

De ontwikkeling van een vakdidactiek leesonderwijs voor 12-16-jarigen aan de lerarenopleiding

HANNEKE LENTZ en IRÈNE RANDOE

Nieuwe lerarenopleiding d'Witte Leli te Amsterdam

1. Samenvatting

Het artikel beschrijft de ontwikkeling van een vakdidactiek betreffende het leesonderwijs voor twee doelgroepen: studenten op de 'Nieuwe Leraren Opleiding' en leerlingen in de leeftijd van 12-16 jaar. Wij gaan er vanuit, dat het onderwijs aan a.s. leraren dezelfde elementen moet bevatten als het onderwijs aan hun a.s. leerlingen.

Het gaat in leerprocessen o.i. om het ontwikkelen van gedrags- en denkhandelingen door middel van activiteiten van de lerende, die aanvankelijk meer gestructureerd worden door de leraar maar die een groeiende autonomie van de leerling beogen. Inzicht van de student in de bepalende factoren van zijn leerproces zal hem helpen bij de leerlingen de desbetreffende factoren te onderkennen en als gegevens te beschouwen ten behoeve van het beslissingsproces, dat een onderwijs-leerproces mede is. Terlouw en Kooreman noemen dit het verdubbingsprincipe; men hoort ook wel over 'dubbele bodem' spreken.¹

Het artikel geeft het programma weer van een blok 'Teksten op School' en 'Leerstofontwikkeling' voor 4e-jaarsstudenten Nederlands aan d'Witte Leli. Het is een poging tot integratie van vakonderwijs en onderwijskunde. Wij hebben daarbij de lijn opgepakt die mens- en maatschappijvernieuwende onderwijsdoelen aangeven, door te werken met begrippen als weerbaarheid en activiteit van de leerling.

Bij bepaalde opvattingen over emancipatorisch leesonderwijs (Inge Degenhardt, Malte Dahrendorf) en over de verwerving van kennis (Piaget, Gal'perin) vonden we richtlijnen voor een vakdidactiek waarin het leerproces berust op het verwerven van inzicht in het tekstmateriaal en waarin de doelen de relevantie van de (fictionele) tekst voor de directe leefervaring van de leerling aangeven.

Wij menen dat een structurering van de leerweg noodzakelijk is, wat geenszins hoeft te leiden tot eenvormige leerresultaten, zoals uit ervaring met studenten en op scholen gebleken is. In tegendeel,

doordat leerlingen leren methodisch te analyseren, worden ze in staat gesteld, al naar hun ontwikkelingsniveau en situatie een toenemend aantal hun levenssituatie bepalende factoren in hun oordeel te betrekken.

Het artikel gaat in op:

- het begrip vakdidactiek vanuit de gangbare opvattingen over de onderwijskunde en het literatuuronderwijs en onze kritiek daarop;
- richtlijnen waaraan wij ons gehouden hebben bij de opzet van het programma.
- aanwijzingen voor het maken van lessen
- de evaluatie van het programma.

Als Figuur 2 is toegevoegd een beschrijving van het programma. Daar het hier gaat om een ontwikkeling van een vakdidactiek, meenden wij er goed aan te doen de lezers zowel inzicht te geven in onze overwegingen vooraf, als in de uitvoering van het programma en de problemen die wij daarbij tegenkwamen.

2. Vertrekpunten voor de didactiek van leesonderwijs

Ons vertrekpunt is een kritische beschouwing van de gangbare opvattingen binnen de onderwijskunde en het literatuuronderwijs geweest.

2.1. Vanuit de onderwijskunde

Wij waren van mening, dat de gangbare didactische analysemodellen onvoldoende informatie geven over de materiële en mentale aspecten van het onderwijs-leerproces. Met deze uitspraak wordt bedoeld, dat er wel een model gestructureerd kan worden aan de hand van relevante variabelen als: doel, beginsituatie van leerlingen, leerstof en leermiddelen, werkvormen, leeractiviteiten en evaluatie, maar dat deze geen inhoudelijke criteria bieden voor het construeren van opdrachten, oefensituaties en werkvormen. Laten wij een aantal componenten nalopen om duidelijk te maken waar onze problemen lagen:

- bij het bepalen van lesdoelen kan kennis doel op

- zich zijn of gezien worden als instrument om inzicht te krijgen in de relatie van mens en omgeving;
- de beginsituatie van de leerlingen in een les kan uitgedrukt worden in begrippen en vaardigheden die in voorgaande lessen behandeld zijn, maar ook in denkstructuren en denkhandelingen, die bij leerlingen voorondersteld worden alsmede de invloeden uit de omgeving, die gezichtsveld, meningen, motivatie, aandacht en veranderbaarheid van de leerling bepalen;
- voor de ordening van leerstof kan een taxonomie gebruikt worden, die meer te maken heeft met een intrinsieke wetenschappelijke ordening van begrippen, theorieën en analysemethoden ofwel de ordening geschiedt op grond van relaties tussen kenniselementen van de leerling, die hij kan benutten om de werkelijkheid te benoemen en te ordenen: een proces van geleidelijke overwinning en opheffing van het egocentrisme (Piaget)²;
- aan de ene kant kunnen werkvormen een efficiënte organisatie inhouden m.b.t. het bereiken van lesdoelen, waarbij kennis doel op zich is; anderzijds kunnen zij een organisatievorm inhouden die meer gericht is op ontwikkelingsstadia in het leerproces, waarbij de denkstructuren en handelingen centraal staan.

Staan de eerste twee componenten centraal, dan zullen de leeractiviteiten van de leerlingen en de evaluatie ervan zich vooral richten op de verwerving van intrinsieke kennis: afgeronde onderdelen van een vakgebied.

De andere aspecten roepen leeractiviteiten van de leerlingen op, waarbij de extrinsieke functie van kennis – o.a. het benoemen en bewustworden van de werkelijkheid, inzicht in de relatie van mens en omgeving en beheersing van die omgeving – centraal staat.

De evaluatie is vooral leerling-gericht en beoogt inzicht te krijgen en te geven in zijn 'ken-proces'.

Wij kiezen voor de benadering die leerling-gericht is. Maar door de onderwijskundige en didactische traditie, die meer gericht was op onderwijzen dan op leren en meer de hierboven eerstgenoemde dan laatstgenoemde aspecten belicht heeft, is nog weinig informatie over leer-, ken- en bewustwordingsprocessen toegankelijk gemaakt voor de vakdidactiek. Het inzicht in leerprocessen reikte tot voor kort niet verder dan de stimulus-response verschijnselen, omdat men vooral geïnteresseerd was in het einddoel, het resultaat. De verwervingsprocessen leken vrijwel niet te onderzoeken, terwijl deze processen juist mede kenmerkend blijken te zijn voor de ontwikkeling van wetenschappen.⁴

Bovendien ontbreekt het ons aan inzicht in de wijze waarop in de vakdidactiek rekening gehouden moet worden met een aantal sociale en sociaal-psychologische verschijnselen, die een goed waarner in een willekeurige school voor Voortgezet Onderwijs kan zien, zoals:

- het taalgebruik en de daarmee in verband staande denkprocessen van leerlingen, en de invloed hiervan op het functioneren in werkvormen als groepswork, discussies, zelfstandig werken
- de waarden- en normenstructuren die zich bij de leerling hebben ontwikkeld gedurende de opvoeding buiten de school
- de visie van leerlingen op problemen die te maken hebben met hun leven, omgang met mensen, de wereldsituatie
- het effect van sociaal-economische factoren op de onderlinge relaties tussen leerlingen en leraar, bijv. de problematiek rond toenemende werkloosheid, grote aantallen kinderen van buitenlandse werknemers, Surinaamse kinderen³
- de censuur van het schoolsysteem op wat in een klas besproken kan worden en het taalgebruik.

Didactisch denken heeft zin, wanneer we de formele structurering van de onderwijs-leersituatie evenzeer afstemmen op vakinhouden als op de levenssituatie en het leer-, ken-, en bewustwordingsproces van de leerling. In de vakinhouden is alles opgeslagen wat 'de mens' te weten is gekomen over zijn omgeving: natuur, cultuur, levensgewoonten, maatschappij en vormen waarin sociale relaties bestaan.

De leerling maakt zich deze kennis eigen, wanneer hij de kans krijgt er actief mee bezig te zijn.⁵

2.2. Vanuit het literatuuronderwijs

Willen we verhelderen op welke punten opvattingen over literatuuronderwijs verschillen, en waarom wij kiezen voor een bepaalde opvatting, dan zullen we moeten aangeven welke invulling van het begrip literatuur, welke waardeoordelen en welke doelen daarin een rol spelen.⁶

Literatuuronderwijs als cultuuroverdracht

Een nog steeds gepractiseerde vorm van literatuuronderwijs is de overdracht van kennis omtrent figuren, stromingen en teksten uit de literatuurgeschiedenis. De keuze van de teksten wordt grotendeels bepaald door de op school gebruikte bloemlezing, waarvan de inhoud op zijn beurt weer een aftreksel is van de canon: de verzameling teksten die traditioneel als 'literatuur' wordt aange-

duid.

Literatuur is hier de verzamelnaam voor alle als waardevol gekwalificeerde teksten, d.w.z. die teksten die deel uitmaken van het cultuurgoed, en die onderscheiden worden van sublitteratuur, triviaalliteratuur etc. Dat onderscheid wordt op verschillende manieren gerechtvaardigd. Waar de eenvoudige mededeling 'dit is geen literatuur' tegenover leerlingen niet meer voldoet, kan de leraar zich beroepen op intrinsieke analyses, die immers aantonen op welke punten een fictionele-tekstvan-niveau zich van andere fictionele teksten onderscheidt. Als onderscheid in materiaalbehandeling automatisch wordt vertaald in kwaliteitsverschil, zijn in feite maatschappelijk bepaalde waardeoordelen in het geding. Typerend voor deze vorm van literatuuronderwijs is, dat de waardeoordelen van één maatschappelijke groepering, n.l. van degenen die deel hebben aan de officiële cultuur als absoluut worden gepresenteerd. Leren lezen van literatuur, deel krijgen aan de cultuur, zijn doelen die dit literatuuronderwijs zich stelt, met als, vaak verzwegen, vooronderstelling dat deze leiden tot ontplooiing, tot een zich vrij kunnen maken uit maatschappelijke conventies en dus tot een completer mens-zijn.

Verruimd literatuuronderwijs

Dat de hierboven aangegeven vorm van literatuuronderwijs problemen oplevert, weet elke ingewijde.

Externe onderwijsdemocratisering bracht meer kinderen uit lagere milieus op schooltypen die vanouds op de betere milieus waren gericht en waar de vakinhouden dientengevolge zijn bepaald door een middenklassecultuur. Hoe 'lager' het schooltype, hoe klemmender de problemen, hoe groter de discrepantie tussen leerstof en leefwereld, tussen 'lezen voor de lol en lezen voor de lijst'.⁷ Een poging die afstand te overbruggen wordt gedaan in die vorm van literatuuronderwijs, die uitgaat van een verruimd literatuurbegrip. De canon wordt uitgebreid: Anne de Vries, Toon Kortooms en misschien zelfs de kasteelroman mogen op de lijst of in het uittrekselschrift. Vaak is de voorwaarde voor die verruiming dat de leerling het kwaliteitsverschil tussen deze teksten en de échte literatuur weet aan te geven; altijd blijft er bij de leraar de illusie, zijn pupillen uiteindelijk tot lezen van waardevolle teksten te kunnen opvoeden. Het veronderstelde verschil in uitwerking op de lezer blijft bestaan: bevestiging van het bestaande versus kennismaking met andere, hogere menselijke mogelijkheden, die immers in échte literatuur

worden aangegeven. De leesstof, de leesgewoonten en daarmee de gedragspatronen van grote groepen leerlingen blijven veroordeeld, overigens meestal zonder dat de leraar zich realiseert, hoe hier de waardeoordelen van de ene maatschappelijke groepering tegenover die van de andere staan, en hoe hij zich, als drager van de officiële culturele waarden, tegenover zijn leerlingen opstelt.

Emancipatorisch leesonderwijs

De kwalificatie 'emancipatorisch' is er, door veelvuldig en soms modieus gebruik, niet helderder op geworden. Wij hanteren de term hier zoals dat in de samenvatting staat aangegeven en we spreken liever van 'leesonderwijs' dan van 'literatuuronderwijs'. De nadruk ligt immers niet op kennis over bepaalde fictionele teksten, maar op de t.a.v. fictionele teksten aan te leren handelingen. Hierbij zijn twee belangrijke uitgangspunten in het geding. Het eerste is, dat het literaire niveau van de fictionele tekst irrelevant is voor het leerproces dat wij beogen. De leraar zal, zich realiserend dat leesplezier een onmisbare voorwaarde is om zijn doelen te bereiken, werken met teksten waarvan hij weet dat ze zijn leerlingen aanspreken.⁸ Het tweede uitgangspunt is, dat lezen van welke fictionele (kwaliteits)tekst dan ook, niet zonder meer tot emancipatie leidt, maar dat een emancipatorische wijze van lezen moet worden aangeleerd. Die aan te leren 'actieve leeshouding' is niet een moeilijk omschrijfbaar, op z'n best enigszins door het enthousiasme van de leraar te beïnvloeden attitude, maar de benaming voor een tekstbenadering die nauwkeurig in een aantal handelingen is uiteen te leggen. Voor die leeshouding gebruikten we in het geïntegreerde blok de term 'tegendraads lezen': een analyse, gericht op expliciteren van materiaalbehandeling en inhoudelijke overdracht, om vervolgens wat de tekst aanbiedt te toetsen aan eigen inzicht en ervaringen. (Zie voor de uitwerking hiervan 3.2.).

Wij leven in een maatschappijvorm waarin mensen geen volledig overzicht krijgen over de factoren die hun leven bepalen, zodat zij op allerlei manieren kunnen worden misleid. Dit rechtvaardigt voor ons de keuze voor een onderwijs dat erop gericht is kinderen weerbaar te maken, d.i. hun dié vaardigheden te leren ontwikkelen die hen helpen de werkelijkheid (waarvan fictionele teksten een facet vormen) te gaan doorzien. Als tekstuele gegevens worden getoetst op de mate waarin ze met de eigen leefsituatie verband houden, kunnen ze functioneren ter verheldering van die leefsituatie; waar nieuwe gegevens worden toegelaten, worden bestaande inzichten uitgebreid.

Het bovenstaande geeft aan, wat we met lesonderwijs willen nastreven. De vraag naar de wijze waarop ligt voor de hand. Een intuïtieve didactiek, gebaseerd op ervaring, op vertrouwen in de mogelijkheden van het kind of op de creativiteit van de leraar is, gezien de omvang van de problematiek, niet toereikend. Een geplande didactiek voor lesonderwijs moet nog ontwikkeld worden. De neerlandicus zal daartoe over de grenzen van zijn vak moeten gaan.

2.3 Vragen voor de ontwikkeling van een vakdidactiek voor het lesonderwijs

Het voorgaande hebben we omgezet in vragen die de basis vormen voor het programma vakdidactiek. Het bevatte m.b.t. het leerproces van de student dezelfde variabelen, waarmee bij de planning, uitvoering en evaluatie van lessen voor 12-16-jarigen rekening moet worden gehouden om aan te sluiten bij hun leerproces.

De vragen luiden:

- wat is de waarde van onderwijsdoelstellingen, wanneer leerresultaten niet kenbaar zijn in gedrag en handelen van leerlingen en wanneer zij niet relevant zijn voor de leefsituatie van de betrokkenen? Welke doelstellingen beogen we?

(A. Doelen)

- welk waarden- en normenpatroon ligt ten grondslag aan algemene doelstellingen voor het onderwijs, doelen voor het lesonderwijs, het denken en handelen van leraren en leerlingen in en buiten de school, inclusief de emotionele zijde ervan, en aan alle gedragsgewoonten waaraan we voorbijgaan, omdat ze niet meer opvallen? Met andere woorden: welke waarden- en normenpatronen spelen een rol bij primaire en secundaire socialisatieprocessen en in hoeverre conflicteren zij?

(B. Socialisatie)

- waaraan zijn deze waarden- en normenpatronen herkenbaar en welke analysemethoden staan ons ter beschikking om deze in fictionele teksten terug te vinden?

(C. Materiaalbeheersing)

- welk effect op de persoonlijkheid en het gedrag van de leerling heeft de confrontatie in de onderwijsleersituatie met voor hem andere waarden- en normenstelsels, dan waarnaar hij in zijn ouderlijk huis, familie en vriendenkring te leven heeft?

(D. Confrontatie)

- op welke leer- en ontwikkelingspsychologische gegevens m.b.t. denkstructuren, denkhandelingen en interesse moeten leeractiviteiten van de leerlingen afgestemd worden?

(E. Leerprocessen)

Uit de voorgaande gegevens volgen aanwijzingen om de leerweg te structureren wat betreft:

- de ordening van de leerstof, keuze van teksten en de aspecten die successievelijk aan bod kunnen komen

(F. Ordening van leerstof)

- de opeenvolging van vragen, opdrachten en handelingen voor de leerling, die zal verschillen al naar gelang de complexiteit van analysemethoden, die hij aan kan

(G. Opeenvolging van vragen)

- de keuze van werkvormen

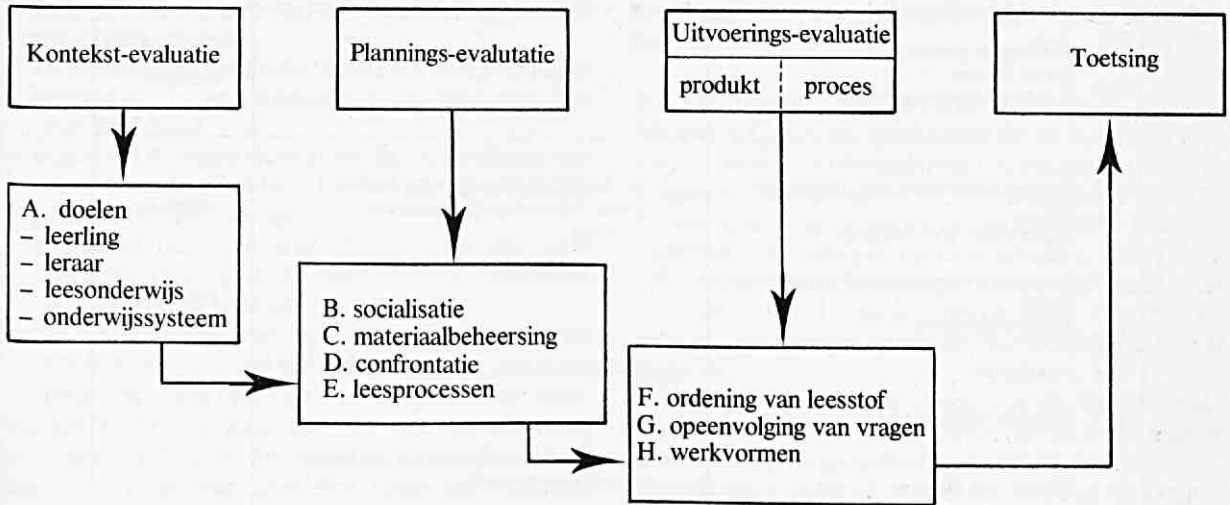
(H. Werkvormen)

In *Figuur 1* zijn deze vragen in schema weergegeven. De letters verwijzen naar het schema.

Kooreman en Donders¹ hebben het begrip evaluatie uitgebreid tot alle fasen van leerstofontwikkeling. De eerste fase daarin is de kontekstevaluatie, waarin aangegeven wordt in welke kontekst, die afgebakend is door: het schooltype, het totale leerplan en dat van het vak, de verwachtingen en doelen van de betrokkenen, de specifieke doelen van één les of lessencyclus staan. In *figuur 1* zijn de doelen (A) in de fase van kontekstevaluatie ondergebracht. De bouwstenen voor de planningsevaluatie – de tweede fase van leerstofontwikkeling – worden in onze benadering geleverd door de vragen met betrekking tot socialisatie, materiaalbeheersing, confrontatie en leerprocessen (B. t/m E.). De uitvoeringsevaluatie gebruikt deze bouwstenen als fundament voor de ordening van leerstof, opdrachten en werkvormen (F. t/m H.). De evaluatie van het produkt en proces zal vooral gericht zijn op de mate waarin de leerling inzicht in het tekstmateriaal en de relatie hiervan met zijn directe leefsituatie heeft verworven. Er zal een voortdurende bijstelling (herstructurering) nodig zijn, zowel wat betreft de individuele leerweg van de leerling als van de didactiek van het lesonderwijs. Wij verwijzen hiervoor naar de paragraaf evaluatie in dit artikel.

3. Richtlijnen voor een didactiek van lesonderwijs

In deze paragraaf worden de elementen van het schema verder uitgewerkt. Zij gelden zowel bij het leerproces van de student als bij dat van de leerlingen. Eerder spraken wij van het verdubbelingsprincipe. Ieder van die elementen kwam in het programma voor de studenten inhoudelijk aan de orde en werd – gehoorzaamend aan onze principes – betrokken op hun leef- en leersituatie. Daarnaast dienden zij als bouwstenen voor de lesplannen



De horizontale ordening laat zien, dat bij het opzetten van een aantal lessen of een cursus geanticipeerd moet worden op planning, uitvoering en toetsing.

De verticale ordening laat zien, hoe het leerproces in het blok verloopt.

Figuur 1. Bouwstenen voor leerstofontwikkeling

voor 12-16-jarigen, die de studenten als eindopdracht moesten maken. Zie voor de uitwerking van de opbouw van het blok fig. 2.

3.1 Richtlijnen vanuit de onderwijskunde

Wil de student, de (aankomende) leraar op een verantwoorde wijze een reeks lessen samenstellen, dan zal hij inzicht moeten hebben in leerstofontwikkeling, waarbij hij rekening houdt met

- doelstellingen en verwachtingen van alle betrokkenen
- socialisatieprocessen
- de gevolgen voor de leerling van confrontatie met zijn maatschappelijke realiteit
- de ontwikkelings- en leerpsychologische gegevens, die aangeven welke leeractiviteiten de leraar van de leerlingen kan verwachten.

T.a.v. leerstofontwikkeling sluiten wij ons aan bij de opvatting die evaluatie uitbreidt tot de kontekst, planning, uitvoering en herstructurering van de lessen. Bij de kontekstevaluatie wordt nagegaan welke doelen men wil bereiken en welke factoren van de onderwijsleersituatie hierop van invloed zijn. De doelen van de les worden in onze benadering evenzeer bepaald door de leef- en leeservaring van de leerling als door de intenties van de leraar en de eisen van het leerplan. Het is van essentieel belang dat de leraar zich realiseert, dat bij leerlingen en bij hemzelf zich waarden- en normenpatronen ingeslepen hebben, die des te meer onuitwisbaar zijn,

naarmate zij de persoonlijkheid van de betrokkene uitmaken. De leraar zal zich dienen te oefenen in het herkennen en benoemen van deze patronen, om vervolgens na te gaan hoe veranderbaar deze zijn, zodat hij een reële opvatting krijgt over de bereikbaarheid van zijn vakdoelen.

De confrontatie van de leerlingen (en de leraar) met hun eigen gedrag, de maatschappelijke bepaaldheid daarvan en het geldende waarden- en normenstelsel houdt risico's in.¹⁰ Waar deze uitmond in een opstandige stellingname die leidt tot conflicten met de oorspronkelijke omgeving (ouders, school, werkgevers) en die de bestaanszekerheid van de betrokkenen in gevaar brengt, plaatsen wij vraagtekens. Wij zouden confrontatie willen omschrijven als:

- kunnen benoemen van maatschappelijke en sociale tegenstellingen, waarbinnen de eigen plaats wordt aangegeven
- opbouwen van criteria ter beoordeling van die situatie.

Weerbaarheid vindt hier haar basis.

De belangstelling die het kind kan opbrengen voor onderwerpen buiten de eigen directe ervaring wordt bepaald door de mate, waarin hij, terwijl hij zichzelf als middelpunt ervaart, in staat is zich in anderen te verplaatsen of zich situaties en problemen in te denken waaraan hij niet direct deel heeft. De ontwikkeling van die interesse houdt een vijftal denkhandelingen in:

<p>1. Inleiding en planning Welke teksten Factoren bij tekstonderwijs</p>		<p>context- evaluatie</p>
<p>2. Wetenschapstheoretische uitgangspunten Argumenten voor integratie</p> <p>3. Burgerlijke vs. marxistische tekstbenadering Tegendraads lezen</p> <p>4. Socialisatie</p> <p>5. Socialisatiefunctie van jeugdboeken</p> <p>6. Leerpsychologie Theorie van Piaget</p> <p>7. Teksten met opzettelijk aanwezig buitentekstueel doel Arbeidersliteratuur</p>	<p>2. Doelen tekstonderwijs voor leerling, leraar, leesonderwijs, onderwijs-systeem</p> <p>4. Socialisatiefunctie van jeugdboeken</p> <p>6. Opdracht voor analyse van verhalen op waarden en normen</p>	<p>oriëntatie + aanbod van informatie</p>
<p>8. Bespreking van op drie niveaus geanalyseerde verhalen</p>		<p>materiële oefening + verwoorden</p>
<p>9. Confrontatie met realiteit vs. idylle van kindertijd</p> <p>10. Confrontatie met realiteit via onderwijs</p> <p>11. Opvattingen over onderwijs, i.v.m. opvattingen over tekstonderwijs</p> <p>12. Leerpsychologie Theorieën van Piaget en Gal'perin</p>	<p>10. Confrontatie via fictionele teksten</p> <p>12. Opvattingen over literatuuronderwijs</p>	<p>verdere oriëntatie</p>
<p>13. Analyse opstel Analyse jeugdboeken</p>		<p>materiële oefening</p>
<p>14. Tussentoets: vragen bij twee artikelen</p>		<p>verwoorden</p>
<p>15.-18. Ontwerpen en bespreken van lesplannen</p>		<p>zelfstandig handelen</p>
<p>19.-20. Evaluatie</p>		<p>evaluatie</p>

Figuur 2. Opbouw van het blok vakdidactiek van het leesonderwijs

Schematische weergave van een geïntegreerd programma Nederlands-Onderwijskunde, ontstaan uit de combinatie van een blok 'Fictionele teksten op school' en een blok 'Leerstofontwikkeling'.

De oneven zittingen zijn zittingen met het accent op het vak Nederlands, de even zittingen werden besteed aan Onderwijskunde en Nederlands.
In de literatuuropgave staan gebruikte artikelen en boeken vermeld met het nummer van de zittingen erachter.

- zich bewust worden van eigen gevoelens, meningen en ervaringen
- zich realiseren dat anderen ook voelen, meningen hebben en dat er situaties zijn waaraan men zelf geen deel heeft
- inzien dat de eigen situatie en die van anderen met elkaar te maken hebben, hoewel ze ogenschijnlijk geheel verschillend zijn
- eventueel kunnen abstraheren van de zelf-beleefde ervaringen om naar bredere verbanden en oorzaken te zoeken
- het ontwikkelen van een strategie om nieuwe problemen het hoofd te bieden.

Het groeiproces verloopt vanuit eigen ervaringen, via het verklaren daarvan naar het onderkennen van meer abstracte, theoretische verbanden. Verantwoord didactisch handelen moet zich baseren op dit proces. De beste richtlijnen voor een didactiek vonden we bij de school van Gal'perin. Deze heeft drie voor ons relevante uitgangspunten:

- kennis is een middel om inzicht te krijgen in de relatie van mens en omgeving
- kennis verkrijgt men via ervaringen; de verwoording ervan is een hulpmiddel om tot generaliseerbare mentale handelingen te komen. Dan zijn begrippen en concepten ontstaan, die de mens in staat stellen tot vormen van denken die af kunnen zien van de directe ervaring. De taal is hierbij het mechanisme waarin maatschappelijke bepaaldheid, situaties en wetenschappelijke kennis overgedragen kunnen worden.
- Inzicht in die taal(=denk-)structuren is een voorwaarde voor weerbaarheid
- een leerproces moet leiden tot een toenemende mate van onafhankelijkheid van de leerling t.o.v. de leraar.

In de lesuitvoering komt men op deze wijze tot de volgende fasen:

- de oriëntatiefase, waarin de leerling inzicht krijgt in het waarom, hoe en wat van het leerproces d.m.v. voorbeelden die ten dele aanhaken op zijn intuïtieve taalkennis en die een structurering daarvan zijn
 - de fase van materiële handelingen, waarin de leerling met oefenmateriaal ervaring opdoet door de karakteristieke kenmerken van het te leren begrip te benoemen aan de hand van het materiaal
 - de fase van verbale handelingen, waarin hij kan verwoorden welke handelingen hij verricht
 - de fase van mentale handelingen, waarin via verkorting van de bovenstaande uitgevoerde handelingen het concept of de attitude tot stand is gekomen.
- Voor een toenemende mate van onafhankelijk-

heid van de leerling is oriëntatie vooraf noodzakelijk.

3.2 Richtlijnen vanuit het vak

Hiervoor (2.2) was sprake van de in leesonderwijs aan te leren tekstbenadering. Alvorens de opeenvolgende handelingen in het leerproces aan te geven, gaan wij nader in op de bedoelde tekstbenadering: een analyse op drie niveaus. Een fictionele tekst wordt hier opgevat als een facet van de werkelijkheid waarin, 'op de wijze van de literatuur', informatie over de werkelijkheid wordt gegeven.

De analyse, ook wel aangeduid als 'tegendraads lezen', is er ten eerste op gericht expliciet te maken welke schrijfmogelijkheden gebruikt zijn, d.i. de materiaalbehandeling in een tekst bloot te leggen. Hulpmiddel daarbij is de zgn. intrinsieke analyse, met dien verstande dat zo veel mogelijk wordt aangegeven wat het effect van de toegepaste structuurprincipes op de lezer is. Auctoriaal vertellen kan onontkoombaarheid van de ontwikkelingen suggereren, een ik-vorm werkt identificatie met de hoofdpersoon-verteller in de hand, een personale vertelwijze beperkt de betrouwbaarheid van de informatie. Hierbij mogen we niet over het hoofd zien dat:

- de student een uitvoeriger analyse moet maken, dan hij in zijn lessen voor leerlingen zal gebruiken: zijn materiaalbeheersing, d.i. zijn inzicht in de technische en inhoudelijke structuur van de tekst, vormt de basis van waaruit hij werkt, en die basis kan niet breed genoeg zijn
- de principes van een intrinsieke analyse weliswaar wat de technische kant aangaat tot eenduidige uitkomsten kunnen leiden, maar waar het gaat om het effect op de lezer verschillende uitspraken kunnen opleveren.

Op het tweede niveau gaat het om een analyse van de 'inhoud' van een tekst: welke waarden en normen, welke gedragspatronen functioneren erin? De in de eerste analyse blootgelegde structuurprincipes zijn hier van belang. Via zijn materiaalbehandeling neemt de schrijver een standpunt in; wat hij afkeurt, onderschrijft, dan wel als onvermijdelijk presenteert, wordt duidelijk door zijn wijze van schrijven, door wat hij herhaalt, benadrukt, dan wel verzwijgt. Voor dit stadium van de analyse is essentieel, de tekstgegevens nauwkeurig te volgen en pas daarna de optredende waarden, normen en rolpatronen, mede op grond van de materiaalbehandeling, te benoemen.

Op het derde niveau volgt dan de stap van tekst-werkelijkheid naar eigen werkelijkheid, van lees-

naar leefervaring. Wat in de tekst is aangeboden, wordt nu geconfronteerd met al aanwezige kennis en ervaringen.

Het leerproces dat uiteindelijk moet leiden tot de zelfstandige benadering van een tekst op bovengeschreven wijze, is voor studenten en leerlingen gefaseerd volgens de in 3.1 genoemde leerpsychologische uitgangspunten. Ook hier geldt weer het verdubbelingsprincipe, met dit verschil, dat studenten in relatief korte tijd een veelomvattender analyse zullen leren maken dan 12-16-jarigen dat kunnen doen. Voor hen zou een de hele schoolopleiding omvattend leerplan moeten aangeven, hoe in de loop der jaren via een cyclische opbouw naar een complete, zelfstandige tekstbenadering wordt toegewerkt.

4. Aanwijzingen voor het maken van lessen

De student die een lesplan ontwerpt, werkt op twee niveaus: het lesplan functioneert als toets voor zijn eigen leerproces en als planning van een aantal lessen voor leerlingen.¹¹ Hij raakt dan ook verwickeld in tegenstrijdige rollen, als lerende moet hij zijn keuzen verantwoorden, terwijl hij, in een gesimuleerde leraarspositie, dat wat hij zelf maar net beheerst, moet omzetten in gepland didactisch handelen.

Aansluitend bij onze eerder genoemde opvatting over evaluatie vroegen wij aan de studenten een lesopzet bestaande uit:

- kontekstevaluatie
- planning
- uitvoering.

Het lesplan houdt dan het volgende in.

Kontekstevaluatie

De student maakt zijn doelen en de eigen relevante normen en waarden duidelijk en voorzover hij daarop zicht heeft ook de normen en waarden van leerlingen en van het onderwijssysteem. Hij geeft een intrinsieke en inhoudelijke analyse van zijn teksten. Hij zal zijn tekstmateriaal perfect moeten beheersen, ook al gebruikt hij zijn analyses maar ten dele voor zijn lesplan. Hij heeft die analyses nodig om na te gaan of een tekst zijn leerlingen kan aanspreken, om de aspecten die in zijn lessen aan de orde komen te kiezen, en om flexibel te kunnen reageren tijdens de uitvoering van zijn lessen. De student verantwoordt de keuze van zijn stof.

Planning

De student beheerst de teksten, heeft analyses

gemaakt en kernpunten gekozen. Nu volgt de opzet van de lessen, naar de fasen, die in een leerproces doorlopen worden:

- de oriëntatiefase, waarin de docent aan de hand van een voorbeeldanalyse duidelijk maakt wat, hoe en waarom er geleerd gaat worden; hoe uitvoerig deze voorbeeldanalyse is, wordt bepaald door de ontwikkelingsfase van de leerlingen/studenten
- de fase van de materiële handelingen waarin leerlingen/studenten zelf die analyse oefenen d.m.v. opdrachten en vragen met begeleiding van de leraar
- de fase van de verbale handelingen waarin de leerlingen gaandeweg leren de kenmerken van de analyse onder woorden te brengen
- in de volgende fase bereiken de leerlingen een toenemende mate van zelfstandigheid; ze zijn in staat zelf nieuwe informatie uit teksten te verwerven en te verwerken: de fase van de mentale handelingen.

De leerlingen zullen gedurende die fasen de volgende vaardigheden ontwikkelen:

- de structuuranalyse
- opsporen van waarden en normen in de tekst, waarbij verband met de materiaalbehandeling wordt gelegd
- aangeven wat reël of irreëel is d.m.v. vergelijking met eigen ervaringen en met actuele en historische gegevens
- expliciteren van eigen subjectieve reactie op de tekst. De vragen en opdrachten bij een tekst klimmen op van materiële vragen naar concluderende vragen naar opiniërende vragen. Anders gezegd, ze gaan via 'wat staat er', naar 'welk standpunt spreekt daaruit' naar 'wat is je mening daarover'. Het uiteindelijk doel is, de leerlingen zover te brengen dat zij zelfstandig op een of andere manier aan fictionele teksten dergelijke vragen kunnen stellen en er conclusies voor zichzelf uit kunnen trekken.

Uitvoering

In zijn planning heeft de leraar een overzicht gekregen van de materiaaleigenschappen, de fasering van het leerproces en de werkvormen; in de uitvoerende fase uit zich dat in de leeractiviteiten van de leerlingen. Wanneer leerlingen vanuit hun zienswijze met opmerkingen naar aanleiding van de tekst naar voren komen, zal de leraar door zijn materiaalbeheersing flexibel kunnen reageren.

Leerlingen moeten weten wat de doelen van een les-serie zijn; idealiter zal de leraar met hen samen vormen bedenken om de inhoudelijke voort-

gang van hun leerproces te toetsen. De confrontatie via teksten, de verbinding met eigen werkelijkheid kan voor leerlingen bedreigend zijn. Ze zijn een leer- en leesvorm gewend waarin hun eigen realiteit juist niet wordt betrokken.¹² Dat leerlingen afhaken kan zijn oorzaak vinden zowel in een te grote afstand tussen lezen en leven, alsook in de bedreiging wanneer die afstand verkleind wordt. Bovendien kan een bij een ontwikkelingsfase passend egocentrisme een rol spelen, waardoor zij niet in staat zijn, interesse voor andermans problematiek op te brengen. De leraar zal op zijn hoede moeten zijn voor dergelijke verschijnselen en ermee rekening dienen te houden bij de procesevaluatie.

5. De evaluatie van het programma

Bij de evaluatie willen wij zowel de uitgangspunten en de didactiek, als het verloop van het programma betrekken.

5.1. De uitgangspunten

Het opnemen van weerbaarheid als doel heeft een aantal consequenties. In de eerste plaats is het noodzakelijk om aan te geven waartegen je kinderen weerbaar wilt maken: de misleiding waaraan mensen bloot staan doordat zij geen c.q. een onvolledig overzicht hebben over de factoren die hun situatie bepalen. Iedere vergroting van dat inzicht, iedere verwerkte informatie vergroot ook de mogelijkheid van een zelfstandige keuze. Wij menen dat de beschreven benadering van fictionele teksten een middel kan zijn om kinderen die vergroting van inzicht in sociale en economische tegenstellingen én in hun eigen plaats daarbinnen te geven, en zo tot hun weerbaarheid bij te dragen.

Vervolgens moeten er aangepaste oefeningen en opdrachten ontwikkeld worden waarmee de leerlingen/studenten het gestelde doel kunnen bereiken. De leraar die dit doel onderschrijft, heeft daarmee een keuze gedaan, beslissingen genomen ook voor zijn leerlingen.

5.2. De vakdidactiek

De zwakste plek in de ontwikkeling van de vakdidactiek is ons gebrek aan kennis over de leefwereld van de leerling. Het is in elk geval mogelijk om via praten, kijken en luisteren in de klas tot een vertrouwelijke relatie met de leerlingen te komen. Dat vraagt van de leraar een constant gedragspatroon waarin taboes en censuur m.b.t. taalgebruik en gespreksonderwerpen op school

doorbroken kunnen worden. Een ander tekort in onze vakdidactiek werd gevormd door de werkvormen. Totnogtoe waren deze uitsluitend verbaal en zij behoeven verdere uitwerking. Het formuleren van een samenhangende reeks vragen vergde zoveel tijd en moeite, dat de omzetting ervan in andere werkvormen nog niet binnen ons bereik lag.

5.3. Het programma

Een geïntegreerd aanbod vanuit verschillende disciplines is ongewoon in een schoolse situatie. Hierdoor rezen er bij de studenten problemen met de verwerking van de leerstof en de opdrachten. Op school is men niet gewend uiteenlopende facetten te combineren en ook tijdens de studie wordt kennis gewoonlijk fragmentarisch aangeboden en getoetst. Daarom is bij een geïntegreerd programma duidelijke structurering geboden, bijv. met behulp van het schema in *Figuur 1*.

Een probleem dat bij de integratie van leerstofgebieden voor docenten speelt, is het socialisatieproces dat zij in hun opleiding hebben doorgemaakt.¹³ Dit uit zich in taalgebruik en in het zoeken naar eigen identiteit in de samenwerking: het wordt als bedreigend gevoeld wanneer het object van het eigen vak bij de samenwerking zijn autonomie verliest. Het overwinnen van deze problemen is een leerweg die te maken heeft met het overwinnen van dezelfde vormen van egocentrisme waarover eerder in dit artikel i.v.m. de keuze van leerstof voor leerlingen, is gesproken. Voor de studenten zijn, naast niet gewend zijn aan een geïntegreerd aanbod, nog enkele problemen gesignaleerd. Het tempo waarin een vrij omvangrijke hoeveelheid leerstof werd aangereikt, lag voor sommigen te hoog. Ook waren er studenten voor wie het tweede niveau van tekstanalyse, t.w. het benoemen van tekstgegevens, zo moeilijk was, dat dit ook in hun lesplan mislukte. Tenslotte leidde het verdubbelingsprincipe voor enkelen tot verwarring.

Positieve punten die de studenten bij de evaluatie naar voren brachten, waren:

- meer inzicht in de (vakdidactische) problematiek rond het leesonderwijs
- meer inzicht in tekstanalyse
- toegenomen mogelijkheden om met teksten op school te werken doordat concrete handelingen zijn geleerd
- inzicht in het opstellen van samenhangende reeksen vragen en opdrachten.

6. Conclusies

De in dit verslag aangegeven problemen en de pogingen daarvoor oplossingen te formuleren, spelen op het niveau van de lerarenopleiding en op dat van het secundair onderwijs (tweede- en derdegraadsveld).

Voor de lerarenopleiding zijn o.i. in dit verband de volgende eisen te formuleren:

- de vakdocent realiseert zich zijn positie als wetenschapper en vraagt zich af in hoeverre een uitsluitende identificatie met vakinhouden relevant is voor zijn werk aan de lerarenopleiding, dan wel of dit werk een doorbreking van die vakidentificatie, minstens ten gunste van samenwerking met onderwijskundigen, niet noodzakelijk maakt
- de docent onderwijskunde realiseert zich zijn positie als theoreticus en vraagt zich af of de didactiek die uitsluitend de formele ordeningsprincipes aangeeft relevant is voor een lerarenopleiding, dan wel zoveel mogelijk gekoppeld moet worden aan vakinhouden in samenwerking met vakdocenten
- vakdidactiek aan de lerarenopleidingen beperkt zich niet tot doelstellingen-denken wat betreft vakinhouden, maar betreft hierbij wetenschapsfilosofische, leertheoretische en sociologische gezichtspunten, die rationele beslissingen in de onderwijs-leersituatie mogelijk maken, i.p.v. intuïtief handelen, op imitatiebasis onderwezen door 'ervaren leraren'
- aan de lerarenopleidingen wordt systematisch een geplande vakdidactiek ontwikkeld, op basis van gegevens m.b.t. leef- en leersituatie van 12-16-jarigen, leerpsychologische gegevens en zeer zorgvuldig gekozen vakinhoudelijke gegevens, zodat vormen, inhouden en de voorwaarden waaronder deze functioneren, aan elkaar gekoppeld zijn.

Wat betreft het secundair onderwijs moeten we met anderen concluderen dat aan onderzoek naar het verband tussen sociale herkomst, leef- en leesgewoonten, alsook naar de mogelijkheid eenmaal aangeleerde leef- en leesvormen via onderwijs te doorbreken, grote behoefte is.^{14 15}

Noten

1. M. J. Kooreman en J. M. Donders hebben het begrip evaluatie uitgebreid door evaluatie niet alleen te zien als een activiteit aan het einde van het leerproces, maar eveneens te betrekken op de formulering van

doelstellingen, de planning en de uitvoering. Het onderwijs-leerproces wordt daarmee in een bredere kontekst geplaatst.

2. Egocentrisme heeft bij Piaget betrekking op de gerichtheid van het individu wanneer hij zich op zijn omgeving oriënteert. Aanvankelijk komt deze voort uit het subject, heeft te maken met voorkeuren en werkt sterk selectief bij de waarneming en in denkprocessen. Gedurende de ontwikkeling moet het individu zich hiervan ontdoen en de objectieve - karakteristieke - kenmerken van de verschijnselen, situaties en objecten bij zijn oordeelsvorming betrekken.
3. Opgetekend in het schoolpraktikum tweede- en derdegraadsgebied cursus 1975/76.
4. J. Piaget heeft in zijn studies betreffende epistemologie laten zien, dat de ontologische en filologische ontwikkeling, waar het de wetenschap betreft, overeenkomsten vertonen. Hij beschrijft voorbeelden m.b.t. de begrippen getal, ruimte, tijd, snelheid, objectpermanente. Kennis wordt niet meer als een toestand maar als een proces beschouwd.
5. G. Neuner, als leerplantheoreticus, Gal'perin en de psychologen uit zijn school als leerpsychologen en in Nederland o.a. Van Parreren, Carpay en Kooreman benadrukken dat de leerling pas door zelf handelingen aan materiaal te verrichten en deze onder woorden te brengen, in staat is kennis te internaliseren en in zijn reeds aanwezige cognitieve structuur in te voegen.
6. Zie voor een overzicht van de Duitse situatie het artikel van Inge Degenhardt. Een dergelijk overzicht is zover wij weten in Nederland niet verschenen; het hier volgende geeft slechts grote lijnen. Vergelijk ook C. Tahey en B. Schut.
7. VN-enquête febr. 1972.
8. Hierover M. Dahrendorf. Leesplezier is voorwaarde voor iedere actieve leersvorm.
9. Term ontleend aan J. F. Vogelhaar. Het 'tegendraadse' zit in het terugbrengen van wat de tekst biedt, naar de maatschappelijke gegevens waardoor schrijver en tekst bepaald worden.
10. Vergelijk M. Dahrendorf over de problemen die dit voor de leraar meebrengt.
11. Het verdubbelingsprincipe (term van C. Terlouw/lezing O.R.D. dagen '76) het onderwijs aan studenten moet op dezelfde manier opgebouwd zijn als de didactiek voor leerlingen, die gebaseerd is op het uitvoeren van handelingen.
12. M. Dahrendorf noemt de leerlingen 'textgläubig' tengevolge van hun schoolervaringen met (fictionele) teksten.
13. Bernstein heeft beschreven hoe een opleiding in een vak of wetenschap en het niveau, dat men erin bereikt aan een persoon een zekere identiteit verleent. Zijn gedrag, zijn taal en denkwijzen, zijn tijdsbesteding, zijn relaties e.d. worden erdoor bepaald. Dit kan belemmerend werken bij vakkenintegratie, waar hij geconfronteerd wordt met het vakjargon en het kritische oordeel van collega's en het vervagen van zijn vakgrenzen.
14. Vergelijk Inge Degenhardt aan het slot van haar

artikel.

15. In een werkgroep Strategie, onderdeel van de algemene Onderwijskunde voor d'Witte Leli, is in de cursus 1975/76 materiaal verzameld t.b.v. een strategische didactiek. Het materiaal bevat gegevens van leerlingen op SP-scholen en literatuur over leerplanontwikkeling, die uitgaat van het leerproces en daarbij de politieke en maatschappelijke situatie van de leerling betreft, alsook enkele gegevens over de positie van het Turkse kind op de Nederlandse school.

Literatuur

- C. Bauer, *Het pistool in Lezen met de loep*, leesboek met opdrachten voor het brugjaar, Groningen 1969. (8)
- P. L. Berger en B. Berger, *Hoe wordt men lid van de maatschappij in Sociologie, een biografische opzet*, Bilthoven 1972. (4)
- B. Bernstein, *On the classification and framing of educational knowledge* in Michael F. D. Young ed. *Knowledge and control*, Londen 1971. (2)
- H. Blankertz, *Didaktiek, theorieën en modellen*, Utrecht/Antwerpen 1973.
- Dr. J. A. M. Carpay, *Onderwijs-leerpsychologie en leer-gangontwikkeling in het moderne vreemde-talen onderwijs*, Groningen 1975.
- M. Dahrendorf, *Gesellschaftliche Probleme im Kinderbuch in Projekt Deutschunterricht I*, Stuttgart 1971/1974. (5)
- L. Dasberg, *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*, Meppel 1975. (9)
- I. Degenhardt, *Tendenzen des kompensatorischen Literaturunterrichts* in R. Brackert & W. Raitz hrsg. *Reform des Literaturunterrichts*, Frankfurt 1974. (11 en 12)
- S. Firestone, *Nieder mit der Kindheit* in *Kursbuch 34*, pp. 1-24, Berlijn 1973. (9)
- J. Gielen, T. Koops, Ch. Leaven, G. Velders, *Konklusies en konsekventies in Massaliteratuur, een onderzoek naar de schrijfroman Saskia*, Nijmegen 1974. (3)
- E. Hulsens, *Het kinderboek vanuit een andere hoek, maar welke?*, in *De Groene* 4.12.74. (5)
- H. J. Kooreman en J. M. Donders, *Een strategie voor het voorbereiden en uitvoeren van een cursus in Ped. Studiën* jr. 50 nr. 6, 7, 8, 9.
- H. J. Kooreman, *Een handelingsmodel voor (a.s.) leerkrachten: uitvoeren en reguleren van het onderwijzen in Ped. Studiën* jr. 53 nr. 4.
- P. Kuyser, P. Dijkstra en W. Pieters, *Jij leest niet maar zij en wat doen we er aan?* in *Moer* 72: 1. (14)
- H. Lentz, *Richtlijnen voor de analyse van verhalen*, intern d'Witte Leli, Amsterdam 1974. (8)
- M. Matthijsen, *Boven- en Benedenlaag denken*, inleiding gehouden op 8.4.74 tijdens een kongres over de Middel-school. (10)
- A. A. v.d. Meer en I. Randoe, *Evaluatie*, intern d'Witte Leli, Amsterdam 1973.
- W. Meeuwese, *Onderwijs-research*, Utrecht/Antwerpen

1974.

- J. v.d. Molen, *De droom bij open gordijnen* in *De Lokvogel*, Culemborg 1974. (8)
- A. Morriën, *Een oud gebruik in Pondje Proza, verhalenboek voor de middenklassen van het voortgezet onderwijs*, Amsterdam 1974. (8)
- G. Neuner, *Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung*, Keulen 1973.
- C. G. v. Parreren, *Psychologie van het leren I en II*, Arnhem 1963.
- J. Piaget, *Strukturalisme*, Meppel 1969.
- J. Piaget, *Psychologie en kennisleer*, Utrecht/Antwerpen.
- J. Piaget en B. Inhelder, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Parijs 1972.
- I. Randoe, *Leerpsychologie*, intern d'Witte Leli, Amsterdam 1974. (6)
- I. Randoe, *Stageverslag van het SP*, de relatie leerpsychologie, leerstofontwikkeling en schoolpracticum, intern d'Witte Leli, Amsterdam 1974. (14)
- I. Randoe, *Waarden, normen, houdingen en meningen*, intern d'Witte Leli, Amsterdam 1974. (4)
- I. Randoe, *De relatie tussen het artikel van Matthijsen 'Boven- en Benedenlaag denken', het interview met Kok de Gram, de fragmenten van M. Dahrendorf en het blok 'Teksten op school - leerstofontwikkeling'*, intern d'Witte Leli, Amsterdam 1975. (11)
- D. Richter, *Das politische Kinderbuch*, Darmstadt und Neuwied, 1973. (4)
- B. Scheunemann, *Kind und Buch*, in *Kursbuch 34*, pp. 79-101, Berlijn 1973. (5)
- B. Schut, C. Tahey, *Literatuur, wat doe je er mee op school?*, in *Letteren leren lezen*, Purmerend 1975. (12)
- Sovjet Psychologen aan het woord*, onder redactie van prof. dr. C. F. van Parreren en dr. J. A. M. Carpay, Groningen 1972.
- J. F. Vogelaar, *Pleidooi voor een tegendraadse literatuurkritiek*, in *Konfrontaties, kritieken en commentaren*, Nijmegen 1974. (3)
- J. F. Vogelaar, *Literatuur als wapen voor de arbeiders*, *ibid.* (7)
- A. de Water, *Zijn naam is arbeider in Van onderen, brieven, interviews, gedichten en verhalen uit de arbeiderswereld*, Amsterdam 1973. (7)

Curricula vitae

Drs. J. P. J. Lentz-Kropff; geb. 1936 te Arnhem; studie Nederlands in Leiden en Utrecht; tot 1973 werkzaam geweest bij het secundair onderwijs, sindsdien docente Nederlands bij de nieuwe lerarenopleiding d'Witte Leli, te Amsterdam.

Drs. I. Randoe-Steinert; geb. 1940 te Parijs; studie sociale psychologie en pedagogie aan de G.U. te Amsterdam; sinds 1971 docente onderwijskunde bij de nieuwe lerarenopleiding d'Witte Leli te Amsterdam, daarvoor parttime werkzaamheden o.a. in het plaatselijk vormingswerk en onderzoek bij het onderwijs.

Mededelingen

Bulletin voor Docenten in de Biologie

Met ingang van 1 januari 1977 is het mogelijk een abonnement te nemen op het Bulletin voor Docenten in de Biologie.

Dit tijdschrift voor het biologieonderwijs, voor alle onderwijstypen, werd vanaf 1969 gratis toegezonden aan hen die hiervoor belangstelling hadden. Dat deze belangstelling groot is blijkt uit de gestage groei naar een oplage van 11.000 exemplaren. Voor 1977 is de abonnementsprijs vastgesteld op f 10,00 voor zes nummers. Een briefkaart naar de Redactie, Huis te Landelaan 384, Rijswijk 2103, met naam, adres en gemeente, maar ook het (de) onderwijstype(n) waaraan U lesgeeft, is voldoende. Het tijdschrift bevat de mededelingen van de Biologische Raad, de Commissie Modernisering Leerplan Biologie en haar subcommissies Kleuter-Basisonderwijs, Lager Beroepsonderwijs en Algemeen Voortgezet en Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs, de Commissie voor Natuurbeschermingseducatie, de Nederlandse Vereniging voor het Onderwijs in de Natuurwetenschappen.

Inhoud andere tijdschriften

Info

8ste jaargang, nr. 2, december 1976

Curriculum-evaluatie, door C. Terlouw
Promoties van het Instituut voor Onderwijskunde
J. F. Vos, Onderwijs en Marxisme
N. A. J. Lagerwey, Handelingen in het onderwijs.

Info

8ste jaargang, nr. 3, 1977

Onderwijs en cognitieve ontwikkeling, door J. A. de Jong en W. Koops
Bovenschool in Engeland: de sixth form, door T. W. H. Euverman

Pedagogisch Tijdschrift

2e jaargang, nr. 2, februari 1977

Nogmaals de leraarsopleiding, door J. Koning

Individualisering van het onderwijs: een classificatieschema toegepast op IPI en Open Onderwijs, door S. A. M. Veenman

De toekomst van het natuurwetenschappelijk onderwijs in de scholen voor voortgezet onderwijs, door J. W. van Hulst

Een modelmatige aanzet voor het ontwikkelen van educatieve akkomodaties, door H. R. Bontekoe

Kroniek en documentatie

Boekbespreking

Persoon en Gemeenschap

29ste jaargang, nr. 6, februari 1977

De overgang VSO-NUHO, door G. van Vaek

Bedenkingen over de opleiding op secundair niveau, door C. Crab

Het medisch schooltoezicht en zijn buitensporigheden, door R. Dujardin

Standpunt: Deskundigheid voor maatschappelijke vorming, door W. Dyck

Nieuwe wiskunde in het stedelijk lager onderwijs te Antwerpen, door D. Knockaert

De plannen qua onderwijsvernieuwing van de basisschool, door P. Thewissen

Indoctrinatie op de helling, door R. de Vriese

Her en der (berichten)

Boekbesprekingen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

16e jaargang, nr. 2, februari 1977

Redactioneel

Psychiatrische patiënten met vakantie, door I.E.I.M. van Eynde

Analogielezen, door W. Brinkkemper

Leerpsychologie en aanvankelijk schrijfonderwijs, door N. van der Spek

Antwoord aan Nelissen, door J. W. M. Borghouts-van Erp

Reactie op het artikel van drs. Redmeijer 'Het Z.M.O.K. in orthopedagogische zin' door T. P. Bouwman-Graver

Weetwinkel

Boekbesprekingen

Berichten

Ontvangen boeken

Els T. van, Extra G., Os Ch. van, Bongaerts Th., *Handboek voor de toegepaste taalkunde. Het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1977, f 42,50

Kaayk J., *Education, Estrangement and Adjustment. A study among pupils and school leavers in Bukumbi, a rural community in Tanzania*. Mouton, Den Haag, 1976, f 32,-

Kuypers K. e.a., *Encyclopedie van de filosofie*, Elsevier Nederland BV., Amsterdam, 1977, f 39,50 paperback, f 45,- gebonden

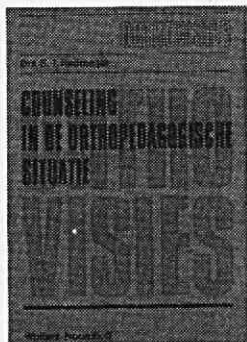
Schouten J., *Ik ben d'r ook nog*. Handleiding voor assertiviteitstraining, Boom, Meppel, 1977, f 24,50

Wit J. de, en Veer G. van der, *Psychologie van de adolescentie*, Callenbach, Nijkerk, 1977, f 35,-

In de reeks *Orthovisies, supplementen bij het Tijdschrift voor Orthopedagogiek* zijn verschenen

Drs. S.J. Redmeijer

Counseling in de orthopedagogische situatie Orthovisies 1



VI + 118 pag., f 16,60. ISBN 90 01 67410 0

Het doel van de counseling moet zijn het vergroten van de zelfstandigheid van de raadvrager. Immers, het werken met kinderen vereist zelfstandigheid die zich uit in het initiatief, de openheid en de creativiteit, die men nodig heeft om de risico's te kunnen nemen die in de opvoeding onvermijdelijk zijn. Welke factoren bedreigen het zelfstandig handelen? Wat kan de counselor tegen die dreiging doen en wat moet de counselor voor persoon zijn? Met dit boekje probeert de auteur op deze vragen een antwoord te geven.

Drs. J.M.H. de Moor

De geïntegreerde behandeling van gehandicapte kinderen: problemen en mogelijkheden Orthovisies 2



VII + 79 pag., f 11,75. ISBN 90 01 67411 9

In dit deel worden de problemen behandeld betreffende het samenwerken in multidisciplinaire teams en het opstellen van geïntegreerde behandelingprogramma's.

De Nederlandse situatie wordt getoetst aan de situatie op het Petö-instituut in Hongarije.

Bij wijze van synthese worden suggesties gedaan om, door middel van veranderingen in de organisatiestructuur, betere voorwaarden te scheppen voor multidisciplinaire communicatie en samenwerking.

Het boek eindigt met een beschrijving van een experiment in de afdeling Zeer Jeugdigen van het Bio-revalidatiecentrum in Arnhem.

Beide uitgaven zijn als losse delen verkrijgbaar via de boekhandel of rechtstreeks bij de uitgever. Ook bestaat de mogelijkheid van een abonnement op Orthovisies, tegen de prijs per jaar (vier deeltjes) 1976/77 van f 55,-. Abonnees op het Tijdschrift voor Orthopedagogiek genieten een speciale abonnementsprijs van f 45,- per jaargang 1976/1977.

WNI

Wolters-Noordhoff

4423-367