

Boekbesprekingen

C. T. C. W. Mettes en A. Pilot, *Over het leren oplossen van natuurwetenschappelijke problemen*. Proefschrift/CDO-rapport 42, Enschede (TH Twente) 1980.

Geëxcerpeerd in: C. T. C. W. Mettes en A. Pilot, *Onderwijs in het oplossen van vraagstukken*. CDO-rapport 14, Enschede (TH Twente), 1980.

Dit dubbelproefschrift doet verslag van het ontwerpen, invoeren en evalueren van een onderwijsopzet voor het leren oplossen van natuurwetenschappelijke vraagstukken. Ik raad alle lezers van *Pedagogische Studiën* aan de samenvatting ervan in het tweede hierboven genoemde rapport te lezen. Het gaat om belangrijk baanbrekend werk. Wie zelf op het terrein van het probleemoplossingsonderwijs of studievaardigheidslessen bezig is, heeft het proefschrift zelf natuurlijk al gelezen. Vooral deze laatste omstandigheid motiveert mij af te wijken van wat de redactie van *Pedagogische Studiën* als gewenste vorm voor boekrecensies ziet, en meer de nadruk te leggen op waarom dit boek belangrijk is en minder op wat er allemaal in staat.

Op tal van plaatsen in de literatuur zijn beschrijvingen te vinden van het eigenaardige gedrag van beginners die, na een theoretische inleiding in een of ander wiskundig of natuurkundig domein, voor het eerst opgaven moeten maken. Beginners lezen de opgaven niet goed, ze nemen niet de tijd om zich te oriënteren, ze laten zich afleiden door associatieve invallen, ze zijn te haastig en proberen te veel tegelijk te doen; heel prille beginners bezondigen zich aan 'banketletteralgebra', allemaal administreren ze slordig en zelfs meer gevorderden kunnen, in een 'beginnersituatie', maar al te vaak op illegitiem denken worden betrapt. Enzovoort! Ik noemde dit gedrag eigenaardig, een neutrale term, uit de betreffende literatuur krijgt men echter meer het idee dat het om iets tenhemel schreiends zou gaan. Op het eerste gezicht lijkt

dat overdreven. Tenslotte storten ook in Nederland bruggen meestal niet in en onze industrie levert allerlei ingenieuze producten; blijkbaar lukt het binnen het bestek van het huidige onderwijs velen toch het beginnersstadium te boven te komen. Kernpunt voor de onderwijskundige emoties lijkt te zijn dat het huidige onderwijs te weinig moeite doet om de eigenaardige fase in dit soort leerprocessen te verkorten, terwijl dat wel zou kunnen. Waar het aan ontbreekt is 'probleemaanpak-onderricht', of 'heuristisch onderwijs', of hoe men het ook wil noemen. Feiten worden onderwezen, begrippen en hun relaties, principes en ook standaard-bewerkingen, maar aanpaksystemen die de leerling in staat stellen ook niet-standaard-opgaven aan te vatten, vallen meestal buiten de horizon van het expliciete onderwijs.

Tegen deze diagnose lijkt weinig in te brengen. Vóór dat we ons echter door onze onderwijskundige bezorgdheid en verontwaardiging laten verleiden tot onbezonnen hulpverlenersgedrag, is dunkt mij enige reflexie op zijn plaats. Hoe komt het dat onderwijs in aanpakgedrag zo zeldzaam is? De wis- en natuurkundevakken staan daarin niet alleen. Heeft u leren vertalen, samenvattingen leren schrijven? U heeft zelfs nooit onderricht gekregen in hoe men het beste een rijtje uit het hoofd kan leren! Maar uit het hoofd leren is toch helemaal niet goed, pompen is iets dat vermeden moet worden, dat schijnt algemeen de opvatting van onderwijskundigen te zijn. Aha, en toch bestaat er nuttig en leerbaar aanpakgedrag voor inprent-opgaven; blijkbaar zijn 'het onderwijs' en de onderwijskundigen het ook wel eens!

Sommig aanpakgedrag moet maar niet worden onderwezen. Waarom eigenlijk niet, bijvoorbeeld in het geval van uit het hoofd leren? Misschien kunnen we van dat voorbeeld iets leren. Zou het dit kunnen zijn dat het kennen van de stof zoals een memotechniek dat realiseert, (bijvoorbeeld, de namen van de 12 hersenzenuwen hangend aan de beginletters van een ezelsbrug), niet het soort kennen is dat wordt nagestreefd? Waarschijnlijk wel. En daarmee zijn we dan m.i. op het spoor van een van de belangrijkste beletselen voor gericht

aanpakonderwijs in het algemeen: de eis van zowel docenten als studenten dat onderwijs van de aanvang af kennis aanbrengt die van dezelfde orde is als de kennis in het gewenste eindstadium. Iemand die in alle houdingen en standen de hersenzenuwen moet kunnen aanwijzen en benoemen (het gewenste eindstadium) moet niet beginnen met ze aan een ezelsbrug te hangen. Iemand waarvan men uiteindelijk wil dat hij reële situaties kan mathematiseren, moet men niet leren ingeklede sommen 'vanzelf' algebraïsch op te lossen, want dat is eigenlijk slechts het sluitstuk van het gewenste proces. Enzovoort. Laten we in het midden laten of deze eis onderwijskundig aanvechtbaar is (ik denk van wel), duidelijk is dat onderwijskundige initiatieven om aanpakonderricht in te voeren uitsluitend geaccepteerd zullen worden wanneer het voorgestelde aanpakstelsel gegrond is in het onderwezen vak zelf en in de ervaringen van zijn beoefenaren. In dat opzicht is het proefschrift van Mettes en Pilot dat wij hier bespreken (en trouwens ook de eerdere studie van Crombag, van Wijkerslooth en Cohen over rechterlijke beslissingen) exemplarisch te noemen.

Mettes en Pilot hebben uit vele en uiteenlopende bronnen geput om tot een ontwerp van wat zij een Gewenst Handelings Verloop noemen te komen: hard op denk-protocollen van beginners en experts, de ervaring van docenten, de algemene en de op bepaalde vakken toegespitste literatuur over probleemoplossen en uit nog veel meer. Wie voor een soortgelijk probleem komt te staan zal uit de beschrijving die Mettes en Pilot van het verloop van hun ontwerp-proces geven zeker iets nuttigs kunnen putten, al was het maar de troost dat de verhouding tussen transpiratie en inspiratie bij scheppend werk blijkbaar een universele constante is. Belangrijk voor ons punt is dat de aanpakstructuur waar Mettes en Pilot uiteindelijk op terecht komen een natuurkundige is, d.w.z. geheel rechtvaardigbaar vanuit de aard van dat vak en de ervaring van haar beoefenaren. De kern ervan, die betrekking heeft op het eigenlijke oplossingsproces – volgend op een uitgebreide probleem-oriëntatie en gevolgd door evaluaties – is in de literatuur ook beschreven als het Marples Algoritme (Marples, 1974).

De essentie van deze methode is dat 'achterwaarts' werkend, d.w.z. uitgaande van het gevraagde, een set vergelijkingen wordt gezocht

die als een geheel kan worden opgelost (bijv.: Gevraagd is A; om A te berekenen is B nodig; B zou berekend kunnen worden als C bekend was; gelukkig kunnen we C direct berekenen, dus . . .). Het is geen blinde procedure. Om de zoekruimte te beperken wordt uitgebreid gebruik gemaakt van de informatie die de voorafgaande oriënterende fase heeft opgeleverd. Zoals het door Mettes en Pilot is ontworpen en zoals het ook aan de studenten wordt gepresenteerd is het gewenste handelingsverloop (GHV) geheel op (een bepaald soort) natuurkundige problemen toegesneden en, zoals gezegd, acht ik dat een sterk punt uit een oogpunt van acceptabiliteit voor docent en student.

Tegelijkertijd is het GHV echter ook de belichaming van een aantal zeer algemeen bruikbare heuristische methoden. Luger (1981) laat bijvoorbeeld zien dat het Marples Algoritme – de kern van het uitvoeringsgedeelte van het GHV van Mettes en Pilot – een variant is van het algoritme van de bekende General Problem Solver van Newell en Simon en dat is weer een variant van de zeer algemene methode middelen-doelanalyse. Ook in dit opzicht acht ik werk van Mettes en Pilot exemplarisch. De lezer is wellicht bekend met de discussie over wat de voorkeur verdient: onderwijs in algemene heuristische methoden, dan wel in vakspecifieke heuristieken. In deze discussie trekken de laatste meestal aan het langste eind om een aantal redenen waarvan de grotere acceptabiliteit voor 'het onderwijs' al is genoemd. De formulering van de tegenstelling is echter onjuist en verwarrend. Natuurlijk willen we onze studenten door middel van heuristisch onderwijs óók, of misschien zelfs juist voorbereiden op het aanpakken van de 'echte' problemen die ze in hun vak zullen tegenkomen. En dat zijn ongeveer per definitie problemen waar specifieke heuristieken (d.w.z. met een beperkt toepassingsbereik, meestal vakgebonden) ons niet aan een oplossing helpen. Dan moet de probleemoplosser een van de algemene heuristische methoden gebruiken. De onderwijskundige vraag is dan hoe we deze algemene methoden in het onderwijs presenteren: als algemene principes, met voorbeelden en opgaven uit allerlei gebieden, waar iedereen wel wat van weet, of zullen we de principes kleden in de specifieke termen van het vak en de voorbeelden en opgaven van onze heuristische cursus eveneens putten uit het vak zelf. Mijn voorkeur gaat uit naar het laatste, om

diverse redenen. De meest doorslaggevende daarvan is voor mij deze, dat men een algemene methode, zoals bijvoorbeeld middelen-doelanalyse, alleen goed kan leren *beheersen* binnen domeinen waar men veel kennis over heeft. De psychologische kern van de algemene methoden is nl. de verstandige 'management' van veel kennis. Een vakinhoudelijke inkleding van de aanbidding à la Mettes en Pilot is dus niet optioneel maar 'verplicht'. Men is er daarmee natuurlijk nog niet. Wat vakinhoudelijk correct is, is voor de beginners meestal niet zonder meer uitvoerbaar. Er zijn onderwijskundige aanpassingen nodig van het gewenste handelingsverloop (stappen worden toegevoegd, andere gesplitst, enz.) en een onderwijsstrategie die aan het verwachte leerproces is aangepast.

Als Mettes en Pilot zouden hebben mogen kiezen, zouden zij zelf waarschijnlijk het liefst exemplarisch worden genoemd, juist op het punt van de *theoretische* onderbouwing van hun cursus-opzet in deze twee opzichten. Zij zijn ervan overtuigd dat men daarvoor in het algemeen het beste bij Galperin c.s. te rade kan gaan. Het is wel mogelijk dat zij daarin gelijk hebben. Het stelsel van Galperin c.s. lijkt mij heel verstandig en bruikbaar wanneer het gaat om het bijbrengen van ingewikkelde handlingsstructuren. Even verstandig als de aanbevelingen van Skinner voor het dressereren van dieren (je kunt er tenslotte een duif binnen één college-uur mee leren ping-pongen). Noch in het eerste, noch in het tweede geval hebben we m.i. echter met een *onderwijstheorie* te doen, met een stelsel dat verbindingen legt tussen de wetmatigheden van processen enerzijds en onderwijsvormgeving anderzijds. Het gaat om meer dan een methodologisch-terminologische finesse. Een theorie behelst een poging om een waarom-vraag te beantwoorden. Dat geldt ook voor een onderwijs-theorie. Ontbreekt dat element van verklaringspretentie, dan is een 'onderwijs-theorie' op te vatten als een meer of minder deugdelijk en meer of minder beperkt stelsel van *aanwijzingen*. Aanbevelingen, do's and dont's, kunnen in bepaalde situaties ondeugdelijk blijken; ook Skinner kan geen poes leren salueren (denk ik!). Maar daar leert men hooguit iets uit over de beperkingen van de reikwijdte van het stelsel, niet iets inhoudelijks over hoe mensen, duiven en poezen leren. Uit een onderwijsexperiment dat is 'gebaseerd' op wat ik een stelsel van aanbevelingen noem, valt

veel te leren, maar wie geïnteresseerd is in verklaring ('hoe komt het nou dat') zal elders te rade moeten gaan. Het een en ander is onverkort van toepassing op het werk van Mettes en Pilot. We leren véél over een kennelijk zeer vruchtbare aanpak van probleemoplossings-onderwijs; maar over probleem-oplossen en waarom dat zo moeilijk valt te leren ben ik niet wijzer geworden. Waarom, bijvoorbeeld, blijft er ook onder de door Mettes en Pilot gecreëerde omstandigheden nog zoveel 'beginners-eigenwijsheid' over? *Verklaren* Galperin c.s. trouwens al die evidente onverstandigheden die de beginner kenmerken? Mijns inziens niet. Kortom: als ik, met genoegen, bij deze nog een pluim op de hoed van Mettes en Pilot steek, dan is dat niet voor de goede *theoretische* onderbouwing van hun aanpak, maar voor de consequente en systematische wijze waarop zij geprobeerd hebben in de lijn van één bepaalde 'ars docendi' te werk te gaan. Dat heeft evidente voordelen boven een eclectische ad hoc benadering.

Het zal duidelijk zijn dat deze recensent de studie van Mettes en Pilot zeer hoog aanslaat. Zij verdienen vele navolgers. Hun aanpak heeft zonder twijfel grote generalisatiemogelijkheden. Het zou daarom ook bijzonder jammer zijn, wanneer de verspreiding ervan beperkt zou blijven tot het Nederlands taalgebied. Een integrale vertaling van het proefschrift zelf is niet wat ik op het oog heb. Daarvoor is het boek zoals het er ligt van een al te onverbiddelijke uitvoerigheid. Een exaspererend artikel in dezelfde trant als het reeds genoemde kortere CDC-bulletin (14), lijkt meer geschikt voor de internationale markt.

J. Elshout

Marples, D., *Argument an technique in the solution of problems in mechanics en electricity*. Dept. of Engineering, Cambridge: 1974.

Luger, G. F., *Mathematical model building in the solution of mechanics problems: human protocols and the MECHO trace*. *Cognitive Science*, 1981, 5, 55-77.

A. Dijkstra, *Stigmatisering. Maatschappelijke gevolgen van een afwijkend uiterlijk*. Lemniscaat, Rotterdam, 1979, 119 pag., f 21,50, ISBN 906069 403 1.

In dit boek zijn twee delen te onderscheiden. In het eerste wordt uitgebreid aandacht geschonken aan het proces van stigmatisering dat iemand kan overkomen die lichamelijk onaantrekkelijk is of een zichtbare handicap heeft. In het tweede deel wordt voornamelijk verslag uitgebracht van een door de auteur verricht onderzoek. In dat onderzoek werd vooral nagegaan of werknemers met een zichtbare handicap gemiddeld genomen een lagere sociaal-economische positie in produktie-organisaties innemen dan werknemers met een niet-zichtbare handicap.

Het blijkt op tal van gronden onaantrekkelijk om onaantrekkelijk te zijn. Lichamelijk aantrekkelijke mensen, zo leert in het boek gerapporteerd onderzoek, leggen o.m. gemakkelijker gunstige sociale contacten, lijken eerder voor een baan in aanmerking te komen en worden eerder als een respectabel mens beschouwd dan de minder met aantrekkelijkheid bedeeden. De aantrekkelijkheid van het gelaat lijkt hierbij een overheersende rol te spelen, maar ook lichaamsbouw, lengte en gewicht zijn van belang. Een zichtbare handicap leidt eveneens vaak tot sociale verwerping. Vooral een gelaatsverminking bezorgt de gehandicapte een stigma. Een en ander wordt gedeeltelijk gepresenteerd in het kader van de etiketteringstheorie. Daarin zijn drie fasen te onderscheiden: 1. etikettering, het toeschrijven van een vaak ongunstige identiteit (bijv. invalide); 2. stigmatisering, het behandelen van individuen op grond van deze identiteit en 3. aanvaarding van de identiteit, het overnemen van de rol die bij die identiteit behoort en verinnerlijking van die identiteit. In het boek staat de tweede fase, de stigmatisering, – men vergeleek de titel – centraal. De derde fase, aanvaarding van de identiteit, komt er helaas nogal bekaaid af. Helaas, omdat het in verband met de theorie nuttig is te weten of de geëtiketteerde zich op grond van de ervaren sociale reacties inderdaad in overeenstemming met de verwachtingen van de sociale omgeving zal gaan gedragen. Bovendien is dit ook voor de

praktijk niet onbelangrijk, omdat dit soort 'self-fulfilling prophecies' verandering zeer bemoeilijken; de aanvankelijk onjuiste indruk van de ander is immers juist geworden.

In zijn onderzoek toont de schrijver aan dat de zichtbaarder gehandicapten, ongeacht of het gaat om mannen of vrouwen of om geestelijk, psychisch of lichamelijk gehandicapten, gemiddeld genomen werk van lager niveau verrichten, en dus minder verdienen dan zij die niet of in mindere mate zichtbaar gehandicapt zijn. De onderzoeksgroep bestond uit ruim 5000 werknemers afkomstig uit 34 sociale werkplaatsen. Een gegeven dat de resultaten nog opmerkelijker maakt, daar, zoals de schrijver stelt, juist in sociale werkplaatsen deskundigen aanwezig zijn die moeten bijdragen aan een optimaal arbeidsklimaat, waarin de gehandicapte mens centraal staat. Voorts werd verondersteld, dat stigmatisering kan leiden tot een geringere sociale binding met anderen in de werkplaats, hetgeen tot een veelvuldiger ziekteverzuim zou kunnen leiden. Zichtbaarder gehandicapten bleken echter niet vaker noch langer te verzuimen wegens ziekte dan minder zichtbaar gehandicapten. Van het onderzoek wordt trouwens op heldere wijze verslag gedaan en op de resultaten lijkt weinig af te dingen.

Al met al een nuttig boek met interessante en relevante gegevens.

W. Koomen

Jacques Van Rillaer; *Les illusions de la psychanalyse*. Pierre Mardaga, Editeur, Brussel, 1980, 415 blz.

Dit omvangrijke en zeer competente werk – dat ook een redelijke mate van aandacht besteedt aan Nederlandse auteurs – verdient bepaald ook onze aandacht. Het analyseert de psychoanalyse in haar historische ontwikkeling van begin tot einde dier historie. Het analyseert de psychoanalyse zorgvuldig als praxis en als theorie, en het besteedt bijzondere aandacht aan het therapeutische aspect als zodanig. Het boek sluit af met de vraag, wat er van de psychoanalyse nog te verwachten is in de toekomst. Aangezien uiteindelijk en fundamen-

teel dit werk kritisch is gericht, is het dubbel verheugend dat de auteur geheel vertrouwd is met de praktijk van de psychoanalyse. Daar komt bij, dat wij zijn analyse en betoog te zien krijgen in de context van diverse theoretische of experimentele denkers (bv. Popper of Piaget) van deze tijd, waarbij uiteraard psychoanalytici als Lacan hun plaats krijgen. Als geheel kunnen wij dit boek zeer aanbevelen voor de geïnteresseerde lezer. Het mag als een waardevol unicum een primaire plaats toegekend worden.

M. J. Langeveld

waarop een organisatie van opleiders een rol kan vervullen in de ontwikkeling van de opleiding, is dit een waardevol boek.

F. K. Kieviet

Alice Miller, *Am Anfang war Erziehung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 1981, 322 pag., DM. 28,-, ISBN 3 518 036394.

Browne, J. D., *Teachers of teachers, a history of the Association of Teachers in Colleges and Departments of Education*. Hodder en Stoughton, London: 1979, 277 pag., £ 4.95, (paperback; boards ed.: £ 9.95), ISBN 0 340 24461 5.

Dit boek behandelt de geschiedenis van de Britse Association of Teachers in Colleges and Departments of Education (ATCDE).

Deze organisatie ontstond in 1943 door een fusie van twee oudere, nl. de Training College Association (TCA), die reeds dateerde uit 1891, en de Council of Principals, die in 1913 gevormd werd. In 1976 vond een fusie plaats van de ATCDE met een andere associatie tot de National Association of Teachers in Further and Higher Education.

Het boek behandelt na een korte bespreking van de twee organisaties waaruit zij ontstond, de ontwikkeling van ATCDE van 1943 tot 1976.

De ATCDE was een organisatie die zich niet slechts bezighield met de behartiging van de belangen van haar leden, maar zich ingevolge haar doelstelling ook richtte op „de bevordering van de theorie en praktijk van de opleiding van onderwijsgevenden”. Het boek schetst op welke wijze de ATCDE getracht heeft deze doelstelling te realiseren, en geeft daarmee tevens inzicht in de ontwikkelingen die zich in de beschreven periode voordeden in het Engelse onderwijs en in het bijzonder in de opleiding van leerkrachten.

Voor wie geïnteresseerd is in de wijze

Dit omvangrijke en tragische boek geeft uitvoerig de ideologie van de opvoeding als ressentiment en machtsmisbruik der ouders e.a. opvoeders als centraal thema. De ernstig traumatische opvoedingsbelevingen en traumatiserende instelling van ouders wordt er geheel en vernietigend tot wat 'ouders nu eenmaal altijd met hun kinderen doen'. En zo ontstonden dan Adolf Hitler e.a. gruwelpersonen. De 'Folgen der als Erziehung bezeichneten verborgenen Machtausübung' worden als alles wat opvoeding heet gegeneraliseerd. En de 'Studenten der Psychologie an den Universitäten <lernen> vier Jahre lang, den Menschen als Maschine zu betrachten, um sein Funktionieren besser in den griff zu bekommen'. Op een hoger niveau wordt, wat in Nederland een aanval op prof. G. A. Kohnstamm opleverde, hier uitgewerkt. Op z'n mooist weet nu de opvoedersgeneratie wat ze *niet* moet doen, maar niet wat ze *wel* moet doen. En . . . of dat sociale vormen kan aannemen in de proporties van de huidige maatschappij en wereld . . . en hoeveel eeuwen dat neemt? Mogen wij eigenlijk wel kinderen hebben? Ook om andere redenen dan de hier aangevoerde kan men deze vragen stellen. Mogen wij onze taal eigenlijk wel overdragen? Vaak is dat niet veel moois immers . . . zelfs al heeft de mensheid dan ook Homerus en Shakespeare. Enz. En zo komen we dan terug in de dagen van Rousseau, die zijn eigen kinderen, buitenechtelijk geboren, te vondeling aanbod. Dat was dan zijn 'Machtausübung'. Zo zal dit boek veel mensen aan verdriet en wanhoop en boosheid helpen.

M. J. Langeveld

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Info

13e jaargang, 1982, nr. 3

Ideologiekritiek en onderwijsbeleid, een voorstel voor een methode voor het onderzoek van onderwijsbeleidsnota's, door J. de Jeu

Audio-visuele media, onderwijstechnologie en didactiek. Een poging tot terreinafbakening, door B. Hoogveld

Een geïntegreerde leerling- en systeembegeleiding. Een praktische noodzaak en theoretische uitdaging, door A. G. Bus en W. Meijer
Cognitieve ontwikkeling en de relatie onderwijs - cognitieve ontwikkeling, door F. de Bruijn

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde

7e jaargang, 1982, nr. 1

Van de redactie, door G. De Corte
Prof. dr. Hendrik Nieuwenhuis. Een korte schets van leven en werken, door F. W. Prins
Worsteling met onderwijsvernieuwing op basis van een ideologie, door N. B. Goudswaard
Ouderschapsmotieven en opvoedingsdoelen: sexe- en milieoverschillen, door M. H. van IJzendoorn en L. W. C. Tavecchio
Faalangst in het onderwijs. Theorie en exploratief onderzoek i.v.m. begrippen, genese en remediëring, door E. A. M. Depreeuw
Instituut en wetenschap, door J. Bijl
Kritische onderwijsvernieuwing, door V. Van Achter
Waarde Collega, door C. De Keyser

Ontvangen boeken

Bontius, I. & S. de Korte (Red.), *Meisjes in opleiding voor een verzorgend beroep* (SVO-reeks 58), Flevodruk, Harlingen, 1982, f 23,50

Bosma, H. A. & T. L. G. Graafsma (Red.), *De ontwikkeling van identiteit in de adolescentie*, Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1982, f 24,50

Breuval, N., *Communicatie, vorming en opvoeding*, Uitgeverij Acco, Leuven/Amersfoort

Corte, E. De (Red.), *Onderzoek van onderwijsleerprocessen, Stromingen en actuele onderzoekthema's*. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1981 (SVO-reeks 53), 1982, Flevodruk, Harlingen, f 31,-

Furieux, B. & B. Roberts, *Het autistische kind. Handreiking voor opvang en begeleiding* (vertaling van: *Autistic children. Teaching, community and research approaches*, 1977), Uitgeverij Intro, Nijkerk, 1981, f 27,50

Moor, J. M. H. de & B. T. M. van Waesberghe, *Motoriek en intelligentie. Monografie over motorisch gehandicapte kinderen*, (Orthovisies - 14), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982, f 25,-

Rietveld, A. C., B. J. M. Schut & A. Th. J. Sijm, *Leren onderwijzen*, Interfacultaire Vakgroep Lerarenopleiding R.U., Leiden, 1982, f 23,-

Schulz von Thun, F., *'Hoe bedoelt u?'. Een psychologische analyse van menselijke communicatie*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1982, f 15,-

Vroeijsstein, A. I. (Red.), *Het universitair onderwijs. Een veld van onderzoek*. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1981 (SVO-reeks 56), Flevodruk, Harlingen, 1982, f 27,-

Wolbert, R. G. M. (Red.), *Onderzoek naar schoolwerkplanning*. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1981 (SVO-reeks 52), Flevodruk, Harlingen, 1982, f 25,50

Ontvangen rapporten

Mennes, M. A., *Verloren talent. Een verslag van studiestaking- en -vertraging*, Psychologisch Adviesbureau voor studenten, Utrecht