op de didactische wetenschap' (pag. 63), maar van de recente ontwik-

kelingen op het gebied van de onderwijskunde, de onderwijspsychologie (Oostra spreekt van 'pedagogische psychologie') en de onderwijs-evaluatie heeft hij blijkbaar geen kennis genomen of deze onbruikbaar geacht. Zo is de meest recente referentie bij de hoofdstukken 5 en 6 – naast Oostra's eigen publikaties – van 1972. Ook bij hoofdstuk 8 – het overzicht van materialen – dateren alle verwijzingen van vóór 1972. Deze weinig doorwrochte aanpak is terug te vinden in de samenstelling van het (overbodige?) register op pagina 208 e.v. Daarin ontbreekt een naam als Van der Velde, die we op pagina 206 nog zijn tegengekomen. Daarin lezen we dat 'leerling' en 'leerkracht' evenals 'krabbelen' en 'kleurkrijt' ieder slechts éénmaal voorkomen. Op pagina 63 vinden we inderdaad het kopje 'de hoofdmomenten binnen de didactische situatie: leerkracht, leerling en leerstof'. Wie even terugbladert vindt echter op pagina 61 het kopje 'de plaats van de leerling' en op pagina 60 'de plaats van de leerkracht'. Met zo'n register kun je de (student)lezer niet opscheppen, vind ik. Of er na 'Beeldende vorming in theorie en praktijk' (1980) en 'Beeldende vorming als proces en produkt' nog een derde boek van Bram Oostra op stapel staat is mij niet bekend. Te hopen valt echter dat dit produkt theoretisch beter verantwoord in elkaar zal zitten. Zijn laatste boek blijft in dit opzicht in goede bedoelingen steken.

M. van der Kamp

S. J. REDMEIJER

Gedragsproblemen

- Opvoedingsproblemen zijn opvoedersproblemen, ook als het om probleemkinderen gaat
- Het kind als probleem is niet los te zien van het probleem dat de opvoeder er mee heeft
- Het probleem van de opvoeder wordt versterkt door zijn 'standpunt' of normenstelsel
- De auteur geeft vele voorbeelden en analyseert ze

Prijs f 31,50

S. J. REDMEIJER

'OEDIPUS

begeerte, vrijheid, of de totale mens'

- Een analyse van de structurering van de Oedipus mythe, volgens Freud, volgens Fromm en één volgens de auteur.
- De structureringen van Freud en Fromm zijn belangrijke aspecten van de werkelijkheid.
- Met de methode van de auteur wordt de door de mythe gebrachte boodschap in velelei genuanceerde schakeringen gestructureerd.

>>>>> De verantwoordelijke mens. <<<<<<
>>>>> De mens die probeert
te ontduiken. <<<<<<

/// Verantwoordelijkheid is meer dan een mythe, meer dan verbalisme, meer dan macht. ///

★★★ Mechanismen worden blootgelegd ★★★

★★★ De auteur geeft vele, op het heden toegepaste, voorbeelden. ★★★

— Een toepassing van 'Gedragsproblemen',
..... Problemen met gedragingen.

Prijs f 37,50

Verkrijgbaar bij de boekhandel en rechtstreeks bij de uitgever.



Uitgeverij Sassenheim

Antwoordnummer 33, 9750 VX HAREN-Gn.
Telefoon 050 - 34 93 60.

BESTELBON

Opsturen in gesloten enveloppe zonder postzegel.

naam

adres

postcode

plaats

Bestelt exempla(a)r(en) van

'Gedragsproblemen' / Oedipus

håndtekening:

Mededelingen

Artefacten van de geest of de naakte feiten?

Door de NOSMO-onderzoeksgroep 'Begripsvorming en Researchdesign' wordt op 29 april 1983, te 14.00 uur in de Universiteitsraadszaal van de Vrije Universiteit, De Boelelaan 1195, Amsterdam, een openbaar debat georganiseerd tussen prof. dr. A. D. de Groot en prof. dr. E. E. Ch. I. Roskam, over de toetsing van basisbegrippen uit de sociale wetenschappen via theorie en forum òf via modelvorming over data-structuren. Deelnemers ontvangen vooraf een informatiemap met o.a. enkele papers ter inleiding op het onderwerp van discussie.

Schriftelijke aanmelding voor deelname bij: SISWO, t.a.v. A. W. M. Duijx, Sector Methoden en Technieken, Postbus 19079, 1000 GB Amsterdam.

Naar een gemeenschappelijk forum van en voor onderwijsonderzoekers

De Voorbereidingsgroep Stichting voor Onderwijswetenschappelijk Onderzoek heeft onder bovengenoemde titel een brochure uitgegeven waarin wordt ingegaan op de ingrijpende veranderingen, die de organisatie en financiering van het onderwijsonderzoek ondergaan. In het kader van de voorwaardelijke financiering zullen voor een deel van het traditionele universitair onderzoek landelijk te toetsen programma's ontwikkeld moet worden.

Momenteel vindt er overleg plaats om te komen tot een verkaveling van het terrein van maatschappij- en gedragswetenschappen in het kader van de ZWO-structuur van stichtingen en gemeenschappen. Gezien deze ontwikkelingen is een bundeling van onderwijsonderzoekers op dit moment uiterst noodzakelijk. De Voorbereidingsgroep Stichting voor Onderwijswetenschappelijk Onderzoek heeft een voorstel hiertoe ontwikkeld. Een onder deze naam op te richten stichting met een aantal daaronder ressorterende werkgemeenschappen van onderzoekers kan o.a. dienen voor: overleg over onderzoek (forum-functie) en

voor het programmeren, beoordelen en prioriteren van onderzoek. Momenteel zijn er werkgemeenschappen op de volgende terreinen: opleiding van onderwijsgevend, schoolorganisatie, onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, hoger onderwijs. Oprichting van werkgemeenschappen op andere terreinen, alsmede samenwerking met de OTG's is niet uitgesloten.

De brochure of nadere informatie is verkrijgbaar bij het secretariaat van de Voorbereidingsgroep, p/a Westerhaven 16, 9718 AW Groningen, tel. 050-11 52 58.

Inhoud andere tijdschriften

Info

14e jaargang, 1983, nr. 2/3

Themanummer 'Onderwijsonderzoek in opspraak'.

Over de dilemma's van de onderwijsvernieuwing en de onderwijsvaluatie: het Innovatieproject Amsterdam

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde

8e jaargang, 1983, nr. 1

De strijd der paradigma's in de Nederlandse theoretische pedagogiek, deel 1, door J. W. van Hulst

Het innovatieproject ervaringsgericht kleuteronderwijs. Een onderzoek naar het kleutergedrag in een ervaringsgerichte setting, door F. Laevers.

Jongeren die weglopen: een oriënterend onderzoek, door H. L. W. Angement en B. M. W. A. Beke

Geschiedenisdidactiek nader beschouwd, door P. F. M. Fontaine.

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

8e jaargang, 1983, nr. 1

Vergelijkend onderzoek naar de percepties van de leeromgeving in PLON-onderwijs en regu-

lier natuurkunde-onderwijs, door H. Kuhle-
meier

De effecten van geïndividualiseerd beoordelen
en lesgeven op inzet-attributies, competentie-
attributies en spellingprestaties, door J. P. van
Oudenhoven, F. Siero, P. Veen en J. Withag
Notities en Commentaren

Regionalisatie, het nieuwe medicijn? door
S. Boef-van der Meulen

Reactie op Hofstee: 'Evaluatie: een methodo-
logische analyse' door K. M. Stokking
Evaluatie versus begeleiding, door W. K. B.
Hofstee

Een korte reactie op de boekbespreking door
Jan Slavenburg, door K. M. Stokking

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

22e jaargang, 1983, nr. 1

Strasser wil de burger voorbij, door W. ter
Horst

Een theoretische exploratie van 'Locus of
Control' en 'geneigdheid tot informatiezoeken'
als opvoeder-variabelen in de opvoederkind
interactie, door F. H. R. Leenders
Begrippenkennis als leerverwaarde in het
aanvangsonderwijs, door L. Th. Verhoeven

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

22e jaargang, 1983, nr. 2

Ontcijfering van het rekenen: diagnostiek met
de kwantijwijzer, door W. van den Berg en H.
A. A. van Eerde

Perspectieven van het kwalitatief diagnostisch
onderzoek voor de onderwijspraktijk van het
rekenen, door C. M. Lehmann-Rotteveel
Illustraties van een leerprocedure, door J. W.
M. Borghouts-van Erp

Ontvangen boeken

Beek, P. van en Th. H. B. Hendriks, *Optimali-
seringstechnieken. Principes en toepassingen.*
Bohn, Scheltema & Holkema, Utrecht/Ant-
werpen, 1983.

Dormolen, J. van, *Aandachtspunten. De a
priori analyse van leerteksten voor wiskunde bij
het voortgezet onderwijs*, Bohn, Scheltema &

Holkema, Utrecht/Antwerpen, 1982, f 47,50

Gordon, N., I. McKinlay, e.a., *Buitenbeentjes
op weg helpen* (vertaling van: *Helping clumsy
children*, 1980), Dekker & Van de Vegt, Nij-
megen, 1983, f 37,50

Imelman, J.D. (red.), *Filosofie van opvoeding
en onderwijs*, Wolters-Noordhoff, Groningen,
1983, f 49,-

Kanselaar, G. en J. L. van der Linden, *Sociaal
kognitieve complexiteit*, (dissertatie)

Krogt, F. van der, *Probleemoplossen en be-
leidsvorming in scholen*, (dissertatie)

Oudemans, Th. C. W. en R. D. de Jong, *Over
de natuur van mensen. Inleiding in de filosofi-
sche antropologie*, Samson, Alphen aan de
Rijn, 1983, f 29,50

Sanders, H., *Opvoedkunde en cybernetica. Een
pedagogisch antropologische beschouwing*,
(dissertatie)

Zee, H. van der, *Tussen vraag en antwoord.
Beginselen van sociaal-wetenschappelijk onder-
zoek*, Boom, Meppel, 1983, f 34,50

Ontvangen rapporten

*Scholing voor onderwijsgevenden eerste fase
voortgezet onderwijs*, Adviesraad voor de eer-
ste fase van het voortgezet onderwijs, Zeist,
1982

*Aansluiting eerste en tweede fase voortgezet on-
derwijs*, Adviesraad voor de eerste fase van het
voortgezet onderwijs, Zeist, 1983

Meij, H. van der, en D. de Jong (eds.), *Pro-
ceedings of the Invitational Conference on Inde-
pendent/Selfresponsible Learning*, Intersubfa-
cultaire Vakgroep Onderwijskunde, Leiden,
1983

Verstralen, H., *Taal en intuïtie bij leren en pro-
bleem-oplossen*, Cito, Arnhem, 1982, f 20,-