

Boekbesprekingen

E. De Corte, e.a., *Onderwijzen en Leren op de Basisschool*. Wolters, Leuven, 1982, 700 pp. B. Fr. 1.295 (\pm f 73,50), ISBN 903094661 X.

Dit kloeke boek, dat een werkgroep onder redactionele leiding van E. De Corte heeft samengesteld, is een gebeurtenis die alleszins verdient dat er wat uitgebreider aandacht aan wordt geschonken. Na een bespreking van de opzet zowel naar inhoud als naar de vorm, zal in het kort worden ingegaan op elk der negen hoofdstukken, waarna in een afrondende discussie enige suggesties zullen worden gedaan voor een volgende druk die zeker niet lang op zich zal laten wachten.

De behoefte die in Vlaanderen werd gevoeld aan een eigen bewerking van het Nederlandse onderwijsleerpakket *Didactische Analyse* bracht een werkgroep bijeen waarin A. De Block, E. De Corte, L. Martens en R. Vandenberghe zitting hadden. Het voorbereidende werk van deze groep leidde tussen 1973 en 1975 niet alleen tot een anders samengestelde, bredere werkgroep, maar ook tot een andere aanpak, nl. de voorbereiding van een hand- en leerboek ten behoeve van de didactische en psychopedagogische opleiding van toekomstige onderwijzers en onderwijzeressen. Dat ook een bredere doelgroep in na- of bijscholing hiervan zou kunnen profiteren maakt de vrucht van hun werk tot een boek waarvoor ook in uitgebreider kring belangstelling zal bestaan.

Er werd naar gestreefd didactiek en psychologie in één verband samen te brengen. Men beoogde een grondige, begeleide studie mogelijk te maken en tevens als bron van inspiratie en reflectie te kunnen dienen.

Het lijkt een gelukkige gedachte om de brochureformule van *Didactische Analyse* los te laten. Het nadeel dat men daarmee de mogelijkheden van een onderwijsleerpakket (o.a. audiovisuele media naast verbaal materiaal) zo niet in principe dan toch in feite laat varen, moet worden afgewogen tegen het niet geringe voordeel dat de student de stof in een overzichtelijk geheel bijeen heeft. Dat daarbij meer het accent valt op de onderwijsleersituatie en minder op de macro- en meso-aspecten van het onderwijs dan in D.A. betekent dat een volledige pedagogisch-onderwijskundige voorbereiding van de a.s. leerkracht van de basisschool in dit opzicht een aanvulling behoeft op het hier gebodene. De innovatie-aspecten van bijv. een geïntegreerde basisschool vereisen een an-

dere aanpak naast het hier gebodene. Overigens is dat de bewuste keuze van de auteursgroep.

Bij eerste oogopslag valt de frappante overeenstemming op met de inhoud van *Beknopte Didaxologie* (ik gebruik steeds de 5e druk) m.u.v. de twee laatste hoofdstukken daarvan. Zo verwonderlijk is dat niet omdat de eerste redacteur (De Corte) dezelfde is. Wel brengt het uiteraard tot de vraag naar de verschillen die een afzonderlijke uitgave als deze rechtvaardigen kan; afgezien van wat daarover n.a.v. de afzonderlijke hoofdstukken wordt opgemerkt, wil ik er hier enige uitdrukkelijk vermelden. Het onderhavige boek is duidelijk meer gericht op de onderwijzer, zoals blijkt uit de vele gekozen voorbeelden en uit de taken en opdrachten, die in het algemeen uitmunten door praktische gerichtheid en uitvoerbaarheid, die vaak zeer motiverend zijn en die bovendien representatief zijn voor de gehele stof van de hoofdstukken. Er wordt in dit Belgische boek voor de basisschoolleerkracht ook uitvoeriger en met minder gebruik van jargon op de verschillende componenten van de onderwijsleersituatie ingegaan, wat de leesbaarheid voor de doelgroep verhoogt. Er wordt veel uitgebreider ingegaan op de leerprocessen dan in *Beknopte Didaxologie* en die behandeling is meer toegespitst op onderwijsleerprocessen in het basisonderwijs (ook in België ongeveer de leeftijdsperiode van 4-12 jaar). Een ander aspect is het ontbreken van geannoteerde literatuurverwijzingen, die immers minder op hun plaats zijn in een handboek voor toekomstige onderwijzers en onderwijzeressen dan in een leerboek voor studenten onderwijskunde.

Wat de vorm betreft valt niet alleen de ruime bladspiegel en de duidelijke drukletter op, maar ook de aantrekkelijke illustraties bij elk hoofdstuk en de vele heldere overzichten, afbeeldingen en schema's. Typografisch is ook erg aantrekkelijk dat alle opdrachten en taken in de tekst eruit springen dus dat zij van een 'schaduw' zijn voorzien evenals dat het geval is bij definities of teksten die de auteurs bijzondere nadruk willen geven.

In het eerste hoofdstuk over de Introductieperiode wordt gepoogd na een verkenning naar de student zelf en van de basisschool te komen tot een ordening van de problemen, die geschiedt aan de hand van het didactisch model uit *Beknopte Didaxologie* (B.D.). De nuttige opdrachten zullen de oriëntatie van de aankomende docent vergemakkelijken. Begeleiding van docenten zal zeer nodig zijn, wat o.m. blijkt uit een detail als de opdracht tot een panelgesprek (p. 6), dat echter pas op p. 501 behandeld wordt. Ook op p. 9 in het tweede hoofdstuk over Onderwijsdoelstellingen vindt men zulke vooruitlopende zaken (for-

muleren, groepswork) die mij hier al brengen tot een van mijn suggesties, nl. aan het boek een register toe te voegen, dat studenten in deze situaties, maar ook bij het terugvinden van allerlei zaken veel hulp kan bieden. Dit hoofdstuk behandelt dezelfde zaken als *B.D.*, maar op een op de doelgroep afgestemde wijze. De hand van E. De Corte is er duidelijk in herkenbaar. Er lijkt enige discrepantie in de uitgangspunten te bestaan, zoals blijkt waar op p. 13 wordt gesteld dat de basisschool 'i.p.v. de eisen van de samenleving . . . de behoeften van het individu als uitgangspunt (dient) te nemen', een humanistisch-psychologisch uitgangspunt, evenals p. 43 ('Wil de school voldoen aan de eis van een harmonische persoonlijkheidsontplooiing') en p. 17 waar in een uitspringend gedeelte wordt geconstateerd 'dat de *algemene doelstellingen* niet zo maar uit de lucht komen vallen, maar duidelijk *maatschappelijk bepaald* zijn'. Dit laatste standpunt is ook terug te vinden op p. 209 waar het luidt: 'Bij het inventariseren van algemene doelen vormt een maatschappijanalyse het uitgangspunt'. Op p. 18 en 19 wordt geduid op de verschillende accenten die 'men' in 1949, 1973 en in de tachtiger jaren lijkt te leggen. De behoefte wordt hier mijnentwege wel gevoeld aan een indringender analyse van het socialisatie- en opvoedingsgebeuren, anders vrees ik dat de student de taken 1 en 2 op pp. 63-65 niet naar behoren kan vervullen en eer in verwarring wordt gebracht dan ervan te leren.

Het uitvoerige derde hoofdstuk over de Didactische Beginsituatie verschilt behalve in omvang aanzienlijk van de behandeling in *B.D.* De titel is beperkter (in *B.D.* Beginsituatie), zodat jammer genoeg een onderdeel als 'Sociaal milieu en leren op school' hier ontbreekt. Consequenter wordt hier de nadruk gelegd op de totaliteit van de persoonlijkheid, waardoor relatief minder het accent valt op de cognitieve component, die ook meer is gericht op het schoolgebeuren en waarin een paragraaf over de intelligentie zelfs ontbreekt; als reden daarvoor wordt aangevoerd 'dat het gebruikelijk intelligentieonderzoek slechts een heel beperkte waarde heeft voor de praktijk van het onderwijzen' (p. 119).

Een zwaarder accent dan in *B.D.* ligt op de dynamisch-affectieve component, en in afwijking van *B.D.* ook bijzonder op de psychomotorische component. Naar mijn gevoel is het laatste accent wat sterk aangezet, maar wellicht is dit toch van betekenis voor onderwijsgedrag van 4-6 jarigen. Ook heeft het boek de bedoeling de ontwikkelingspsychologie te integreren. Of dat bijv. op de pp. 130-145 voldoende gebeurt is m.i. aan twijfel onderhevig. Terwijl in *B.D.* slechts bij de vermelding van de beginsituatievariabelen aandacht wordt geschonken aan de beginsituatie van de leerkracht, wordt daaraan in deze nieuwe publikatie een aparte paragraaf gewijd.

Het vierde hoofdstuk De Leerinhouden vertoont grote overeenkomst met hoofdstuk 4 uit *B.D.* Het is wat minder theoretisch, maar gaat in het begin en aan het slot wat meer in op de praktijk van de basisschool.

Hoofdstuk V Denkprocessen op school beslaat de pp. 239-467 en zou dus een apart boek van ruim 200 pagina's over het onderwijsleerproces in de basisschool wettigen. Ik kom aan het slot bij een aantal suggesties hierop terug. Veel uitvoeriger dan hoofdstuk 7 in *B.D.* dat een veertigtal pagina's beslaat en theoretischer van opzet is (bespreking van theorieën van o.a. Skinner, Gagné, Ausubel, Van Parreren en de sovjet-psychologen), gaat het in op die belangrijke processen. Het verleggen van het accent in ontwikkeling van de redacteur E. De Corte van didacticus naar onderwijsleerpsycholoog – misschien zou hij zelf Van Parreren's term: onderwijsproceskundige verkiezen – zal hieraan wel niet vreemd zijn. Het hoofdstuk verdraagt een uitgebreide en diepgravende deskundigheid op dit terrein. Uit eigen ervaring weet ik hoe de vakdeskundige in mij de didacticus kan verdringen, als de vakkwesties zo interessant zijn, dat de neiging om vele zaken aan te snijden moeilijk is te bedwingen, terwijl het 'multum' wellicht de voorkeur zou verdienen boven de 'multa'.

Ik kan mij niet aan de indruk onttrekken dat dit hoofdstuk daarop nog eens zou kunnen worden bezien. Het zou niet moeilijk zijn dit met veel voorbeelden aan te tonen. Met een tweetal wil ik volstaan: het perceptueel en het motorisch leren. Het eerste wordt in ruim 30 pagina's nogal uitvoerig besproken; de ruime aandacht hieraan besteed met inbegrip van de Gestaltwetten en de experimenten van Katona gaat voor een a.s. basisschoolleerkracht wat ver. Van de uitvoerige bespreking van het motorisch leren die met uitzondering van wat korte notities over zwemonderwijs, handvaardigheid en schrijfonderwijs nogal globaal is, kan op grond van dit laatste de vraag gesteld worden wat de relevantie ervan is voor de toekomstige onderwijzer of onderwijzeres. Verder zou de uitvoerige bespreking van symbool- en begripsleren eens op de relevantie voor het basisonderwijs bekeken moeten worden.

Terecht wordt veel aandacht geschonken aan het dynamisch-affectieve leren, maar helaas berust veel daarvan op niet aangetoonde veronderstellingen, of wellicht op ervaringen van de samenstellers; behalve naar de exploratie van Kremers wordt nauwelijks verwezen naar de uitvoerige literatuur van het vormen (= leren) van attitudes. Het gedeelte over cognitieve stijlen (*B.D.*) komt hier aangepast terug in het volgende hoofdstuk.

Het zesde hoofdstuk over Onderwijsgedrag gaat uitvoeriger dan *B.D.* in op didactische werkvormen en onderwijsstijlen en met begrijpelijk voorbijgaan aan een bespreking van het onderzoek over didactische werkvormen, behandelt het kort de factoren die de keuze ervan beïnvloeden en uitvoeriger het praktisch belangrijke vraagstuk van de relatie tussen onderwijsgedrag en organisatie van de klaspraktijk. De onderwijspsychologisch interessante verbanden tussen leerprocessen en didactische werkvormen worden nauwelijks aangeroerd; een tweede druk zou o.a. moeten profiteren van het werk van Boekaerts

(1982). Wat over groepswork wordt vermeld, is een goed overzicht van de stand van zaken in beknopte vorm. Het coöperatieve leren in kleine groepen (Sharan e.a.) ontbreekt hier. Maar wellicht is dat bewust niet opgenomen, op grond van een argumentatie als die van Terwel, die op het GEU-Symposium: Differentiatie en leermiddelenontwikkeling heeft gesteld: 'Ik denk dat dit systeem in onze samenleving in Nederland toch minder goed op zijn plaats is'. Als argument noemt hij dat de coöperatie binnen de groepen bestaat op basis van concurrentie en competitie tussen groepen.

In het zevende hoofdstuk Media in het onderwijs-leerproces ontbreekt o.i. ten onrechte de computer die in *B.D.* niet is vergeten. Ik denk dat men, nu allerwegen met het oog op de moderne technologie om het leren omgaan met en gebruik maken van de computer, ook al in het basisonderwijs, en om burgerinformatica wordt gevraagd en het gebruik van rekenmachientjes en huiscomputers toeneemt, hieraan niet kan voorbijgaan.

Opvallend is dat bij de behandeling van GI niet wordt verwezen naar de K.G.I. à la De Block, terwijl op p. 656 wel over het onderzoek van De Block daarmee wordt gesproken.

Te overwegen ware of aan het onderwerp media niet wat ruimer aandacht geschonken zou moeten worden. Overigens is het verheugend dat enkele pagina's gewijd werden aan schoolbibliotheek en documentatiecentrum.

Het achtste hoofdstuk over Groeperingsvormen van leerlingen en samenwerkingsvormen van leerkrachten heeft een adequatere titel dan het overeenkomstig achtste hoofdstuk van *B.D.*, waarmee het overigens grote inhoudelijke gelijkenis vertoont, zij het dat het weer meer op de praktijk van de basisschool is gericht en er met name aandacht wordt besteed aan de taakleraar in de basisschool.

Het negende hoofdstuk over Didactische evaluatie vertoont ook veel overeenkomst met een soortgelijk hoofdstuk 9 in *B.D.* Ook hierin herkent men evenals in de hoofdstukken II en V weer duidelijk de hand van E. De Corte, weinig verwonderlijk voor wie zijn belangstelling op dit gebied sedert zijn publikatie van 1973 kent.

Men mag zich afvragen of de onderscheiden jargontermen wel zo functioneel zijn voor a.s. basisschoolleerkrachten en of ze nodig zijn om de begrippen duidelijk te maken. Het praktisch deel van dit overigens goede hoofdstuk over observeren en rapporteren zal voor de studenten zeker van belang zijn.

Concluderend wil ik opmerken dat dit *Onderwijzen en Leren op de basisschool* een gebeurtenis moet worden genoemd, omdat de werkgroep erin is geslaagd een boek te presenteren dat theoretisch van goed niveau is en praktisch inderdaad is gericht op de doelgroep: de toekomstige onderwijzer en onderwijzeres in de Vlaamse opleidingschool. Voorzover men voor anderen kan spreken, is dit boek voor hen

een 'must', omdat het meer op hun situatie toegespitst en daarom beter bijeenbrengt wat in een aantal didactische inleidingen, waarvan er hier enkele zijn vermeld, is te vinden en daaraan de noodzakelijke uitbreiding geeft. In een aantal hoofdstukken, vooral in het vijfde zou m.i. met minder kunnen worden volstaan.

Is het nu ook geschikt voor de Nederlandse PA-BO? Elke didactiekdocent daarvan zal van dit boek moeten kennismaken. Voor Nederlandse studenten kunnen wat vraagtekens worden geplaatst. Die hebben niet in de eerste plaats te maken met de overigens niet zo talrijke Belgicismen die erin voorkomen. De meeste zijn uit de context te begrijpen, al zijn er enkele doordendertjes bij, zoals 'omwereld' (p. 166), via het Duits, of 'revalidatiecentra' (p. 126) dat in Nederland een geheel verschillende betekenis heeft. Met woorden als 'overzitten' (p. 97) redt men zich in de context wel.

Het probleem voor de Nederlandse student ligt deels in hoofdstuk II waar allerlei Belgische instituties de revue passeren en in hoofdstuk IX het gedeelte over rapporteren, waar zelfs het puntensysteem ook een ander is dan het Nederlandse. Dat zou in de brochuurtjes-formule gemakkelijk te ondervangen zijn door twee aparte brochuurtjes voor Nederlanders en Vlamingen over die onderwerpen. Anderdeels ligt een veel groter bezwaar in de gebrekkige handzaamheid van het boek; het is te dik, behandelt in één verband wat men in Nederland toch liever zal scheiden: didactiek en ontwikkelingspsychologie, en het is te duur. Het laatste is geen diskwalificatie van dit prijzenswaardige boek. Het is een feit, terwijl de pijn die de hoge prijs oplevert verzacht zou kunnen worden.

Maar alvorens tot mijn suggesties over te gaan moet ik nog op een aspect wijzen dat beslist verbetering behoeft, al betreft het een detail. Of men in dit boek moet verwijzen naar de uit 11 pagina's bestaande bibliografie kan een punt van overweging zijn, maar als men het doet met naam en jaartal, moet de referentie ook in de literatuurlijst te vinden zijn en dat is in een te groot aantal gevallen niet zo. Ik wijs o.a. op: p. 98, Hansma (1975); p. 174, Vandenberghe (1981); p. 211, Naert (1970); p. 277, Katona (1940); p. 305, Werner & Kaplan (1950); p. 344, Furth & Wachs (1977); p. 389, Berlyne (1965); p. 390, Ponomarov (1975); p. 242, Bandura (1963); p. 451, Simpson (1971); p. 461, Kooreman & Smit (1974a) en Laevers e.a. (1980); p. 470, Rogers (1973); p. 473, Remmerswaal (1975) 2 x; p. 476 en 521, Tausch & Tausch (1977); p. 500, Maes e.a. (1979); p. 501, Van Dijk (z.j.); p. 508, Bennett (1977); p. 518, Jansen (1970); p. 537, Palmers e.a. (1976); p. 539, Peeck (1974) en p. 541, Peeck (1972); p. 539, Lee (1965); p. 552, Peters (1972).

Dit brengt mij dan tenslotte tot nog enige suggesties. De voorafgaande opmerking wijst in de richting van een grondige controle van deze gegevens. Andere

inhoudelijke suggesties zijn hiervoor genoemd bij verscheidene hoofdstukken. Een derde betrof het toevoegen van een register.

Ook m.b.t. de vorm doe ik de suggestie het weinig handzame boek op zijn minst in twee, liefst in drie delen uit te geven. Hoofdstuk V in een apart deel uitgeven maakt het mogelijk drie handzame delen van circa 230 pagina's te publiceren. De prijs kan dan ook in drieën verdeeld worden, zodat de opeenvolgende klassen van de opleidingen de delen afzonderlijk kunnen aanschaffen. Als dan tegelijk in elk deel o.a. op grond van bovenstaande suggesties wat korting wordt beoogd, zal dit de alleszins te verhopende publikatiemogelijkheden vergroten.

Ten overvloede spreek ik als mijn mening uit, die ik boven voldoende meen te hebben onderbouwd, dat elke onderwijskundige die zich voor de onderwijs-situatie interesseert van dit boek dient kennis te nemen.

A. M. P. Knoers

Carpenter, T. P., J.M. Moser & T. A. Romberg (Eds), *Addition and subtraction: A cognitive perspective*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1982, X-245 pp.

Dit boek bevat de voordrachten van de 'Wingspread Conference on the Initial Learning of Addition and Subtraction Skills' die in november 1979 plaatsvond te Racine, Wisconsin. Op deze conferentie waren een veertigtal psychologen, actief op het domein van het (aanvankelijk) rekenen, aanwezig.

In het inleidend hoofdstuk spreekt Romberg zijn overtuiging uit dat deze bundeling de uitdrukking is van de groei van een nieuw paradigma in het psychologisch onderzoek van het mathematisch denken van jonge kinderen. De nieuwe benaderingswijze komt hierop neer dat men zich niet langer in de eerste plaats richt op de prestaties van de leerlingen maar tot gedetailleerde, procesmatige beschrijvingen tracht te komen van de wijze waarop kinderen deze taken uitvoeren en van de manier waarop deze processen tot ontwikkeling komen. Deze nieuwe aanpak komt verder tot uiting in het gebruik van nieuwe technieken en methoden om de onderliggende processen op het spoor te komen, zoals het individueel interview en het onderwijsexperiment.

De overige bijdragen zijn gegroepeerd in vijf delen. Het eerste deel bevat vier studies in verband met eenvoudige optel- en aftrekvoorbeeldjes (van Carpenter & Moser, Nesher, Vergnaud en Weaver). Daarin wordt aandacht besteed zowel aan de oplossingsprocessen van jonge kinderen bij dit soort wis-

kundige probleemjes als aan de opgavekenmerken die deze processen (mede) bepalen. Wat de kenmerken betreft, wordt door deze onderzoekers heel wat meer aandacht besteed aan de semantische en mathematische structuurkenmerken dan aan de meer oppervlakkige linguïstische, syntactische en reken-technische aspecten, die in de vroegere onderzoekingen op dit gebied veruit de meeste belangstelling genoten. Eén van de belangrijke bevindingen m.b.t. de oplossingsprocessen is dat jonge kinderen – zelfs nadat ze enige tijd formeel rekenonderwijs ontvangen hebben – rekenvraagstukjes vaak niet aanpakken door de formule-opgave, die in redactie-opgaven verborgen zit, op te sporen, neer te schrijven en op te lossen, maar wél door beroep te doen op een grote verscheidenheid aan informele doch gesofisticeerde telstrategieën.

In het tweede deel worden deze telstrategieën van jonge kinderen van naderbij bekeken. Fuson voert een theoretische en empirische analyse door van de 'counting-on procedure' om verbaal of symbolisch gepresenteerde optelopgaven ($m+n$) op te lossen. Deze procedure komt hierop neer dat de leerling niet beide hoeveelheden materialiseert, combineert en het geheel nogmaals telt, maar wel n keer verder telt vanaf m . Fuson toont aan dat het beschikken over en toepassen van deze telstrategie een goed ontwikkeld getalbegrip en de coördinatie van diverse kwantitatieve acties veronderstelt. Steffe, Thompson & Richards classificeren eersteklasseertjes in drie niveaus, afhankelijk van de mate waarin het tellen geïnternaliseerd verloopt, en gaan vervolgens na of er een samenhang is met kwalitatieve verschillen in het oplossen van mathematische problemen. Starkey & Gelman tonen eveneens aan dat jonge kinderen, die nog geen formeel rekenonderwijs ontvangen hebben, behoorlijk kunnen tellen en hun informele telvaardigheden kunnen aanwenden om allerhande concrete, kwantitatieve probleemjes het hoofd te bieden; en verder dat zij vaak op zijn minst impliciete, intuïtieve noties hebben van de essentiële principes die aan het getalbegrip en de operaties optelling en aftrekking ten grondslag liggen. Deze vaststellingen nopen volgens de auteurs tot een aantal kritieken op de Piagetiaanse visie op de ontwikkeling van de elementaire mathematische concepten en vaardigheden.

Het derde deel bevat bijdragen van Brown & Van Lehn en van Resnick, waarin een aantal frequent voorkomende fouten van basisschoolleerlingen op afrekepgaven met grotere getallen beschreven worden. Overeenkomstig de principes van de 'information-processing approach' vergelijken deze auteurs dergelijke fouten met de 'output' van een lopend computerprogramma, waarin één of meerdere 'bugs' zijn binnengeslopen. Deze bijdragen bevatten niet enkel de procesmatige beschrijvingen van een aantal inadequate oplossingsstrategieën; er wordt tevens gezocht naar verklaringen voor het ontstaan van dergelijke inadequate strategieën bij de leerlingen. Resnick zoekt tenslotte ook naar mogelijkheden om het on-

derwijs zo in te richten dat dergelijke verkeerde procedures niet kunnen ontstaan en gedijen.

In deel vier is een drietal bijdragen met een meer algemene draagwijdte opgenomen. Case en Collis geven beiden een korte beschrijving van hun theoretische denkbeelden omtrent de relatie tussen algemene cognitieve ontwikkeling enerzijds en specifieke leer- en onderwijsprocessen anderzijds, en trachten vervolgens de plausibiliteit daarvan exemplarisch aan te tonen voor het domein van de elementaire rekenoperaties. Skemp voert een pleidooi voor een fundamentele bezinning op de methoden en technieken die in het onderzoek van de leer- en oplossingsprocessen van jonge kinderen gehanteerd worden.

Het vijfde en laatste deel is getiteld 'The development of addition and subtraction skills in other cultures'. Ginsburg en Hatano onderzoeken de invloed van de socio-culturele context op de ontwikkeling van elementaire wiskundige noties en vaardigheden. Terwijl de globale eindconclusie van eerstgenoemde luidt 'that early mathematical thought displays considerable uniformity despite variations in culture, class and race' (p. 208), gaat laatstgenoemde precies in op een paar gevolgen van typische kenmerken van de Japanse cultuur en taal op de ontwikkeling van een aantal wiskundige basisvaardigheden en -begrippen aldaar. De laatste bijdrage uit het boek is van Davydov. Degenen die via een aantal Nederlandstalige publikaties vertrouwd zijn met het werk van deze auteur, vinden er weinig of niets nieuws in. Davydov betoogt en illustreert dat vele moeilijkheden van leerlingen en studenten met het vak wiskunde het rechtstreeks gevolg zijn van het feit dat er te weinig psychologisch onderzoek is verricht naar de methoden en vooral de inhoud van het aanvankelijk wiskunde-onderwijs. Hij bespreekt kort een construerend onderzoek, waarin een experimentele leergang, gebaseerd op een alternatieve kijk op het ontstaan van het getalbegrip en de wiskundige operaties, getoetst wordt.

Gezien het feit dat dit boek een duidelijke exponent is van de 'information-processing approach' kleeft er een aantal beperkingen aan die eigen zijn aan deze benadering. Het bevat weliswaar een groot aantal gedetailleerde taakanalyses en procesmatige beschrijvingen van leer- en oplossingsprocessen, maar weinig bijdragen waarin rechtstreeks en concreet wordt nagegaan hoe de onderwijsmethoden en/of de leerinhouden gewijzigd kunnen worden om de leerlingen tot meer volwaardig begripgedrag en efficiëntere probleemoplossingsmethoden te brengen. In het boek wordt verder nauwelijks aandacht besteed aan emotionele en motivationele aspecten, die naast de cognitieve van cruciaal belang zijn in het aanvankelijk rekenonderwijs. Beide bezwaren nopen ons tot enig scepticisme ten aanzien van de hoop bij de samenstellers en schrijvers van dit boek dat de resultaten van de studies binnen dit nieuwe onderzoeksparadigma tot een verbetering van de praktijk van het aanvankelijk rekenonderwijs zullen leiden.

Dit doet evenwel niets af van de intrinsieke waarde van het boek. 'Addition and subtraction: A cognitive perspective' is een verzorgd, helder en boeiend congresboek en een onmisbaar document voor al wie vanuit theoretische of praktische interesse geïnformeerd wil raken over de recente ontwikkelingen in het cognitief en onderwijspsychologisch onderzoek op het gebied van het aanvankelijk rekenen in het westen.

L. Verschaffel

C. Doets, *Praktijk en Onderzoek*. Wetenschap in wisselwerking met praktisch handelen. De Horstink, Amersfoort, 1982, 201 pag., f 25,00, ISBN 90 61864 114 3.

In deze handelseditie van het proefschrift dat C. Doets op 25 februari 1982 aan de R.U. Groningen verdedigde, staat de formalisering en systematisering van *exemplarisch praktijkonderzoek* centraal. Onder praktijkonderzoek wordt verstaan 'de productie van kennis, ten dienste van de praktijk: het praktisch handelen' (p. 54). Exemplarisch slaat op een 'gedeelte van een in principe groter aantal praktijksituaties', dat 'voorbeeldig' (p. 104) geselecteerd is. Geprobeerd wordt 'een aantal ideeën te ontwikkelen over de wijze waarop een op praktische vragen gerichte onderzoeker te werk kan gaan' (p. 12). Als adstructie dient het mede door de schrijver uitgevoerde decentralisatieproject dat ten doel had het ontwikkelen van planningsinstrumenten voor het educatief en sociaal-cultureel werk voor volwassenen.

Het boek is als volgt opgebouwd: In het eerste hoofdstuk wordt de onderzoeksproblematiek uiteengezet. Die luidt: Op welke wijze kan een onderzoeker handelen die een onderzoeksvraag vanuit een praktische invalshoek benadert? De samenhang tussen de onderzoeksvraag en de methode van onderzoek, loopt in het volgende hoofdstuk uit op het onderzoekdesign dat in het decentralisatieproject gebruikt is. Hieraan voorafgaand komen enige wetenschapstheoretische kwesties 'die niet altijd omzeild kunnen worden' (p. 29, sic) ter sprake: de taakstelling van de onderzoekers, de koppeling proces en produkt bij sociaal-wetenschappelijk onderzoek, soorten kennis en kennisproducten. De hoofdstukken drie tot en met zes behelzen de activiteiten in de oriënterende fase, ontwikkelings-, bewerkings- en overdrachtsfase. In het nawoord wordt de positie van de exemplarisch-praktijkonderzoeker ten opzichte van de praktijk-, en onderzoeksgemeenschap aangestipt.

Het hoofdthema van het boek betreft de problemen waarmee de onderzoeker in het concrete onder-

zoek te maken kan krijgen. Ze worden zeer gedetailleerd met behulp van alternatieven, criteria, aspecten, kenmerken, voorwaarden, eisen, etc. gesystematiseerd. In het onderstaande zal ik echter aandacht besteden aan de uiterst beknopt uitgewerkte wetenschapsfilosofische vooronderstellingen van deze methode, waarmee de indruk gewekt wordt dat er van fundamenteel andere wetenschapsopvatting sprake is. Dit lijkt in strijd met de opvatting over de methode zelf, die slechts geringe wijzigingen zou impliceren ten opzichte van het bestaande empirisch-analytische instrumentarium.

Om een naar andere praktijksituaties generaliseerbaar handelingsrepertoire te kunnen ontwikkelen moeten de exemplarisch gekozen praktijksituaties samen een adequate weerspiegeling vormen van de heterogeniteit van de bedoelde verzameling praktijksituaties. De generaliseerbaarheid van het gewonnen onderzoeksresultaat kan dan optimaal zijn (zie p. 51, 102). 'De werkwijze die ik heb gebruikt om de suggesties (in plaats van een nieuwe blauwdruk, SM) te ontwikkelen komt overeen met de methode van onderzoek die ik . . . beschrijf' (p. 12). Het daar ontwikkelde product was generaliseerbaar dus zal het in reconstructie geboden model van praktijkonderzoek dat ook zijn. Doets lijkt echter duidelijk op twee gedachten te hinken als hij stelt *niet* een *generaliseerbare methode* te willen ontwikkelen en anderzijds met behulp van de reconstructie van het decentralisatieproject als casus nu juist wel zoiets als een blauwdruk voor exemplarisch praktijkonderzoek levert. Vanuit de minder pretentieuze aanpak had hij kunnen volstaan met louter de reconstructie van het door hemzelf uitgevoerde onderzoek als case-study. Het gaat de auteur echter niet zozeer om de resultaten, maar om de methode van onderzoek zelf (zie p. 27 noot 22). Door middel van deze methode kunnen de mogelijkheden van de praktijkgerichte onderzoeker vergroot worden (p. 30). Wat die onderzoeker nu in concreto geboden wordt? Een bepaalde fasegewijze opbouw voor de methode, bestaande uit ontwikkelings-, bewerkings-, en overdrachtsstappen die betrekkelijk formeel van aard zijn. Praktijkonderzoekers zullen derhalve zelf nog heel wat moeten doen, om dat model methodisch te nuanceren en inhoudelijk te verfijnen.

Opvallend is de door Doets heel snel kortgesloten problematiek van de waarheidsconceptie. Waarheid en validiteit worden gelijkgesteld aan het criterium van *bruikbaarheid*. En in laatste instantie zijn het 'de mensen en groepen voor wie de kennis bestemd is' (p. 6) die over de waarheid, c.q. validiteit als bruikbaarheid beslissen. Dit pragmatische waarheidsbegrip heeft in strikte zin niets meer met waarheid te maken, maar alles met het nut zoals Dewey dat relateerde aan het experimenteel handelen en met praktische effecten of praktische consequenties in de zin van James. De receptie van dit vulgair pragmatische waarheidsbegrip leidt er bij Doets toe dat waarheid aan het handelen binnen de praktijkgemeenschap

vastgemaakt wordt. Ongemerkt wordt hier een categoriefout gemaakt, daar de waarheidsaanspraken zich op propositioneel niveau bevinden en niet op handelingsniveau. Maar zelfs bij een goedwillende benadering (de aanspraken op geldigheid met betrekking tot handelingen staan ter discussie en niet de praktische consequenties) is de weg naar de onderzoeksgemeenschap, het forum van onderzoekers (p. 195) voor wat betreft het institutioneel ter discussie stellen van geldigheidsaanspraken rigoreus afgesloten. Immers: de door de exemplarische praktijkonderzoeker geproduceerde kennisproducten moeten binnen de praktijkgemeenschap gelegitimeerd worden (p. 191).

Het is volstrekt onduidelijk hoe Doets de inbreng van sociaal-wetenschappelijke theorieën ziet bij het vormgeven van het ontwikkelingskader. Het 'vanuit zijn professionele opvatting zoveel mogelijk gebruik (blijven maken) van de "know-how", die binnen de onderzoeksgemeenschap aanwezig is' (p. 191) wijst er op dat hij hier vooral denkt aan het hoe, het benutten van het ruimschoots voorhanden onderzoeksinstrumentarium. Indien uit (fundamenteel) onderzoek geresulteerd theorieën en theorie-aanzetten gebruikt worden, zal er een afweging moeten plaats vinden welke theorieën het meest vruchtbaar gehanteerd zouden kunnen worden. Voor die (normatieve) keuze zal de onderzoeker zich eventueel moeten kunnen verantwoorden voor het forum van vakgenoten.

Eén ding moet duidelijk geconcludeerd worden mede naar aanleiding van deze dissertatie, namelijk dat met de kennelijke twijfel aan de functie van theorieën of het veronachtzamen ervan de praktijk het absolute primaat krijgt. De kloof tussen theorie en praktijk wordt overbruggd doordat het onderscheid vervaagt. Het gevaar ligt hierdoor echter groot dat de common sense toe maatstaf wordt.

S. Miedema

J. Kingma, *De ontwikkeling van kwantitatieve en relationele begrippen bij kinderen van 4-12 jaar*. Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen, 1981, XII + 440 pag.

In dit proefschrift wordt een indrukwekkende reeks (constaterend en construerend) empirisch onderzoek beschreven met betrekking tot het conserveren, seriëren en classificeren. Het boek bestaat uit twee delen. In het eerste deel worden theoretische en experimentele analyses beschreven van verschillende operationalisaties van het conserveren, seriëren en

classificeren (zoals bekend, door Piaget aangewezen als antecedenten van het getalbegrip). Zoals de auteur aan de hand van theoretische beschrijvingen laat zien, worden er in de literatuur verschillende en onvergelykbare criteria gehanteerd ter beoordeling van de prestaties van kinderen bij de genoemde Piaget-opgaven. Dit leidt ertoe, dat menig onderzoek in de zgn. Piagetiaanse traditie niet als adequate toets van die theorie kan worden opgevat, dat onderzoeksresultaten onderling vaak onvergelykbaar en zelfs strijdig zijn en dat gerapporteerde successen in trainingsstudies soms wellicht eerder het gevolg zijn van inflatie van de beoordelingscriteria dan van de kwaliteit van de trainingsprocedure zelf. Kingma duidt deze problematiek aan als '*het criteriumprobleem*'. Om dit probleem m.b.t. het conserveren, seriëren en classificeren op te lossen heeft hij experimenteel onderzoek gedaan waarin hij verschillende criteria op drie metacriteria kon beoordelen: a) de overeenstemming van de bevindingen volgens een bepaalde operationalisatie met de theorie van Piaget (theoretisch metacriterium); b) de psychometrische kwaliteiten van een op een bepaalde operationalisatie gebaseerde meting (psychometrisch metacriterium); c) de overeenstemming van de op een bepaalde operationalisatie berustende empirische bevindingen met de realiteit. De operationalisatie die in het onderzoek het best uit de bus komt met betrekking tot deze drie metacriteria, wordt door Kingma tot de meest adequate operationalisatie van de betreffende vaardigheid (conserveren, seriëren of classificeren) uitgeroepen.

In het tweede deel van het proefschrift beschrijft de auteur vervolgens een aantal onderzoeken betreffende de ontwikkeling en leerbaarheid van conservatie, seriatie en classificatie. Hij slaagt erin, om de principiële leerbaarheid van deze vaardigheden aan te tonen. Aan de hand van literatuurstudie laat hij zien, dat Amerikaans trainingsonderzoek in dit opzicht echter nog weinig opzienbarends heeft opgeleverd. Daarentegen blijken onderwijsprocedures volgens sovjetpsychologische inzichten vruchtbaar en veelbelovend. Het is onmiskenbaar een verdienste van Kingma, dat hij Obuchova's conversatietrainingsprogramma in Nederland met succes heeft gerepliceerd en op bepaalde punten verbeterd.

In plaats van mij thans verder te verdiepen in allereerste hand meer of minder interessante detailgegevens uit Kingma's onderzoek wil ik ter afsluiting liever volstaan met enkele korte kanttekeningen bij het hier slechts summier beschreven onderzoekswerk.

Om te beginnen moet gewaarschuwd worden voor de misleiding die van de titel van dit proefschrift uitgaat. Wie dit boek gaat lezen met op de titel gebaseerde verwachtingen kan teleurgesteld en bedrogen uitkomen. Het proefschrift gaat over het (leren) seriëren, conserveren en classificeren. De relatie met begripsontwikkeling blijft daarbij uitermate onduidelijk. 'Seriëren' is zelf geen begrip, hooguit een uiting daarvan. Welk begrip ontwikkelt zich dan precies bij een toenemende vaardigheid om seriatie-opgaven

op te lossen? De schrijver stapt over dit probleem nogal gemakkelijk heen; hij hanteert een vage, impliciete begripstheorie. De toevoeging dat het zou gaan over quantitative en relationele begrippen (wat is verschil of overeenkomst?) komt daardoor in het proefschrift nergens uit de verf. Deze kwalificering lijkt dan ook eerder een vorm van 'window dressing' te zijn, dan een betekenisvolle specificatie van de inhoud. Verder is – strikt genomen – ook de aangeduide leeftijdschaal onjuist. Zeker, aan een aantal onderzoeken nemen kinderen van 4 tot 12 jaar deel, maar dit betreft dan juist die onderzoeken waarin de auteur de verschillende beoordelingscriteria voor seriatie, conservatie en classificatie onderling vergelijkt. Deze onderzoeken zeggen meer over de verschillende operationalisaties dan over de kinderen. Daar komt nog bij dat in de meeste gevallen de differentiatie tussen de kinderen vanaf 8 à 9 jaar niet erg groot (en dus weinig informatief) meer is. Wie uit dit proefschrift iets wil leren over het (leren) seriëren, conserveren en classificeren bij kinderen vindt veel informatie over de leeftijdsklassen van (ruwweg) 4-8-jarigen en zeer weinig over de oudere leeftijdsgroepen (N.B. de construerende onderzoeken hebben meestal betrekking op ± 5-jarigen!).

Jammer is voorts, dat Kingma's benadering in de meeste gevallen sterk resultaatgericht is. In het constaterende deel I van het proefschrift zijn het bijvoorbeeld de empirische en psychometrische metacriteria die vaak het laatste woord hebben in de evaluatie van een of andere operationalisatie. Op grond daarvan wordt bijvoorbeeld ten behoeve van het seriatie-onderzoek een zuivere resultaatsscore als beste criterium bepleit voor de beoordeling van de prestaties van kinderen op de seriatie-opgaven. Dit is alleen dáárom al merkwaardig, omdat niet zozeer in het resultaat, maar juist in de wijze waarop dit bereikt wordt (d.w.z. in de handelingen, redenen e.d.) tot uiting komt of er al dan niet sprake is van (enig) *begripsmatig* functioneren. Tot eigen schade zet Kingma deze informatie over boord, in ruil voor mooie psychometrische indicatoren. Ik kan in het kader van deze recensie niet ingaan op de problematiek die Kingma in huis haalt (maar niet analyseert) met het gebruik van zijn 'empirisch metacriterium' (cf. p. 20, 57), dat aangeeft in hoeverre een bepaalde meting de werkelijkheid 'geweld aandoet' (p. 177). Ik wil slechts volstaan met te stellen, dat de daarin impliciete aanname van 'de realiteit' als maatstaf op gespannen voet staat met construerend onderzoek (dat immers de aangetroffen realiteit niet als norm wil nemen, maar juist wil veranderen). In dit opzicht hinkt Kingma kennelijk op twee gedachten.

Een laatste opmerking betreft Kingma's motivering voor het seriëren, conserveren en classificeren als onderzoeksthema. Deze vaardigheden worden gepresenteerd als 'antecedenten van het getalbegrip'. In de argumentatie daarvoor neemt het feit dat Piaget dit beweedt heeft een voorname plaats in. Kingma is op vele plaatsen uiterst kritisch t.o.v. Piaget, maar dit

aspect van diens theorie neemt hij toch vrij gemakkelijk over. Het is echter nog maar zeer de vraag of aparte voorwaardelijke training van conservatie, seriatie en classificatie in het rekenonderwijs wel zoveel zoden aan de dijk zal zetten. Pas tegen het eind van zijn proefschrift stelt Kingma, dat voor de noodzaak van het onderwijzen van seriatie, conservatie en classificatie nog zeer veel empirische gegevens ontbreken. Dit is een wat ontnuchterende vaststelling na 371 pagina's lectuur daarover. Wellicht had dit voorkomen kunnen worden door te beginnen met een grondige analyse van Piagets stellingname (en argumenten daarvoor) met betrekking tot het seriëren etc., als voorwaarden voor het (leren) rekenen. Waarschijnlijk had Kingma's onderzoeksprogramma er dan ook anders uitgezien. In Kingma's dissertatie kan zo ook een argument gevonden worden voor de noodzaak tot niet aflatend grondig *theoretisch onderzoek* in de psychologie. Hoewel niet de enige, toch zeker niet de geringste gevolgtrekking uit deze dissertatie.

B. van Oers

Teyken, C., *Leren probleemoplossen. Een beknopt didaxologisch perspectief*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981, 208 pag., f 39,50, ISBN 90 01 85915 1.

De aanzet van dit boek wordt gevormd door een scherpe kritiek op het produkt- en leerstofgericht karakter van het vigerend onderwijs. Daaronder verstaat de auteur resp. 1. dat de onderwijsgevenden zich niet of nauwelijks bekommeren om de (cognitieve) processen die aan uiterlijke prestaties ten grondslag liggen en 2. dat zij tijdens het plannen, uitvoeren en evalueren van onderwijsleersituaties bijna exclusief gericht zijn op het overdragen en (laten) reproduceren van informatie uit een aantal klas-sieke vakgebieden. Een paar recente onderzoekingen die deze analyse ondersteunen, worden door de auteur vermeld.

Volgens de auteur kan het produkt- en leerstofgericht karakter van het vigerend onderwijs grotendeels op rekening van de achterblijvende theorievorming op dit gebied geschreven worden. Meer bepaald acht hij de didactische modellen van Van Gelder, Meeuwese en De Corte e.a. die in de loop der zeventiger jaren in de onderwijspraktijk ingevoerd en op grote schaal toegepast werden, verantwoordelijk voor deze negatieve kenmerken van het onderwijs. Deze modellen kunnen volgens Teyken onmogelijk als leidraad voor een moderne, proces- en probleemgerichte didactiek fungeren 1. omdat zij bijna allemaal 'volledig voorbijgaan aan de procesmatige inbedding

van cognitieve vaardigheden' (p. 69); 2. omdat zij 'de inhoudelijke component reduceren tot leerstof' (p. 9) en 3. omdat zij slechts zijdelings of in het geheel geen aandacht besteden aan de samenhang tussen de verschillende componenten van het didactisch model (p. 155). Deze kritieken op bovenvermelde modellen zijn gedeeltelijk onterecht; bovendien worden zij door de auteur niet behoorlijk geadstrueerd. Toch bevatten zij een kern van waarheid, m.n. dat deze modellen, die ontstaan zijn in de periode vóór de opkomst van de 'information-processing approach' en vóór de échte doorbraak van de handelingspsychologische benadering in ons taalgebied, te weinig aanknopingspunten bieden voor de uitbouw van een proces- en probleemgericht onderwijs.

De schrijver van het boek wil de bouwstenen aanreiken voor een nieuwe didaxologie, die dit wel doet. Hij meent zich daarvoor te kunnen baseren zowel op recente ontwikkelingen binnen de psychologische theorievorming enerzijds als op vernieuwingen op het gebied van methoden van onderwijs. Op beide punten wordt in een apart hoofdstuk ingegaan.

De schrijver betoogt dat de recente verschuiving binnen de psychologie van een behavioristische visie op het psychisch functioneren naar een cognitieve, procesmatige benadering tal van concepten en inzichten heeft opgeleverd die voor de didactiek van belang zijn. Doch in zijn typering van deze nieuwe benadering – zowel in haar historische dimensie als in haar actuele manifestaties – gaat de auteur zo oppervlakkig en eenzijdig te werk, dat wij ernstig twijfelen aan zijn kennis van en inzicht in deze nieuwe psychologische stroming. Hij gaat bijna uitsluitend in op voorlopers van de procesoriëntatie zoals Dewey, Bruner en Guilford. Een bondig overzicht van de kernideeën van de 'information-processing approach' ontbreekt. Verder wordt volledig voorbijgegaan aan het werk van Westeuropese denkspsychologen zoals Selz, Duncker, Kohnstamm en De Groot. Tenslotte wordt helemaal geen recht gedaan aan de eigenheid van de handelingspsychologische benadering.

Ook op een aantal technieken en methoden van onderwijs, die recentelijk – vaak zonder ernstige theoretische fundering doch met praktisch succes – ontwikkeld werden en die in de literatuur vermeld worden onder de term 'probleemgericht' of 'productief onderwijs', gaat de auteur summier in. Hij bespreekt o.a. simulatiespelen, projectonderwijs, enz.

Nadat de auteur een kritische analyse heeft doorgevoerd van de vigerende onderwijspraktijk en van de didactische modellen die deze in stand houden, en nadat hij op een aantal positieve ontwikkelingen in de psychologische theorievorming en in de onderwijspraktijk in de richting van een grotere proces- en probleemgerichtheid gewezen heeft, reikt hij een aantal bouwstenen voor een nieuwe didaxologie aan.

Een eerste bouwsteen is een nieuwe probleemtypologie. Een adequate probleemtypologie moet volgens de auteur logisch relevant opgebouwd zijn en moet zowel vanuit didactisch als psychologisch oog-

punt relevant zijn. De ene dimensie van de nieuwe typologie, die Teyken voorstelt is afkomstig van Doëner en wordt gevormd door de open- of geslotenheid van de begin- en eindsituatie. De beschrijving van deze kenmerken is evenwel te vaag en de gekozen voorbeelden ter verduidelijking te slecht gekozen, om te kunnen overtuigen. Bovendien vallen de opgaven, die de auteur onder de categorie GG-problemen (taken met een gesloten begin- én een gesloten eindtoestand) vermeldt, helemaal niet meer onder zijn eigen definitie van een probleem. De andere dimensie uit Teykens typologie is eveneens gebaseerd op het werk van Doëner. Deze auteur maakt nl. onderscheid tussen probleemsituaties waarin de oplossing wel en niet over de vereiste operaties beschikt. Teyken stelt voor om deze dimensie verder uit te werken in een reproductief niveau (met als subniveaus apperceptie of herkenning van informatie en reproductie van informatie) en een productief niveau met drie subniveaus (nl. problemen die slechts één cognitieve vaardigheid binnen één discipline aanspreken; problemen die meerdere vaardigheden binnen één discipline aanspreken; en problemen die de inschakeling van meerdere capaciteiten en meerdere disciplines vereisen). Enige theoretische of empirische evidentie voor deze toch vrij verrassende indeling wordt door de auteur niet aangevoerd. Blijkbaar is ook de auteur zelf niet erg gelukkig met de tweede dimensie van zijn typologie, want in één van de volgende hoofdstukken stelt hij zelf reeds een alternatief voor 'dat wellicht een minder voorlopig karakter heeft dan de indeling in reproductieve en productieve gedragsniveaus' (p. 124). In deze nieuwe indeling, die zes niveaus telt en gebaseerd is op publikaties van Machmutov en Markova, wordt bijkomend gebruik gemaakt van criteria zoals het procesbewustzijn van de oplosser en de mate van sturing die met betrekking tot de onderwijsleerprocessen geboden wordt.

Als tweede bouwsteen voor een meer proces- en probleemgerichte didaxologie geeft de auteur een overzicht van de diverse componenten die volgens hem het probleemoplossend handelen constitueren. Zo'n overzicht acht de auteur noodzakelijk zowel voor het beschrijven van wenselijke en feitelijke oplossingsprocessen als voor het ontwerpen van onderwijsleersituaties gericht op de optimalisering van het probleemoplossend handelen. De auteur onderscheidt de volgende componenten: probleemoplossende vaardigheden, probleemoplossende kennis, probleemoplossende procedures, probleemoplossende modellen en proceskennis. Wat de auteur met de diverse termen precies bedoelt en waarin zij van elkaar verschillen, wordt na lectuur van deze passage niet duidelijk. Classificeringen van dit allood brengen geen helderheid in het termengebruik m.b.t. de procedurele component van de menselijke kennisstructuur, maar vergroten enkel de chaos en spraakverwarring op dit gebied. Eveneens problematisch in dit hoofdstuk is het feit dat één van de belangrijkste bevindingen uit de recente 'instructional psychology'

genegeerd wordt. Immers, terwijl de laatste jaren door steeds meer onderwijspsychologen gewezen wordt op de cruciale rol van inhoudelijke kennis en specifieke vaardigheden in competent probleemoplossingsgedrag (en dit op tal van domeinen zoals geheugentaken, tekstverwerking, professionele activiteiten) spreidt de auteur van het boek nog een naïef geloof in de psychologische realiteit van algemene, formele probleemoplossingsvaardigheden en in de mogelijkheid deze expliciet en rechtstreeks te trainen, ten toon.

De derde bouwsteen is de herdefiniëring van een aantal componenten uit de 'klassieke' didactische modellen: de component 'leerinhoud' moet volgens de auteur verruimd worden 'door naast de leerstof als component ook problemen, vaardigheden en attitudes toe te voegen' (p. 159); m.b.t. de doelstellingen voert de auteur een pleidooi om af te stappen van het formuleren van doelstellingen in termen van uitwendig observeerbaar eindgedrag en zgn. 'procesdoelstellingen' op te stellen; wat de evaluatie betreft, dient meer aandacht besteed te worden aan procesevaluatie, en dit zowel van het didactisch handelen als van de leer- en oplossingsprocessen van de leerlingen. De auteur wil in dit hoofdstuk de aanzet tot een nieuwe, procesgerichte didaxologie geven. Hij is evenwel niet verder gekomen dan het aanstippen van een aantal tekortkomingen in de wijze waarop onderwijspractici tegenwoordig vaak met doelstellingen omspringen, onderwijsleersituaties opzetten en evalueren, en het geven van enkele concrete tips en illustraties van hoe het anders kan. Naar een gefundeerde kritiek op de actueel dominante modellen van didactische analyse zoals dat van De Corte e.a. en een formulering van een duidelijk en coherent alternatief daarvoor is in dit boek o.i. geen sprake. Wij denken dat de oorzaak hiervoor gelegen is in het feit dat de auteur de literatuur op dit gebied iets te onzorgvuldig en oppervlakkig verzameld en verwerkt heeft, en dat zowel zijn kritiek op de bestaande toestand als zijn voorstellen voor vernieuwing onvoldoende op empirisch onderzoek of gesystematiseerde praktijkervaringen gebaseerd zijn. Ook een aantal vormelijke tekortkomingen suggereren dat dit boek te 'gehaast' tot stand is gekomen: onzorgvuldige literatuurverwijzingen, een – op z'n zachtst gezegd 'ongelukkige plaatsing' van bepaalde hoofdstukken (zoals hoofdstuk 4 en 6); en tenslotte het feit dat de auteur er niet voor terugschrikt om meermaals ganse zinnen, paragrafen en zelfs pagina's uit het begin van het boek in de midden- en slotgedeelten nogmaals op te nemen.

L. Verschaffel

Mededelingen

Mennicke-Stichting opgericht

In Nederland ontbreekt tegenwoordig een forum voor fundamenteel denken over opvoeding en onderwijsvraagstukken. Voor dit doel is in juni van dit jaar de Mennicke-Stichting opgericht. Deze wil bijdragen tot theoretische bezinning op uitgangspunten en vooronderstellingen, waarvan bij de oplossing van de actuele problemen van opvoeding en onderwijs uitgegaan wordt, of uitgegaan zou moeten worden. De Stichting beoogt daarmee een kritische begeleiding c.q. ondersteuning van het pedagogische en onderwijskundige handelen en van het beleid dat op deze activiteiten betrekking heeft.

Als middelen voor dit doel zullen discussiebijeenkomsten en conferenties tussen vertegenwoordigers van verschillende disciplines en beroepsgroepen worden georganiseerd en zullen literatuurstudies worden geëntameerd. Voor het maken van de literatuurstudies zal zoveel mogelijk gebruik gemaakt worden van niet of niet meer in het normale arbeidsproces ingeschakelde academici. De resultaten zullen voor een brede kring toegankelijk worden gemaakt in de vorm van een regelmatige serie korte publikaties. Op deze manier zal de zo noodzakelijke brugfunctie worden vervuld tussen wetenschap en beroepsbeoefenaren.

De Stichting is genoemd naar Carl A. Mennicke, Duits sociaalpedagoog, die wegens zijn anti-nazihouding zijn geboorteland moest verlaten en van 1935-1952 de leiding had van de Internationale School voor Wijsbegeerte te Leusden. Door zijn werkzaamheden op de raakvlakken van pedagogiek, psychologie en filosofie kan hij als voorloper van de naar hem genoemde stichting gelden. Het initiatief tot oprichting van de Mennicke-Stichting is uit de ISvW voortgekomen.

In 1983-1984 worden conferenties gewijd aan de thema's 'Kleuters in de basisschool', 'Computer en onderwijs', 'Opvoedingsvoorlichting' en 'Volwasseneneducatie'. Belangstellenden voor deze conferenties kunnen zich richten tot de secretaris-directeur van de Stichting,

Paul Wouters.

Het bestuur van de Stichting bestaat uit de volgende leden: Dr. L. van den Berg-Eldering, Dr. E. Bol, Dr. J. J. Herks, Prof. Dr. G. A. Kohnstamm, Prof. Dr. N. A. J. Lagerweij, Prof. Dr. C. F. van Parreren (voorzitter), Drs. H. Procee, Drs. W. M. Schoorl-Bouwman, Prof. Dr. M. H. van IJzendoorn.

Het adres van de Stichting is: Dodeweg 8, 3832 RD Leusden, telefoon 033-1 39 90.

Onderzoek ten behoeve van hoogbegaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs

Mevrouw drs. N. J. Ginjaar-Maas, staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen, heeft het initiatief genomen voor wetenschappelijk onderzoek naar de problemen die hoogbegaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs ontmoeten. Zij heeft daartoe aan de Stichting voor onderzoek van het onderwijs (S.V.O.) een aanvullend bedrag boven de begroting 1983 ter beschikking gesteld. De hoofduitvoering van het onderzoek zal gegund worden aan het I.T.S. te Nijmegen (Instituut voor Toegepaste Sociologie), in samenwerking met de Vakgroep Onderwijskunde van de rijksuniversiteit te Utrecht. Over de opzet van het onderzoek zal verder overleg gepleegd worden met prof. dr. F. J. Mönks van de Nijmeegse Universiteit en prof. dr. P. Span uit Utrecht.

De aanleiding voor dit gezamenlijke onderzoeksinitiatief van staatssecretaris Ginjaar-Maas en de S.V.O. is, dat de hoogbegaafde leerlingen vaak niet de aandacht kunnen krijgen die zij behoeven en aldus in het onderwijs van nu en van straks een vergeten groep dreigen te worden. Extra aandacht wordt mede op zijn plaats geacht tegen de achtergrond van het streven naar geïntegreerd voortgezet basisonderwijs. Het begrip 'begaafdheid' wordt in de vraagstelling voor het onderzoek overigens niet beperkt tot 'zeer knap' in de louter cognitieve betekenis van het woord.

De doelstelling van het nieuwe S.V.O.-project is tweërlei. Enerzijds zullen docenten er toe in staat gesteld moeten worden te herken-

nen dat een leerling bijzondere begaafdheid bezit. Anderzijds – en dat is het belangrijkste – zal de school aan betere mogelijkheden geholpen moeten worden om daarop in te spelen en voor de hoogbegaafde leerlingen wat te doen. Ze moeten niet alleen herkend, maar ook erkend kunnen worden als hoogbegaafd. Het ontwikkelen van speciaal op deze groep leerlingen met een bijzonder talent toegesneden methoden van differentiatie in het onderwijs ligt dan voor de hand, zonder dat ze echter buiten het sociale verkeer in de school geplaatst zullen worden.

De lerarenopleiding moderne vreemde talen

De Nederlandse Vereniging voor Toegepaste Taalwetenschap (ANÉLA) organiseert in samenwerking met de Vulon op zaterdag, 5 november 1983, een studiedag over dit thema in De Uithof van de Rijksuniversiteit Utrecht. De plenaire lezing wordt verzorgd door Dr. C. J. Brumfit, die zal spreken over 'How had teacher training best meet later practical problems?'

Andere onderwerpen die op deze studiedag aan de orde zullen komen, zijn o.m.: praktische problemen van de moderne vreemde talen docent; leraarskenmerken; cognitieve stijlmerken; onderwijsstijlen bij uitspraakonderricht; fasenmodellen in de praktijk; achtergronden van leergangen; foutencorrectie bij spreekvaardigheidsoefening; de scholing van docenten in het voortgezet onderwijs; innovatie in het moderne vreemde-taalonderwijs; T2-verwerving en intercultureel onderwijs; de herstructurering van de M.O.-opleidingen.

Ook niet-leden van de ANÉLA en VULON zijn welkom. Zij kunnen nadere informatie krijgen bij het CITO, tel.: 085-45 55 55, tst. 354.

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
8e jaargang, 1983, nr. 4

Measuring subjects on a joint scale by means of time-limit tests, door A. L. van den Wollenberg
Het optreden en uitblijven van halo-effecten in de oordelen van studenten over docenten, door L. van Rooijen en G. P. J. Vlaander
Over ruimtelijke interpretatie van plat afge-

beelde moleculaire structuren, door P. Vos en A. P. Zuur

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
22e jaargang, 1983, nr. 7/8

Mytylononderwijs: een verantwoorde investering? door G. van Tholen en R. de Groot
Rond het afscheid van dokter Klapwijk, door R. de Groot

Beeldvorming van een groep GLO kinderen met betrekking tot motorisch gehandicapt zijn; beschrijving van een onderzoek, door M. van Ingen-Teunissen

Begeleiding van hulpverleners door onderzoek, door W. J. den Ouden, H. Nakken, G. M. P. Loots, A. W. van Wijngaarden en I. J. de Haan

Orthopedagogiek binnen het revalidatieproces, door R. van Wijck en K. Reynders

Ontvangen boeken

Brainerd, G. J. (ed.), *Recent Advances in Cognitive-Developmental Theory*, Springer Verlag, New-York/Heidelberg/Berlin, 1983, DM 79,-

Bruyne, H.C.D., *Evalueren in de klas*, Van Goor Zonen, Amsterdam, 1983, f 32,50

Crum, D., *Onderwijs als kunst*. Grondbeginnen en methoden van de Vrije Scholen, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983, f 28,50

Kugel, J. en H.F. Pijning, *Motorische remedial teaching* (Orthovisies 19), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983, f 27,50

Molen, IJ, van der, *Opvoedingstheorie en opvoedingspraktijk* (tweede, sterk gewijzigde druk), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983, f 39,50

Ritzen, J., *Wat is onderwijs ons waard?* Een sociaal-economische benadering, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983, f 27,50

Valkenburg, F. en A. Hulskes, *Kwalificatieontwikkeling tijdens de beroepsloopbaan*. Instituut voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek Katholieke Hogeschool Tilburg, 1983

Ten geleide

Dit nummer van *Pedagogische Studiën* heeft als jubileumnummer een bijzonder karakter. Ofschoon *Pedagogische Studiën* reeds langer dan 60 jaar bestaat – de eerste jaargang dateert van 1920 – wordt dit jaar de zestigste jaargang voltooid; tijdens de Tweede Wereldoorlog werd de uitgave van het tijdschrift enkele jaren onderbroken.

De voltooiing van de zestigste jaargang is voor de redactie aanleiding geweest juist die thema's in het jubileumnummer centraal te stellen die de basis vormen voor een algemeen wetenschappelijk tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde. Die thema's betreffen ontwikkelingen in het onderwijs en ontwikkelingen in een drietal centrale onderwijswetenschappen: schoolpedagogiek, onderwijs-sociologie en onderwijspsychologie. Deze ontwikkelingen worden in een historisch en toekomstig perspectief geplaatst. De thema's worden behandeld in de vorm van een interview met een drietal prominente vertegenwoordigers van de genoemde onderwijswetenschappen.

Achtereenvolgens wordt het interview weergegeven met Prof. Dr. J. Sixma, als vertegenwoordiger van de schoolpedagogiek, met Prof. Dr. J. A. van Kemenade en Prof. Dr. A. M. P. Knoers, als representanten van respectievelijk de onderwijssociologie en de onderwijspsychologie. De genoemde personen zijn gekozen omdat ze, volgens de redactie, beschikken over een brede kijk op ontwikkelingen zowel m.b.t. het onderwijs als het eigen vakgebied. Aan de weergave van de interviews gaat telkens een korte biografische schets van de geïnterviewde vooraf. Ten behoeve van de lezer is achter de interviews een geselecteerde literatuurlijst opgenomen van de auteurs waarnaar in de gesprekken wordt verwezen.

De volgende vier onderwerpen zijn in de gevoerde gesprekken aan de orde gesteld:

- a. het eigen vakgebied als een van de onderwijswetenschappen;
- b. relaties en spanningsverhoudingen tussen vermeerdering van wetenschappelijke

kennis over het onderwijs enerzijds en veranderingen dan wel verbeteringen in onderwijspraktijk en onderwijsbeleid anderzijds;

- c. de ontwikkeling naar een interdisciplinaire onderwijskunde;
- d. ontwikkelingen in de onderwijspraktijk en het onderwijssysteem.

De genoemde onderwerpen worden in de vorm van een negental vragen aan de geïnterviewde voorgelegd. Voor alle duidelijkheid is hieronder de inhoud en de volgorde van de vragen opgenomen.

De eerste vraag betreft de belangrijkste ontwikkelingen die zich de afgelopen 60 jaar op het betreffende vakgebied hebben voorgedaan. Vervolgens (vraag 2) wordt de (hernieuwde) nadruk op een vermeerdering van kennis ten behoeve van verklaring van onderwijsverschijnselen afgezet tegen een accentuering van het verbeteren van het onderwijs (bijv. via praktijk-georiënteerd en handelingsonderzoek).

Op de derde plaats wordt gevraagd op welke wijze de eigen mono-discipline is verbonden met enerzijds de initiële moederdiscipline (pedagogiek, sociologie of psychologie) en anderzijds de (interdisciplinaire) onderwijskunde. In dit verband wordt tevens gevraagd de groeiende interdisciplinariteit te beoordelen.

In vraag vier gaat het om voorbeelden van theoriën uit het eigen vakgebied die hebben bijgedragen tot een verklaring van problemen of verschijnselen in het onderwijs.

Vervolgens wordt gevraagd de kwaliteit van de wetenschapsbeoefening op het eigen vakgebied anno 1983 te beoordelen in vergelijking met het buitenland en de andere sociale wetenschappen in Nederland (vraag 5).

In vraag 6 wordt de spanningsverhouding tussen 'kennen' en 'handelen' opnieuw aan de orde gesteld maar nu toegepast op het betreffende vakgebied. In deze vraag gaat het om de relatie tussen de wetenschapsbeoefening en de kennisproductie in het vakgebied gedurende de laatste 60 jaar enerzijds en veranderingen in onderwijsbeleid en onderwijspraktijk anderzijds.

Ten aanzien van de onderwijspraktijk en het onderwijssysteem tenslotte worden de laatste drie met elkaar samenhangende vragen gesteld:

- Hoe beoordeelt u de ontwikkelingen die zich de afgelopen 60 jaar in ons schoolwezen hebben voorgedaan? Welke van deze ontwikkelingen acht u positief en welke negatief? (vraag 7).
- Welke ontwikkelingen in ons schoolwezen acht u voor de komende jaren wenselijk? (vraag 8).
- Hoe denkt u dat de wetenschapsbeoefening op uw vakgebied kan bijdragen aan deze ontwikkelingen? (vraag 9).

Het spreekt vanzelf dat bovenstaande vragen op een eigen wijze in de specifieke context van elk van de interviews met de daaruit voortvloeiende tussenvragen zijn verweven.

Dat de redactie ernaar streeft artikelen op te nemen die kunnen bijdragen tot een verheldering van zowel praktische als theoretische vraagstukken van onderwijs en opvoeding, blijkt niet alleen uit de hierboven weergegeven interview-opzet, maar ook uit het redactiebeleid zoals dat momenteel gevoerd wordt. Een volledig historisch vergelijkend onderzoek naar de ontwikkeling van het redactiebeleid van Pedagogische Studiën in de afgelopen 60 jaar zou, hoe interessant ook, in dit verband te ver voeren. We volstaan met een illustratieve vermelding van enkele centrale thema's uit de redactionele inleidingen van de beginjaren. Uit deze thema's blijkt een hoge mate van overeenkomst met hoofdpunten van het redactiebeleid anno 1983, zij het dat rekening gehouden moet worden met een andere context van onderwijs en onderwijswetenschappen. Hieronder wordt in vier hoofdpunten het huidige redactiebeleid weergegeven, gevolgd door de redactionele standpunten van toen die zoveel mogelijk in de oorspronkelijke bewoordingen worden beschreven.

1. Pedagogische Studiën is een wetenschappelijk tijdschrift in de brede zin van het woord. Wat het soort artikelen betreft: deze kunnen bestaan uit:
 - a. review- en overzichtsartikelen samengesteld op basis van wetenschappelijk onderzoek;
 - b. onderzoeksartikelen over relevante thema's, waarbij onderzoek in een brede betekenis moet worden opgevat;

- c. opiniërende en kritische bijdragen bijvoorbeeld over actuele vraagstukken van onderwijs en opvoeding.

De redactie streeft ernaar de artikelen voor een zo breed mogelijke lezersgroep toegankelijk te maken.

In de inleiding bij de eerste jaargang (1920) vinden we een antwoord op de voor de hand liggende vraag waarom de zo kenmerkende term wetenschappelijk dan niet in de titel van het tijdschrift is opgenomen: '(...) juist omdat wij wilden zijn een "pre-tentieloos" tijdschrift'. De term 'Studiën' werd met enige 'gretigheid' in de titel opgenomen 'omdat wij met woord en daad hopen aan te toonen, dat en hoe de paedagogiek en de methodiek van het middelbaar onderwijs¹ bestudeerd moet worden en hoe deze studiën van echt wetenschappelijken geest doortrokken moeten zijn' (pag. 3).

In de redactionele inleiding bij de vijfde jaargang (1924), die nodig was vanwege 'den nieuwen koers' naar een 'verbreeding van onzen opzet'² wordt gesteld dat het wetenschappelijk karakter onveranderd zal blijven. De verdere toelichting hierbij luidt: 'Terwijl wij een open oog hebben voor den nauwen samenhang der paedagogiek met vragen van wereldbeschouwing, blijven wij uitgaan van de overtuiging, dat ook op dit terrein plaats is voor wetenschappelijke objectiviteit. Deze vooral tot haar recht te doen komen is in de eerste plaats ons doel' (pag. 1).

2. De redactie van Pedagogische Studiën gaat uit van een brede redactieformule waarin de volgende terreinen worden bestreken: theoretische opvoedkunde en onderwijskunde, curriculumontwikkeling, onderwijs-, leer- en vormingsprocessen, opleiding van onderwijsgevend, onderwijsbegeleiding en -beleid, de relatie onderwijsmaatschappij, sociale en morele ontwikkeling, ouder-kind relaties, onderwijs aan minderheidsgroepen, schoolorganisatie, geschiedenis van opvoeding en onderwijs, etc. In deze redactieformule wordt een zekker tegenwicht geboden tegen een enge perceptie van het tijdschrift in onderwijskundig-technische zin.

In de eerste jaargang (1920) wijst de redactie erop dat het allerminst de bedoeling is de 'Pedagogische Studiën' te beperken

tot de methodiek van vakken. 'Ons tijdschrift toch zou alle aanspraak op dien naam verbeuren, wanneer daarin geen behoorlijke plaats werd ingeruimd aan meer theoretische beschouwingen en wetenschappelijke onderzoekingen naar de historische, wijsgerige en maatschappelijke grondslagen der paedagogiek, in nauw verband met de geestelijke behoeften en stroomingen van onzen veelbewogen tijd; de sociale paedagogiek ligt evenzeer binnen zijn gezichtseinder als de paedagogische psychologie (ten minste van het normale kind) en de experimentele paedagogiek' (pag. 5).

3. Met het oog op een zo goed mogelijke realisering van de brede redactieformule zijn en worden de volgende middelen gebruikt:
 - a. een multidisciplinair samengestelde redactie zodat de beoordeling van aangeboden artikelen ook van nabij door de redactie zelf kan worden gedaan;
 - b. aandacht voor zowel fundamentele problemen als actuele ontwikkelingen, vraagstukken en vernieuwingen m.b.t. onderwijs en opvoeding. In dit verband kan gewezen worden op enkele recente themanummers, zoals: moderne vreemde talen, discussies over de middenschool, verder na de basisschool en hoogbegaafdheid; themanummers die in het stadium van voorbereiding verkeren zoals: onderwijs en computers, evaluatieonderzoek en onderwijsbeleid, culturele minderheden in het onderwijs en onderwijsbegeleiding; en tenslotte enkele aandachtsvelden voor kopijverwerving zoals: identiteit van het openbaar onderwijs, verzuiling, relatie onderwijsbestel – arbeidsmarkt, maatschappelijk-sociale en psychologische achtergronden van de motivatieproblematiek en kwaliteitsbepaling van het onderwijs. Het punt 'aandachtsvelden-kopijverwerving' vormt een vast onderdeel van elke redactievergadering.

Ten aanzien van nieuwe en actuele ontwikkeling wordt in de inleiding bij de eerste jaargang opgemerkt:

'Eén groot verlangen naar vernieuwing doortrekt geheel onze ontwrichte samenleving, niet het minst ten aanzien van opvoeding en onderwijs'. In dit ver-

band worden de volgende actuele problemen genoemd: 'de Wet Limburg, de steeds voortgaande gelijkstelling van openbaar- en bijzonder onderwijs, de instelling van een eigen Ministerie van Onderwijs en van een centralen Onderwijsraad en al de nieuwe impulsen, daardoor gegeven' (pag. 3).

In de inleiding bij de vijfde jaargang (1924) wordt het tijdschrift een taak toebedacht bij de noodzakelijke vernieuwing van de bestaande school 'welke men niet geheel ten onrechte versteening en verstarring verwijt'. Deze taak wordt als volgt genuanceerd: 'Zonder ons in het minst aan een vast programma van schoolhervorming te binden of propaganda te willen voeren voor een bepaalde richting – hetgeen trouwens weinig in overeenstemming zou zijn met het wetenschappelijk karakter van ons tijdschrift – meenen wij toch, dat het geheele schip der "traditionele" school op de helling dient te worden genomen, teneinde te onderzoeken of en in hoeverre de vele en velerlei klachten en verlangens gerechtvaardigd zijn' (pag. 2).

- c. Een essentieel praktisch probleem voor de realisering van de brede redactieformule is de werving en stimulering van (potentiële) auteurs, juist ook voor die probleemgebieden en terreinen die actueel zijn en vaak om die reden nog volop in ontwikkeling verkeren.

Dat de werving van (potentiële) auteurs ook in de beginjaren, en vooral bij de start, een belangrijke zorg is geweest voor de toenmalige redactie, zal niemand verwonderen, want: '(. .) zonder medewerking van velen is niet eens het voortbestaan van zulk een tijdschrift mogelijk' (pag. 4). 'Wij hopen echter zeer, dat die zoo hoognoedige medewerkers zich niet slechts zullen laten vinden, maar zich ook uit eigen beweging zullen komen *aanmelden*' (pag. 5).

4. Door middel van een wetenschappelijke benadering van het brede domein van onderwijs- en opvoedingsvraagstukken (in de vorm van goed gedocumenteerde artikelen) wil de redactie bijdragen tot een verheldering van hedendaagse problemen van

onderwijs en opvoeding. In deze zin vervult Pedagogische Studiën een forumfunctie. Deze functie is in de eerste jaargang van 1920 treffend weergegeven: 'Een vrije spreektribune, een gemeenschappelijke studeerkamer voor vrij en wetenschappelijk onderzoek wil ons tijdschrift zijn, niet meer, maar ook niet minder' (pag. 6).

Wij menen zonder overdrijving te mogen stellen dat Pedagogische Studiën de afgelopen 60 jaar deze forumfunctie optimaal heeft vervuld. De wijze waarop aan de inhoud van dit jubileumnummer is vorm gegeven is ook in dit verband niet zonder betekenis.

We hopen dat de lezer dit nummer met evenveel genoegen ter hand neemt, als waarmee het door de redactie is voorbereid.

Namens de redactie
J. R. M. Gerris

Noten

1. De eerste vier jaargangen (1920 t/m 1923) werd in 'Paedagogische Studiën' vooral het accent gelegd op een behandeling van de methodiek van alle vakken in het middelbaar onderwijs. Vergelijk in dit verband ook de daarbij gehanteerde ondertitel 'Driemaandelijksch tijdschrift voor paedagogiek en methodiek'.
2. Deze verbreding hield in:
 - a. een behandeling van 'alle takken van onderwijs' i.p.v. de concentratie op gymnasium en middelbaar onderwijs;
 - b. meer aandacht voor 'de andere onderdelen der paedagogiek', naast de meer speciaal didactische onderwerpen. De nieuwe ondertitel 'Maandblad voor onderwijs en opvoeding' sluit aan bij deze inhoudelijke verbreding. Een ondertitel overigens die is gehandhaafd tot 1970 (jaargang 47).