Utrecht University Library
Partner in Science
Universiteit Utrecht

Paedagogische studiën 1970 : tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

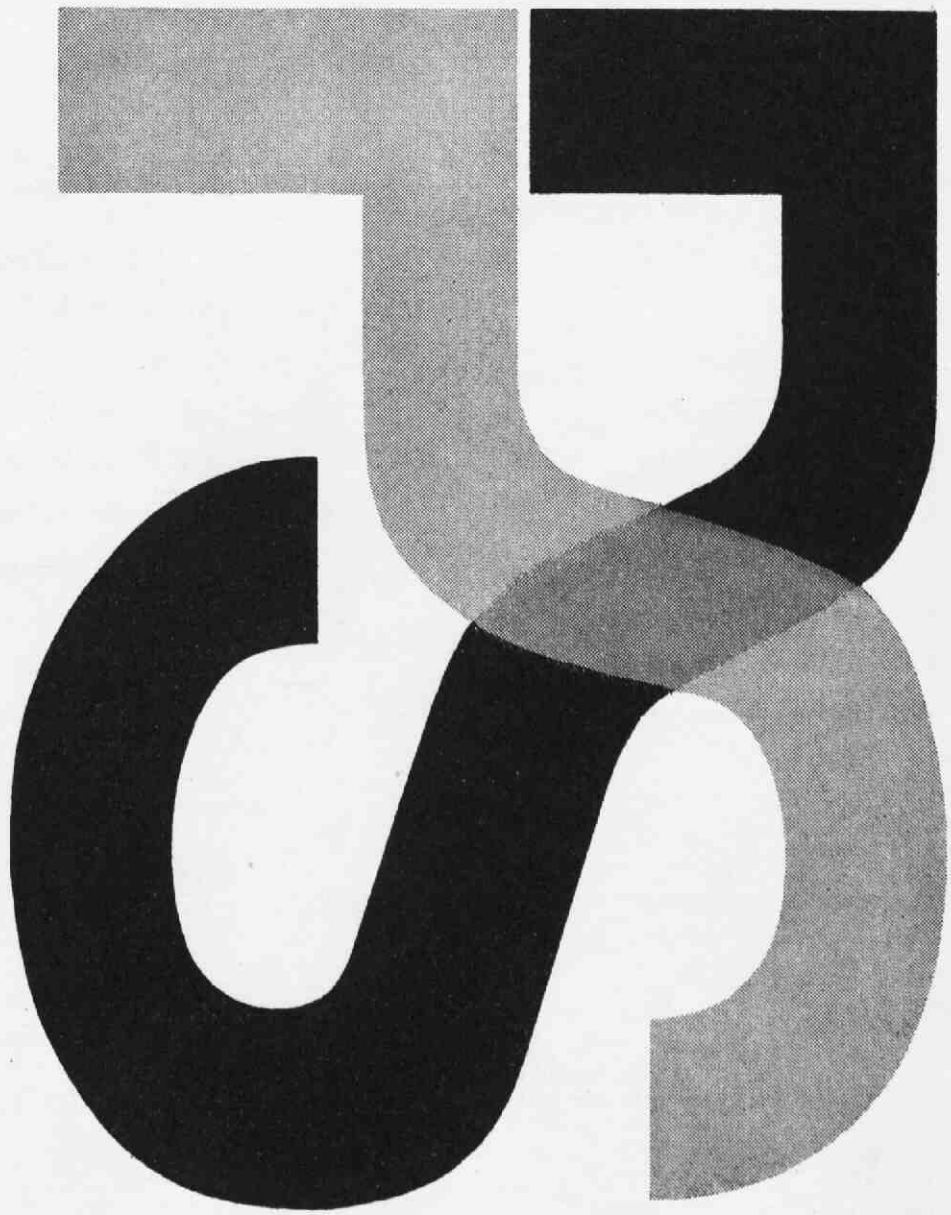
https://hdl.handle.net/1874/205318

Pedagogische Studiën

Tsoc 6441

Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

35-2



1970

Zevenenveertigste jaargang

Wolters-Noordhoff

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

PEDAGOGISCHE STUDIËN
maandblad voor onderwijs en opvoeding

REDACTIE:

Prof. dr. Ph. J. Idenburg (voorzitter)*
Dr. J. H. N. Grandia (secretaris)
Drs. A. J. S. van Dam
Dr. N. Deen*
Drs. K. Doornbos*
Prof. dr. V. D'Espallier
Prof. dr. L. van Gelder
Dr. A. W. Haenen
J. Jonges
Prof. dr. J. Koning
Prof. dr. M. J. Langeveld
Prof. dr. H. Nieuwenhuis
Prof. dr. N. F. Noordam
Prof. dr. C. F. van Parreren*
Dr. H. F. M. Peeters
Prof. dr. R. L. Plancke
P. Post
Prof. dr. K. Rijsdorp
Prof. dr. H. W. F. Stellwag
Prof. dr. K. Swinnen*
Prof. dr. E. Velema*
Dr. A. J. Wilmink
Prof. dr. J. de Wit*

De leden der kernredactie zijn met een * aangeduid.

Brieven en stukken voor de redactie gelieve men te zenden aan drs. S. de Witt, Postbus 251, Arnhem.

UITGEVER:

Wolters-Noordhoff nv, Postbus 58, Groningen, tel. 050 - 18 88 88, giro 1308949. Correspondentie over abonnementen, overdrukken en losse nummers uitsluitend aan de uitgever.

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT
0043 5341

INHOUDSOPGAVE

ZEVENENVEERTIGSTE JAARGANG
1970

ARTIKELEN:

Abeles, N.
Counseling in the context of education for young adults 61

Altera, J.
Wat doen we eigenlijk voor uitgesproken linkshandigen? 422

Angenent, H. L. W.
Schoolrijpheid, een poging tot begripsbepaling . 375

Barel, C. D. N.
Uitgangspunten bij het opstellen van een biologieleerplan voor een gemeenschappelijk brugjaar m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o. 144

Boer-Schelling, J. de
Montessori in perspectief 463

Bonarius, J. C. J.
De mogelijke mondigheid van eerstejaars studenten 268

Brandenburg, W. J.
Begripsvorming omtrent opvoeding en onderwijs 109

Cools, A.
De relatie tussen kindertaal, milieu en schoolprestatie 456

Deckers, A.
Modellen van begeleiding en beoordeling van kwekelingen bij hun praktische vorming . . . 250

Deen, N.
Het wetsontwerp van Heer Halewijn . . . 331

Espallier, V. d'
Het probleem van de schoolrijpheid in een dynamisch perspectief 67

Giesbers, J. H. G. I.
Het Engels Lager Onderwijs en de Wet van 1870 433

Grandia, J. H. N.
Vermaatschappelijking van het onderwijs III . 39

Groot, A. D. de
Otto Selz postuum geëerd 427

Haenen-van der Hout, C. G.
Vergelijkend handschrift-onderzoek 77

Hessing, E. G.
Training in groepsrelaties gedurende de leraarsopleiding 379

Hidalgo, H. en Jurriëns, R.
Onderwijs en beroepskeuze 414

Hoogstraten, J.
Geprogrammeerd onderwijs en individuele verschillen 444

Hooning, Th. J.
Geschiedenisonderwijs in historisch perspectief 181

Hulst, J. W. van
Een proeve van een universitair leerplan voor opvoedingswetenschap 23

Idenburg, Ph. J.
Naar een constructieve onderwijspolitiek . . 1

Idenburg. Ph. J.
Afscheid van Dr. J. H. N. Grandia 431

Janssen, D.
De pestalozzi-beweging in ons land 230

Landa, L. N.
Algoritmen en heuristieken in het onderwijs en het programmeren van de denkaktiviteiten van leerlingen 293

Langeveld, M. J.
'Multidisciplinaire benadering' in pedagogische zaken 19

Large, J. G. Le
Het zittenblijversprobleem 217

Leune, J. M. G.
Funkties en dysfunkties van de autonome school 308

McKinney, John P.
Educational and vocational decision making of Dutch adolescents 389

Mellenbergh, G. J. en Wolff-Albers, A. D.
IJking van de AVL, de Nederlandse bewerking van de Study of Values van Allport, Vernon en Lindzey 131

Merwe, C. A. van der
Die aktualisering van intelligensie by die kind: 'n Psigologies-pedagogiese perspektief . . . 407

Meijers, H. G. H.
'De jonge onderzoekers' 196

Naerssen, R. F. van
Oplossingen van het afkijkprobleem bij massale examens 99

Noordam, N. F.
Erasmus pedagoog en moralist 31

Rademaker, L.
Studentenpreferenties m.b.t. beoordelingsvormen in het algemeen, evaluaties van een 'multiple-choice-toets' in het bijzonder 192

Roggema, J.
De beroepsopleiding tot onderwijzer . . . 105

Roggema, J.
De opvattingen van pedagogiek-leraren versus die van vakleerkrachten 238

Rijpma-Boersma, U. J.
Aandacht voor de historische pedagogiek . . 84

Schaardenburg, J. van
Naar een opleiding tot bedrijfsagoog . . . 276

Simmer, M. J.
Study of Values 398

Sixma, J.
Het 'Leesvoorwaardenonderzoek' 360

Sonke, P.
Het probleem van een adekwate onderwijsmethode 341

Stellinga, G.
De structuur van het Nederlandse onderwijs . 114

Themans, B. J.
Een blik op de Engelse junior school . . . 46

Velde, I. van der
Dr. J. M. W. van Ussel: Geschiedenis van het seksuele probleem 138

Velde, I. van der
Raadsels rond Ratke's verblijf in Holland . . 315

Velema, E.
Educational sciences and medical educations . 245

Vliet, J. J. van
De pedagogiek van Jan Amos Comenius. . . . 88

Vries, A. K. de
Voorbereiding op het leren lezen 352

Vroom, E. F.
De subtoetsen voor stillezen van de Amsterdamse schooltoets 1969 205

Weelden, J. van
Mensen maken voor morgen 171

Wijnstra, J. M.
Tweetaligheid in Friesland: één kind, twee talen 152

BOEKBESPREKINGEN:

Deen, N.
Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht, Probleme des Einzel- und Gruppenlernens, ... Didaktische Studien, Drefenstedt, Dreikurs, Kupisiewicz, Meyer, Thelen, en Skalková . . 51 Technik der Lernplanung, Methoden und Probleme der Lernzielerstellung, Christine Möller. 472

Grandia, J. H. N.
Kind en Milieu, Lily E. van Rijswijk-Clerx. . 52
Opvoeding tot schoolweerbaarheid, een Utrechtse kinderpsychologische studie, Dr. J.C. C. Rupp 53
Jeugdproblematiek, Prof. A. Kriekemans, e.a.. 98
Education and Social Crisis. Perspectives on Teaching Disadvantaged Youth, Evertt T. Keach, Robert Fulton and William E. Gardner. 128
Social Class and the Urban School. The Impact of Pupil Background on Teachers and Principals, Robert E. Herriott and Nancy Hoyt St. John . 129
Social Class, Language and Education 1969, Denis Lawton 169
Jeugd van nu. Een zachte generatie?, H. Cammaer e.a. 170
Society and Education, Robert J. Havighurst and Bernice L. Neugarten 245
Taalontwikkeling en Milieu, Dr. G. A. Kohnstamm 246

Idenburg, Ph. J.
School Organization and Student Achievement, Neville Postlethwaite 50
Society and the Teacher's Role, Frank Musgrove and Philip H. Taylor 50

The Sociology of Education, D. F. Swift . . . 96
The Social Context of the School, S. John Eggleston 96
Society, Schools and Progress in Israel, Aharon F. Kleinberger 96
Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft, Probleme und Ansätze, Dietrich Goldschmidt, Christa Händle, M. Rainer Lepsius, Peter-Martin Roeder en Franz Wellendorf . 203
The silent social revolution, G. A. N. Lowndes. 429
Sociology, History and Education, a reader, P. W. Musgrave 429

Langeveld, M. J.
Frage und Anspruch, Josef Derbolav . . . 328

Noordam, N. F.
Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit, H. Lange 97
The origins of American Philosophy of Education, 1808–1913, J. J. Chambliss 329
La pédagogie devant le progrès technique, F. Canonge et R. Ducel 329
Pédagogie du dessin, G. Michel 329
Pédagogie rationaliste, A. Clausse 329
Cecil Reddie and Abbotsholme, J. H. G. I. Giesbers 329
Didactiek van het vioolspel, een descriptief onderzoek met beginnelingen, Camille Jacobs . 330

Themans, B.
Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule, uitgave Julius Beltz 203

Velde, I. van der
Les enragés du XVe siècle. Les étudiants au Moyen-Age, Chantal Dupille 326
Selbsterziehung in Vergangenheit und Gegenwart, Friedrich Schneider 327

Wijlaars, J. M.
Onderontwikkeld gebied in eigen land, Dr. K. Sietaram. 55
Zo ook leren lezen, J. R. ten Hove 59
Wereld in zicht, Drs. A. M. v.d. Brink, W. G. Hagens, C. Köhlenberg en B. J. v.d. Velde . . 202

MEDEDELINGEN: 388

NIEUWS UIT DE TIJDSCHRIFTEN: 290

PEDAGOGISCHE KRONIEK:

Onderwijsrapporten:
discussienota onderwijsbeleid van D'66 . . . 121
nota met betrekking tot de onderwijsproblematiek 123
onderwijsbeleid in een veranderende maatschappij 125
Vijftig jaar vrije scholen 200

PROMOTIES:

M. W. Stein-Wilkeshuis, Het kind in de Oudijslandse samenleving 385
W.Roos, Comenius and the low Countries, Some Aspects of Life and Work of a Czech Exile in the Seventeenth Century 385
W. M. Hopman, Opleidingen in de verpleging. Onderwijskundige aspecten van de Nederlandse beroepsopleidingen voor ziekenverzorgenden, verplegenden en verpleegkundigen in de intramurale gezondheidszorg 386

Naar een constructieve onderwijspolitiek

PH. J. IDENBURG

Inleiding

Het begrip onderwijspolitiek wordt in ons land niet veel gebruikt. Wie de E.N.S.I.E. (1952) opslaat, vindt in het register economische, fiscale, handels-, landbouw-, monetaire, ordenings-, sociale en verkeerspolitiek vermeld. Het onderwijs wordt in deze woordcombinatie niet aangetroffen.

Dit is meer dan toeval. Er worden in het door ons gebruikte begrip een paar gedachten uitgedrukt, nl. dat het onderwijs in al zijn verscheidenheid een geheel vormt, dat behoort een goed geïntegreerd geheel te zijn en dat deze entiteit in het politiek beleid van de overheid een wezenlijke plaats verdient. Dit zijn denkbeelden, die eerst na de Tweede Wereldoorlog ingang vinden.

1. *Distributieve onderwijspolitiek*

Het begin van de bemoeienis van de staat met de school ligt op de overgang van de 18de naar de 19de eeuw. Het hangt samen met de opkomst en vrijmaking van de burgerstand. De nieuwe relatie werd na verloop van tijd gestempeld door het liberalisme. Het ging erom de vrijheid jegens de macht van een eertijds heersende kerk te bevestigen en in het kader van de overheidsbemoeienis de speelruimte van enkelingen en groepen zeker te stellen. De strijd, die daartoe in vele Europese landen werd gevoerd, was een strijd om het recht. Een eerste overwinning in die strijd in Nederland was de opneming in de Grondwet van 1848 van de bepaling: 'Het geven van onderwijs is vrij'. De formele vrijheid was daarmede verzekerd: de *liberté hors de l'Etat*. Daarop moest nog een voortgaande worsteling volgen, die zou leiden tot de materiële vrijheid, de *liberté par l'Etat*, die in ons land tussen de beide wereldoorlogen in het beginsel der volledige financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs werd beli-chaamd en in andere landen in wording is. Om deze dingen ging het als men in de vorige eeuw over de 'schoolquaestie' schreef; dit was de inhoud van verhandelingen over 'staat en school'. De onderwijskundige aspecten van de structuur en de functionering van het schoolwezen onder leiding van de overheid kwamen daarbij niet aan de orde. Het werd ten onzent zelfs gangbaar om het goed recht van onderwijspolitiek in deze laatste zin te loochenen.

Er vertoont zich in de 19de eeuw slechts tweemaal een aanloop in de richting van een dergelijke onderwijspolitiek. De eerste maal was dat het geval in de Bataafse tijd en de eerste jaren van het Koninkrijk. De staat heeft toen met inzet van grote energie getracht het deplorabele volksonderwijs te moderniseren. Daarbij zijn in enkele decenniën indrukwekkende resultaten bereikt, die de bewondering van het buitenland tot zich trokken. De tweede maal ondernam Kappeyne van de Copello een poging in die richting toen hij in 1874 van de staat verlangde dat hij de ingezetenen zou verschaffen alles 'wat vereist wordt om hun het volle genot der beschaving te verzekeren'. Ondanks een geslaagde wetsherziening moest zijn actie vastlopen op de niet-ongerechtvaardigde verdenking, dat hij haar ten koste van geestelijke pluriformiteit wilde verwerkelijken.

Zo is het verklaarbaar dat de staatszaak een uiterst beperkte bleef. In zijn Narede (1866) verlangde Thorbecke ook ten aanzien van het onderwijs 'dat de Staat hetgeen niet tot het gebied van

het recht behoort meer en meer aan anderen overlate'. Van anti-revolutionaire zijde kwam de leus 'de staat kan en mag niet schoolmeesteren'. 'Staatspedagogiek' was in die kring een lelijk woord. Het overheidsbeleid maximaliseerde de financiële en minimaliseerde de onderwijskundige aspecten. Het schooltoezicht, in het begin der eeuw de gangmaker der vernieuwing, zag zijn taken tot de administratieve controle gereduceerd. De voorzieningen op het terrein van het onderwijs kwamen, zo was de gedachte, overwegend voor de verantwoordelijkheid van de schoolbesturen, waaronder gemeentebesturen en besturen van bijzondere organisaties werden verstaan, en de overheid diende hun initiatief indien zij tekort schoten aan te vullen en voorts te ondersteunen. Indien bij dit laatste dan zekere eisen werden gesteld, waren dit 'subsidievoorwaarden', die bedoelden een doeltreffende besteding van het geld te verzekeren.

Wij zien dat de liberale gedachte van het primaat van het particulier initiatief en de secundaire plaats van de staat óók ten aanzien van het onderwijs kwam te overwegen. De school werd daarbij hoofdzakelijk beschouwd als een verlengstuk van het gezin. Haar werd slechts een beperkte betekenis toegeschreven. Zij was er eerder om de verdeling der bevolking volgens standen en klassen te bevestigen dan om deze te corrigeren. Haar mogelijke bijdrage tot de economie van het land werd nauwelijks aan de orde gesteld al moet erkend worden dat het onderwijs als middel tot bestrijding der armoede de belangstelling had: niet toevallig waren onderwijs en armbestuur van ouds in hetzelfde hoofdstuk van de Grondwet ondergebracht. Het beslissende thema in de discussie over de school was het geestelijke. Tot de karakteristieken van een welingerichte staat behoorde krachtens een traditie van eeuwen behalve het verbindend gezag, het welomlijnde grondgebied en een voldoende krachtige weermacht, de geestelijke eenheid van het volk, die zich in een door de staat erkende kerk manifesteerde. Toen de heersende kerk had afgedaan, bleef het verlangen naar een zekere graad van geestelijke homogeniteit voortbestaan. Het recht, waarvoor de burgerstand is opgekomen, is daartegenover geweest dat van de verscheidenheid van levensrichting. Aan de andere maatschappelijke aspecten van het schoolwezen kwam men niet toe en kon men eertijds, gezien de stand van de maatschappelijke ontwikkeling en het niveau van de wetenschappen van sociologie, economie en pedagogiek, ook nog niet toekomen.

De constellatie, die wij bezig zijn te overwegen, werd mede bepaald door een beperkt begrip van de processen, die zich binnen de school afspelen. Het ging volgens de formule, die in 1806 in de wetgeving op het lager onderwijs werd geïntroduceerd, om het 'aanleren van gepaste en nuttige kundigheden'. Het werkwoord 'aanleren' duidt niet, zoals het volgens het huidig spraakgebruik zou moeten worden verstaan, op de zelfwerkzaamheid van de leerling, die zich de kundigheden toeëigent, maar op de doceertaak van de onderwijzer, die zijn kennis overdraagt. In dit proces zouden dan de 'verstandelijke vermogens' der kinderen moeten worden ontwikkeld. Ook de 'opleiding' tot 'christelijke en maatschappelijke deugden' – aldus de aanduiding sedert 1857 – zou zich daarbij voltrekken. Er is immers een nauwe relatie tussen inzicht en 'deugd'. Het gebeuren, dat zich in de school afspeelde, werd als een relatief eenvoudige aangelegenheid gezien. Eerst de ontwikkeling van pedagogiek en psychologie hebben ons inzicht erin verdiept. De 'kundigheden' worden nu onderkend als schoolvakken met uiteenlopende doeleinden en structuren; de 'kinderen' als persoonlijkheden met nog veel meer eigenaardigheden dan hun 'verstandelijke vermogens'. Hun motivatie blijkt voor het resultaat van het schoolgaan van wezenlijke betekenis; hun interactie dient behalve het leren ook hun karaktervorming. Het sociale en culturele milieu thuis is voor het effect van hun schoolwerk van groot belang. De onderwijsmethoden worden met 'aanleren' in de oude zin en 'opleiding' onvoldoende omschreven. Het zelfdoen der leerlingen is ten minste zo belangrijk bevonden. De onderwijzer is dan ook meer dan een docent. De school blijkt een sociale institutie, waarvan de uitkomsten door tal van interdepen-

dente factoren worden veroorzaakt en welker invloed verder doorwerkt dan voorheen werd aangenomen. Dit zijn alles aspecten van de school, die ons thans bezig houden. Men kan zich echter voorstellen dat in een tijd, die de dingen eenvoudiger zag dan ze sedert dien bleken te zijn, de overheidsbemoeienis het karakter van van buitenaf gestelde objectieve eisen kon dragen. Deze eisen werden weliswaar met het toenemen van de overheidsbijdrage steeds veelvuldiger maar ze hadden hoofdzakelijk betrekking op kwantificeerbare gegevens, zoals het aantal bevoegde docenten in relatie tot het aantal leerlingen, alsmede het aantal uren aan de vakken besteed. Daarbij had de samenhang der achtereenvolgende schoolsoorten nog weinig aandacht. Dat het schoolwezen in zijn totaliteit moet worden beschouwd omdat het een trap moet zijn, waarlangs de leerling dient te kunnen opstijgen, was geen denkbeeld dat in het beleid een rol speelde. Eerst in 1903 werd een staatscommissie benoemd, die voorstellen tot reorganisatie moest doen 'voorzover deze tot een betere ineenschakeling van de onderscheidene delen van het onderwijs nodig zal blijken'. Het rapport van deze Ineenschakelingscommissie verscheen in 1910 en, welke invloed de daarin vervatte voorstellen op onderdelen van de wetgeving mogen hebben gehad, tot de gedachte reorganisatie heeft het niet geleid.

Deze periode van de onderwijspolitiek zou als die van de 'distributieve onderwijspolitiek' kunnen worden aangeduid. Wij vinden het beginsel van deze politiek terug in de inrichting van het ministerie van onderwijs sedert 1918. Juristen hebben er de leiding en administratieve krachten waken ervoor dat de overheidstaak volgens wet en reglement naar recht en orde wordt voltrokken. Vergeefs zoekt men er naar onderwijskundigen van de professie; die behoren in de buitendienst thuis. Ook voor sociologen en psychologen is er geen functie.

Pedagogische aangelegenheden, niet steeds geheel te vermijden, worden naar een adviserende instantie doorgezonden of op grond van een ambtelijke ervaring berustend inzicht afgedaan. Er kwam een onderwijsraad bij, die in hoofdzaak als het evenwichtsorgaan van de financiële gelijkstelling ging dienen en bovendien wijsheid uit de onderwijspraktijk aandroeg wanneer een inmenging in de leerprogramma's of een regeling van onderwijsbevoegdheden niet viel te ontgaan. In het locale vlak beslisten ondeskundigen over de belangen der scholen al heeft men in de grote gemeenten ten aanzien van het openbaar onderwijs de medewerking van specifiek op onderwijsvragen georiënteerde krachten bevorderd.

Zo liepen de zaken wel. Van verontruste pedagogen behoefde men zich niet veel aan te trekken. Wetenschappelijk geschoolde onderwijskundigen waren trouwens schaars. De werkers in het veld manifesteerden geen verzet. De docentenorganisaties ontwikkelden geen kracht tot doorbreking van het systeem. Het grote publiek scheen in grote lijnen met de voortzetting van het bestaande tevreden.

Nadat de financiële gelijkstelling was geïntroduceerd, discussieerde men over haar uitvoering en vervolmaking. Het voornaamste onderwijsprobleem was het 'pedagogische-politieke getal' der leerlingenschalen. Maar in wezen was het ministerie er voor de administratieve taak van de uitvoering der wetten. De toekomst baarde geen ernstige zorg of het moest om het oplopen der budgetten en de noodzaak ener bezuiniging gaan. Voor het beleid kon immers met de extrapolatie van het aanwezige worden volstaan: een verandering van de sociaal-economische orde was niet in 't zicht en de ontwikkeling, die van het bestaande onderwijssysteem mocht worden verwacht, was in hoofdlijnen bekend.

2. *Kentering*

Het kon niet zo blijven. De maatschappij begon te veranderen. Wij noemen vier aspecten van haar ontwikkeling.

Ten eerste is de verantwoordelijkheid van de staat aanzienlijk uitgebreid. In de sociaal-economische sfeer is het verschijnsel evident: de staat waakt voor de welvaart van het land en het welzijn van elk zijner burgers. In de culturele sfeer namen zijn taken evenzeer toe. Daarbij wordt steeds meer duidelijk dat het de overheid niet veroorloofd is om in deelgebieden te denken.

De materiële sector kan zich onvoldoende ontwikkelen als de culturele sector geen ontplooiing vindt en omgekeerd, zodat het ene doel het andere in zich besluit.

Ten tweede. De kennis neemt toe. Ze moet worden bewaard en overgedragen, soms in de vorm van hoge graden van specialisatie. Wetenschap wordt de kern van de maatschappelijke ontwikkeling en de technologie, die steeds groter terrein bestrijkt, verandert de samenleving in al haar facetten. De economische betekenis van de onderwijsfactor komt tot erkenning.

Ten derde. Het onderwijs beslist in toenemende mate over 's mensen kansen op de arbeidsmarkt. Bovendien zijn er in de maatschappij steeds meer en steeds zwaardere plaatsen te bezetten.

Ten vierde is er een extern en intern democratiseringsproces aan de gang, dat zich, zij het traag, ook tot het schoolwezen uitstrekt. De noodzaak van de doorvoering van dit proces wordt in stijgende mate als noodzakelijk ervaren*.

De ontwikkeling van de rechtsstaat tot welvaartsstaat en van de welvaartsstaat tot welzijnsstaat bracht met zich mede, dat onze samenleving een veelheid van waarden is gaan nastreven en dat de politiek haar richtlijnen moet ontlenen aan een pluriformiteit van maatschappelijke doelstellingen.

De onderwijswereld begon er anders uit te zien. In de 20 jaren tussen 1947 en 1967 vermeerderde het aantal leerlingen van het kleuteronderwijs van 262.000 tot 481.000, van het basisonderwijs van 1.177.000 tot 1.476.000, van het voortgezet onderwijs van 452.000 tot 1.181.000, en het aantal studerenden bij het wetenschappelijk onderwijs liep op van 9.000 tot 78.000. Er kwamen dus in 20 jaar 1.3 miljoen leerlingen bij. De rijksuitgaven voor onderwijs en wetenschappen stegen tot *f* 5,2 miljard. Op de rijksbegroting van 1970 is reeds *f* 7.781 miljard uitgetrokken, het dubbele van de in hoogte volgende post (defensie). Een schatting voor het jaar 2000 geeft voor het kleuteronderwijs een bezetting met 950.000 leerlingen, voor het basisonderwijs een bezetting van 2.600.000 leerlingen, voor het voortgezet onderwijs 2.800.000 leerlingen, terwijl het aantal studenten dan 350.000 zal zijn. Er komen in 30 jaar – en dat is een korte tijd – dus nog 3,5 miljoen leerlingen bij. De overheidsuitgaven voor het jaar 2000 zijn ongeacht prijsstijgingen op 32 miljard geraamd.

Deze cijfers bedoelen een vraag op te roepen. Het is die, waarvoor iedere onderneming komt te staan, wanneer haar omzet een bepaalde limiet te boven gaat. Zij dient te onderzoeken of zij haar bedrijf met de bestaande methoden kan voortzetten dan wel of het aangewezen is om tot geheel nieuwe vormen van produktie en administratie over te gaan. Dat vereist van de medewerkers dan ook vaak andere patronen van denken en werken. In het onderhavige geval zal men bijv. aandacht voor de in de Angelsaksische landen opkomende leer van *educational administration* mogen verlangen, al is deze nog te zeer op de problemen in het locale vlak geconcentreerd, en begrip voor onderzoekmethoden als de *systems analysis* en andere, die door toepassing van kwantificerende vergelijkingen tot een objectieve basis voor beslissingen trachten te komen.

De noodzaak van veranderingen in de externe en interne educatieve structuren van het schoolwezen is niet geringer. Het is de grote verdienste van Minister Th. Rutten geweest dat hij dit heeft gezien en in 1951 met 'een leidraad voor een geleidelijke reorganisatie van ons onderwijsstelsel' voor de dag is gekomen. Het was een leidraad opgesteld 'vanuit een onderwijskundig gezichtspunt'. De Mammoetwet is er in 1963 uit ontsproten, een belangrijke stap 'ter verkrijging van een samenhangend geheel van onderwijsvoorzieningen'. Een nieuwe fase van onderwijspolitiek werd hiermede ingeluid. Een aantal beginselen zijn aan de nieuwe opbouw van het voortgezet onderwijs ten grondslag gelegd.

Iedere leerling moet in het voortgezet onderwijs de mogelijkheid hebben om zowel een algemene vorming te ontvangen, als ook een beroepsopleiding, die naar omvang en inhoud zo goed mogelijk moeten zijn aangepast aan zijn aanleg

* Dietrich Goldschmidt, *Bildungsplanung und Bildungsforschung*, Neue Sammlung 9. Jahrg. 1969, S. 13ff.

en capaciteiten. De leerlingen van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs ontvangen deze beroepsopleiding evenwel bij het wetenschappelijk onderwijs.

Aan elke beroepsopleiding dient een fase van algemeen, niet rechtstreeks op beroepen gericht onderwijs, vooraf te gaan. Het tijdstip, waarop bij het voortgezet onderwijs de op een bepaald beroep of bepaalde beroepengroep afgestemde opleiding moet gaan overwegen, hangt samen met de aanleg en de belangstelling van de leerlingen.

Het structuurplan voor het voortgezet onderwijs dient horizontale en verticale doorstromingsmogelijkheden te bevorderen.

Er komen nieuwe vakken.

Er verschijnt een brugjaar met determinerende, oriënterende en selecterende functies.

Scholengemeenschappen zullen straks mogelijk zijn.

Dit alles verraadt de bedoeling om tot een constructieve onderwijspolitiek te komen. Maar bij de indiening der wet in 1958 vond de minister het nodig om in de memorie van toelichting enige van ouds vertrouwde klanken te doen horen: 'Zo ergens, dan dient hier de regel te worden toegepast, dat de taak der overheid zich moet beperken tot het scheppen van de mogelijkheden voor de burgers om hun persoonlijke taak te volbrengen'. In deze inadequate typering proeft men de ambivalentie van de overgangsperiode. Tien jaar later, na de inwerkingtreding van de wet, is van deze attitude niet veel terug te vinden. Het ministerie is aanzienlijk meer gaan regelen dan het gewoon was te doen. De 'burgers' – ditmaal de docenten – klagen dat de 'mogelijkheden om hun persoonlijke taak te volbrengen' door reglementen en circulaires ernstig worden beperkt. Het is duidelijk dat de beginnende constructieve onderwijspolitiek zich niet aanstonds populair heeft vermogen te maken. In dit verband dient men zich te realiseren dat het ministerie op zijn nieuwe verantwoordelijkheden niet is ingericht. Het is er onverhoeds in terecht gekomen. Men mag waarderen dat de bestaande staf de nieuwe onderwijskundige taken zo goed mogelijk heeft trachten op te vangen. De consequentie is weliswaar geweest dat men gemeend heeft een Mammoetwet te kunnen maken met nieuwe schoolsoorten, waarvan niemand de opzet kende, met nieuwe vakken, waarvan de inhoud nimmer was overwogen, en dat men zich begeven heeft in experimenten, waar de wetenschappelijke controle op heeft ontbroken en waarvan de resultaten nimmer zijn overgedragen. Maar het stagnerend onderwijsbedrijf is althans in beweging gekomen en beweegt zich voort.

Nu de ontwikkeling zo snel gaat, dat wetten verouderd zijn als ze worden ingevoerd, nu niet zoals voorheen het blijvende regel is maar de verandering, is de opbouw van het ministerie tot een ernstig probleem geworden. Alvorens wij daar nader op ingaan, is het nodig de trekken van een constructieve onderwijspolitiek nader te overwegen.

3. *Constructieve onderwijspolitiek*

Het uitgangspunt van de constructieve onderwijspolitiek ligt in de doeleinden, die men met het onderwijssysteem wil bereiken. Het is een verdienste van het rapport *Educational Policy and Planning, Netherlands*, hetwelk in 1967 aan de O.E.S.O. is uitgebracht, dat het zulke doeleinden heeft trachten te formuleren.

Ik acht de in dit rapport gegeven omschrijving evenwel nog niet geheel geslaagd. Hierbij volgt een proeve, die er gedeeltelijk op voortbouwt.

De doeleinden zijn:

1. De overdracht aan alle burgers van de waarden van de samenleving in die zin, dat zij voor hen tot een functionerend bezit worden.
2. De ontwikkeling bij alle burgers van de geestelijke bewegelijkheid, die hen in staat stelt om niet slechts de overgeleverde waarden te verwerken maar ook om de tekortkomingen in het bestaande systeem van normen te onderkennen, om de vernieuwing, die zich daarin voltrekt, kritisch te benaderen en tot die vernieuwing uit eigen kracht bij te dragen.
3. Het streven naar een zo groot mogelijke deelneming van de bevolking aan de vormgeving van het maatschappelijke leven en het aan-

kweken van verantwoordelijkheidsbesef voor de gemene zaak, een en ander onder eerbiediging van de verscheidenheid van levensovertuiging.

4. De overdracht van kennis aan alle individuen en groepen, ongeacht afkomst, bezit en leeftijd, tot het hoogste niveau, dat zij verlangen en verwerken kunnen, zodat dit onderwijs dienstbaar zal kunnen zijn aan de overwinning van de tegenstellingen tussen klassen en standen.
5. De voorziening van de maatschappij met de geschoolde en op de sociale en technische veranderingen berekende mankracht, die voor haar optimale functionering is vereist. Er zullen van overheidswege geen beroepsopleidingen worden onderhouden, die de te verwachten behoefte klaarblijkelijk te boven gaan*.
6. De bevordering van de vrije ontwikkeling van wetenschappen en kunsten door de ondersteuning van de daarop gerichte vorming. De bevordering van het onderzoek, dat aan de politieke, culturele, sociale, economische en onderwijskundige vernieuwing dienstbaar kan zijn.

Het is opmerkelijk dat doelstellingen als deze, op de genoemde uitzondering na, in de litteratuur ontbreken. De thans gebodene staan ter discussie.

De politicus heeft aan zulke operatiedoelen niet genoeg. Hij werkt in een gepredetermineerd vlak, dat hij moet kennen. Helmut Schelsky is daarvan zozeer onder de indruk dat hij het einde der politiek aankondigt. In plaats van de politieke beslissing treedt volgens hem *die Sachgesetzlichkeit*. Er is straks geen behoefte meer aan andere beslissingen dan die volgens technische principes genomen worden. De staatsman is eerlang geen persoon meer, die besluiten neemt en gezag oefent. Hij is de analyticus, de constructeur, de man, die plannen ontwerpt en realiseert. 'Politiek in de zin van normatieve wilsvorming verdwijnt eigenlijk prinicipieel van het terrein'. De technocraat beslist**.

* Deze toevoeging betekent dus een beperking van het onder 4. gestelde.

Wij hebben hier te doen met een ideologisch geïnspireerde overdrijving, die strekt tot de uitschakeling der politieke keuzen. Schelsky's betoog wordt hier dan ook uitsluitend aangehaald teneinde te doen inzien hoe zwaar een bekend socioloog de determinanten laat gelden. Ook de onderwijspoliticus kent er vele. Hier volgt een opsomming.

Interne determinanten

1. De administratieve structuur van het schoolwezen;
2. De educatieve structuur van het schoolwezen met
   a. de docenten met de hun gegeven opleiding;
   b. de geldende leermethoden, schoolboeken;
   c. de leerlingen en hun vooropleiding;
   d. de gebouwen.

Veel ervan is in de wetgeving opgenomen en eerst op termijn te wijzigen. Andere dingen zijn in mensen en zaken vastgelegd en niet aanstonds veranderbaar. Er zijn statistische verbanden tussen het bezoek van het basisonderwijs en dat van het voortgezet onderwijs en van het voortgezet onderwijs en dat van het wetenschappelijk onderwijs, die nauwelijks zijn te doorbreken.

Externe determinanten

1. Geestelijke overtuigingen;
2. Ontwikkeling van wetenschap en techniek;
3. Economische krachten;
4. Sociale krachten;
5. Politieke krachten;
6. Demografische ontwikkelingen.

Daarbij verdienen onder 2. in 't bijzonder te worden gereleveerd de leer der onderwijskunde en onder 3. de financiële mogelijkheden van de overheid.

** *Der Mensch in der Wissenschaftlichen Zivilisation* in Helmut Schelsky, *Auf der Suche nach Wirklichkeit*, Eugen Diederichs Verlag, Düsseldorf-Köln 1965, S. 439ff.

De onderwijspolitiek wordt door deze factoren deels gestimuleerd deels beperkt. Haar speelruimte wordt erdoor begrensd.

De kwaliteit van de onderwijspolitiek wordt gekarakteriseerd door de mate, waarin het beleid temidden van de speling van al deze machten en krachten zijn doeleinden weet te verwezenlijken.

Daarbij staan dat beleid de volgende middelen ten dienste:

Middelen

1. Economische voorzieningen: het bekostigen van het onderwijs.
2. Zedelijke voorzieningen: het weren van excessen.
3. Gezondheidsvoorzieningen: regelen omtrent schoollokalen, waarborgen voor de gezondheid van leerkrachten en leerlingen.
4. Sociale voorzieningen:
   a. regelen omtrent de bezoldiging van het personeel;
   b. studiefinanciering der leerlingen;
   c. ontwikkeling van de randdiensten.
5. Educatieve voorzieningen:
   a. aaneensluiting en integratie der schoolsoorten;
   b. normen voor de leerprogramma's;
   c. waarborgen voor het niveau der leerkrachten en de door de scholen nagestreefde resultaten;
   d. inrichting schoolgebouwen.
6. Administratieve voorzieningen betreffende:
   a. functionering van het overheidsapparaat;
   b. bestuur der scholen.
7. Vernieuwingsvoorzieningen:
   a. bevordering van het onderzoek van het onderwijs;
   b. bevordering van het bruikbaar maken van speurwerkresultaten voor de praktijk (ontwikkelingswerk);
   c. instandhouding van innovatie-instanties.
8. Zorg voor de nationale en regionale planning van de ontwikkeling van het schoolwezen.

Wij bespraken de *operatiedoelen* van het onderwijsbeleid en de middelen, die daaraan ten dienste staan. Aan deze opsommingen moet thans worden toegevoegd dat de meest wezenlijke en tevens moeilijkste taak van het beleid ligt in de vertaling van de doeleinden in een concreet omschreven coherent samenstel van middelen. Daarbij zoekt de politicus antwoord op de vraag: 'indien ik die en die doeleinden wil realiseren, wat zijn dan de consequenties daarvan voor mijn handelen op het terrein van mijn bevoegdheid en in hoeverre is een activiteit in de aangegeven zin realiseerbaar?' Op deze wijze komt de *strategie* van het onderwijsbeleid tot stand. Het zal kwantitatieve maatregelen, kwalitatieve maatregelen en structuurhervormingen omvatten. Ik waag het te veronderstellen, dat het vaststellen en openbaar maken van beleidslijnen, waaraan de bij het onderwijs betrokkenen inspiratie en verwachtingen kunnen ontlenen, tot de belangrijkste middelen behoort, die een bewindsman ten dienste staan, al komt dit middel in wet en traditie niet voor.

Nog zijn de schakels ener constructieve onderwijspolitiek niet genoemd. Het beleid moet worden belichaamd in, zoveel mogelijk kwantitatief omschreven, *projecten* voor de korte, middellange en lange termijn. Dit is *de taktiek* van het onderwijsbeleid.

De laatste fase is die van de *evaluatie* en *nacalculatie* van het gevoerde beleid, tevens grondslag voor de projecten voor de volgende jaren. Een weldoordacht onderwijsbeleid zal er grote waarde aan hechten.

4. *De vernieuwing van het apparaat*

Wij zijn thans voldoende geïnformeerd om ons op het apparaat ener constructieve onderwijspolitiek te bezinnen.

Het bestaande ministerie van onderwijs en wetenschappen draagt de kenmerken van de administratief-bureaucratische structuur.

Max Weber heeft indertijd de karakteristieken van de ambtelijke organisatie geanalyseerd. Hij wijst erop hoe deze organisatievorm getypeerd wordt door een rationalisering van de verrichtingen volgens zakelijke en berekenbare regelen zonder aanzien des persoons. Hij berust op een

systematisch ontwikkeld rechtssysteem, waarbij willekeur en persoonlijke bevoordeling zijn uitgesloten. Hij dient daardoor de rechtsgelijkheid, die de moderne massa-democratie typeert. Deze vorm van beheer heeft zich met zijn traditie van strikte hiërarchische opbouw, gehoorzaamheid aan het van bovenaf bepaalde beleid ongeacht de politieke tendentie daarvan en plicht tot geheimhouding een positie verworven, die praktisch zo goed als onaantastbaar is geworden.

De administrateur, die daarin zijn plaats vindt, bewaart de bestaande orde. Hij verdedigt haar tegen bedreigingen van binnen en van buiten. Hij onderwerpt er ook zichzelf aan. Hij is haar werktuig, dat persoonlijke voorkeur aan de handhaving van het systeem ondergeschikt weet te maken. Aan dit geheel van normen en tradities ontleent het systeem zijn macht, een macht, waartegen, zoals gezegd, bestuurden moeilijk macht kunnen doen gelden al blijken recente buitenparlementaire acties invloed te hebben.

De problematische kant van het administratief-bureaucratische apparaat openbaart zich op het moment, waarop de rechtswaarde niet meer de enig geldende is en uit een pluriformiteit van maatschappelijke doelstellingen moet worden gekozen. De toekomst kan nu niet langer door extrapolatie van de bestaande beweging worden vastgesteld. Er moeten keuzen gedaan worden van veel verder strekking dan voorheen het geval was. Er moet gekozen worden tussen uiteenlopende waarden en divergerende gezichtspunten. Wat in een ongewisse situatie, zoals die waarin wij leven, het algemeen belang is, dient in direct contact met de betrokkenen te worden vastgesteld. Dit vraagt inzicht in de krachten, die de bestuurden bewegen. Wie in zulk overleg van de zijde der regering optreedt, zal verstand en onverstand, goed en kwaad van de zich manifesterende strevingen moeten kunnen onderkennen. Hij moet beschikken over zakelijk gefundeerde informatie aangaande te verwachten ontwikkelingen in de maatschappij als geheel en het schoolwezen in het bijzonder. Hij zal in staat moeten zijn om beslissingsmodellen te hanteren, zoals de wetenschap ze vandaag aanbiedt.

Dit alles overschrijdt de traditionele taken van het bureaucratisch apparaat. Het vraagt óók een andere mentaliteit: één, die erop gericht is iets tot stand te brengen. Het zal erom moeten gaan maatschappelijke initiatieven te stimuleren, die in de richting van het beleid passen. Het is van belang kwaliteit en creativiteit op te merken en te waarderen. Daarbij is het nodig op termijn te denken. Men moet niet alleen voor morgen zorgen maar vér vooruit zien.

Ik ben boven reeds kortelings op de problemen van het groeiend administratief bedrijf van het ministerie ingegaan. Het aantal ambtenaren is van 200(met kunsten) in 1947 tot 1207(zonder kunsten) in 1967 gegroeid. Men vraagt zich echter af of de consequenties van de toeneming van werk niet al te zeer getrokken zijn door toevoeging van nieuwe manschappen en onderofficieren aan het heirleger ambtenaren en niet te weinig is nagegaan of de hoofdofficieren onder deze veranderde omstandigheden voldoende op een moderne administratieve strategie berekend zijn. Het ministerie maakt wat dit aangaat bepaald niet de indruk van een onderneming met een omzet van 7, straks 32 miljard gulden.

Maar werkelijk bezorgd word ik wanneer ik het ministerie vanuit de eisen ener constructieve onderwijspolitiek bekijk. Er is hiervoor een andere kennis vereist dan die, welke vandaag in zijn midden opgeld doet. Met name een kennis van de determinanten, die wij boven hebben opgesomd. Daarnevens een grondige vertrouwdheid met de onderwijskunde. Ziet hier een voorbeeld van wat ik bedoel.

In 1968 verscheen Saul B. Robinson en Helga Thomas, *Differenzierung im Sekundarschulwesen**. Het boek biedt een structurele analyse van de ontwikkelingen in het secundaire onderwijs in een aantal industrielanden (Duitse Bonds Republiek, Duitse Democratische Republiek, Engeland, Wales, Frankrijk, Sovjet Rusland, Verenigde Staten en Zweden) en een functionele analyse van verschillende normen van differentiatie met verwijzing naar de nieuwere inzichten der psychologie. Er moeten beleidsambtenaren op het ministerie zijn, die zo'n werk bestuderen, en die

* Stuttgart 1968.

dat kunnen doen op basis van zoveel kennis, dat zij er reeds bij hen aanwezige informatie in bevestigd en gesystematiseerd vinden.

Zulk soort deskundigheid zal men ten departemente nauwelijks aantreffen. Een hoogleraar schreef mij onlangs: 'Als ik naar het ministerie van Waterstaat ga, vind ik er waterstaatkundigen, als ik het ministerie van Defensie bezoek, vind ik er militairen, maar als ik op Onderwijs kom, tref ik er ambtenaren aan'. Deze uiting is een generalisatie en als zodanig misschien niet volstrekt rechtvaardig, maar een feit blijft, dat ons schoolwezen overwegend bestuurd wordt door mensen, die terzake van het onderwijs ongeschoold zijn en die de hun toevertrouwde zaken gewetensvol doch slechts van de administratieve kant bekijken en behandelen.

Dit kan en mag zo niet blijven. Het is nodig dat er aan het ministerie een onderwijskundige sector komt, gelijkwaardig aan de bestaande. Zij moet niet in de administratie opgaan: administratie en beleid hebben daarvoor te verschillende oriëntatiepunten. Neen, zij dient in de hiërarchische lijn een volwaardige tegenpool te vormen tegenover de thans aanwezige organisatie. Haar taak zal alles omvatten wat de staatstaak ten aanzien van de externe en interne educatieve structuur en functionering van het schoolwezen betreft. Haar opzet moet niet die naar onderwijsniveaus zijn, zij dient het schoolwezen als een geheel te overzien. Het thans bestaande isolement van het wetenschappelijk onderwijs moet daarbij worden doorbroken.

Het ministerie zal de medewerking moeten hebben van een krans van advies- en uitvoeringsinstanties. Er zijn thans reeds het Centraal Bureau voor de Statistiek en het Centraal Planbureau. Er is de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs en het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling. De functionele deconcentratie zou zich moeten voortzetten door de oprichting van een leerplaninstituut en een onderwijstechnologisch ontwikkelingscentrum.

In dit verband dienen enkele opmerkingen te worden ingevoegd over de mogelijke oprichting van een Nationale Onderwijsraad. Ik heb in zulk een onderwijsraad vroeger geloofd en medegewerkt aan de voorbereiding ervan. Thans zal men mij niet aanstonds onder de voorstanders aantreffen. Zulk een raad dreigt een samenbundeling te worden van de organisaties, die er in de onderwijswereld bestaan. Een dergelijk representatieproces blijkt de mensen in het veld onbevredigd te laten: zij willen vandaag rechtstreeks bij de zaken betrokken worden. Daar komt bij dat op het ogenblik in de leidende laag van het onderwijs allerminst een vernieuwingsdrift valt te ontdekken, die noodzakelijk moet worden gebundeld. De kans is groot dat de activiteit van zo'n lichaam in de verscheidenheid van de belangen en inzichten zal vastlopen en dat wij nog verder van huis zullen komen dan we thans reeds zijn. Op 't ogenblik zou de oprichting van een nationale raad daarom voorbarig zijn. Over enkele jaren verandert mogelijk het perspectief. Dan ontdekken wij misschien ook meer bevredigende organisatie-mogelijkheden.

Maar dit nu daargelaten. In mijn gedachtengang zijn bepaalde studie- en beleidsfuncties en uitvoerende taken aan de orde, die de overheid naar huidig besef zelf in het ministerie of daaraan verbonden instituten heeft te behartigen. Raden als de genoemde zullen daarbij een adviserende taak kunnen hebben. Een voorbeeld. Onlangs verscheen het nog nader te noemen Rapport *Opstaan tegen het zittenblijven*. Het is een advies van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs aan de Staatssecretaris. Men zou zich met veel optimisme kunnen voorstellen dat een nationale raad dit rapport eveneens in enkele maanden zou hebben uitgebracht. Maar daarmede zou de vraag niet beantwoord zijn, die nu ook ten aanzien van het overwinnen van het zittenblijven geldt: wat doet de overheid nu met zo'n advies? Daar moeten op het ministerie medewerkers zijn, die het initiatief kunnen opvangen en beoordelen.

Er moet de competentie zijn voor het overleg met de auteurs, de inspectie, de besturen, de docenten en de ouders en het bereiken van het grote publiek. Er moeten deskundigen zijn, die binnen het ministerie de financiële en juridische consequenties kunnen gaan bespreken. In casu werd geadviseerd tot een geheel van maatregelen en voorzieningen (onderzoek, leerplanontwikke-

ling, onderwijsbegeleiding, wetsaanpassing, enz.), die in een bepaalde orde ter hand moeten worden genomen. Er moeten ten departemente onderwijskundigen zijn, die begrijpen wat er nog moet worden gedaan. Een organisatie voor deze zaken buiten het ministerie is niet ondenkbaar. Maar zolang het ministerie blijft zoals het is. zal zulk een organisatie een buitendienst zijn, afhankelijk van de administratief georiënteerde ambtenaren, die de macht hebben. En daarmede is het wezenlijk nodige niet bereikt.

In dit verband zij opgemerkt dat de algemene ervaring is dat adviserende en andere stimulerende instanties onvruchtbaar blijven, wanneer zij meer suggesties aandragen dan een ministerie kan opnemen en verwerken. Elke week komt er een commissie of instituut met een nieuw initiatief, waarvan de insider weet dat het tot niets zal leiden. Er moet op plannen een resonans kunnen komen en de realisatie van hetgeen tot het onderwijsbeleid behoort moet niet op departementaal onvermogen vastlopen.

Het is zonder meer duidelijk dat er bij de voorgestelde opbouw van het ministerie spanning zal ontstaan tussen de administratie en op de onderwijspolitiek gerichte deskundigheid. Dat ligt in het wezen der zaak. Er zijn gescheiden oriëntatiepunten en verantwoordelijkheden. Het zal de taak van de minister zijn om de divergerende gezichtspunten tot eenheid te brengen. Daarbij heeft de bewindsman, naar ik mij voorstel, de medewerking nodig van een klein maar intelligent bezet *planbureau* met mensen, die de planningstechnieken beheersen, waar de informatie van beide kanten wordt aangebracht. Het zal de taak van het planbureau zijn om in nauwe samenwerking met de onderwijskundigen projecten in concrete cijfers om te zetten, zodat er een welomschreven doelwit van het beleid ontstaat. Het zal dit doen voor de korte termijn (1 jaar), de middellange termijn (3-5) en de lange termijn (meer dan 5 jaar). Het planbureau zal deze exact, vaak ook kwantitatief, omschreven beleidsdoeleinden confronteren met de gegevens, welke de administratie omtrent de bestaande situatie en haar vermoedelijke ontwikkeling overeenkomstig de behoeften van het bureau zal aandragen. De uitkomst moet een beleidsvoorstel zijn, dat de minister voor zijn rekening neemt. Reeds in 1963 – dus ruim vóór de hedendaagse openbaarheidsstrevingen – heb ik ervoor gepleit dat het ontwikkelingsplan van het Nederlandse onderwijs zal worden gepubliceerd. 'Waarom zouden wij wel een economisch plan maken en een omvattend project voor onze onderwijsinspanning missen?'*

In het planbureau of onafhankelijk ervan zal een afzonderlijke werkeenheid voor de nacalculatie en evaluatie bestaan, zodat jaarlijks kan worden nagegaan in hoeverre de doelstellingen zijn gerealiseerd.

5. *Bestuur en bestuurden*

Het oude vraagstuk van staat en school vraagt in het kader van dit voorstel om nieuwe overweging.

Mijn uitgangspunt daarbij is de onomkeerbaarheid der geschiedenis. Er is een tijd geweest, waarin het schoolonderwijs zich, afgezien van maatregelen voor de armen, bevond in de sfeer van de particuliere voorzieningen. De onderwijzer was de ambachtsman, die zijn docerende functie ten dienste van de gezinnen tegen het hem toekomend loon pleegde te vervullen.

In de 19e eeuw is de school van ambacht tot instituut geworden. Zij kreeg een bestaan onafhankelijk van de docenten, die in haar dienst traden. Tegelijkertijd is de staat zich met de school gaan bemoeien. Hij is eisen aan haar werk gaan stellen. Hij is haar daarna gaan financieren. Thans draagt de overheid de kosten volledig. Het heeft geleid tot méér regelen, de eerdergenoemde subsidievoorwaarden.

Dit kan worden geïnterpreteerd als een proces van rationalisatie en normalisatie van het onderwijsbedrijf. Volgens nieuwere inzichten heeft de school daarbij nog te veel van haar ambachtelijk karakter behouden en is zij onvoldoende met de technologische ontwikkeling meegegaan. Vergeleken met de situatie in het begin der eeuw hield dit proces evenwel een modernisering in, verge-

* N.R.C., 25 okt. 1963.

lijkbaar met de ontwikkelingen, die zich elders in de samenleving voltrokken. Het is voor het vervolg van het geschiedverhaal van belang om vast te stellen dat deze rationalisatie en normalisatie zich manifesteerden in een maatschappij, die een relatief statische signatuur vertoonde. Bovendien droeg de overheidsbemoeiing een karakter, dat men naar hedendaags jargon met paternalistisch zou kunnen betitelen in zoverre zij voor de toekenning der financiën vérstrekkende waarborgen eiste.

In de laatste tijd komen daartegen reacties. In Engeland openbaart zich tegenwoordig een liberalistisch verzet, dat beoogt de staat van het onderwijsterrein te doen terugtreden. Hij zou niet meer moeten doen dan de ouders materieel in staat stellen op dit gebied hun eigen keuze tot gelding te brengen en de belangen van hun kinderen te behartigen.*

In ons land pleegt heden ten dage een, anarchistische, stroming haar afkeer van staatsinmenging luidruchtig te demonstreren. Zij draagt een utopisch karakter. Op zichzelf is de utopie een onmisbare stuwkracht tot vernieuwing. Het gevaar is dat zij demagogisch wordt misbruikt. Dat is het geval wanneer zij wordt gehanteerd als ware zij een reëel en aanstonds doorvoerbaar alternatief voor het bestaande. Zij loopt dan de realistische hervorming voor de voeten en staat een weldoordachte reconstructie in de weg. Onderwijs is sociaal, cultureel en economisch te belangrijk dan dat wij het aan het avontuur zouden kunnen overlaten. Wie idealen koestert ten aanzien van de vermenselijking van de maatschappij, van toenemende gerechtigheid op het stuk van de participatie aan de cultuur en wie de welvaart wenst, die voorwaarde voor deze zaken is, zal aan de staat niet kunnen voorbijgaan.

Voor onze toekomstvisie is het nodig te erkennen dat de geschiedenis alleen maar vooruit gaat. Als ze op haar schreden *schijnt* terug te keren is dit, zoals bij een spiraal, op een ontwikkelingsniveau, dat wij als bewuster en meer gedifferentieerd ervaren in vergelijking tot de periode, die voorafging.

In ons geval betekent dit dat het bestuur en beheer van het onderwijs niet zullen kunnen terugvallen in de particuliere fase maar zullen moeten worden verbeterd aan de hand van de inzichten, die de onderwijskunde, de psychologie en de sociologie aangedragen hebben. Daarbij moeten wij ons realiseren dat het onderwijs vandaag bestemd is voor een maatschappij, die gekenmerkt wordt door haar dynamische ontwikkeling, en dat zich een snel om zich heen grijpende tendentie openbaart, die het bestuur van bovenaf wenst te reorganiseren tot een bestuur, waarin de belanghebbenden meer medezeggenschap hebben dan tot dusver het geval is.

M. A. J. M. Matthijssen heeft in zijn artikel *Onderwijsdoelstellingen en onderwijsstructuren* een belangrijke bijdrage geleverd tot het denken over de educatieve en administratieve structuren van het onderwijs*. Zijn artikel betreft het universitaire onderwijs maar de schrijver suggereert terecht, dat zijn inzichten ook voor het overige onderwijs van betekenis zijn. Matthijssen onderscheidt twee 'denkmodellen'. Het *professiemodel* lijkt mij toepasselijk op de bestaande organisatie van het secundair en tertiair onderwijs. Haar functie is het opleiden voor hooggekwalificeerde professies ten behoeve van de maatschappij, die gestratificeerd is volgens 'deskundigheid'. Deze opleiding moet voldoen aan standaardeisen, zij is kennis- en taakgericht. Er is dus een geleding in achtereenvolgende opleidingsfazen met standaardprogramma's. Er wordt door docenten geïnstrueerd. Tijdens dit proces voltrekt zich een selectie, waarvoor de docenten verantwoordelijkheid nemen. De opleiding leidt tot genormaliseerde diploma's. Het schoolwezen dient hierdoor de maatschappelijke differentiatie. In de school geldt het hiërarchisch principe. Er is geen medezeggenschap der leerlingen. Het *zelfbeschikkingsmodel* ziet het doel der school in het ontwikkelen van individuele bekwaamheden en interessen ten behoeve van een egalitaire en multifunctionele maatschappij. Er zijn geen standaardeisen, het onderwijs is gericht op

* E. G. West, *Education and the State*, London 1965.

**Mens en Maatschappij*, sept./okt. 1969, blz. 400 en vlgg.

creativiteit en inventiviteit. De programma's zijn flexibel. Ze worden in overleg tussen docenten en leerlingen vastgesteld. In plaats van standaardprogramma's komen interdisciplinaire projecten, waarin leerlingen groepsgewijs werkzaam zijn onder begeleiding van docenten. De leerlingen selecteren zichzelf aan de hand van standaardtests. Het resultaat wordt vastgelegd in *credits*. De maatschappij heeft hieraan voor de toewijzing van functies minder houvast. Er is een sfeer van gelijkheid binnen het docentencorps. Er is medezeggenschap van de leerlingen.

Bij een dergelijke overgang van het vaste-sporen-tijdperk naar het onderwijskundig automobilisme – om nu eens een verkeerstechnische analogie te noemen – zal het legalisme van vandaag voor soepele ordeningen, die bij een pluriform onderwijsgedrag behoren, moeten plaats maken. Vaste normen, van bovenaf bepaald, zullen zoveel mogelijk vervangen moeten worden door voorzieningen, die in overleg met de belanghebbenden worden vastgelegd. Het onderwijsbeheer zal zich van een bestuur *over* de bestuurden tot een bestuur *met* de bestuurden moeten ontwikkelen. Daarin past geen gedetailleerd wettelijk systeem, doch slechts een raamwet, waarbinnen een ruime bewegingsvrijheid open blijft. Binnen de aldus geschapen ruimte zal de overheidspolitiek gestalte moeten krijgen. Het zal een politiek zijn die zó realistisch is dat zij begrijpt dat zij geen maatregelen kan doorvoeren, waarvoor de instemming bij de betrokkenen ontbreekt. Onderwijsmensen zijn geen marionetten, die bewegen als men aan de touwtjes trekt. Maar diezelfde politiek zal niet schromen om door middel van voorlichting en overtuiging de vernieuwing van het schoolwezen te bevorderen, die in de parlementair goedgekeurde onderwijspolitiek is voorzien. Een activiteit, die niet van machtsvertoon maar van een geest van dienstbetoon is doortrokken, behoeft zich niet telkens angstvallig af te vragen wáár de grenzen van de overheidstaak liggen. Zij kan zo ver gaan als in de relatie tot bestuurders, ouders, docenten en leerlingen aanvaardbaar blijkt. Als de overheid deskundig voorwaarts trekt, zullen er altijd dissidenten zijn. De vrijheid om achter te blijven of andere wegen in te slaan zij hun gegund. Er is geen reden om de progressie af te dwingen; het heeft geen zin mensen te willen brengen, waar zij ook na degelijke voorlichting niet wensen te zijn.

Ik ben voor een open systeem. Het is het enige dat bij het driftig voortgaan van de tijd vlot kan reageren op de veranderingen der behoeften en de wijziging der inzichten. Het heeft de souplesse die nodig is om aan het initiatief van onderop ruimte te bieden. Eigenlijk gaat het bij dit alles om een rechttrekken van de verhoudingen, die door de neurose van de schoolstrijd scheef zijn gegroeid, want vele van de regelen, die geofferd kunnen worden, zijn ontsproten aan het wantrouwen, dat eertijds tussen toenmalig 'rechts' en 'links' heeft bestaan. Vandaag ligt de problematiek anders. Nu gaat het om voortgang of verstarring, om recht doen aan de initiatieven vanuit het volk of machtsoefening van bovenaf. Het wordt tijd, dat wij ons realiseren dat onze onderwijswetboeken en reglementenbundels dikker zijn dan enige andere in Europa en dat de bewegelijkste onderwijssystemen de beperktste statuten hebben.

Het onderwerp experimentenwet-onderwijs maakt schoolvormen mogelijk, die buiten de kaders van de bestaande onderwijswetten vallen, en vervangt voor de experimenteerscholen de wettelijke regels door regels ad hoc, die de minister vaststelt. 'Onder de regelen en voorwaarden zijn in elk geval aanwijzingen begrepen betreffende een geregelde rapportage over de gang van het experiment en betreffende de onderwijskundige begeleiding'. (art. 4, 2e lid). Als heel het onderwijs op deze wijze gaat experimenteren, zijn wij in de buurt van de zo juist bepleite beweeglijkheid. Maar reeds aanstonds is het evident dat zodra de minister op deze wijze in vernieuwingspogingen betrokken raakt, het nodig is dat hij een staf heeft, die de kennis en de ervaring opbrengt, welke voor de zinvolle vervulling van deze nieuwe taak vereist zijn. De traditionele ambtenaar functioneert hiervoor onvoldoende. Deels omdat zijn opleiding daartoe niet strekt. Deels omdat hij in het systeem er de vrijheid van handelen voor mist. Want als één ding in een open overleg misstaat, is het de vlucht in de ver-

wijzing naar hoger machten en het beroep op geheimhouding. Het is een van de waardevolle tendenties in het hedendaags levensbesef dat men tracht door de structuren heen de mensen te ontdekken. Ieder beseft dat het niet de minister is, die alles weet, alles overdenkt, alles doet. Men gaat zich realiseren dat de staat belichaamd is in de mensen en men wenst die mensen met hun positieve en negatieve eigenschappen te leren kennen. Men wenst te weten wie voor wat verantwoordelijk is. Misschien moet de leer van de ministeriële verantwoordelijkheid jegens het parlement in haar huidige vorm worden gehandhaafd. Zij heeft echter onmiskenbare nadelen naar de zijde der burgerij. De fictie van de alleenbeslissende minister functioneert vaak als een scherm, waarachter ambtelijk handelen schuil gaat. Maar in elk geval nemen vandaag de bestuurden in hun rechtstreeks contact met de overheid geen genoegen meer met een voorstelling van de werkelijkheid, die zij niet langer als reëel kunnen aanvaarden. Zij verlangen openbaarheid, die hun de machten in hun ware gestalte onthult.

Ik zal het bovenstaande thans nader toelichten en maak daarbij gewag van een vermijdbaar misverstand*.

In de *Schets van het Nederlandse Schoolwezen* wordt het hoofdstuk, getiteld 'Zelfstandige kracht en centrale macht' na een beschouwing over de wettische benadering van het onderwijs met de volgende woorden besloten: 'Wij zouden ons kunnen veranderen en wat minder aan de wet en wat meer aan het menselijk leven hechten. Wij zouden kunnen gaan inzien dat mensvorming van hogere waarde is dan iets dat wij met stellige bepalingen, kwantificerend, kunnen regelen en dat de vrijheid weliswaar de mogelijkheid van aberraties insluit doch ruimte laat voor het leven in zijn voortdurende ontwikkeling, terwijl dwang niet anders dan het uiterlijk gedrag vermag te bestieren en daarbij de groeimogelijkheden afsnijdt. Het onderwijs staat voor de taak van het vormen van mensen voor een snel veranderende samenleving. Laat de overheid toch niet menen dat zij bij uitstek weet hoe het gebeuren moet! Waarom zouden de minister van onderwijs en zijn adviseurs op dit stuk competenter zijn dan de miljoenen ouders, de honderdduizenden schoolbestuurders, de tienduizenden leerkrachten? Laten wij begrijpen dat de wet machtig is maar niet alles kan. Misschien kunnen wij van de Engelse benaderingswijze leren. Ze kiest voor een middenweg en daarop heeft onze bedachtzame natie zich in de regel wél bevonden'*.

Is de bedoeling van de boven gesuggereerde structuurhervorming van het ministerie in strijd met de thans geventileerde op geleide vrijheid gerichte gedachtengang? Allerminst. Het Engelse voorbeeld leert anders. Er is in Engeland op het ogenblik een duidelijke onderwijspolitiek. Maar zij berust niet op een menigte wettelijke regelingen doch op een *balance of power*, waarbij tegenover de bevoegdheden van de minister het gezag van de regionale autoriteiten wordt afgewogen. Er is een orde, die vrijheid laat, waar zulks mogelijk is en de verantwoordelijkheid plaatst, waar zij het best gedragen kan worden*.

Laat mij een voorbeeld geven van de administratie als wetgeefster enerzijds en een onderwijskundig geïnspireerd onderwijsbeleid ter andere zijde. Ik ontleen het aan het rapport *Opstaan tegen het zittenblijven* van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, geschreven door drs. K. Doornbos (Den Haag 1969). Het rapport toont aan dat de Lageronderwijswet 1920 het leerstofjaarklassensysteem voorschrijft, waaraan het zittenblijven inherent is.

Bij het formuleren van die wet – de formuleringen stammen merendeels uit de vorige eeuw – stond de wetgever een heel bepaald schoolmodel voor ogen: de eigentijdse klassikale school. Een zesklassige school, waarin, over zes leerjaren verdeeld, overwegend klassikaal onderwijs wordt gegeven aan leerlinggroepen, bestaande uit leef-

* Zulks mede in antwoord aan de heer T. Elias, de bekwame onderwijsjournalist.

* 2e druk. Groningen, 1964, blz. 67.

* Ik kan nu niet ingaan op de vraagstukken van het regionale en locale onderwijsbestuur. Ze verdienen dezelfde aandacht als hier aan de centrale macht wordt geschonken.

tijdgenoten (en oudere zittenblijvers). In ieder leerjaar wordt een tevoren in het leerplan vastgelegde hoeveelheid leerstof onderwezen.

De wetgever spreekt van zes achtereenvolgende leerjaren, en duidt daarmede op een bepaald verband tussen deze scholingsperiodes. De leerjaren moeten in een bepaalde volgorde worden doorlopen. Dit vindt zijn oorzaak in de omstandigheid, dat de leerstof van verscheidene 'schoolvakken' een zodanige structuur vertoont, dat een willekeurige verdeling over de leerjaren niet mogelijk is. Een leerling moet het ene tot op zekere hoogte beheersen om het andere te kunnen leren. Heel duidelijk is dit bijv. bij een vak als rekenen. Deze orde in de leerstofopbouw, die concreet gestalte krijgt in een leergang, oefent grote invloed uit op de verdeling van de leerstof over de leerjaren. En juist deze koppeling van bepaalde leerjaren heeft tot gevolg, dat men afwijzend staat tegen het laten overgaan naar een volgend leerjaar van kinderen, die de leerstof van het voorafgaande leerjaar nog niet voldoende beheersen om het onderwijs in dat volgende leerjaar goed te kunnen volgen. De administratie heeft hier, naar de haar eigen mentaliteit een goed geregelde ordelijkheid in gezien, waarvan alleen in bijzondere gevallen mag worden afgeweken. Zij is nooit op het idee gekomen om ermede te breken.

Het rapport *Opstaan tegen het zittenblijven* pleit daarentegen voor ontkoppeling van cursusduur en leerstofpakket, met name ten aanzien van de 'beslissende schoolvakken'. Hierdoor ontstaat de gelegenheid tot daadwerkelijke erkenning van het eigene van elk der kinderen. Hun 'verschillen' in belangstelling, begaafdheid, werktempo, werkhouding, taalbeheersing e.d. worden geaccepteerd en gekozen als grondslag bij de vormgeving van het onderwijs. Uniformiteit van onderwijsprogramma en didactische aanpak dienen te worden vermeden.

Alles komt aan op het scheppen van de voorwaarden, waaronder een naar prestatie-eisen gedifferentieerde onderwijspraktijk met afdoende waarborgen voor kwaliteit en doelmatigheid kan worden ontwikkeld.

Uiteindelijk gaat het – juist ook bij het uitbannen van het vraagstuk van het zittenblijven – om het bewerkstelligen van gelijkwaardigheid van kansen op passende ontwikkelingsgelegenheid. Gelijke kansen op schoolsucces, niet alleen voor kinderen uit verschillende sociale milieus, doch in principe betrokken op iedere persoonlijkheidsvariabele.

Tot zover mijn voorbeeld.

Het is een ongerechtvaardigde veronderstelling, dat meer deskundigheid aan de top tot groter dwang zal leiden. Het tegendeel is het geval. De deskundige zal kunnen vrijlaten. Hij vermag de waarde en de onwaarde van de voorschriften te beoordelen, waarin ook ons algemeen voortgezet onderwijs gevangen zit. Veel van die voorschriften is er uitsluitend om de gestie der scholen te kunnen controleren. Als men naar de waarde van de subsidievoorwaarden als waarborgen voor de onderwijskundige kwaliteit vraagt, kan slechts een spotlach het antwoord geven. In *Paedagogische Studiën*, 47ste jaargang (1969), bl. 558 en vlg., schreef D. van den Brink een artikel onder de veelzeggende titel *De urentabel als rem op de vernieuwing van het voortgezet onderwijs*. Hij toont aan hoezeer de salarisberekening per lesuur het beeld van het schoolleven verstart. Zij staat aan modificaties binnen het schooljaar in de weg; zij conflicteert met de behoefte aan een schoolleven, waaraan leraren hun bijdrage leveren ongeacht de uren, die hun zijn toebedeeld; zij rekent onvoldoende met nieuwe leertechnieken, waarbij de leraar niet meer lesgever maar begeleider is. De schrijver citeert met instemming K. Posthumus: 'Niet het opstellen van nieuwe urentabellen is het eerste vraagstuk der schoolhervorming, maar het afschaffen van de uniforme lestabel'.

Als er een gevaar is te duchten dan ligt het in de bemoeienis, die thans onder het mom van de subsidievoorwaarden de school binnensluipt.

Vormen van toezicht als de boven aangeduide zullen moeten worden vervangen door coöperatie tussen bestuur en bestuurden. De administratie is, zoals gezegd, geen gesprekspartner voor de mensen uit het onderwijs. Ze heeft er de kennis en de mentaliteit niet voor. De ontmoeting kan slechts tot een wederzijds misverstaan en irritatie leiden.

Het verwijt der leraren, dat de Mammoetwet zonder voldoende overleg met hen wordt uitgevoerd, doet geen recht aan de talrijke conferenties, die vanwege het ministerie met deskundigen uit de onderwijswereld zijn gehouden. De inspectie heeft daarbij haar bemiddelende rol met verve gespeeld. Maar de aan de dag komende kregeligheid is wel begrijpelijk. Vooreerst omdat het representatiebeginsel niet meer werkt, zoals ik eerder constateerde. Maar bovendien: administratieve ambtenaren zijn mensen, die schakels zijn in het bureaucratische apparaat. Als men met ze spreekt zijn ze er niet *zelf* maar in hen krijgt het ministerie gestalte. Mijn eerste les op het ministerie van onderwijs is geweest: 'Een ambtenaar bestaat niet, er is alleen maar een minister'. Zo heeft de ambtelijke rol, als het belangrijk wordt, iets van middelaarschap tussen het onzienlijke en de werkelijkheid. Op het kritieke ogenblik klinkt de uitspraak: 'de minister meent . . .'. Het doet denken aan de geestelijke leidslieden, die op zich nemen om het zwijgen Gods in zelfgevonden uitspraken om te zetten. De relatie met de ambtelijke dienst berust volledig op het geloof dat de minister er is, en dat hij spreekt. Wat moeten docenten, die in de directe menselijke relatie plegen te leven, met een wereld, die haar basis in zulk een constructie vindt?

Daar komt dan nog bij dat zakelijke incompetentie van ambtenaren zich in formalisme pleegt te kleden. Het onvermogen om een aangelegenheid naar haar eigen waarde te beoordelen, doet hen vluchten in de uitleg van wetten en reglementen, die zich dan meer dan eens verzetten tegen wat mensen, die in de onderwijspraktijk staan, als een zinnige mogelijkheid beschouwen.

Welnu, ik hoop dat deze bezwaren kunnen worden vermeden door de introductie op het ministerie van onderwijskundigen, die de taal van de anderen verstaan en die zoveel weten, dat zij de betrekkelijkheid van hun inzicht inzien.

Het zal voor hen, die in de onderwijswereld iets tot stand willen brengen, een zegen zijn om te ervaren dat zij de moeizame strijd tegen administratieve bezwaren niet meer alléén zullen behoeven te voeren. Zij zullen op het ministerie niet uitsluitend functionarissen vinden op wier bureaucratische (in de zin van Weber) denksysteem zij iets moeten komen bevechten. Zij zullen van de noodzaak worden bevrijd om naast onderwijskundige ook nog amateur-jurist te zijn, die legalistische hinderpalen in ongelijke strijd vermag te overwinnen. Straks zullen zij op dat ministerie niet langer gezagsdragers *tegenover* zich vinden, maar gelijkdenkenden *naast* zich met wie zij hun plannen samen kunnen doordenken en ontwikkelen en die zij bij hun streven wellicht als medestanders kunnen begroeten.

Men zal kunnen tegenwerpen dat dit nieuwe onderdeel van het ministerie toch ook uit ambtenaren zal gaan bestaan. Inderdaad. Ze worden door alle gevaren ervan bedreigd, het meest, voor zover zij in de verzorging van lopende zaken en het voorbereiden van beslissingen worden betrokken, het minst voor zover zij met het vooruitdenken over de onderwijspolitiek bezig zullen zijn. Er zijn echter maatregelen mogelijk, die deze gevaren reduceren. Ik noem het voortdurend contact met het land en de aanraking met het buitenland. Als men er in slaagt deze medewerkers wetenschappelijk op peil te houden, is het risico van de blikvernauwing gering. De verticale hiërarchische organisatiestructuur, die in de administratie heerst, behoeft in het onderwijskundig onderdeel niet onverminderd te worden herhaald. Hier zullen horizontale vormen van samenwerking gelden, waarin de persoonlijke bekwaamheid belangrijker zal zijn dan de rang. Wellicht is er bovendien een bewust doorstromingsbeleid te ontwerpen. Het wetenschappelijk onderwijs in de onderwijskunde zal mensen met ervaring goed kunnen gebruiken, zodat ze niet op hun departementale zetel behoeven vast te roesten.

6. *Bezinning urgent*

Er zijn mensen, die bepleiten dat het onderwijs buiten de politiek zal blijven. Wat het nationale onderwijsbeleid aangaat is dit een onrealistisch verlangen. Het schoolwezen is op weg om het belangrijkste politieke strijdpunt te worden. Zijn enorm stijgende kosten zullen tegen andere maatschappelijke belangen moeten worden afgewogen. Zijn krachtige verbreiding vormt een

bedreiging van de bestaande maatschappij-opbouw. Monopolies van kennis en begrip worden erdoor gebroken. De kritische geest, die thans de onderwijswereld begint te doortrekken, kan tot aantasting van het bestaande waardesysteem leiden. Gezag zonder hecht zedelijk fundament wordt erdoor aan het wankelen gebracht.

Dit alles is geen reden tot vrees. Integendeel. Men make zich echter geen illusies. Staat en school komen andermaal in een spanningsverhouding te staan, waarbij de wederzijdse aanspraken moeten worden bepaald. In en om het onderwijsbeleid gaat zich een nieuwe machtsstrijd voltrekken. Er zijn tal van schermutselingen, die thans verspreide incidenten lijken: conflicten over het bestuur der universiteiten, de toelating van studenten tot bepaalde faculteiten, de achterstand in de scholenbouw, de toewijzing van middelen voor de uitvoering van de Mammoetwet, de gebrekkige onderwijzersopleiding, de verwaarlozing van het kleuteronderwijs, de schamele bedeling der innovatie-instanties, gepaard met ergernissen over het achterwege blijven van voorzieningen, die voor de modernisering van het schoolwezen zijn vereist (o.a. audiovisuele hulpmiddelen). Het parlementaire democratische systeem kent de middelen om strijdpunten, als hier opgetast liggen, te vereffenen. Maar tot die middelen behoort niet: te doen alsof onderwijspolitiek niet bestaat en er alleen maar incidentele vraagpunten zijn op te lossen.

In Engeland is men op dit punt verder. Daar is er een minister, die voor een onderwijspolitiek kiest, daarmede voor het voetlicht komt, haar met weloverwogen argumenten jegens de kritiek verdedigt en aan het oordeel van het parlement en de publieke opinie onderwerpt. De Labourregering voert een politiek ten gunste van de *comprehensive schools*. Ze doet dit openlijk en met veel overtuiging. Er is op dit beleid veel kritiek. Er is hier kennelijk een strijd aan de gang tussen vernieuwing en behoud. Maar er is een politiek.

In Nederland krijgen wij ministers, die nog nooit van enige overtuiging op het terrein van hun werkzaamheid hebben blijk gegeven en het ook tijdens hun ambtsperiode niet verder brengen dan het redderen van de onderwerpen, die hun door de externe noodzakelijkheden worden aangedragen. Laat ons voortaan openlijk van onderwijspolitiek spreken en aandachtig en kritisch nagaan welke vulling de politici eraan geven.

Het gevaar dreigt dat er het volgend jaar weer een nieuwe minister uit een ondoorzichtelijk politiek steekspel naar voren zal komen. Er is een minimale kans dat de toekomstige bewindsman over het onderwerp van dit artikel wel eens heeft nagedacht. Men denkt in ons land niet over de hier behandelde materie.

Het gangbare systeem van ministerskeuze wordt door sommige politici verdedigd. Zij betogen dat de minister op het terrein van zijn werk geen deskundige behoeft te zijn. Daarvoor heeft hij zijn ambtenaren. De minister is, naar dit inzicht, de politieke figuur, die het parlementair bedrijf kent en zich daarin weet te bewegen. Maar in deze redenering is de politicus tot de technicus van het Binnenhof verworden, terwijl het begrip behoort te duiden op iemand, die een politiek heeft. In casu een onderwijspolitiek. Daarvoor zal hij de kennis en het inzicht moeten meebrengen. Het is een misverstand te menen dat men hiervoor zo maar een hoogleraar kan nemen. Het wetenschappelijk onderwijs interesseert zich maar matig voor het schoolwezen als geheel. Zo is er een maximale kans dat er straks iemand op het ministerie komt, die het bedrijf op de oude voet voortzet. Het *is* voor een nieuw optredende minister nauwelijks mogelijk het politieke strijdperk binnen te treden met een reeds aanwezige generale staf, die hem om zijn reorganisatieplannen – indien hij ze al mocht hebben – verwenst. Want men ontveinze zich niet dat een hervorming van het ministerie een belangenstrijd zal ontketenen. Het ambtenarencorps vormt in Nederland een macht, waarbij vergeleken die van het parlement in het niet verzinkt. Zit de minister eenmaal een tijdlang in zijn stoel dan geldt voor hem: doorzwemmen of verzuipen. Hij komt niet verder dan hier en daar een noodverband. Er moet thans een en ander gebeuren.

Ziet hier een voorstel.

De inspectie van het onderwijs heeft in de per-

soon van de inspecteur-generaal en enkele inspecteurs een toenemende invloed in de gestie van het ministerie verworven. Het is met Mr. Ir. M. Goote begonnen. Zonder hem was er misschien geen Mammoetwet geweest. Het proces is daarna voortgegaan. Deze lijn moet worden doorgetrokken. De inspectie moet de onderwijskundige sector van het ministerie gaan vormen. Zij dient van buitendienst binnendienst te worden, ook al zijn de meesten van de 5 à 600 medewerkers, deels (hoofd)inspecteurs, deels ambtenaren, over het land verspreid. De reorganisatie zal een herverkaveling van het werk en de werkers binnen het ministerie teweeg moeten brengen. Het corps zal in verband met de nieuwe taken met enkele tientallen medewerkers: onderwijskundigen, psychologen en sociologen moeten worden uitgebreid. Van de afdeling Onderzoek en Planning, die thans te weinig in het beleid is geïntegreerd, zullen de 'onderzoekers' naar dit onderdeel kunnen overgaan en de 'planners' naar het eerdergenoemde planbureau.

De naam 'inspectie' wordt veranderd. Het inspecteren past in een verouderd systeem van denken. Men zou van 'onderwijskundige sector' kunnen spreken en daarbij passende titulaturen kunnen bedenken. Maar het is de lezer duidelijk dat de buitenstaander zich in zijn fantasie moet beperken en dat de reconstructie in bijzonderheden beter van binnenuit dan van buitenaf kan worden bekeken.

Bij dit voorstel wordt niet van de veronderstelling uitgegaan dat de inspectie vandaag ideaal is samengesteld. Het plan heeft voor mij evenwel de bekoring van de realistische aansluiting bij het bestaande en de mogelijkheid van verbetering uit eigen kracht nu immers het hoofd van de onderwijskundige sector straks zijn eigen medewerkers zal kunnen kiezen en daarbij andere, straks ook zwaardere, eisen zal kunnen gaan stellen dan voorheen.

De tegenstelling tussen het centrum en de periferie zal aanzienlijk verminderen. Geen onderwijsman, die op een afstand van Den Haag leeft, zal zich knorrig jegens het regeringscentrum kunnen wenden want het ministerie manifesteert zich in zijn omgeving. Er kan voor een uitwisseling van de medewerkers tussen het ministerie en de provincie en omgekeerd worden gezorgd, zoals het ministerie van defensie dit met officieren doet. Een aantal medewerkers zal de competentie hebben om op vergaderingen van besturen, docenten, onderzoekers en ouders te gaan spreken. Zij zullen er om hun deskundigheid welkom zijn en de discussie met het land gaande houden. Internationaal kunnen wij dan ook beter voor de dag komen dan thans bij onderwijsbesprekingen veelal het geval is.

Ik stel mij voor dat deze eerste, aanstonds doorvoerbare, hervorming een aanloop zal zijn tot een tweede: de regionale deconcentratie van het ministerie. Op de duur zal blijken dat de groei van de centrale in Den Haag zijn optimum bereikt. Haar omvang gaat aan de adequate behandeling van de zaken, die tot haar komen, in de weg staan.

Regionale deconcentratie zal voor tal van administratieve taken de aangewezen oplossing zijn. De periode, waarin mechanisering en automatisering tot centralisatie dwongen, is alweer voorbij. Kleine rekenautomaten en *terminals*, aangesloten op centrale computers, zijn voldoende verkrijgbaar; de programma's kunnen centraal worden gemaakt. De personeelsvoorziening zal evenzeer tot spreiding over het land nopen: Den Haag en omgeving leveren onvoldoende krachten op. De ontwikkeling van delen des lands, die aan stimulatie behoefte hebben, zal erdoor worden bevorderd. Maar zodra de distributieve onderwijspolitiek bewust overgaat in een constructieve, waarbij getracht wordt om in samenwerking met de betrokkenen een weldoordachte strategie door te voeren en in het veld bepaalde projecten te realiseren, zal ook de educatieve sector van het ministerie in de regio aanwezig moeten zijn. Naarmate het genormaliseerde schoolwezen plaats maakt voor differentiatie overeenkomstig de behoeften van scholen of scholenverbanden, is het zaak dat zij present is. In de eerste fase zijn daar reeds de voormalige inspecteurs. Straks zullen er vier administratief-educatieve regionale centra komen, waar de 'inspectie' van alle schoolsoorten met andere onderwijskundigen, sociaal-geografen (voor de

regionale planning), enz. een onderkomen vinden. Op zichzelf ware dit tevens een belangrijke stimulans voor *team*werk tussen deze krachten*. De centra zullen met speciale telefoonlijnen en telexverbindingen met het ministerie verbonden zijn, zodat een voortdurende raadpleging mogelijk is en de eenheid van het beleid in hoofdlijnen bewaard kan blijven.

De eerste fase van de hervorming zou juist op tijd kunnen komen en zulks niet alleen vanuit de komende kabinetsformatie bezien. Er begint zich in ons land van onderop een duidelijke verandering van het mentale klimaat door te zetten, die brede lagen der bevolking zal kunnen beïnvloeden. Het zou wel eens kunnen zijn dat de bestuurden en gesubsidiëerden de rol van gehoorzame ontvangers in de naaste toekomst wat minder braaf zullen spelen dan thans het geval is. Het zou kunnen gebeuren dat zij de beschikkingen van de macht, die boven hen gesteld is, niet langer als vanzelfsprekend zullen aanvaarden en verantwoording zullen vragen over de zaken, die zich thans in het verborgene van het apparaat voltrekken. Misschien zullen zij tegenover de macht van boven een macht van beneden gaan stellen. Dan zal het goed zijn wanneer de afstand tussen boven en beneden reeds overbrugd is door een levend contact tussen het ministerie en het volk, een contact dat zich tot de uithoeken van het land uitstrekt.

Ten dienste van lezers, die mijn voorstel te radicaal achten en nog onvoldoende overwogen, draag ik alternatieven voor. Het eerste alternatief is de instelling van een staatscommissie (niet een ministeriële commissie), die het gehele veld van relaties moet bestuderen.

Het tweede alternatief gaat ervan uit dat het onderwerp, dat hier werd behandeld, niet een specifiek Nederlands vraagstuk is. De maatschappelijke processen, die boven werden aangeduid, doen zich in Europa allerwegen voor en de organisatieproblemen, die er voor het onderwijs uit voortvloeien, zijn bepaald niet tot ons land beperkt. Zij moeten en kunnen internationaal worden aangepakt. De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling te Parijs heeft zich tot een belangrijk centrum voor de bestudering van problemen van onderwijsorganisatie ontwikkeld. Zij draagt wellicht nog al te zeer het stempel van haar economische oorsprong. Maar op het stuk van de vergelijkende opvoedkunde en het onderwijskundig onderzoek heeft zij getoond de beperkingen, die daaruit zouden kunnen voortvloeien, te kunnen overwinnen.

Laat Nederland de aandacht van dit lichaam en/of het daaraan verbonden instituut voor onderwijsresearch vragen voor dit problemencomplex. De *management of education* zal, mits op de juiste wijze geïntroduceerd, bij dit forum stellig belangstelling vinden.

Bij beide alternatieven gaat het dus om nader overleg. Maar dit overleg moet gericht zijn op de daad. Dus in geen geval een staatscommissie met een zo brede opdracht, dat ze 7 jaar studeert, zoals de Ineenschakelingscommissie (1903-1910). Dat is genoeg voor twee ministeriële inactiviteitsperioden. En geen stappen bij de O.E.S.O. als ze dienen om er de problematiek van eigen huis aan op te hangen.

Overigens: men kan op meerdere fronten tegelijk beginnen. Als er maar actie komt.

Het gebrek aan visie ligt als een dikke mist over onze onderwijswereld. Alle vaart dreigt erin vast te lopen. Wie deze impotentie signaleert, is daarom nog geen pessimist. Men zie hem als degene, die waarschuwt en oproept. Dat sluit in dat hij hoop heeft om gehoord te worden. Als het dan niet is op de centrale plaatsen van het onderwijsbeleid, dan toch bij de velen, die de frustratie van de bestaande situatie aan den lijve ondervinden, en door de jeugd, die toont de samenleving, waarin zij straks binnentreedt, niet als definitief te kunnen beschouwen en zich verantwoordelijk toont voor de structuur van de maatschappij van morgen.

* De innovatie moest in dit artikel, evenals het regionale en locale onderwijsbestuur buiten beschouwing blijven. Als de regionale innovatie-instanties parallel worden georganiseerd, komt er gunstige structuur.

'Multidisciplinaire benadering' in pedagogische zaken

M. J. Langeveld

Alle multi is geen verbetering boven uni. Bestaat er trouwens wel zoveel uni in de praktische wetenschappen? Uni is zeker slechter dan multi als het eenzijdigheid betekent. Multi is niet beter als het onsamenhangendheid betekent. Allebei zijn slecht, als ze niet ter zake grondig gegrond zijn. En daaraan ontbreekt bij beide vaak genoeg velerlei.

Mensen zijn nu eenmaal beperkte wezens, al zou men niet zeggen, dat zij dat altijd goed beseffen. Dat zij het hebben moeten van 'vereende krachten', staat wel ergens geschreven, maar ook geschiedenis is een apart vak en wat dus in de geschiedenis bekend mocht zijn, vindt dáárom nog niet zijn weg naar de bezige mensen. En zo zeggen we dan 'l'histoire se répète'.

Dat de 'werkverdeling' ons alleen in het leven houdt, weet de huismoeder, die bij melkboer, bakker en slager rondgaat voor een klein deel nog maar van wat haar en haar gezin in leven houdt. Toch kunnen deze leveranciers zeer wel in multidisciplinaire supermarkets ondergebracht worden. Ook kunnen melk-brood-en-biefstuk best het object van kennis van één man of een team worden. Evenwel, dan blijft de arts weer vragen naar ons dieet, terwijl de voedselchemicus, de transportarbeider, de prijscalculator, de etaleur, enz. de huisbaas noch de huisschilder en de bouwvakker vervangen. Zodat er aan de multidisciplinariteit geen einde komt en de gescheidenheid der opleidingen, der functies en der benaderingswijzen onvermijdelijk is en blijven zal tot in alle eeuwigheid. De een noemt of acht de ander dan 'beperkt', liefst 'evalueert' hij zijn werk niet en is dus onwetenschappelijk en dient bij de eerste gelegenheid te verdwijnen en vooral niet door een soortgenoot vervangen te worden. Tenzij die soortgenoot doet, wat *wij* altijd deden en zo houdt de multidisciplinariteit vanzelf weer op en blijft gewoon het in een gegeven periode dominerende wetenschapsmodel hangen . . . totdat wat dan 'interne differentiatie' heet, weer ver genoeg uiteengegroeid is, om weer naar 'multidisciplinaire benadering' (= multidisciplinary approach) te doen vragen. En zo herhaalt zich de historie dan.

De vraag, wat er met 'de' pedagogiek moet, of met 'de' chemie, of met 'de' taalkunde, is dus m.i. niet met een organisatorische vorm voldoende beantwoord of zelfs maar op een fundamentele wijze aan de orde gesteld. Legt men een tijd lang de nadruk op 'multidisciplinaire benadering', dan gaat men van de gedifferentieerdheid van bestaande brokken wetenschap uit. Men neemt dan hun basis-veronderstellingen, hun ontwikkeling, hun mentaliteit, etc. op de koop toe, synthetiseert min of meer intuïtief en gelukkig, – en levert z'n bijdrage tot het menselijke leven met de in *deze* procedure verholen naïeveteiten, pressies, etc. etc. Wat men eigenlijk voor zichzelf schept, is een enorme synthese-problematiek. Deze ontvlucht men als *wetenschappelijk* probleem door zich in de praktijk te begeven. Daar 'evalueert' men zich dan: 'je ziet het: van aspirine – wat dit ook zijn moge – gaat de hoofdpijn over'. Welnu: dat gaat hij. 'Dus' is aspirine goed. En dus is de tot haar ontstaan leidende benaderingswijze bewezen 'goed' te zijn.

Nu ja: je moet ze innemen met veel water, anders krijg je maagperforaties. Maar dat is een kwestie van het gebruik . . .

Nu ja: na zeventig jaar ontdekt iemand, dat je er nierstenen van krijgt. Maar dat is een kwestie van gebruik . . .

'Long term experience' was geen onderdeel van de multidisciplinaire benaderingswijze in het technologische model geweest. Evenmin als bij het Sarkvaccin aanvankelijk noch bij de softenon. In welke gevallen zich de geschiedenis eveneens bleek te blijven herhalen. Leve de evaluatie!

Toch zijn wij vóór de werkverdeling, vóór de samenwerking en vóór de toetsing van de feitelijke uitwerking van onze praxis.

In de criteria (hoofdpijn is over; helpt zichzelf op reis met Spaans na zes lessen; enz.), in de controle der uitwerking in een belangrijk ruimer en wezenlijk *ander* model (de *totale* lichamelijke effecten; of: beklijvingsduur, 'transfer'-waarde, niveau van taalbeheersing, enz.) en in de bescherming van de door ons 'geholpenen' ('leve de softenon!') tegen onze fouten en gebreken, resp. in de voorzieningen getroffen ter verhelping daarvan, liggen dan de taken ter multidisciplinaire correctie van onze multidisciplinaire geborneerdheden.

Maar: waarom eigenlijk? We hadden toch 'gelijk' en wij waren toch 'praktisch'; we wilden toch juist niet 'al die pedagogische zwaarwichtigheid'; we wilden toch experimenteel 'sound' en 'ge-evalueerd' het beste doen wat er dan momenteel te bereiken was. En het beste was dan toch maar beter dan wat er was. Gemeten aan de criteria, die we toen zagen. (En waardoor we aanvankelijk juist wel kinderverlamming kregen, of: lekker sliepen maar misvormde kinderen kregen, of: de hoofdpijn verdreven tegen de prijs van maagperforatie of niersteen, etc.). 'Aan welke ellende door deze middelen een einde is gemaakt, beseft de huidige zieke niet, en zal ook de arts van de komende generaties zich nauwelijks kunnen realiseren', schrijft *J. H. van den Berg*[1]. Er is evenwel nog iets: in datzelfde boekje stelt de schrijver de euthanasie o.a. der slachtoffers van deze middelen aan de orde. – Aan multidisciplinaire benaderingswijze noch evaluatie en feed-back bestond enig gebrek.

De kwestie zit echter niet daar, maar in de grondigheid der analyse van de problematiek en deze problematiek omvat niet alleen een schadeverificatie op langere termijnen (b.v. hoe beschermen wij het kind tegen de selectie-technieken van de traditionele school, resp. de modern-conventionele test?), niet alleen de technische problematiek der 'samenstelling van de delen' volgens een of ander stuk praktische taxonomie – die dan altijd nog heel wat complexer is dan simplisten als Bloom dromen –, maar ook de beantwoording van de zeer veel moeilijkere 'antropologische' vraag: dient dit het kind of de mens? *wat* wil men er mee mogelijk maken? *hoe* plaatst de opvoeder en hoe plaatst de opvoedeling zelf het in de geleefde realiteit van zichzelf, zijn naasten en zijn wereld? – Wij mogen op deze vragen niet ingaan, ze niet uitwerken, zelfs niet ze opsommen. Dit is immers nu net wat wij niet willen. Dit is immers het 'geklets' van 'de pedagogen'. 'Daar kom je immers nooit uit'. En dit wordt alleen maar nóg erger, wanneer men zich losmaakt van de gedachte, dat de Heer de scholen schiep, die daarna -lingen of -lieren kregen. Men moet dan immers bij de 'proefpersonen' ('subjects') komen en als men dan niet oppast, komt men nog bij de kinderen en hun ouders, jazelfs bij dit *concrete* individu terecht. En aan dat gedoe komt geen end, want de wetenschap is voor de *algemene*, exacte oordelen. Een individuele persoon is, Eysenck heeft het zelf gezegd, uitsluitend te verstaan als een toevallig kruispunt van een stel strikt algemene variabelen. Ken deze algemeenheden en gij weet wat Jantjes heil uitmaakt. Nietwaar: geen 'geklets' meer.

Die dwazen (etc.) echter, die het wetenschappelijke model secundair achten ten opzichte van het gekke feit, dat kinderen nu eenmaal niet institutioneel gesynthetiseerd maar meestal individueel geboren worden in een relatie, welke door individueel en gezamenlijk verantwoordelijke personen bepaald wordt, die dan bovendien nog in een toestand van sociale overmacht kunnen verkeren (enz.).

Heel ingewikkeld. En vandaar dat die multidisciplinaire benadering heel begrijpelijk is, mits er een gezamenlijke vooronderstelling en bodembewerking bestaat, mits er een context bestaat die integreert op een wijze die de pri-

maire feiten ('Jan'; 'Jan is een kind'; 'Jan is *dit* kind van *deze* ouders', 'Wat mot dat met dat Jan-zijn?' 'Kinderen hebben?' 'Opvoeden?' enz.) erkent en geordend beheerst, mits het opvoeden-en-opgevoed-worden niet gereduceerd wordt tot institutionele maatstaven, mits wij mogen nadenken waar dat heen moet met Jan, enz. Kortom: mits de pedagogiek de grondslag, de context, de integratie en de doelbepaling geeft.

Mocht dit maar tijdverlies wezen, laten we dan liever

1. de pedagogiek opdoeken,
2. de kinderen vertellen, dat ze op *ons* niet meer hoeven te rekenen,
3. de mensen meedelen, dat ze maar wat moeten anrotzooien; we sturen de politie wel of de 'politiek'.

De opvoedkunde is primair altijd een praxis geweest, de zielkunde primair een stuk metafysica. De weg van de praxis naar een methodiek is moeizaam gebleken. De weg uit de metafysica naar het experiment leidde tot iets wat men 'toepassing' noemde[2]. Dit was in feite een soort technologische aanpak, die in secundaire zin 'praxis' kan zijn. Tussen de metafysica en de toepassing lag en ligt een terrein van 'op de werkelijkheid gebaseerde' (kan het metafysischer?) kennis. Deze 'empirische' kennis werd mogelijk door diverse methodologische kunstgrepen: 1. de overgang van naïeve in meer systematische fenomenologische analyse, 2. de fenomenologisch meestal naïeve hypothese-verificatie-methodiek, die 3. o.a. van experimentele vormen gebruik kan maken, waarvan men zich de metafysische vooronderstellingen[3] òf deze tot algemeenerkende vooronderstelling verheft (terecht of ten onrechte), 4. door een sprong in de 'toepassing' met of zonder systematische evaluatie achteraf. Enz. De opvoedkunde heeft geleden – en lijdt – onder een complex stuk alledaagse metafysica van wie het werk der opvoeding – of wat zij daarvoor houden – doen (de theorie van 'je kan 't of je kan 't niet', 'leerlingen die de uitleg niet snappen, zijn dom', 'moeders voelen toch intuïtief wel aan, wat goed is voor een kind', 'wijsheid komt met de jaren', enz.). Ze lijdt onder het vak-apriorisme van de academici: het 'schoolvak' is een 'leervak', dat linea recta geïdentificeerd wordt met 'het eigenlijke vak' (,dat alleen moeilijker is en vanzelf later komt). Ze lijdt onder het bureaucratisch autoritarisme, resp. dito beleidloosheid van 'de instanties'. Ze lijdt onder de begrotingsconflicten der politieke partijen. Zij lijdt onder het vanzelfsprekende feit, dat het in de wereld om de grote mensen gaat, die bij ongeluk of voor hun geluk kinderen plegen te krijgen. Zij lijdt onder de religies en wereldbeschouwingen voorzover hun autoriteiten en meer naïeve representanten weten waarom het gaat, en gaan moet in 'het' leven en onder de uiterst late en aarzelende ontwaking van zich daartegenover stellende, meer pedagogisch verantwoorde theorieën en praktijken. Deze beleven af en toe eens een meestal goed gemotiveerde maar niettemin irrationele hausse. Zij lijdt onder de eeuwenlange minachting der 'eigenlijke' wetenschappen, onder de formidabele veelzijdigheid van haar taken gecombineerd met een even formidabel gebrek aan mankracht. Zodat de pedagogiek eigenlijk alleen maar dood kan gaan. Dit is zozeer haar normale toestand, dat zij zich amper wat anders kan voorstellen.

De weg van primaire praxis – kinderen worden hoe-dan-ook 'grootgebracht' – tot een methodologie is bovendien gecompliceerd door de synchrone en diachrone relatie van opvoedingsmilieu + eigen taken (gezin, school, werkopleiding; thuis – op straat – in de inrichting; enz.) *en* door de richting enerzijds naar het wetenschappelijk onderzoek, anderzijds naar de talrijke pedagogische actie-*vormen* en -*gebieden*.

Wat er ontstaan is, kan men hoogstens een rommeltje van incoherente, veelal incidenteel ontstane gebruiken, theorieën en kletsicalia, methodieken en methodologieën noemen. De criminologen, de psychiaters, de psychotherapeuten, de testers, de klinische pedologen of psychologen, de leraar-Egyptisch t.o. de leraar-Exactkunde, de hoogleraar, de leraar, de onderwijzer, de kleuterleidster, de didactici, de gestichtsopvoeders, de clubleiders. Enz. enz. enz. Iedereen heeft zo zijn praktijk, praktijken en theoremen.

In deze hopeloze chaos is de 'multidisciplinaire benaderingswijze' enerzijds voor de hand liggend, anderzijds de voortzetting van de chaos zelf en ten slotte een ondragelijk zware opgave voor degeen, die graag zou willen weten *a.* wat hij doet en *b.* waarvoor het goed is, *c.* hoe men het doet, *d.* enz.

Ik meen, dat deze ondragelijk zware opgave gekozen dient te worden, dat anders de multidisciplinaire benaderingswijze incidentele en beperkte en uitermate autoritaire schijnoplossingen (niet *wil*) maar zal gaan produceren. Het einde zal dan een bij toeval misschien nog bruikbare en bewoonbare wereld zijn, die het alleen enorm met zichzelf getroffen heeft: het zal immers allemaal dan 'pedagogisch verantwoord' heten. En dat *kan* men dan zeggen. Alleen is er niets meer, dat de plaats in kan nemen van die goeie ouwe poging tot zinvolle samenhang. Niets . . . dan wéér een theorie; wellicht een wereldbeschouwing zonder kinderen. Wel zal er een van-alles-theorie over '-lingen', '-lieren' e.a. 'subjecten' zijn. Als men die bij elkaar optelt, kan men daar best een naam aan geven. Wie weet: 'pedagogiek'.

Noten

1. p. 13 in zijn recente gruwelboekje: Medische macht en medische ethiek. – Callenbach, Nijkerk 1969.
2. Ik mag hier volstaan met de verwijzing naar mijn artikel: Enkele beschouwingen over practische en toegepaste wetenschap (1948), in mijn: Verkenning en verdieping, Purmerend, 1950. Helaas is dit artikel nog steeds niet verouderd.
3. Vgl. m.n. Klaus Holzkamp, Theorie und Experiment in der Psychologie, Eine grundlagenkritische Untersuchung, De Gruyter, Berlijn, 1964.

Een proeve van een universitair leerplan voor opvoedingswetenschap

J. W. VAN HULST

Ontstaan en motivering

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft[1] heeft zich op een speciale conferentie uitvoerig beraden op een 'Kernstudium' van de opvoedingswetenschap dat voor *alle* pedagogiekstudenten, ongeacht hun latere specialisatie, moet gelden.[2] De neerslag daarvan vindt u in Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft.[3] Reeds in het Zeitschrift für Pädagogik (14 Jg, 4, 1968) werd een resolutie van bedoelde conferentie in zeer gecomprimeerde vorm opgenomen. (slechts 4 p.); thans bezitten wij de uitgewerkte vorm (waaraan velen hebben meegewerkt) die zich als een soort mini-leerplan aandient, waarin zowel de algemene grondslag van het pedagogisch denken als de gemeenschappelijke structuren van alle deeldisciplines aan de orde komen. Deze poging is, mede door de kwaliteit van degenen die hun bijdrage ervoor leverden, belangrijk genoeg om er in ons land enige kritische aandacht aan te wijden[4].

Of dit kernstudium voor de Duitse 'pädagogische Ausbildungsgänge' een ideaalsituatie benadert, staat niet aan ons om te beoordelen; dat zullen onze oosterburen zelf wel beslissen. Maar voor ons is de vraag belangrijk of wij, naast de wel uiterst summiere aanduiding in de Wet op het Wetenschappelijk Onderwijs, behoefte hebben aan een gedetailleerd 'leerplan' tot aan het kandidaatsexamen en, als wij deze vraag bevestigend beantwoorden, of het voor ons liggende Kernstudium voor onze universiteiten als conceptie bruikbaar is.

Uit de resolutie blijkt reeds, dat in het Kernstudium de opleiding tot docent (voor basisonderwijs, alle vormen van voortgezet onderwijs, inclusief gymnasium en technische scholen) grote aandacht krijgt, hetgeen in Nederland nog steeds niet het geval is; wij hebben ons beperkt tot het schrijven van nota's over de docentenopleiding en hieraan is nog slechts een begin van uitvoering gegeven.

Vervolgens dient het Kernstudium als voorbereiding voor specialismen in o.a. de sociale pedagogiek, de andragogiek, het jeugdvormingswerk, bedrijfspedagogiek, orthopedagogiek, enz., terwijl daarna door middel van een dissertatie de doktorstitel verkregen kan worden.

De motivering voor de kernstudie ligt vooral in de gedachte, dat de pedagogiek op weg is zich als zelfstandige wetenschap te consolideren; en dat de verschillende pedagogische specialismen nochtans één gemeenschappelijke horizon hebben, terwijl deze specialismen met de aan hen geliëerde instituten het binnen deze horizon gelegen veld doorlopend cultiveren, en tenslotte, dat er voor de verschillende beroepspedagogen één gemeenschappelijke gespreksbasis is (althans: moet zijn), waardoor toekomstige ontwikkelingen mogelijk gemaakt worden. Vandaar dat iedere beroepspedagoog ongeacht het veld waar hij werkt, geconfronteerd wordt met vijf probleemgebieden, namelijk:

1. kind, jeugd, volwassene
2. het opvoeden
3. leren, doceren, onderwijs
4. maatschappelijke en psychische voorwaarden voor opvoeding en onderwijs
5. ontstaan, werkwijze en struktuur van opvoedingsinstituten.

Om deze vijf punten niet al te vaag te houden, wordt concreet aangegeven dat de studenten een

inleiding moeten krijgen in de hermeneutische en empirische methode (inclusief statistiek), evenals een inleiding in de pedagogische theorievorming; deze kan plaatsvinden

a. vanuit begrensde probleemgebieden (bv. de opvoeding vóór de intrede in de school, patronen van leiding geven, onderwijsmethoden, opvoedbaarheid en vormbaarheid, opvoedingsdoelen, normenconflicten).
b. als poging om een totaalbeeld te verkrijgen
c. door een kritische vergelijking van de diverse opvoedingstheorieën.

Vervolgens moet er een inleiding zijn in de vergelijkende opvoedingswetenschap, terwijl doorlopend aandacht gegeven wordt aan doel, inhoud, proces, methode, middel, personen en instituten, socio-culturele voorwaarden.

Nadere inventarisatie.

Na bovengeschetst grondpatroon hebben velen zo pregnant mogelijk aangegeven wat zij krachtens hun eigen discipline noodzakelijk achten voor de pedagogische kernstudie. Zo komen achtereenvolgens aan de orde: de theorie der opvoeding, de inhoudelijke uiteenzetting van het opvoedingsvraagstuk, de didaktiek, de sociologie, de pedagogische psychologie, de geïnstitutionaliseerde opvoeding en vorming, de empirische leergang, terwijl Klafki tenslotte een uitgebreid struktuurschema geconcipieerd heeft, waarin 'alle' terreinen zijn opgenomen, waar de opvoedingswetenschap zich mee bezig houdt.

Het is voor ons een hachelijke zaak om van deze totale inventarisatie een excerpt te geven: het wordt hoogstens een nogal verschraald procédé. Wie volledig geïnformeerd wil zijn, raadplege het Kernstudium zelf. Niettemin menen wij, dat het op zichzelf niet zo bijzonder belangrijk is of schrijver dezes in de keus die hij noodzakelijkerwijs moet doen, wat meer of wat minder gelukkig is geweest. Als de lezer een globale indruk heeft gekregen, moeten wij tot de reeds gestelde vraag komen, of een poging, zoals in het Kernstudium is neergelegd, voor de Nederlandse Subfaculteiten der Opvoedkunde iets te zeggen heeft; en zo ja, wat voor ons zinvol is. Allereerst dus 'iets' uit de inventarisatie.

In de *theorie der opvoeding* komt in de eerste plaats de opvoeding in engere zin aan de orde, mede in vergelijk met de klassieke theorie over de zedelijke opvoeding; ver volgens de geïnstitutionaliseerde opvoeding in school en vormingsinstituten, daarna de opvoeding als onderwijs inclusief leerplantheorie en didaktiek. Deze thema's moet de docent benaderen zowel vanuit het standpunt der historische pedagogiek, als vanuit dat der vergelijkende opvoedkunde; de politieke implicaties van deze thema's mogen niet aan de aandacht ontsnappen.

Een dimensie meer heeft de vraag in hoeverre elk themaveld toch ook weer een interdisciplinair probleem is. Het begrip omgang moet, beginnende bij Herbart, onderzocht worden als moment in de gezinsopvoeding, de maatschappelijke instituten, het bedrijf, de samenleving. Speciaal in het onderwijs kan de omgang beginstadium van de opvoeding zijn.

Groothoff, die het stuk over de theorie der opvoeding schreef, voert hier ook de begrippen socialisatie en personalisatie in, waaraan een speciale inhoud wordt verleend. Door de maatschappelijke omgang komt het kind tot een eigen maatschappelijke gedragspatroon, door de zedelijke omgang wordt het kind tot zedelijk omgaan opgevoed. Kant sprak hier van civilisering en moralisering. Groothoff noemt dit socialisering, omdat er enerzijds een element van aanpassing inzit, terwijl de psychofysische genese die we 'het opgroeien' noemen, altijd *mede* is het worden van een persoonlijkheid in *deze* maatschappij met haar eigen taal, cultuur, politiek, economie; dit noemt hij personalisatie.

Een genoegzame opvoedingswetenschappelijke kennis van opgroeien, opvoeding (door omgang) tot maatschappelijk-zedelijke existentie vooronderstelt het onderzoek naar deze psychofysische genese.

De wetenschapstheorie der opvoeding zal derhalve een pedagogisch relevant sociaal-wetenschappelijk onderzoek in zich moeten opnemen; zij zal eveneens moeten nagaan, welke maatrege-

len tegenover de jongere generatie in 't algemeen en tegenover de enkeling in het bijzonder genomen moeten worden om deze socialisatie en personalisatie te bereiken. Dit impliceert een onderzoek naar het wezen van de omgang, zijn struktuur, zijn processualiteit, maar bovendien een onderzoek naar zijn voorwaarden in de mens zelf en in de maatschappij; het gaat hier om een gedetailleerde descriptie en om een analyse die de implicaties niet alleen verduidelijkt, maar ook discutabel stelt. Hier openbaren zich de vragen naar de opvoedingsnorm, het normprobleem, de opvoedingsautoriteit, de tucht, het handelen (als middel tot het doel) in de concrete situatie. Zal de opvoeding doelen stellen, en zo ja, waaraan ontleent ze deze en waarop zijn ze gegrond? Aldus moeten opgroeien, omgang en opvoeding niet slechts in hun facticiteit doorvorst, maar eveneens vanuit de doelstellingen doordacht worden, opdat hun realiseerbaarheid geen fictie blijft. De hoogste norm kan geen andere dan die der vrijheid zijn; in de mens openbaart ze zich in personaliteit.

Marian Heitger, schrijvende over *'het probleemgebied opvoeden'*, geeft na een korte inleiding een uitgebreide opsomming van die onderwerpen die hieronder vallen. Wie oudere en nieuwere Nederlandse auteurs (Gunning, Kohnstamm, Waterink, Langeveld, Perquin, Strasser) opslaat, vindt vrijwel alle door Heitger genoemde onderwerpen daarin terug.

Uit de veelheid noemen we slechts: het object der opvoeding, gewetensvorming, karaktervorming, de verhouding van de zelfstandig wordende mens tot natuur, techniek, cultuur, religie, staat, maatschappij, de ander, het andere geslacht; de autonome mondigheid als zedelijke zelfbepaling; het recht en de grenzen van de opvoeding, het dialogische moment; individuele en sociale opvoeding; de eenheid van de persoon; de dragers der opvoeding; gezin, kleuterleidster, school, kinder- en jeugdhuizen, jeugdorganisatie, staat en kerk.

Een zinvolle behandeling van al deze onderwerpen kan slechts dan gevonden worden, als ze worden geplaatst in het alomvattende pedagogische raam van de vorming tot het menszijn.

De *didaktiek* is voor rekening van Dietrich en Klafki.

De volgende inhoudelijke en methodische fundamentele inzichten en problematieken zullen verworven moeten worden:

a. de historisch-, socio-culturele bepaaldheid van didaktische beslissingen en concepties;
b. de afhankelijkheid van didaktische (en methodische) beslissingen en concepties van algemeen pedagogische, respectievelijk vormings-theoretische doelbepalingen;
c. de wederkerige beïnvloeding van schoolorganisatorische en didaktisch-methodische beslissingen;
d. de vraag naar de mogelijkheid van objektiveerbare beslissings- en beoordelingscriteria voor de oplossing van didaktische en methodische problemen;
e. de vraag naar de konsekwente of inkonsekwente doorvoering van didaktische principes tot in de eindvorm van leerplan, leerboek en onderwijs,
f. de correspondentie tussen leren en doceren, tussen stijlen van onderwijs (Unterrichtstilen) en leervormen.

Methodisch gezien moet de student het noodzakelijke samenspel ontdekken van de hermeneutisch-kritische en de empirische benadering, zowel als van de socio-culturele bepaaldheid van pedagogische proefnemingen en experimenten.

De plaats van de sociologie in het Kernstudium.

Er moet een selectie zijn uit sociologisch centrale themagebieden die tevens pedagogisch relevant zijn; daarbij komen de belangrijkste sociologische begrippen ter sprake, omdat deze noodzakelijk zijn voor descriptie, analyse en oplossing van practisch-pedagogische problemen. Een interdisciplinaire coöperatie is hier noodzakelijk. Als voorbeelden zijn o.a. vermeld: de sociale rol van docent, school en gezin; de sociaal-culturele determinering van het onderwijs; de begaafdheid als sociale status, de jeugdcriminaliteit; de

bedrijfssociologie, enz. Een tweede hoofdstuk over de plaats van de sociologie noemt de sociabilisering en de beginnende enculturatie van de kleuter; het gezin als micro-groep met een eigen karakter, waarbij de tendens waarneembaar is, om van patriarchaal naar partnerschap te evalueren, de schoolklas als sociaal systeem; de democratisering van het bedrijfsleven. De studenten dienen in werkgroepen een sociologische descriptie te geven van fenomenen als gezin, schoolklas.

In de *pedagogische psychologie* geeft de eerste auteur, Günther Mühle, weliswaar een indrukwekkende opsomming van onderwerpen, maar hij is de enige medewerker die zijn twijfels heeft over de realiseerbaarheid van z'n program; daarom stelt hij voor liever een of twee onderwerpen goed te behandelen dan vele oppervlakkig. De keuze kan o.a. gedaan worden uit: begaafdheid, intelligentie, prestatie, motivatie, prestatie-onderzoek, de overgang van het eenvoudige leren naar het probleemoplossen, transfer, beloning, straf, geprogrammeerde instructie.

Bittner, de tweede auteur, is iets minder bescheiden; hij beklaagt er zich zelfs over, dat de commissie de gehele dynamische en klinische psychologie uit z'n program geschrapt heeft. Hij wil o.a. aan de orde stellen: emotionele en situatieve voorwaarden voor leerprestaties, productief denken en inzichtelijk leren, intelligentietheorieën, rivaliteit en coöperatie, leidersproblemen, sociometrische procédé's, opvoedingsmoeilijkheden en pathologische ontwikkelingen, hulp bij psychische storingen, symptomatologie en etiologie van jeugdpsychiatrische ziektebeelden, psycho-hygiëne.

Daar in het Kernstudium zware accenten liggen op het onderwijs, zijn er ook aparte colleges in de *geïnstitutionaliseerde opvoeding en vorming*. De bedoeling is niet, dat er, 'kennis aangebracht' moet worden van allerlei instituten, veeleer moet de student inzicht krijgen in de vraag wat de institutionalisering voor het leren betekent; het instituut is een fait social, dat de betrekkingen tussen de individuen een eigen kwaliteit verleent. Uit de analyse van de struktuur van het instituut moet blijken, welke algemeen maatschappelijke doelen en welke speciale doelen gerealiseerd worden. Sommige instituten, bv. de technische scholen, blijken zeer onderhevig te zijn aan de dynamiek van de maatschappij. Aan welke sociaal-economische behoeften dankt het instituut z'n huidige vorm? Welk pedagogisch bewustzijn is erin uitgedrukt? Welke tradities zijn erin belichaamd?

De *statistiek* is noodzakelijk; nochtans behoeft de pedagoog geen professionele statisticus te zijn; wel dient hij empirische onderzoeken kritisch te kunnen lezen, zodat hij vertrouwd moet zijn met moderne methoden, begrippen en toetsen. Begrippen als (arithmetische en geometrische) gemiddelden, mediaan, modus, centiel, quartiel, kontingentie- en konkordantiekoëfficiënt (Kendall) moeten hem iets zeggen. Hij moet de toetsen van Wilcoxon, Friedmann en Kolmogoroff kunnen onderscheiden.

Deze kennis moet hem in staat stellen deel te nemen aan onderzoeken betreffende de direkte en de indirekte onderwijsmethode in vreemde talen, geprogrammeerde instructie, woordenschatonderzoek, de effectiviteit van het onderwijs, het talenpraktikum, prestatie-beoordeling en -meting.

Tenslotte geeft Klafki ons een bijzonder intelligent geconcipieerd *struktuurschema* (het beslaat een apart inlegvel), waarin naar volledigheid is gestreefd: 'alle' velden, die de actieradius van de opvoedingswetenschap moet bereiken, zijn aangegeven. Uit zijn toelichting op dit schema blijkt, dat Klafki opvoeding en onderwijs vooral ziet als mogelijke processen voor personalisatie, socialisatie en enculturatie. We moeten in kinderen en jonge mensen de potentiële persoonlijkheden zien, die mondig, zelfverantwoordelijk, zelfstandig-denkend en kritisch zijn, zij moeten zich kunnen distanciëren van het historisch gegroeide. De pedagogisch-relevante handelingen, gebeurtenissen en instituten worden ondervraagd vanuit het gezichtspunt, in hoeverre zij – boven socialisatie en enculturatie uit, of liever: er dwars doorheen – emancipatie, verlichting, vrijheid, zelfbepaling, kritisch vermogen, eigen initiatief, bekwaamheid tot verandering van het historisch gegroeide, bevorderen of belemmeren.

Van elk der geschetste onderdelen in de kernstudie is nauwkeurig het urental vermeld dat eraan besteed kan worden.

Kritische benadering.

Vanuit een bepaald standpunt past ons, Nederlanders, geen enkele kritiek op het voor ons liggende Kernstudium.

Duitstalige geleerden hebben het volste recht om voor hun taalgebied een kernprogram voor pedagogiek op te stellen, dat zij als ideaal zien. Kritiek moet uit hun eigen omgeving komen.

Natuurlijk kunnen wij de vraag stellen of het Kernstudium bruikbaar is voor de Nederlandse universiteiten. Mits we daarbij scherp zien, dat het wederom het goed recht van de schrijvers is geweest, om in geen enkel opzicht onze subfaculteiten der opvoedkunde in hun overwegingen betrokken te hebben.

Legitiem lijken ons echter de vragen, of onze subfaculteiten ieder voor zich of gemeenschappelijk tot een 'leerplan' moeten komen; of een dergelijke kernstudie op dezelfde wijze tot stand moet komen als het Kernstudium, en of wij wellicht de vruchten kunnen plukken van hetgeen de Duitstalige geleerden tot stand hebben gebracht.

Een kritische benadering onzerzijds kan dus nooit op het Kernstudium als zodanig slaan.

Gesteld dat wij een kernleerplan willen, dan moet voor Nederland de participatie aan de conceptie anders zijn. Het twaalftal dat aan het Kernstudium medewerkte, heeft – voor zover zij in de ledenlijst zijn vermeld – steeds prof. dr. voor de naam staan; alleen Bittner komt er met het simpele dr. wat karig af. Naar ons inzicht heeft de groep van hoogleraren geen enkel recht om de leerplanwijsheid te monopoliseren; er is ook nog de wetenschappelijke staf, en mochten de hoogleraren de groep waarvoor het kernleerplan bestemd is, de studenten, vergeten, dan zal deze groep de professoren daar wel op hun eigen wijze aan herinneren. Als een leerplan wemelt van begrippen als coöperatie, menselijke verhoudingen, relatie docent-student, het ik en de ander, enz., enz., dan moeten m.i. deze principes in de eerste plaats toegepast worden bij de organisatie van het studieprogram. De hoogleraren geven daarmede niet hun taak uit handen; we gaan ook de verhoudingen niet omdraaien, zodat de student decreteert en de docent zwijgt. Maar én de wetenschappelijke staf én de oudere-jaarsstudenten moeten wij een bepaald recht toekennen, om op z'n minst in deze materie mee te spreken.

Laten wij vanuit de praktijk twee voorbeelden geven, die de inhoud van het kernprogramma kunnen beïnvloeden. De serieuze student, die op verstandige wijze probeert aan de vernieuwing van de universiteit mee te werken, wordt in toenemende mate geconfronteerd met de vraag of hij door de wetenschapsbeoefening zoals hij deze aan de universiteit vindt, wordt opgezogen door de stroming die 'het gevestigde' met al z'n onrechtvaardigheden in stand houdt. Om heel concreet te zijn: bevordert het huidig patroon der wetenschapsbeoefening de kloof tussen arm en rijk, de vorming van de machtsblokken, de rassendiscriminatie, de kindersterfte in ontwikkelingslanden, of is de Nederlandse wetenschap een middel tot solutie van deze problemen?

Deze vragen gelden voor de gehele wetenschapsbeoefening aan alle faculteiten. Laat de subfaculteit van de opvoedkunde niet menen dat *deze* problematieken haar niet raken. Wellicht raken ze haar als sociale wetenschap in de eerste plaats. Daarom moet onze subfaculteit de hierboven neergeschreven vragen tot op de letter voor ernst nemen; want zij dringen door tot het wezen van ons werk.

Het is zo gemakkelijk neer te schrijven, dat de 'enculturatie' bij de kleuter moet beginnen. Maar de met kritisch zelfbewustzijn in dit leven staande student voelt hier intuïtief de gevaren die het kind bedreigen. Veel meer dan vroeger verwacht de student van z'n hoogleraren een duidelijke positiekeuze, vooral in principes als enculturatie, socialisatie, personalisatie, het historisch gegroeide, mondigheid, zelfverantwoordelijkheid, vrijheid, emancipatie, enz. De moderne student neemt terecht met formele begrippen geen genoegen meer. Hij vraagt naar hun operationalisering in deze maatschappij.

Het tweede praktijkpunt kan iedereen horen

die vanuit de universiteit voorlichting geeft over de studie der opvoedkunde aan de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs; eveneens verneemt hij het op de voorlichtingsdagen van de universiteit.

Doorlopend vragen de toekomstige studenten in hoeverre de opvoedkunde-studie rekening houdt met een eventuele functie in de ontwikkelingslanden. In deze vraag wordt iets zichtbaar van de mondiale interesse van de huidige jeugd. Men hoede zich ervoor deze interesse als toeristisch attractief te bestempelen; ze is veel meer sociaal-ethisch gericht.

De Nederlandse universiteiten leveren jaar op jaar hun opvoedkundigen af. Zij zwermen uit naar talrijke functies die onderling een grote verscheidenheid vertonen. Vrijwel steeds vond de voorbereiding voor het gekozen beroep na het kandidaatsexamen plaats. Niettemin lijkt het ons voor de handliggend dat ook uit deze kring vernomen wordt, of de studie voor het kandidaatsexamen – dus de kernstudie voor alle studenten – correcties behoeft. De maatschappelijke instellingen richten zich niet naar een universitair studieprogram. Het is reeël dat de universiteiten luisteren naar de vraag van de maatschappij; zonder natuurlijk in extremen te vervallen. De afgestudeerde moet door zijn universitaire vorming in staat zijn de maatschappelijke instituten in een vernieuwingsproces te betrekken. Op deze wijze kan er een meervoudige coöperatie ontstaan, die bevruchtend op de kernstudie inwerkt.

Uit het Kernstudium blijkt nergens, dat de filosofie als *zelfstandige* discipline aan de orde komt. Wel blijkt de theoretische pedagogiek wijsgerige implicaties te omvatten, zoals bijv. in de omschrijving: filosofische en antropologische vragen van opvoeding en vorming. Daar, zoals uit het door ons gegeven exposé, herhaaldelijk blijkt, dat ook sociologie, didaktiek en psychologie met filosofische noties werken, achten wij een apart college in de wijsbegeerte voor de Nederlandse subfaculteit dringend noodzakelijk. Hoewel wij straks op de inhoud daarvan nog terug hopen te komen, zij nu reeds opgemerkt, dat wij geen behoefte hebben aan omvangrijke overzichten van de vóór-socratische filosofie tot en met het strukturalisme; wel menen wij dat de antropologie, de fenomenologie en de existentiefilosofie in hun hedendaagse gestalte doorlicht, en aan hun historische oorsprongen teruggegeven moeten worden.

In het Kernstudium wordt de geschiedenis van onderwijs en opvoeding (we spreken ook van historische pedagogiek) als zelfstandig vak naast de theoretische pedagogiek, didaktiek, sociologie, psychologie en statistiek niet teruggevonden. Voor onze subfaculteiten lijkt ons dit niet aanvaardbaar. De Wet op het Voortgezet Onderwijs (Mammoetwet) heeft aan het geschiedenisonderwijs een minimale plaats toegewezen; de schade wordt o.i. onherstelbaar als ook de universiteiten deze tendens volgen. De historische pedagogiek blijve daarom bij ons haar toch al bescheiden plaats behouden.

De studie van de historische pedagogiek lijkt ons zonder voldoende inzicht in wijsgerige problematieken, moeilijk te verwezenlijken. Daar moeten wij echter nog één noodzakelijk element aan toevoegen. Het is ondenkbaar dat in de historische pedagogiek figuren als Augustinus, Erasmus, Montaigne, Vives, Comenius, Francke, Pestalozzi en vele anderen ongenoemd blijven; allen zijn indringend door de *religie* beïnvloed. Zij zijn slechts te verstaan als wij hun achtergrond kennen. Dit geldt eveneens voor de Nederlandse geleerden Gunning (ethisch protestantisme), Kohnstamm (bijbels personalisme), Hoogveld (thomisme), Bavinck en Waterink (calvinisme). De gehele religieuze en culturele ontwikkeling in ons land brengt mede, dat er een toenemend aantal studenten is, dat in toenemende mate moeite heeft de genoemde achtergronden te verstaan. Als wij de historische pedagogiek aan onze subfaculteiten handhaven, zullen onze subfaculteiten óók moeten zorgen, dat het verstaan der historie voor onze studenten mogelijk wordt. Dan is een uitsluitend wijsgerige propedeuse ontoereikend.

Verschillende malen spreekt het Kernstudium over de 'jongere generatie' Hanteren we dit begrip met betrekking tot de Nederlandse jeugd, dan zitten we in een verouderd denkpatroon.

Misschien was het 'vroeger' zo dat er twee generaties – de oudere en de jongere – naast elkaar bestonden. Momenteel is er wellicht na iedere 5 jaar weer een nieuwe generatie. Wie de op zichzelf uitstekende studies over de jeugd van de laatste 15 à 20 jaar raadpleegt (Van Doornik, Jeugd tussen God en Chaos; het Rapport over de maatschappelijk verwilderde jeugd, de werken van Krantz en Vercruysse, Mik, Buikhuisen, van Hessen, enz.) zal duidelijk zien dat de jeugd van heden daar niet meer onder te rubriceren is.[1] Ontwikkelingspsychologisch en sociologisch kunnen onze subfaculteiten dus niet meer volstaan met in een evt. kernstudie op te nemen: 'de' jongere generatie; het generatieprobleem is daarvoor te gecompliceerd.

Aan onze subfaculteiten zijn nieuwe richtingen bezig zich te ontwikkelen, die snel naar een bepaalde zelfstandigheid groeien; ook deze richtingen zullen hun signatuur zetten op een kernstudie. Wij denken daarbij aan de uitgroei van de soiale pedagogiek in de richting van de andragogiek en aan de leer van het menselijk zich bewegen met de nabije mogelijkheid van een nieuwe interfaculteit samen met de geneeskunde. Door deze ontwikkeling zal de pedagogische benadering in bijv. een traumatologisch centrum van essentiële betekenis zijn. In een kernstudie zullen deze nieuwe ontwikkelingen voldoende basisdenken terug moeten vinden om *hun* uitgroei mogelijk te maken.

Tenslotte nog een opmerking over een eventueel struktuurschema, waarin 'alle' velden niet alleen genoemd worden, maar ook een plaats krijgen, waar de opvoedingswetenschap zich mee bezig moet houden.

Staan bij Klafki de pedagogische instituten – en speciaal de school – centraal, o.i. bestaat mede behoefte aan een struktuurschema, dat de gezinsopvoeding tot uitgangspunt neemt; dan behoeven ook kerk en religie niet, zoals bij Klafki, niet-terug-te-vinden aspecten te zijn.

Naar een Nederlandse kernstudie?

Het voorgaande heeft het vraagteken eigenlijk overbodig gemaakt. Naar ons inzicht zullen de Nederlandse subfaculteiten der opvoedkunde – voor zover dat intern nog niet gebeurd is – moeten komen tot een duidelijk omschreven kernstudie.

Iedere docent dient daarin tot een eigen leerstofanalyse te komen.

De vragen: *welke* onderwerpen behandel ik? waarom koos ik deze onderwerpen? welke is de plaats van *deze* onderwerpen in het totaalplan? eisen een hernieuwde kritische zelfbezinning op het eigen werk; de vraag: waarom doe ik zoals ik doe? dienen we niet alleen de student mee te geven voor zijn later opvoedkundig handelen, maar ze moet in de eerste plaats functioneel zijn in ons eigen universitaire bedrijf.

Onmiddellijk met deze problematiek verbonden, is de vraag naar de essentie der deeldisciplines.

Om niemand te kwetsen of verdacht te maken, gaan wij uit van een volstrekt fictieve subfaculteit der opvoedkunde; daar moet sociologie onderwezen worden. Wie zal dat anders doen dan de socioloog? Deze toont z'n onmiddellijke bereidheid door te zeggen: als de groep pedagogiekstudenten niet te groot is, dan kunnen ze wel bij mijn andere colleges zitten; is de groep te groot, dan moet ik of een doublure van mijn andere colleges geven, of iemand van de wetenschappelijke staf neemt deze taak op zich. Eenzelfde verhaal kan verteld worden van de filosoof, de statisticus en de psycholoog. In de geschetste fictieve situaties zijn er dus sociologen, voor wie sociologie niet anders dan sociologie zijn kan. Dat is nu precies waar de niet-fictieve maar reële subfaculteit der opvoedkunde geen enkele behoefte aan heeft. Een filosoof, een statisticus een psycholoog en een socioloog, die zich niet afvraagt, wat in zijn studievak pedagogisch relevant is, en die niet bereid is daarover het gesprek te voeren met de pedagoog, behoort in onze subfaculteit geen plaats te krijgen.

Als wij inderdaad komen tot een kernstudie, dan zal iedereen zwart op wit moeten zetten, *wat* hij doet en *waarom* hij het doet. Dan zullen we eindelijk eens precies van elkaar weten, wat we aan *dezelfde* studenten brengen. Dan zal misschien ook blijken, dat deze studenten van

een of van meer docenten stof aangeboden krijgen, die op zichzelf misschien wel waardevol is, maar die in het geheel van de pedagogiekstudie nauwelijks functioneert.

Nu aan de Nederlandse universiteiten de pedagogiek-studenten bij honderden geteld worden en nu het aantal docenten en wetenschappelijke medewerkers een veelvoud is van enkele jaren geleden, neemt de kans op wildgroei toe, indien we niet aan elke subfaculteit beschikken over een duidelijk omschreven en goed geïntegreerde kernstudie. Indien er een vacature is, moet een eventuele gegadigde eerst de kernstudie van alle kanten bezien; daarna moet hij ernstig met zichzelf te rade gaan, of hij krachtens de discipline waarin hij is opgeleid, in staat en bereid is om zijn eigen discipline opnieuw, maar nu vanuit een pedagogische relevantie te doordenken, zodat de door hem te brengen stof een zinvolle plaats krijgt in de opleiding van de opvoedkundige.

Hiermede zijn wij aan ons laatste thema gekomen: de ook in grootte volwassen geworden subfaculteit der opvoedkunde heeft er recht op, dat zij voor haar deeldisciplines geen leentjebuur meer behoeft te spelen bij andere subfaculteiten of faculteiten. De enorme aantallen studenten die bij ons toegang vragen, moeten het mogelijk maken, dat onze subfaculteiten voor *alle* onderdelen der studie beschikken over eigen krachten, die uitsluitend in onze subfaculteit werken. Dan alleen mogen we ook aan hen de eis stellen, zoals hierboven omschreven; dan pas wordt 'teamwork' geen inhoudloze zaak.

Onze conclusie is dus, dat voor elke subfaculteit een kernstudie, in de zin als Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft voor haar leden geboden heeft, noodzakelijk is. De vraag of er één kernstudie voor alle subfaculteiten moet komen, is wellicht prematuur. Laten wij eerst, elk voor zich, pogen om de zaak intern voor elkaar te krijgen. Daarna is het misschien mogelijk om op een conferentie[6] door kritische vergelijking der diverse kernstudies, de vraag naar meer eenheid onder ogen te zien.

Noten

1. De ledenlijst vermeldt ± 250 namen, waaronder de Nederlanders Stellwag, Langeveld en Strasser.
2. Deze conferentie is financieel mogelijk gemaakt door Volkswagenwerk; misschien beleven wij in Nederland het binnenkort dat Daf, Philips, Ritmeester of Hoogovens gelden voteren voor een pedagogische conferentie.
3. Verlag Julius Beltz, Weinheim–Berlin–Basel, 1968, *f* 10,75.
4. Van de medewerkers noemen we Hans Scheurl, Hans H. Groothoff, Marian Heitger, Theo Dietrich, Wolfgang Klafki, Peter M. Roeder, Günther Bittner, enz.
5. Doch ook anglo-amerikaanse studies bevestigen deze stelling; men zie bijv. Elisabeth Douvan en Joseph Adelson, The adolescent experience, New York, John Wiley, 1966: Kenneth Keniston, The uncommitted, New York, 1965; van dezelfde auteur: Young radicals, New York, 1968; James Stoll, The anarchists, ook in Duitse vertaling en George Woodcock, Anarchism.
6. Wat de financiering daarvan betreft, zie noot 2.

Erasmus pedagoog en moralist

N. F. Noordam

'Men kent de dingen alleen door de woorden, wie de macht over de taal niet bezit, zal daarom noodzakelijk kortzichtig, verblind en als een nar over de dingen oordelen.' (brief 1497)

Erasmus werd op 27 of 28 oktober 1469 als tweede zoon geboren uit het huwelijk van een priester en de dochter van een dokter. Hij ging op 4 of 5 jaar naar school, eerst te Gouda, daarna te Utrecht en toen hij 9 jaar was naar de beroemde, maar ondanks dat, slechte school van de Broeders van het Gemene Leven te Deventer. Hoewel hij met afschuw over deze schooltijd spreekt, vertoont hij toch op bepaalde punten verwantschap met de kring van de Moderne Devotie. In 1488 waarschijnlijk werd hij opgenomen in het Augustijnenklooster Steijn bij Gouda en in 1492 tot priester gewijd, waarna hij het klooster verliet en een secretarispost aanvaardde bij de bisschop van Kamerijk. Van groot belang voor zijn geestelijke vorming was de kennismaking met de Sorbonne in Parijs, waar hij de levendige disputaties, de geleerdentwisten, de studentenwanorde en de theologische studie leerde kennen. Hij hield er een afkeer van de filosofie en de theologie en een liefde voor de klassieke oudheid aan over. Zelf beschouwde hij zich dan ook niet als theoloog, laat staan als priester, maar als orator, d.w.z. letterkundige en filoloog. Een reis naar Engeland, waar hij Colet en More leerde kennen gaf verder richting aan zijn leven, dat hij voortaan zou wijden aan de taak, de katholieke kerk en de christenheid uit haar verval op te heffen door de 'moderne studie'.

Hij was nu, in 1500, al zo klassiek gevormd dat in kennis van het Latijn niemand hem meer evenaarde, terwijl hij een begin maakte met de beoefening van het Grieks en het Hebreeuws. Een reis naar Italië rondde zijn studie af met een promotie tot doctor theologiae in Turijn. Op de terugweg door de Alpen begon hij, rijdend op zijn paard, aan het werk dat hem het meest bekend zou maken: de Lof der Zotheid. De volgende jaren tot 1520 werden het hoogtepunt van zijn leven. Zijn financiële positie werd ook veel beter en hij was nu zo beroemd dat de paus hem van zijn kloostergelofte ontsloeg. Deze gelukkige tijd duurde maar kort, want hij liet zich overhalen partij te kiezen in de strijd tussen de Reformatie en de katholieke kerk o.m. door het schrijven van een tractaat tegen Luther over de vrije wil en hierna begint dan de tijd waarin hij het feitelijk bij iedereen heeft verkorven: Luther bekijkt hem met minachting, de katholieke geestelijkheid met haat, de theologen met wantrouwen. Iedereen vindt hem feitelijk te slap: de Reformatie omdat hij maar halverwege ging, de roomsen omdat hij het 'ei had gelegd, dat Luther zou uitbroeden'. Dit etiket van weifelaar, van onbetrouwbaar mens, van man die sprak met twee tongen, heeft hij gedragen tot de moderne tijd toe: een herdenkingsartikel van dit jaar vergelijkt hem met een combinatietang, je kunt hem overal voor gebruiken. Uit het vervolg van ons artikel zal blijken in hoeverre dit terecht geschiedt. In 1536 tenslotte sterft hij, slechts door enkelen gewaardeerd. Opvallend is wel dat de moeilijke jaren na 1520 het werk hebben opgeleverd, dat hem met de Lof der Zotheid het meest populair heeft gemaakt en dat ook nu nog steeds wordt gelezen: de Colloquia, Samenspraken.

Erasmus' doelstelling

Augustijn heeft zijn laatste boek over Erasmus de ondertitel meegegeven 'vernieuwer van kerk en theologie', een karakterisering die maar tot op zekere hoogte juist is. Het ging Erasmus n.l. niet in de eerste plaats om de kerk, maar om de christenheid en hij voelde zich geen theoloog of filosoof, maar moralist en pedagoog of zoals boven gezegd is, orator en litterator. Hij werd naar Huizinga's woorden gedreven door 'zijn onweerstaanbare paedagogische behoefte en zijn oprechte liefde tot de menschheid en haar algemeene beschaving'. Hij bezat naast zijn warme godsdienstige – zij het niet dogmatische – overtuiging een even warme sociale bewogenheid. Op twee manieren heeft hij zijn idealen trachten te verwezenlijken: door afbraak van de bestaande opvattingen en door het verkondigen van een nieuwe levenshouding. Beide manieren gaan bij hem dikwijls samen en ze zijn in elk geval niet streng van elkaar te scheiden. Wie dan ook geneigd is de Lof der Zotheid te rangschikken onder het afbreken, zal ontdekken dat ze tevens veel bevat wat onder opbouwen thuis hoort. Ditzelfde geldt voor een groot aantal van zijn Samenspraken. Het doeltreffende middel waarvan hij zich bedient, de spot, vernietigt veel maar laat tevens in zijn critiek, in het intellectuele spel zien, hoe de nieuwe mens, de humanist in zijn beste vorm, hoort te zijn: geestig in de ware zin van het woord, critisch en constructief. Erasmus verkondigt een humaniteitsideaal dat christelijk van inhoud is en klassiek van vorm.[1] Het woord 'renascentia', dat hij in dit verband gebruikt, slaat zowel op de Nieuwtestamentische wedergeboorte als op de wederopleving van de klassieken. Erasmus zag hierin ook geen tegenstelling en zelfs geen moeilijkheden. Zo schrijft hij: Cicero en Christus gaan samen, 'wie zo Ciceroniaan is, dat hij te weinig Christen is, is in zekere zin geen Ciceroniaan, omdat hij zich niet op behoorlijke wijze uitdrukt en geen precies inzicht heeft over wat hij zegt en niet met zijn hart bij de dingen is waarover hij spreekt'. Dit was een te gemakkelijke conclusie naar Luthers opvatting, die meende, dat het juiste verstaan van het evangelie minder een kwestie was van de juiste taalbeheersing, dan wel van de zorg geen 'verfinstertes Herz' te hebben.

De studie van de klassieken (de Romeinse moralisten als Cicero meer dan de Griekse filosofen als Plato of Aristoteles) met die van het Nieuwe Testament en de oude kerkvaders zouden samen voeren tot de gewenste 'pietas en sapientia': een vroom, niet dogmatisch, maar wel doordacht praktisch leven. Begrip voor de medemens, opgewektheid en vriendelijkheid in de omgang, afkeer van twist en het vermijden van liegen en stelen als de zwaarste zonden. De ideale vrouw moest naar zijn opvatting een rechtschapen karakter hebben met zachtheid verbonden, de ideale vorst zijn glorie zien niet in oorlog en verovering, maar in het dienen van de vrede en de zorg voor het welzijn van het volk.

We vinden in deze opsomming veel van de burgeridealen van de Middeleeuwen en van de Moderne Devotie terug. Voor vrijwel alle terreinen van het leven heeft Erasmus vanuit dit aspect richtlijnen gegeven. Zijn aristocratische denktrant en misschien ook zijn intellectualistisch karakter brachten echter mee, dat hij weinig praktisch heeft uitgewerkt en volstaan heeft met slechts de grote lijnen te trekken. Zijn traktaat over de opvoeding van de vorst (1515) is dan ook niet als Machiavelli's bekende werk grondslag geworden voor de wetenschap van de politiek en zijn uitspraken over de oorlog hebben niet de consequentie die Hugo de Groot er later aan geven zou. Een deel van zijn geschriften draagt bovendien het karakter van gelegenheidsgeschriften: Erasmus moest van zijn pen leven. Daarom zijn ze wel uiting van een ontwikkeld man, maar niet steeds opzienbarend of baanbrekend. Dit laatste geldt met name van zijn pedagogische geschriften die niet uitkomen boven de gewone levenservaring en het excerperen van het boek van Quintilianus. Zowel pedagogisch als didactisch kan hij dan ook niet de vergelijking met zijn vriend Vives doorstaan. Wel zijn deze werken voor ons een bron van kennis voor het leven van de jonge mensen uit zijn tijd.

Erasmus en de 'nieuwe studie'

In 1516 verscheen het boek dat door hemzelf en zijn tijdgenoten als zijn levenswerk is beschouwd en dat ook het meest heeft bijgedragen tot zijn wetenschappelijke roem: de uitgave van het Nieuwe Testament in de Griekse grondtekst met een nieuwe vertaling in het Latijn, voorzien van een opzienbarende voorrede en kanttekeningen.

Men had voor kerkelijk en wetenschappelijk gebruik tot Erasmus' tijd vrijwel altijd gebruik gemaakt van de Latijnse bijbelvertaling van Hieronymus, de Vulgata, (± 400) en de verschillende vertalingen in de landstalen gingen meestal op de Vulgata terug. Erasmus stelde nu, dat men om de gedachtengang en de bedoelingen van de Nieuwtestamentische schrijvers te leren kennen, uit moest gaan van een tekst die zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke versie stond. Eerst moest dus deze grondtekst worden vastgesteld, daarna kon een vertaling in een moderne taal volgen. Met deze opvatting heeft hij baanbrekend werk verricht en ook zijn Griekse grondtekst bleef eeuwen in gebruik. Toch was hij met het vaststellen daarvan misschien minder gelukkig: hij kende nog geen methoden om een manuscript juist te dateren en dus gebruikte hij soms te jonge middeleeuwse copieën, maar ook werkte hij, mede omdat zijn uitgever op haast aandrong te snel en te slordig. Overigens was deze haast wel begrijpelijk in de roerige jaren voordat de verschillende confessies uit elkaar gingen: Erasmus hoopte n.l. door zijn uitgave de dreigende verdeeldheid der christenheid te voorkomen. Het werk gaf echter al dadelijk veel aanstoot, niet zozeer de Griekse tekst, als wel de Latijnse vertaling die immers afweek van de Vulgata en de pretentie had Hieronymus te verbeteren. Door Erasmus' opvatting, uiteengezet in de voorrede en gesteund door de kanttekeningen werd immers het Grieks gesteld boven het Latijn en een kerkelijke traditie van meer dan 1000 jaar doorbroken. Dit verzet heeft Erasmus nooit begrepen, evenmin als de toch doorzettende splitsing van de verschillende confessies. Wat hij alleen maar beschouwde als een kwestie van wetenschap was in feite het inluiden van een omwenteling in het kerkelijk denken. Hij vernietigde immers de traditionele kerkelijke schriftbeschouwing, zoals Galilei honderd jaar later het kerkelijke wereldbeeld zou aantasten. Luther was de eerste die van de tekst van Erasmus gebruik maakte voor zijn beroemde vertaling van het Nieuwe Testament van 1522.

Een verdere uitwerking van de stelling, dat men 'ad fontes', tot de bronnen, diende terug te gaan, was de stichting van het Drie Talen College, het collegium trilingue aan de universiteit te Leuven in 1517. Hoewel Leuven een voor die tijd moderne universiteit bezat, kwam dit college slechts tot stand onder grote tegenkanting, met name van de professoren in de theologie. Deze stichting was immers niet minder revolutionair dan de uitgave van het Nieuwe Testament. De middeleeuwse bijbelwetenschap was meestal gefundeerd op de theologie of de filosofie en ze had een speculatief en weinig empirisch karakter gedragen. Dit ging Erasmus nu veranderen: de talen, het Grieks en het Hebreeuws als bijbeltaal, het Latijn als voertuig en scholing van het denken, zouden grondslag moeten vormen voor een moderne bijbelwetenschap. Het criterium voor de juiste exegese en een daarop gefundeerde predikkunde kwam in de eerste plaats in handen van de filologie en de a.s. theologen moesten zich dan ook een grondige kennis van de drie 'heilige' talen eigen maken. Erasmus' voorrede tot zijn Nieuwe Testament diende als programma voor de theologische studie. De juistheid van dit principe deed het tenslotte zegevieren, eerst te Leuven, daarna te Parijs, waar Frans I (tegen de Sorbonne in!) in 1530 het Collège de France stichtte. Melanchton voerde het aan de Lutherse universiteiten in en later werd het door Leiden overgenomen. Deze laatste universiteit zou haar wereldberoemdheid vooral te danken hebben aan haar talenstudie en zo mede aanleiding geven tot het opkomen van het neohumanisme in de 18e eeuw. De Leidse traditie komt ook uit bij de uitgever Brill, die een wereldnaam bezit in het drukken van werken in allerlei vreemde schrifttekens, o.a. Arabisch en Chinees. Zo blijft hier het werk van Erasmus van onvergankelijke waar-

de en uitgangspunt bij het moderne literatuur- en godsdienstonderwijs: men moet terug gaan tot wat de schrijvers feitelijk hebben gezegd en bedoeld en om dit te ontdekken moet worden gebruik gemaakt van de historisch-filologische methode.

Erasmus over de school

Het valt ieder die de renaissance bestudeert in het oog, dat er een grote kloof bestaat tussen de theoretisch-culturele beschouwingen en de praktijk van het leven. Wie alleen let op het hoge niveau van de literatuur, de beeldende kunst en de architectuur, kan een gevoel van teleurstelling niet van zich afzetten bij het zien van het dagelijks leven. Wel streefde men ook hier naar hervorming, maar deze scheen zich in vele gevallen alleen uit te strekken tot een nieuwe stilering van het gedrag, zoals dit te zien is in de minutieuze voorschriften ten aanzien van het optreden bij de maaltijd, de begroeting en de kleding, waarbij elk gebaar, elk strikje, elke nuance bij het lopen, staan of zitten zijn betekenis had. Onder deze vormen verborg zich echter dikwijls een grote innerlijke ruwheid, een tekort aan gevoel voor de medemens, een nietsontziende machtswellust. In de Lof der Zotheid, die onder het thema dat de humbug en niet de wijsheid de wereld regeert, veel diepzinnigs bevat en meer positiefs dan de titel doet vermoeden (de zotheid spreekt dikwijls in ernst, zegt Erasmus zelf) komt een schildering voor van een schoolmeester die er niet om liegt. Met name de volksschoolmeesters rekent de schrijver tot 'het meest jammerlijke en bedroevende slag mensen'. Maar ook de anderen kunnen hun 'allerellendigst beroep' alleen uithouden, doordat 'een aangenaam soort van waanzin' het weet te verzachten: ze verbeelden zich n.l. dat ze wonderen van wijsheid zijn. Zo maken ze hun leerlingen, die arme stakkers met 'dreigende blik en bulderende stem' bang en gaan hen telijf met 'gard, plak en zweep'. Ze maken indruk net als de ezel die de mensen een doodschrik op het lijf joeg, toen hij in een leeuwenhuid rondstapte. Op deze wijze lijken de scholen op 'tuchthuizen en folterkamers'. Later, in 1529, komt Erasmus nog eens op dit thema terug en geeft hij verschillende staaltjes hoe er op school werd tekeer gegaan en gestraft: niets dan suizende stok- en roedeslagen, niets dan geschreeuw van pijn. Jongens kregen voor straf mensendrek in de mond gestopt, zo vol, dat het grotendeels moest worden doorgeslikt. Soms werden ze naakt met een touw onder de armen omhoog getrokken of met de roede geslagen totdat ze halfdood waren en nog dagen daarna (Erasmus spreekt uit eigen ervaring!) koorts hadden. De docenten waren er dan ook naar. Dat ze er met rammelende maag en versleten kledij bijlopen, lijkt ons nog het minst. Dikwijls echter, zegt Erasmus ironisch, zorgt men zo goed voor de jongens, dat men ze, nauwelijks vier jaar oud, naar een school stuurt, geleid door 'een ruwe ongepolijste docent die, soms niet eens goed bij zijn verstand, vaak maanziek is of aan epilepsie lijdt of zelfs besmet is met de pestziekte, die men tegenwoordig de 'franse ziekte' (syfilis, N.) noemt'. Nog eenvoudiger is wat anderen doen: hun zonen sturen naar een 'drankzuchtig vrouwspersoon' of naar 'domme monniken die in hun duistere kloosterruimten er een slaatje uitslaan met lezen en schrijven'.

Toch houdt Erasmus de goede docent, die zijn vak kent en de klassieken niet slechts naar de vorm, maar ook naar de geest weergeeft, in hoge eer: immers 'mensen worden niet geboren, maar gevormd' en 'de grondslag en hoofdvoorwaarde voor alle menselijke geluk is een juiste onderwijzing en behoorlijke opvoeding'.

Overigens waren die stakkers van leerlingen er ook naar, hun ontgroeningstonelen b.v. gaan naar ons gevoel alle perken te buiten. Urine of drek om de mond smeren of in de mond gieten met verbod van uitspuwen, zout water of azijn laten drinken, slaan, met het hoofd tegen de deurpost bonken of iemand in de lucht tillen en dan plotseling laten vallen, horen tot de 'gewone' methoden. Wie een blik slaat in de ontgroeningszaal van een studentenvereniging, zoals we die kennen uit de 18e eeuw in Leipzig, staat verbijsterd: het lijkt een complete folterkamer. Tegen deze toestanden trekt Erasmus te velde. Hij verwacht veel van de beschavende invloed van exemplarische voorbeelden uit de oudheid en de mo-

raliserende spreekwoorden en gezegden, waarvan hij er dan ook een grote verzameling heeft uitgegeven. Straffen helpen niet, meent hij, hoogstens kan een vermaning, maar dan zonder bitterheid, worden geaccepteerd. Het beste middel is te werken op het eergevoel en vooral de lof: 'eergevoel is vrees voor verdiend verwijt, lof echter is de moeder van alle kunsten'. Onze stok tenslotte moet zijn: 'rusteloze vlijt'. Ook de stilering van het gedrag heeft zijn aandacht en hij geeft talrijke voorschriften voor de hygiëne en de dagelijkse verzorging van het lichaam. Over het 'maintien' is hij zeer uitvoerig en precies: hoe men moet lopen, zijn neus snuiten, zich gedragen aan tafel en in de kerk. Als alle Renaissancisten had ook hij grote aandacht voor de juiste gebaren en wijze van optreden. Met dit soort van voorschriften (die we ook bij Vives vinden) en de bepalingen ten aanzien van het sexuele leven en het huwelijk legde hij de grondslag voor de latere huwelijksboeken en de tractaten voor goede manieren. Zijn centrale thema echter was, dat het uiterlijk voorkomen en het gedrag samen moesten gaan met innerlijke beschaving. Hier maakte hij een begin met een christelijke wellevenskunst, zoals die is uitgewerkt door Coornhert en later door Cats.

Erasmus en de antropologie van het kind

We kunnen niet beter doen dan de denkbeelden van Erasmus over opvoeding van kinderen en zijn mensbeeld schetsen in verband met en in tegenstelling tot die van Luther.

Onder invloed van zijn maatschappijbeschouwing en zijn afkomst uit de boerenstand zag Luther de opvoeding als een natuurlijk proces, dat zich als het ware vanzelf voltrok en waarvan de inhoud even vanzelfsprekend was: 'natürlich recht ist die 10 Gebot'. Hij zag het gezin als het belangrijkste milieu in dezen en de ouders als een soort overheid. Opvoeden was dan ook 'die Kinder regieren'. Vaderlijke tucht, terechtwijzing en in laatste instantie straf, waren de passende middelen om de belangrijkste deugd, de gehoorzaamheid, aan te kweken, d.w.z. het leren aanvaarden van de plaats die door God is aangewezen. Deze patriarchale opvatting – begrijpelijk in een tijd waar het gezin tevens bedrijf was – huldigde hij ook ten aanzien van grotere eenheden als de stad en het land: hier bestaat een overheid, soms een vorst, die als een vader de 'Regierung' voert en de goede maatregelen neemt, i.c. zorgt voor de juiste kerk- en schoolorde. Voor wat buiten de 10 geboden valt (die, laat ons niet vergeten, naast een aantal religieuze voorschriften ook maatschappelijke bepalingen bevatten) heeft Luther weinig belangstelling. Hij interesseert zich niet voor onderwijsproblemen, niet als Vives en andere humanisten voor de psychisch-somatische structuur van de leerlingen in verband met de didactiek en evenmin voor de juiste voeding en kleding of het maatschappelijk optreden en de goede manieren. Hij blijft, pedagogisch gesproken, in de propaedeuse steken en is naar moderne opvatting aan de 'Menschenformung,' die Bildung des Menschen zum wahren Menschentum, zur sittlichen Persönlichkeit' (Asheim) niet toegekomen. Deze anti-pedagogische trek (Mühlheim) is te verklaren uit zijn overtuiging, dat het diepste en noodzakelijkste in het leven niet is een zaak van opvoeding, maar van geloof en genade, zodat de mensen ook niet meer dan propaedeutisch werk kunnen doen. In tegenstelling tot Erasmus, bij wie juist het onderwijs en de opvoeding middel zijn om te komen tot ontwikkeling van de geest en de vorming van de persoonlijkheid, spreekt Luther van doop, verkondiging en 'evangelische Unterweisung'. Het Bildungsprogram van Erasmus wordt bij hem 'Christliche Lehre'. Niet op de school en het onderwijs, maar op het gezin, de kerk en de catechese ligt het accent.

Wie zich nu, gewapend met Luthers theologische en diepzinnige beschouwingen over het 'sola fide', (door het geloof alleen) over het geweldige qualitatieve verschil tussen God en mens en over diens radicale verdorvenheid na de zondeval, verdiept in zijn opvattingen over kinderen, schijnt in een andere wereld te komen. Men kan zich dan verwonderen over de grote gevoeligheid voor kinderen die hij bezit. Als hij – laat getrouwd – naar zijn eigen kinderen kijkt en ze telkens weer in de 'Tischreden' als

illustratie gebruikt voor zijn betoog, lijkt de theoloog plaats te maken voor de kinderpsycholoog. Van bederf en zonde is voorlopig geen sprake. Van alle problemen waar de volwassene mee zit, zijn zorg, zijn taak in de wereld, zijn vrees voor de machten van de tijd, paus, keizer, dood en duivel, bij kinderen geen spoor hiervan. Kinderen, zegt Luther in zijn plastische boerentaal, zijn als dronkaards, ze weten niet dat ze leven, vrolijk en zich nergens van bewust springen en huppelen ze het leven door. Waarom gedragen ze zich zo zeker en zo zorgeloos? Omdat ze onschuldig zijn en dus nog in de juiste verhouding tot God staan, daarom kennen ze geen zonde, geen afgunst, geen nijd, zijn ze vol vertrouwen en worden ze niet gemarteld door twijfel.[2] Al hun verkeerdheden zijn feitelijk vergeving van zonden, want een kind blijft niet lang boos en is het volgend ogenblik zijn ergernis al vergeten. Zo moeten de mensen in het paradijs geweest zijn![3] Maar, mag tot 5 jaar de erfzonde als het ware 'slapend' zijn, met het ontwikkelen van het verstand en de wil komen de typische kindergebreken en ontwaakt dus al iets kwaads, al zijn het nog geen echte zonden: ongehoorzaamheid, egoïsme, baldadigheid. Wordt dit alles bevestigd (wij zouden zeggen: worden de incidenten tot karaktertrekken) en groeit ook het verstand, dan komen de verkeerdheden van de adolescentie en tenslotte die van de volwassenheid: hier pas vinden we echte zonden.

Bij Erasmus zien we een geheel ander beeld. Bij hem roepen juist opvoeding en onderwijs het goede dat in elk mens sluimert op. Zonder Bildung blijft hij animaal en de ontwikkeling van het verstand en de rede is dus de ontwikkeling van het goede. Bij Luther is het menselijke (het kind Gods zijn, het 'paradijselijke' en 'engelachtige') het meest aanwezig juist bij het kleine kind. Voor Erasmus echter is het kind pas interessant als het leerling wordt. Dit moet dus zo vroeg mogelijk geschieden: zodra het kan spreken dient met het onderwijs in het Latijn en met de klassieke opvoeding te worden begonnen. Bij Luther bestaat de neiging het kind zo lang mogelijk kind te laten, bij Erasmus het zo snel mogelijk volwassen te maken. Hun verschillen komen ook uit in de beelden die ze gebruiken als ze over opvoeding spreken. Ook Erasmus vergelijkt de opvoeder met een vader, die echter in tegenstelling met de vader en zijn 'Regierung' bij Luther, het kind, dat gevallen is omdat het nog niet goed kan lopen, weer opricht, het wijst op een lokkend doel en het begeleidt totdat het dit doel heeft bereikt en de gewenste appel krijgt als beloning voor wat het heeft 'verdiend'. De mens immers is, zegt zijn Enchiridion, een geestelijk strijder, worstelend om de juiste zelfkennis. Erasmus' hartstocht voor de pedagogiek en zijn bezetenheid van de klassieke cultuur heeft hem het oog doen sluiten voor de waarde van de onschuld en de onbevangenheid van het kleine kind en hem ook te gemakkelijk doen concluderen, dat uit de studie en de 'bonae literae' de 'pietas' automatisch zou ontstaan. Daarom ook klaagde hij bewogen, dat met het voortschrijden van de Reformatie de studie van de klassieken ging teruglopen: zo kwam de vervallen christenheid opnieuw in gevaar.

Wie zijn hart verpand heeft aan de school en de vorming die deze verschaft, zal zich pedagogisch het best bij Erasmus thuis voelen, wie echter schoolbildung ziet als slechts één aspect van de persoonsvorming, kan zich laten voorlichten door Luther en zijn beschouwingen over de waarde van het jonge kind als modus van de mens. Het komt me voor, dat hoe principieel de standpunten van Luther en Erasmus ook in theologisch opzicht verschillen, ze pedagogisch wel met elkaar zijn te verenigen. Van een dergelijke synthese geeft Comenius een voorbeeld als hij drie gelijkwaardige bronnen aanwijst, waaruit de opvoeder kan putten: de bijbel en het christelijk geloof, de cultuur naar Erasmus' ideaal en de natuur waarmee physica en biologie zich toen juist gingen bezighouden.

Slotbeschouwing

Augustijn meent in zijn boek, dat Erasmus bij ons geen emoties meer wekt en verder, dat Luther en Calvijn in de geschiedenis diepere sporen hebben nagelaten. Wat het eerste aangaat lijkt mij zijn opvatting juist. Erasmus heeft zijn werk

gedaan, en hij hoort in elk geval niet tot die groten in de geschiedenis als Luther en Calvijn, maar ook Plato, Augustinus of Dewey, die telkens weer inspirerend op een bepaalde tijd of generatie inwerken. Maar niet zulke diepe sporen? Wij zijn geneigd onze sympathie te schenken aan die persoonlijkheden in de historie die revolutionair-scheppend gewerkt hebben, de mensen met de oorspronkelijke ideeën, met wie een nieuw tijdvak begint. Wie zo denkt stelt de creativiteit en de discontinuïteit in de geschiedenis in het middelpunt en hij heeft minder oog voor de geleidelijke evolutie en het continue verloop van het gebeuren. Nauwkeurige ontrafeling van dit gebeuren doet echter zien, dat een revolutie minder een breuk met het verleden betekent, dan een vluchtige blik doet vermoeden. Doet men dit dan wordt duidelijk, dat het werk van Luther èn dat van het concilie van Trente en de orde van de Jezuïeten niet mogelijk zou zijn geweest zonder het wetenschappelijk apparaat dat door Erasmus is geschapen: in het geval van Luthers bijbelvertaling is dat zeer in het oog vallend, maar niet minder waar voor de militante, verfijnde en politieke methodiek van de volgelingen van Loyola, geschoold als ze waren door de Latijnse eloquentia. In dit verband vestig ik de aandacht op enkele werken van Enno van Gelder, een van onze beste kenners van de geschiedenis der 16e eeuw. Hij heeft met name Erasmus in twee opmerkelijke publicaties verdedigd. Zijn betoog luidt, dat Erasmus niet weifelde tussen Rome en de Reformatie, dat hij ook niet tussen deze twee instaat, maar dat hij een eigen weg bewandelde, een eigen reformatie heeft geschapen, weinig dogmatisch van aard, maar wel sterk ethisch en geladen met zorg voor het leven in de praktijk. Hij meent ook dat deze reformatie meer past bij ons volk en de moderne tijd. Hij noemt ze dan ook nationaal en spreekt zelfs van de 'grote', tegenover die van Luther als de 'kleine'. Ter adstructie wijst hij op de vele verwanten van deze christelijke wellevenskunst: Coornhert, Willem van Oranje, Hugo de Groot. Hij meent ook dat Erasmus' invloed in dezen groot is geweest op Rabelais en Montaigne en door deze laatsten op Shakespeare. Wat de pedagogiek aangaat, zou ik hier nog bij willen voegen, dat het beroemde opvoedingsideaal van de Engelse gentleman, zoals dat is ontwikkeld door Ascham, Elyot en later door Locke, is geënt op de werken van Erasmus. Deze 'civil jentleman' is 'a good minister in Religion' en 'a good minister' in dienst van zijn volk en zijn land. Aschams centrale thema 'gentleness in teaching and learning' is de Engelse vertaling van Erasmus' idealen. Van Gelders stelling gaat regelrecht tegen de traditie in en is misschien te pregnant, maar ze wordt met te talrijke argumenten ondersteund om ze achteloos terzijde te schuiven.

Tenslotte zouden we pedagogisch nog het volgende willen opmerken. Bij Erasmus is het opvoedingsideaal een vast gegeven en is de werkelijkheid doorzichtig. Bij Luther daarentegen is dit niet het geval: de mens is nooit heer van zijn leven, juist door Gods vrijmoedigheid is de wereld niet conform aan wat wij denken of willen. Dit kan er toe leiden dat de mens dikwijls wordt geleid naar een land dat hij niet kent. Bij Erasmus is de weg helder en duidelijk afgebakend en omtrent de vastheid van het doel bestaat geen twijfel: Utopia van zijn vriend More geeft er een prachtige uitwerking van. Dit brengt ons tot de intrigerende vraag of Erasmus met zijn pedagogiek van de vrije wil en zijn opleiding tot een welomschreven cultuurbeeld niet een voorstander is van een opvoeding volgens de gesloten stijl en of niet Luthers theorie van de 'slaafse wil' juist aanleiding geeft tot een open stijl.

Noten

1. Het is misschien niet overbodig er op te wijzen dat het humanisme van Erasmus en zijn kring niet zonder meer gelijk gesteld mag worden met het moderne humanisme. Het is ook niet juist Erasmus te beschouwen als vader van de Aufklärung en voorloper van Voltaire, terwijl het hedendaagse humanisme meer kind is van de 18e eeuw, dan van de 16e. (vgl. A. Flitner, t.a.p.)
2. Vgl. ook het verband dat Kierkegaard en Freud leggen tussen schuld en angst.
3. Dit doet overigens niets af aan Luthers erfzondeleer ('het kind is van nature bedorven') want zijn

theologische en zijn psychologische opvattingen spelen op verschillend niveau.

Bibliografie

De volgende werken van Erasmus zijn gebruikt:
Enchiridion militis christiani (handboekje van de christenstrijder).
Institutio principis (de opvoeding van de vorst).
Voorrede tot het Nieuwe Testament.
Colloquia (samenspraken) o.a. uit W. Welzig Erasmus Ausgewählte Schriften, 8 dln., 1967 vlg. Latijnse en Duitse tekst.
De Lof der Zotheid, ed. A. Dirkzwager en A. C. Nielson, z.j., Latijnse en Nederlandse tekst.
Colloquia, Ned. vertaling van N. J. Singels, 2 dln, z.j.
Pädagogische Schriften, ed. A. J. Gail, Schöningh's Sammlung, 1963.
Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik II, Humanismus, ed. E. Garin, 1966.

Literatuur

I. Asheim, Glaube und Erziehung bei Luther, 1961.
C. Augustijn, Erasmus, vernieuwer van kerk en theologie, 1967.
D. van Damme, Erasmus, Pictura, 1960.
A. Flitner, Erasmus im Urteil seiner Nachwelt, 1952.
H. A. Enno van Gelder, De grote en de kleine reformatie der 16e eeuw, 1955.
Dez., The two reformations in the 16th century, 1961.
P. O. Hendriks, Erasmus en Leuven, 1946.
J. Huizinga, Erasmus, 1924.
E. Mühlhaupt, Reformatoren als Erzieher, 1956.
H. de Vocht, History of the foundation and the rise of the Collegium Trilingue Lovaniense, 2 dln., 1951 en 1953.

Vermaatschappelijking van het Onderwijs III*

Een antwoord op een uitdaging

J. H. N. GRANDIA

Inleidende opmerking.

Vanuit het Wetenschappelijk Bureau voor het Onderwijs van de gemeente Rotterdam is het project 'Onderwijs en Sociaal Milieu' tot ontwikkeling gebracht. De strekking van het project is te onderzoeken hoe het onderwijs voor alle kinderen, ongeacht hun sociale afkomst, levensomstandigheden en aanleg, zodanig aantrekkelijk is te maken, dat hun leergedrag verbetert, hun leerprestaties toenemen en zij, na het doorlopen van de basisschool, een voortgezette onderwijsopleiding gaan volgen die hun verdere ontplooiing stimuleert.

In het verleden zijn in ons land reeds experimenten uitgevoerd, die de bedoeling hadden het kind optimale onderwijsmogelijkheden te bieden. Daarbij hield men evenwel te weinig rekening met de uiterst belangrijke invloed, die het gezinsmilieu nu eenmaal op het leergedrag van de leerlingen en het door hen te bereiken leerniveau uitoefent. In het onderhavige project wordt dan ook uitgegaan van een positieve beinvloeding van het gezinsmilieu teneinde de kinderen meer en betere mogelijkheden te bieden om hun in aanleg gegeven talenten tot ontplooiing te brengen.

Problematiek.

- Geconstateerd is dat in verouderde woonwijken van Rotterdam de jeugdigen niet of onvolledig toekomen aan het volgen van voortgezet onderwijs onder meer ten gevolge van onvoldoende leerprestaties op de basisschool en het door hun ouders niet onderkennen van de betekenis van het onderwijs voor de persoonlijkheidsvorming en maatschappelijke toekomst van hun kinderen.
- Het niet of onvolledig toekomen aan het voortgezet onderwijs beperkt in hoge mate het maatschappelijk perspectief der jeugdigen, hetgeen kan leiden tot maatschappelijk achterblijven als zij volwassen zijn geworden.
- Het maatschappelijk achterblijven kan o.a. inhouden:
  - een lage beroepsstatus,
  - beperkte verdiensten,
  - het wonen in verouderde buurten waar de woningen bekrompen en weinig comfortabel zijn,
  - het niet of onvoldoende deelnemen aan het verenigingsleven,
  - geen of geringe belangstelling voor het culturele leven als het bezoeken van musea, schouwbrug en concertzaal,
  - het niet of onvoldoende geïnformeerd zijn t.a.v. de sociale mogelijkheden en educatieve voorzieningen die een grote stad biedt.
- Wanneer deze volwassenen ouders zijn geworden zullen zij, evenals indertijd hun vader en moeder, pedagogisch onmachtig zijn zich voldoende te kwijten van hun opvoedingsplicht, waardoor hun kinderen onvoldoende worden gestimuleerd hun in aanleg meegekregen disposities zodanig te ontwikkelen, dat zij karakterologisch en intellectueel in staat zijn om maatschappelijke verantwoordelijkheid te aanvaarden.
- De kinderen uit deze gezinnen staan dientengevolge vreemd en onwennig tegenover een

* Zie Paedagogische Studiën de nummers 11 en 12 van jaargang 1969.

cultuurpatroon, dat het schoolleven beïnvloedt en bepaalt. Voor het schoolleven en de hun opgedragen leertaken hebben zij dan ook weinig interesse. Deze instelling verhindert de kinderen om tot goede leerprestaties te komen.
- Onderwijsexperimenten, zowel in het binnen- als buitenland, hebben echter uitgewezen dat ook kinderen, afkomstig uit de gezinnen waar de vader een lage beroepsstatus heeft en die wonen in de stedelijke volks- en achterbuurten, een positieve instelling ten opzichte van het schoolleven kan worden bijgebracht en dat hun leerbekwaamheid op te voeren is.
- Het opvoeren van de leerbekwaamheid van het kind en het door de ouders onderkennen van de betekenis van een voortgezette schoolopleiding kunnen de vermaatschappelijking van het onderwijs (in de betekenis van een grotere deelname uit sociaal lagere milieus aan het middelbaar, hoger en universitair onderwijs) in niet geringe mate bevorderen.

Doelstellingen van het project.

- Het positief beïnvloeden, mede in verband met hun schoolloopbaan en verdere beroepsopleiding, van de opvoedingssituatie der kinderen, die opgroeien in de sociaal lagere milieus en wonen in verouderde volksbuurten.
- Het verbeteren van de leersituatie en het leergedrag van deze kinderen.
- Het opvoeren van de leerbekwaamheid van het kind.
- Het bevorderen van het deelnemen aan het voortgezet onderwijs en het voltooien van deze opleiding.
- Het voorbereiden op de maatschappelijke intrede.

Toelichting op de doelstellingen.

- In de gezinnen van de sociaal lagere milieus is in het algemeen weinig begrip voor de eisen, die de school aan de leerlingen stelt. Deze terzake in te lichten kan de opvoedingssituatie voor het kind in zoverre verbeteren, dat ouders zich niet alleen op de hoogte gaan stellen van de leervorderingen van hun kind, maar ook bereid zullen zijn medewerking te verlenen opdat het zo goed mogelijk zijn leertaken kan verrichten.
- Het verbeteren van de leersituatie der kinderen dient voornamelijk op school plaats te vinden. Zo zal onder meer gepoogd moeten worden om binnen de bestaande wetgeving het klassikale systeem te doorbreken opdat het lerende kind meer persoonlijke aandacht krijgt. Voorts zal er gelegenheid moeten zijn om de zgn. huiswerktaken op school te verrichten, daar de woonomstandigheden van de kinderen uit de sociaal lagere milieus in het algemeen weinig comfortabel zijn.
- Het opvoeren van de leerbekwaamheid en het verbeteren van het leergedrag van het kind is een zaak van het kind zelf, van het gezin waarin het wordt verzorgd en van de school die het bezoekt. Vele factoren blijken te moeten samenwerken om tot bevredigende leerprestaties, dat wil zeggen min of meer in overeenstemming met de in aanleg aanwezige mogelijkheden van het kind, te komen.
- De kinderen dienen niet het voortgezet onderwijs te bezoeken om hun leerplicht uit te zitten maar om een verderstrekkende opleiding te voltooien. In de basisschool dient de leerlingen een beeld van het leven te worden bijgebracht zodanig, dat het kind het vanzelfsprekend vindt om naar het voortgezet onderwijs te gaan. In de sociaal lagere milieus, dit in tegenstelling met de midden groepen en sociaal hogere milieus, is het namelijk niet vanzelfsprekend om voortgezet onderwijs te gaan volgen. Door de veel voorkomende geringe leerbekwaamheid van het kind is ook het niveau van het voortgezet onderwijs beperkt.
- Ondanks alle inspanningen van de leerkrachten van basisscholen zullen een aantal leerlingen niet kunnen of willen toekomen aan het volgen van voortgezet onderwijs. Deze leerlingen dienen in hun laatste leerjaar een sociaal-cultureel programma te worden geboden, dat hun intrede in de maatschappij vergemakkelijkt en dat voorts van betekenis kan zijn voor hun besteding van de vrije tijd.

Realisering van de doelstellingen.

Voor het realiseren van de doelstellingen is gedacht aan:

- Het ontwerpen van een speelleerplan voor kleuterscholen, die gevestigd zijn in typische volksbuurten en die hun leerlingen betrekken uit de sociaal lagere milieus, om deze, mede door een didactische begeleiding, meer schoolbekwaam te maken en hen voor te bereiden op het 'gaan naar de grote school'.
- Het betrekken van de moeders van deze leerlingen bij het werk van de kleuterscholen om hen meer inzicht te geven in de betekenis van het spel voor de emotionele en intellectuele ontwikkeling van het kind en hen tevens voor te lichten over spelmogelijkheden voor de kleuters in het gezin.
- Het opstellen van een flexibel leerplan met didactische en administratieve begeleiding vanwege het Wetenschappelijk Bureau voor het Onderwijs voor basisscholen, die hun leerlingen betrekken uit dezelfde sociale omstandigheden.
- Een didactische begeleiding van deze scholen is noodzakelijk om het leergedrag van het kind te verbeteren, zijn leerbekwaamheid op te voeren, het doubleren drastisch te verminderen en het vertrouwd te maken met de gedachte om, na het verstrijken van de leerplichtige leeftijd, de schoolopleiding voort te zetten.
- Het volgen en analyseren vanaf de kleuterschool tot aan het voortgezet onderwijs van de schoolloopbaan van de leerlingen van de bij het project betrokken scholen.
- Een regelmatige samenwerking tussen kleuter- en basisscholen en tussen basisscholen en instellingen voor het voortgezet onderwijs.
- Contact, overleg en samenwerking tussen gezinnen, scholen en instellingen voor het sociaal-cultureel vormingswerk om te komen tot een gunstiger opvoedingsklimaat voor het kind dat opgroeit in de sociaal lagere milieus en woont in verouderde volksbuurten, en om de ouders van deze kinderen meer bij het schoolleven te betrekken.

De keuze der woonwijken.

Na ampele overwegingen is besloten in twee stadswijken, nl. het Oude Noorden en de Afrikaanderwijk, met voornoemd project een aanvang te maken. De keuze berust op de volgende overwegingen:

- Het Oude Noorden is sociaal in kaart gebracht door enige studenten van de Nederlandse Economische Hogeschool en door de Centraal Hervormde Jeugdraad van Groot Rotterdam. Over de maatschappelijke toestanden van deze wijk zijn derhalve concrete gegevens bekend.
- Het is een typische volksbuurt; uitgezonderd twee of drie straten bij het Noordplein, waarvan de huizen thans worden afgebroken, is er geen opeenhoping van a-sociale of criminele gezinnen. Overwegend bestaat de bevolking uit ongeschoolde en geoefende arbeiders, die op fabrieken en in de transport werkzaam zijn.
- In deze wijk, waar sinds decennia veel buurt- en straatverenigingen hun activiteit ontplooien, zijn aanknopingspunten voor het op gang te brengen overleg tussen de aldaar gevestigde scholen en sociaal-culturele instellingen.
- Het Oude Noorden is voorts een wijk die voorlopig niet wordt gesaneerd. Het is dus van betekenis daar sociaal-pedagogisch werkzaam te zijn mede om te voorkomen, dat deze woonbuurt verpaupert.
- De Afrikaanderwijk is een verouderde woonbuurt met opvallend veel gezinnen, die wat moeizaam schijnen te leven ondanks de verkregen welvaart. Om deze gezinnen voorlichting en hulp te bieden is ingaande 1963, met medewerking en financiële steun van het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk, het Bijzonder Project Afrikaanderwijk opgezet voor een periode van 5 jaar.
- De werkzaamheden van het directorium van het project, dat eind 1968 is afgesloten zonder dat doeltreffende veranderingen tot stand gekomen zijn, hebben er echter wel toe geleid, dat een geregeld overleg en nauwe samenwerking is ontstaan tussen de onderscheidene levens- en wereldbeschouwelijke instellingen

op het terrein van het sociaal-cultureel vormingswerk. Ook vinden er regelmatig besprekingen plaats tussen de hoofden van de bijzondere en openbare kleuter- en lagere scholen, die in deze wijk zijn gelegen. Voorts is er vanuit de particuliere sector een begin gemaakt met crèche- en peuterwerk.
- Zowel in het Oude Noorden als de Afrikaanderwijk komen de kinderen onvoldoende aan het volgen van voortgezet onderwijs toe. Een verschraalde persoonlijkheidsontwikkeling en maatschappelijk achterblijven zijn daarvan het gevolg.

De omvang van het project.

Gezien de mankracht en de financiële mogelijkheden van het Wetenschappelijk Bureau voor het Onderwijs zal een beperkt aantal scholen bij het project worden betrokken. Het ligt in het voornemen te beginnen met een didactische begeleiding van 9 kleuterscholen om bij deze kinderen:
- hun woordenschat uit te breiden,
- het taalgebruik te stimuleren,
- hun concentratievermogen op te voeren,
- begrip voor orde bij te brengen,
- het gevoel voor discipline te versterken,
- het zelfstandig zijn te bevorderen.

Tevens zal een aanvang worden gemaakt met een didactische begeleiding van 14 basisscholen om bij deze leerlingen:
- de taalverwerving te stimuleren,
- de taalbekwaamheid op te voeren,
- de leerconcentratie te vergroten,
- de leermotivatie te verdiepen,
- het verantwoordelijkheidsgevoel te versterken,
- het deelnemen aan het voortgezet onderwijs te bevorderen,
- belangstelling te wekken voor culturele verschijnselen en maatschappelijke problemen.

Getracht zal worden om alle kinderen van de bij het project betrokken kleuterscholen in hun schoolloopbaan te volgen tot en met twee jaar voortgezet onderwijs. In de basisscholen zal een begin worden gemaakt met een didactische begeleiding van de eerste klas. Het jaar daarop van de nieuw gevormde eerste klas en van de klas van het jaar daarvoor, die dan de tweede klas zal zijn geworden. Ieder jaar komt er dus een klas bij.

Voorts wordt overwogen om reeds nu in de vijfde en zesde klas van de bij het project te betrekken basisscholen de leerlingen een sociaal en cultureel verrijkingsprogramma aan te bieden en hen voor te bereiden op het volgen van voortgezet onderwijs ook na het verstrijken van de leerplichtige leeftijd. Dit zal dus in feite betekenen, dat geen van de bij het project betrokken scholen de leerlingen hun basisopleiding laat afsluiten zonder nieuwe perspectieven te bieden voor hun verdere opleiding en maatschappelijke toekomst.

Het project wordt dus vanuit drie startpunten opgezet: kleuters, basisschool eerste jaar, basisschool vijfde en zesde leerjaar.

Het totaal aantal leerlingen, dat aan het project gaat deelnemen, zal ongeveer 2000 zijn.

De duur van het project.

De duur van het project is op 10 jaar gesteld. Een generatie schoolkinderen kan in die tijd worden begeleid vanaf de kleuterschool tot en met enige jaren van voortgezet onderwijs.

Project- en evaluatiescholen.

De 9 kleuterscholen, waar zal worden gewerkt met een nog te ontwerpen speelleerplan en de 14 basisscholen waarvoor eveneens een experimenteel leerplan wordt samengesteld, zullen worden aangeduid met de naam 'projectscholen'. Daarnaast zullen kleuter- en basisscholen, gelijksoortig wat de sociale samenstelling der leerlingen, de te gebruiken leermiddelen en het leerniveau betreft, worden aangewezen. Deze scholen zullen worden aangeduid met de naam 'evaluatiescholen'. Zij zullen didactisch niet worden begeleid en nagelaten zal worden enige invloed uit te oefenen op de gang van zaken op deze scholen. Het is namelijk de bedoeling jaarlijks de leerresultaten van de leerlingen van de projectscholen te vergelijken met die van de evaluatiescholen. Voorts zal worden nagegaan het percentage leer-

lingen, dat toekomt aan het volgen van voortgezet onderwijs en het niveau van deze opleiding om deze te kunnen vergelijken met het percentage leerlingen, dat van de evaluatiescholen naar het voortgezet onderwijs gaat en met het niveau van hun opleiding.

Voorts zal worden getracht om, aan de hand van objectieve maatstaven, vast te stellen of er met de didactische begeleiding van leerlingen en leerkrachten vooruitgang is geboekt, in welk opzicht deze heeft plaatsgevonden en om aan te geven welke factoren terzake van stimulerende betekenis zijn geweest.

Overleg en samenwerking tussen de leerkrachten.

Een institutionalisering van het overleg en de samenwerking tussen de leerkrachten van de 9 kleuter- en de 14 basisscholen kan worden bereikt door maandelijkse vergaderingen, onder leiding van een staflid en een didacticus van het Wetenschappelijk Bureau voor het Onderwijs, om de zich voordoende problemen, tijdens het realiseren van de gestelde doelen, te bespreken en na te gaan in welk opzicht vorderingen worden gemaakt of dat de bereikte resultaten teleurstellend zijn te achten.

Samenwerking tussen gezin en school.

Uit onderzoekingen is de grote betekenis van een geregeld overleg tussen gezin en school naar voren gekomen. Ook is vastgesteld hoe ouders die qua beroepsniveau, woonbuurt en stijl van leven behoren tot de maatschappelijke achterhoede van onze samenleving, onvoldoende in staat zijn de onderwijsproblemen van hun kind met de leerkrachten te bespreken. Voorts hebben zij weinig notie van de inspanningen, die van hun kinderen worden gevergd om tot goede leerprestaties te komen. Het ontbreken van studiegelegenheid in het gezin bemoeilijkt de leertaak van het kind in hoge mate en wel in het bijzonder als het een school voor voortgezet onderwijs bezoekt.

Voorgaande overwegingen hebben tot het inzicht geleid, dat een min of meer geïnstitutionaliseerd contact tussen gezin en school voor het kind van sociaal-pedagogische betekenis moet worden geacht. Daarbij gaat het niet alleen om huisbezoek voor het beter leren kennen van het gezinsmilieu van de leerlingen. Dit huisbezoek zou, om de leerkrachten van de bij het project te betrekken kleuter- en basisscholen niet zwaarder te belasten dan strikt noodzakelijk is, in overleg met de betrokken hoofden worden verricht door daartoe aan te stellen pedagogische consulenten. Deze functionarissen dienen een regelmatig contact tussen school en gezin te bewerkstelligen en de leerkrachten informaties te verstrekken over de huiselijke en zonodig persoonlijke omstandigheden der leerlingen. Verder zullen deze pedagogische consulenten in het bijzonder moeten trachten de ouders meer en intenser te betrekken bij het schoolleven. Dit betrekken van de ouders bij het schoolleven zal van hen veel activiteit, namelijk huisbezoek, en een grote mate van inventiviteit vergen.

Samenwerking met instellingen voor sociaal-cultureel vormingswerk.

In feite gaat het in het project om het opheffen van maatschappelijke achterstelling en het voorkomen van maatschappelijk achterblijven, onder andere ten gevolge van het onvoldoende benutten van de mogelijkheden om deel te nemen aan het voortgezet onderwijs. In het bijzonder in de sociaal lagere milieus wordt 'de sleutelmacht van de school', voor de ontplooiing en verrijking van de persoonlijkheid en voor het verwerven van een maatschappelijke positie, te weinig onderkend.

Dit achterblijven is niet altijd het gevolg van intellectueel onvermogen, maar wordt ook veroorzaakt door sociaal-culturele factoren. Zo is gebleken, dat de levensstijl van een gezin terzake van niet geringe betekenis voor het kind kan zijn. Vandaar dat zal worden gepoogd om, door middel van de instellingen voor het sociaal-cultureel vormingswerk, de levensstijl der gezinnen te beinvloeden om de opvoedingssituatie der kinderen te verbeteren.

Nagegaan zal moeten worden of in de wijken,

waar de bij het project betrokken scholen gevestigd zijn, overleg en samenwerking tot stand is te brengen tussen de scholen en de aldaar werkzame instellingen voor het sociaal-cultureel vormingswerk. De contacten zullen moeten worden gelegd door het Wetenschappelijk Bureau voor het Onderwijs dat tevens, indien dit positieve resultaten kan opleveren, het overleg en de samenwerking moet stimuleren en gaande houden. Een meer omvattende beïnvloeding van de opvoedingssituatie der kinderen uit de maatschappelijke achterhoede zal dan mogelijk kunnen zijn.

Organisatorische opzet.

- Het project bestaat uit twee delen:
  a. Innovationplan.
  b. Researchplan.
- Voor het project wordt een stuurgroep gevormd.
- Het innovationplan zal worden uitgevoerd door een innovationteam, dat als volgt is samengesteld:
  - Een sociaal-pedagoog,
  - 2 didactici voor het begeleiden van leerkrachten van kleuter- en basisscholen;
  - 2 pedagogische consulenten voor het contact met de gezinnen;
  - een sociale contactman voor het overleg en de samenwerking met de sociaal-culturele instellingen;
  - een socioloog voor het verzamelen van gegevens over de woonwijken waarin het experiment plaatsvindt, de woonomstandigheden, het gezinsleven, de mogelijkheden voor ontspanning en ontwikkeling in deze wijken, etc. en het verwerken van deze gegevens in rapporten;
  - een administratieve kracht van academisch niveau voor de organisatorische begeleiding van het project.
- Het researchplan zal worden uitgevoerd door een team van 5 à 6 deskundigen uit de volgende disciplines:
  methodologie, didactiek en onderwijskunde, ontwikkelingspsychologie, sociale psychologie.
- Het werkschema van het innovationplan wordt ingediend bij de stuurgroep.
- Deze legt het ter advies voor aan het researchteam.
- Het researchteam geeft adviezen over de opzet van het innovationplan, begeleidt de uitvoering aan de hand van de door het innovationteam uitgebrachte rapporten en controleert en onderzoekt de resultaten van het innovationplan. Het researchteam grijpt niet in de gang van zaken in. Het innovationteam werkt zelfstandig onder de stuurgroep en naast het researchteam:



- Zowel het innovationteam als het researchteam brengen jaarlijks verslag uit over hun werkzaamheden aan de stuurgroep.

Het innovationplan en de research.

Het innovationplan is in feite een vorm van actionresearch, waarbij er naar gestreefd wordt te komen tot een onderwijskundige en sociaal-culturele aanpak, die generaliseerbaar en overdraagbaar is ten aanzien van vergelijkbare maatschappelijke situaties elders. De researchgroep zal bij zijn kritische beoordeling van de methodologische opzet en bij de evaluatie van het innovationplan met deze beide factoren – het karakter van actionresearch en de eis van generaliseerbaarheid en overdraagbaarheid – rekening houden.

Literatuur:

Calcar, C. van – Leren lezen. Enschedese Onderzoekingen. Groningen, 1967.
Calcar, C. van – Rapport over begaafdheidsverlies en onderwijsrendement (onderzoek 1e klas lagere school). Pedagogisch Centrum, gemeente Enschede, maart 1964.

Davis, Allison – Social-Class Influences upon Learning. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1950.

Deutsch, Martin – Minority group and class status as related to social and personality factors in scholastic achievement. Met commentaar van Eleanor Leacock. Monograph No. 2. 1960. Published by the Society for applied Anthropology. New York State School of Industriel and Labor Relations. Cornell University, Ithaea, New York, 1960.

Deutsch, Martin – The influence of early social environment on school adaptation. Washington, 1962.

Deutsch, Martin – The disadvantaged child and the learning process: Some social, psychological and developmental considerations. In A. H. Passow Education in depressed areas. New York: Teachers College Bureau of Publications, Columbia Univer. 1963, pp. 163-179.

Deutsch, Martin – Facilitating development in the pre-school Child: social and psychological perspectives. Institute for Developmental Studies Department of Psychiatry, New York Medical College, 1964.

Deutsch, Martin – The role of social class in language development and cognition. New York, 1964.

Floud, J. E. – Educational Opportunity and Social Mobility. The Year Book of Education, London, 1950. pp. 117/135.

Floud, J. E. – Social class factors in educational achievement, pag. 91/109 in Halsey A. H. 'Ability and Educational Opportunity. Küngalv, Sweden, 1961.

Floud, Jean E. – Teaching in the Affluent Society. The British Journal of Society, vol. 13, 1962, pp. 299/308.

Floud, J. A. and A. H. Halsey – Education and Occupation: English Secondary Schools and the Supply of Labour. The Year Book of Education, London 1956, pp. 519/532.

Havighurst, R. J. – Social Class Influences on American Education. In: N.B. Henry (Ed.) 'Social Forces'. Influencing American Education. Sixtieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago, University of Chicago Press, 1961.

Havighurst, Robert J. – Education and Social Mobility in Four Societies. In: Halsey, Floud and Anderson, 'Education, Economy, and Society. A Reader in the Sociology of Education'. New York, 1961, pp. 105/120.

Havighurst, R. J. – Increasing the Pool of Talent. The Year Book of Education, 1962, pp. 353/360.

Havighurst, Robert J. – The Urban Lower Class School. Human Development Symposium, University of Chicago, April, 1962.

Havighurst, Robert J. – Educating the Children of Our Slums. New City, 1963, vol. 1, No. 17, pp. 9/12.

Heek, F. van – Maatschappelijke weerstanden tegen verticale sociale mobiliteit. In: Socialisme en Democratie, 1959, jg. 16, pag. 401/411.

Heek, F. van – Soziale Faktoren in den Niederlanden die einer optimalen Nachwuchsauslese für Adakemische Berufe im Wege stehen', Kölner Zeitschr. für Soziologie und Sozial-psychologie. Sonderheft 5, 1961.

Heek, F. van – Het begaafdheidsprobleem als opgave voor de democratie. In: De selectie en ontwikkeling der meer begaafden. Een goede doorstroming van begaafdheden naar intellect, technisch vermogen en karakter, een eis van de moderne democratie. Publicatie van de Stichting Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie. Haarlem, 1962.

Heek, F. van – Sociale ongelijkwaardigheid en verticale mobiliteit in de twintigste eeuw: wijzigingen en continuïteit. In: Drift en Koers; een halve eeuw sociale verandering in Nederland. Assen, 1962², pag. 149/179.

Heek, F. van – Schoolgeschiktheid, intelligentie en milieufactoren bij de doorstroming van l.o. naar v.w.o. (v.h.m.o.). Amsterdam, 1964.

Heek, F. van – Elf verschillende visies op de onvoldoende deelneming aan het wetenschappelijk onderwijs door kinderen uit de lagere milieus. In: Decanoloog, jg. 1965/66, no. 9, pag. 55/56.

Heek, F. van, e.a. – Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid. Meppel, 1968.

Ministry of Education. – Out of school. The second report of the Central Advisory Council for Education (England). London, 1948.

Ministry of Education. – Youth's Opportunity. Further Education in County Colleges. London, repr. 1949.

Ministry of Education. Citizens growing up at home, in school and after. Pamphlet no. 16. London, 1949.

Ministry of Education. – 15 to 18. A report of the Central Advisory Council for Education (England). London, 1962².

Ministry of Education. – Half Our Future. A report of the Central Advisory Council for Education (England) H.M.S.O., London, 1963.

Vaizey, J. – Education in the modern world, London, 1967.

Een blik op de engelse junior school

B. I. THEMANS

Een schoolreisje naar Engeland werkt op de Nederlander, die zich toelegt op de vergelijking van de verschillende onderwijsstelsels in West-Europa en Noord-Amerika, als een verfrissend bad. Hij heeft niet het gevoel in een wezensvreemd land te verkeren en toch wordt hij voortdurend geprikkeld door afwijkende instituties en verhoudingen. Anders en eender. Zo zullen hem bij vergelijking van het onderwijsbestel op de engelse junior schools[1] met dat op de nederlandse basisscholen belangwekkende verschillen opvallen; verschillen die hem zullen sterken in het besef dat óók en voorál het basisonderwijs in ons land bij lange na niet voldoet aan wat, zowel uit onderwijskundig als uit maatschappelijk oogpunt, redelijkerwijs gevergd mag worden.

Voor één verschilpunt – de wijze waarop de kinderen de bovengenoemde scholen doorlopen, de daarbij geldende normen en de vertragingen die deze in de schoolgang teweeg kunnen brengen – wordt in deze aantekening in het bijzonder de aandacht gevraagd.

Een goede beschrijving hoe een en ander in het engelse schoolsysteem verloopt vindt men in:

a. Society, schools and progress in England van G. Baron, 1965, pag. 96 en 97;

b. The educational system in England and Wales van F. H. Pedley, 1964, pag. 11-15.

Ten gerieve van de lezer volgt hier een samenvatting van de betrokken passages[2]:

1. Het onderwijs op de engelse junior schools is zo ingericht dat de leerlingen in het algemeen, dus ook de minder goede, de school doorlopen zonder enig leerjaar te moeten overdoen; de jaargroepen schuiven dus, behoudens hoge uitzondering, bij de intree van een nieuw schooljaar steeds in hun geheel op.
2. Uiteraard heeft het bijeenhouden van de jaargroepen tot gevolg dat met het stijgen van de leerjaren de prestaties van de leerlingen meer en meer uiteen lopen. Het onderwijs is hierop afgestemd. Zulks geschiedt door dit binnen het klasseverband voor zoveel nodig in groepen te doen plaats hebben of door toepassing van de onder 3 bedoelde methode.
3. De uiteenlopende prestaties binnen de bijeengehouden jaargroepen hebben de neiging in de hand gewerkt in grotere scholen na het eerste leerjaar parallelklassen te vormen van leerlingen van min of meer gelijk gehalte. Deze klassen verschillen daardoor – dikwijls in aanzienlijke mate – in niveau ('streaming by ability').
4. De praktijk van 'streaming' op de engelse junior schools – en niet alleen op déze scholen! – is een omstreden zaak. Na in de jaren onmiddellijk na de tweede wereldoorlog zeer en vogue te zijn geweest vindt tegenwoordig weer veel 'unstreaming' plaats. Het wachten is thans op de uitkomsten van een door de National Foundation for Educational Research ingesteld onderzoek naar de gevolgen van deze praktijk op de junior schools.

Wat ik bij mijn bezoeken aan ettelijke junior schools in begin juli van het vorige jaar heb kunnen constateren is hiermee geheel in overeenstemming. De klassen zijn bijna steeds in kleinere groepen verdeeld; klassikaal eenheidsonderwijs is uitzondering, groepsonderwijs regel.

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1970 (47) 46-49

De gemiddelde klasbezetting lijkt niet veel af te wijken van die bij ons; officiële cijfers bevestigen dit.

Bij dit systeem doorlopen de kinderen de school dus allen binnen dezelfde tijd. Goede, middelmatige en zwakke leerlingen, allen bereiken binnen vier jaren en op gelijke leeftijd (11 jaar) het eindpunt, of beter gezegd hun onderscheidene eindpunten. Er worden namelijk geen bepaalde normen gesteld, waaraan voldaan moet worden om de school 'met vrucht' te hebben doorlopen. Hier ligt een diepgaand verschil met het nederlandse onderwijsbestel en ook de kernreden waarom in Engeland *niet* en in Nederland *wel* wordt gedoubleerd.

Wat steekt er achter dit principiële verschil? Hoe dit te verklaren?

Men zoeke het niet te ver. Zo poge men niet dit verschil op te hangen aan verschillen in volksaard, historie of maatschappelijk patroon tussen de beide landen. Een dergelijke poging lijkt reeds hierom gedoemd te falen, omdat het huidige systeem van de junior school betrekkelijk nieuw is en dus bepaald niet in een hechte traditie wortelt. Integendeel. Het zittenblijven was vroeger, dat wil zeggen vóór de tweede wereldoorlog, ook in Engeland in zwang! Baron vermeldt dit op pag. 97 van zijn hierboven genoemd werk. Ik citeer: '(At present) there can . . . be no question of a child remaining for two or more years in the first-year group because he fails to make progress, *as was the case in the old elementary school with its "standards" each representing a definite stage in acquired skills*' (cursivering dezerzijds aangebracht).

Het lijkt dus niet waarschijnlijk dat het verschil tussen de engelse junior school in haar huidige vorm en de nederlandse basisschool kan worden toegeschreven aan een externe, buiten het onderwijs gelegen oorzaak. Binnen het onderwijs zou het verschil mogelijk kunnen worden verklaard uit een verschil in functie van bedoelde scholen binnen het totale onderwijsbestel. Zo zou men zich kunnen afvragen of de sterk op de voorgrond tredende plaats, die de 'eleven-plus examination' in het engelse schoolwezen inneemt, mogelijk de eigen eindnormen van de junior school als overbodige indicatie heeft weggedrongen. Immers, niet het diploma van de junior school, doch het certificaat van de 'eleven-plus examination' opent de poort naar de zo begeerde 'grammar school'. Nu late men zich niet van de wijs brengen door het op zichzelf interessante feit dat de selectieprocedure in Engeland voor de grammar school een zoveel duidelijker institutioneel karakter heeft dan de daarmee vergelijkbare barrière in Nederland voor atheneum en gymnasium. Want bij alle verschillen is er overeenstemming op het punt, waar het hier nu juist om gaat, namelijk dat aan de toeleverende school geen beslissende invloed toekomt op het stuk van de toelating tot bedoelde schooltypen. En hiermee vervalt ook de 'eleven-plus examination' als mogelijke oorzaak voor het hier besproken verschil.

Bij mijn studie van het engelse onderwijs zijn ook verder geen specifiek-engelse feiten of trekken aan het licht gekomen, die essentieel kunnen worden geacht voor het welslagen van het hierboven geschetste junior school systeem, of het zouden het weldadig aandoende enthousiasme en de toewijding moeten zijn waarmee de engelse onderwijzers en onderwijzeressen over het algemeen behept blijken. Maar zó specifiek-engels lijken deze eigenschappen nu ook weer niet! Ik meen er dan ook voorshands van te mogen uitgaan dat het bewuste, in Engeland nu al enige decennia beproefde en algemeen gevolgde systeem voor Nederland hoopvolle perspectieven biedt. De kans op betere resultaten, ook hier, lijkt groot. De tijd lijkt dan ook rijp – ja, meer dan rijp – voor een serieuse proefneming op grote schaal naar het engelse voorbeeld.

Welbeschouwd loopt deze aantekening dus uit op een appél aan hart en hoofd van onderwijzend Nederland om zich voor een dergelijke omschakeling open te stellen en deze op korte termijn metterdaad te realiseren.

De vraag of de Lager-onderwijswet 1920 voldoende wettelijke ruimte biedt voor een proefneming als hier gesuggereerd, meen ik bevestigend te mogen beantwoorden. Het vijfde lid van artikel 25 van deze wet geeft mijns inziens de minister van onderwijs en wetenschappen de

nodige armslag.

Hiermee zou ik kunnen volstaan, ware het niet dat ik mij gedrongen voel op deze plaats en in dit verband te polemiseren tegen een stelling, die in het receptenboek van het onderwijsdepartement een voorname plaats dreigt te gaan innemen. De stelling is te vinden in de discussienota over 'Democratisering van het onderwijs', die de bewindslieden van onderwijs en wetenschappen op 19 juni van het vorige jaar aan de Tweede Kamer[3] aanboden, en zij luidt:

'Dit alles kan samengevat worden in de algemene conclusie dat een actief democratiseringsbeleid zich in het begin het best kan richten op het bevorderen van studie, onderzoek en experiment waar nog onvoldoende duidelijkheid is. *Pas daarna* kan het zich bezig houden met het voorbereiden en geleidelijk aan verwezenlijken van veranderingen in het onderwijs die kunnen leiden tot zo groot mogelijke ontplooiing van potentiële begaafdheid in al haar vormen (pag. 24).'

Mijn bezwaren richten zich tegen de door mij gecursiveerde woorden. Met klem wil ik waarschuwen tegen het aannemen van een maar al te gemakkelijk uit deze stelling voortvloeiende afwachtende houding in het algemeen, waar het op *daadwerkelijk handelen* binnen het onderwijs aankomt. Gelukkig staat daar een andere passage in de bewuste nota tegenover (pag. 23), waaruit enige hoop mag worden geput, dat een proefneming als hiervoor bedoeld op geestelijke en materiële steun van Den Haag mag rekenen. Die passage vormt het slot van een verrassend kort beschouwinkje over de mérites van een mogelijke verlaging van de leerlingenschaal bij het kleuter- en het basisonderwijs. Daarin wordt eerst vermeld dat er nog veel onzekerheid bestaat over 'de onderwijskundige relevantie van de klassegrootte', vervolgens opgemerkt dat een geringe verlaging van de klassedeler reeds een belangrijke verzwaring van de financiële last betekent, en dan volgt als laatste zin:

'In het algemeen kan van wijziging van de klassegrootte alleen dan effect verwacht worden, als deze *gepaard gaat met andere ingrepen*, bij voorbeeld een verandering in de leermethoden of het toepassen van nieuwe leermiddelen (cursivering dezerzijds aangebracht).'

Hier moet ik de stellers van de nota onvoorwaardelijk bijvallen. Het vitale punt is *niet* gelegen in de wijziging van de klassegrootte sec, doch veeleer in het samengaan daarvan met een zodanige ingreep in ons basisonderwijs dat dit los komt van zijn traditionele trant, dat wil zeggen van de nog altijd overheersende frontaal-klassikale opzet. De engelse praktijk maakt aannemelijk dat het daarbij niet in de eerste plaats gaat om een andere pedagogiek en didactiek maar om de lenigheid van geest van waaruit wordt onderwezen. Traag reagerend, onderwijzend Nederland kan of wil blijkbaar nog niet inzien dat het binnen de klasse in-groepen-onderwijs-geven geen heksenwerk is, maar gewoon een techniek, die geleerd kan en moet worden. Zo lang men dit eenvoudige feit niet onder ogen wil zien en daarnaar niet handelen wil, komt er van een reorganisatie van het nederlandse basisonderwijs, die zoden aan de dijk zet, weinig terecht[4]. Men moet zijn vak verstaan om er door gegrepen te zijn. Nog éénmaal een citaat, deze keer van de reeds genoemde Pedley. Op pag. 12 van zijn boek schrijft deze over het algemeen zo nuchtere auteur: 'Junior schools are usually exciting places, pulsating with the thrill of discovery and the pleasure which children derive from being completely involved in their work'. En dan te bedenken met hoe eenvoudige middelen men dit aldaar klaar speelt!

Reeds in de dertiger jaren, meer dan een derde eeuw terug, werden in de engelse junior schools de bakens verzet. Wanneer volgen wij in Nederland?

De hieronder afgedrukte passages zijn afkomstig uit het boek 'Society, schools and progress' van G. Baron, University of London Institute of Education (1965). Zij staan in hoofdstuk 4, getiteld 'The changing schools' op de bladzijden 96 en 97.

The junior school, receiving children from 7 to 11 is . . . a relatively new school form, which has only taken shape during the last thirty or forty years and which is still in process of defining its aims and purposes. This process is a matter of delicate balance. On the one hand, the junior school is like the infant school, concerned with the all-round development of children and with much more than their mere instruction; on the other, it must ensure that, through a mastery of reading, writing and elementary mathematics a sound basis is laid for the secondary stage. Moreover, in the final year in the junior school there is the culmination of the selective process that decides to which form of secondary education each child is to go.

In structure the junior school presents a firmer outline than the infant school. That is, its work is, save in the smallest schools, arranged in year groups, . . . Movement from class to class, as is typical within the English school system generally, is automatic. That is, it does not depend upon tests or other measurements of attainment. There can, therefore, be no question of a child remaining for two or more years in the first-year group because he fails to make progress, as was the case in the old elementary school with its 'standards', each representing a definite stage in acquired skills.

Thus each age group contains children of different levels of ability, and within one class there will be those who, for example, can read with ease and, even at the top of the school, some who still lack fluency. Emphasis, in varying degrees, as in the infant school, is thus thrown on the child as an individual, rather than as a unit in a class. In large schools, of course, differentiation is possible since, when numbers permit of two or more parallel classes for each age group, the more advanced children can be placed together in one and the less advanced in another. This practice of 'streaming' is widespread and anticipates the later allocation of children to different forms of secondary schools. There is not, however, the same general acceptance of its advantages that characterized the immediate post-war years, and a number of head teachers are now 'unstreaming' their schools. There is at present a major research project, commissioned by the Department of Education and Science and conducted by the National Foundation of Educational Research, which is concerned with this aspect of primary school organisation.

Noten

1. De vierjarige junior school – voor kinderen van 7 tot 11 jaar – vormt met de daaraan voorafgaande tweejarige infant school – voor kinderen van 5 en 6 jaar – de volledige primary school. Deze heeft dus, evenals de nederlandse basisschool, zes leerjaren.
2. Bovenstaande samenvatting geeft slechts een zwakke afschaduwing van de pittige, oorspronkelijke teksten. Om de lezer toch enig idee daarvan te geven is hierachter een originele passage uit het boek van Baron afgedrukt.
3. Kamerstukken Zitting 1968-1969 – 10 176.
4. Het bijeenhouden gedurende de hele schoolgang van goede, middelmatige en zwakke leerlingen binnen de jaargroepen naar engelse trant vereenzelvige men niet met reorganisatieplannen, die weliswaar ook het zittenblijven uitbannen, doch die fundamenteel verder reiken. Zo'n plan van verdere strekking – een eerste kennisneming maakt dit reeds duidelijk – is bijvoorbeeld dat, vervat in de onlangs gepubliceerde nota 'Opstaan tegen het zittenblijven' van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (samensteller drs. K. Doornbos).

Boekbesprekingen

Neville Postlethwaite, *School Organization and Student Achievement*, A study based on achievement in mathematics in twelve countries, Stockholm Studies in Educational Psychology 15, Almqvist & Wiksells Boktryckeri AB, Gamla Brogatan 26, Stockholm 1967, 146 p.

Het *International Project for the Evaluation of Educational Achievement*, waarvan Husén en anderen in een omvangrijk werk verslag hebben gedaan, is een gebeurtenis van belang in de ontwikkeling van de vergelijkende opvoedkunde. Het is nl. de eerste poging van betekenis om door middel van empirisch en vergelijkend onderzoek inzicht te krijgen in essentiële aspecten van het onderwijssysteem. Het werk heeft zijn kennelijke tekorten gehad, die voortkwamen uit de eenzijdigheid van de psycho-metrische aanpak, waarbij van de gegevens der traditionele vergelijkende opvoedkunde betreffende educatieve structuur der diverse schoolsystemen en de sociale context waarin zij opereren al te lichtvaardig voorbij is gegaan. Dit neemt niet weg dat dit een grootse aanzet is geweest om exact gefundeerde inzichten te verwerven, waar voorheen slechts ervaringsgegevens golden. Er is bovendien een grondslag gelegd voor voortgaande studie. Een van de medewerkers aan het project is Neville Postlethwaite. Hij heeft in het bovengenoemde werk samengevat wat de uitkomsten ons leren omtrent de schoolorganisatie en de schoolprestaties in onderling verband. Velen zullen deze beknopte analyse van het omvangrijke materiaal op prijs stellen.

Ph. J. Idenburg

Frank Musgrove and Philip H. Taylor, *Society and the Teacher's Role*, Routledge & Kegan Paul, Broadway House, 68-74 Carter Lane, London, E.C.4, 1969, 104 p.

Van de latere minister Mr. J. Heemskerk ging eertijds een verhaal, dat bedoeld was om zijn geniale juridische talenten in 't licht te stellen. Hij trad in een rechtszitting als advocaat op in een moeilijk geschil en was bezig een indrukwekkend en goed gedocumenteerd vertoog op te bouwen, toen een medewerker hem influisterde dat hij niet voor de door hem verdedigde maar voor de andere partij zou optreden. Heemskerk rondde daarop zijn gedachtengang met enkele zinsneden af, wees erop dat daarmede de argumenten van de tegenpartij waren weergegeven, toonde aan dat ze geen steek hielden en won het geding.

In 1966 publiceerde Frank Musgrove, hoogleraar in het onderzoek van het onderwijs aan de universiteit van Bradford (England), een boeiend boek *The family, education and society*. Het kwam ons vertellen dat het gezin niet bezig is om in verval te geraken, zoals vaak wordt beweerd, maar dat het een van de succesnummers van de hedendaagse samenleving is, in zo sterke mate zelfs, dat het een bedreiging van de sociale samenhang vormt. Immers het gezin heeft in de loop der eeuwen zijn rug naar de maatschappij gekeerd; het is in zichzelf besloten en staat daardoor aan de communicatie in de weg.

Het drukt zijn stempel op de kinderen, die eruit voortkomen, en wat de school daartegenover kan stellen heeft weinig te betekenen. Conflicteert het streven naar sociale verheffing door de school in veel gevallen niet met het merk, dat het gezinsmilieu op het kind heeft afgedrukt? De school zal, volgens de schrijver, al haar fantasie en kracht moeten gebruiken om de gezinsinvloed te corrigeren. In een bespreking in P.S. heb ik bekend dat zijn betoog mij in hoofdzaak had overtuigd.

In 1969 verscheen het hierboven vermelde werk. Het is in samenwerking met Taylor geschreven maar men herkent in het welsprekend betoog Musgroves bijdrage. Wat vertelt dit werk? Dat de leerkrachten zich in de laatste 100 jaar tot een despotische macht hebben weten op te werken. Zij beslissen omtrent de inrichting van de school, de inhoud van het leerplan en de onderwijsmethoden. In een maatschappij, die in het stadium van lijfeigenschap en barbarisme verkeert, is dat misschien te aanvaarden. Maar in een samenleving, die volwassen is geworden kan dit niet worden geaccepteerd. Het onderwijs moet zich richten naar de verlangens van zijn cliëntèle en dat zijn de ouders. De leerkrachten zouden eerder professionele deskundigen moeten worden, die hen adviseren, dan mensen, die arbitrair over de doeleinden van de school beslissen. Een *client-centred educational service* moet het huidige systeem vervangen.

Wie heeft gelijk Musgrove 1966 of Musgrove plus Taylor 1969? Een boekbespreking leent zich er niet voor om de contradictie te ontwarren. Dat had Musgrove zelf moeten doen. Hij zwijgt echter over zijn eerder werk. Laat mij volstaan met op te merken, dat de eenzijdigheid en absoluutheid, waarmede groepen – ouders en leerkrachten – *en bloc* worden getypeerd, tot tegenspraken leidt, die bij een meer genuanceerde betoogtrant als mogelijkheden en aspecten naar voren zouden zijn gekomen en als zodanig houdbaar zijn.

Intussen presenteren de auteurs in dit boek een hoeveelheid researchgegevens, aan de waarde waarvan door de eloquente omlijsting geen afbreuk wordt gedaan. Het is verheugend dat de auteurs exact materiaal hebben verzameld en gepubliceerd over de verwachtingen, die de ouders en de leerlingen van de school koesteren over de rol-conflicten en de statusproblemen van de leerkrachten. Mij trof de opmerking dat veel leerkrachten vandaag in moeilijkheden verkeren, niet omdat zij te lage status hebben verworven maar in een te hoge zijn terecht gekomen. In de Nederlandse situatie vertaald bedoelen de auteurs: het is moeilijk om van onderwijzer van een u.l.o. school ongezocht leraar van een m.a.v.o. te worden en als kweekschoolleraar onverhoeds tot docent aan een Paedagogische Academie te worden gepromoveerd; het vraagt een groot aanpassingsvermogen om als leider van een h.b.s. of gymnasium door de loop van zaken rector van een twee- of driemaal zo grote scholengemeenschap te worden en zich in deze rol wèl te bevinden.

Dit boek is eensdeels provocerend, anderzijds informerend aangaande onderwerpen, waaromtrent wij onderzoek best kunnen gebruiken.

Ph. J. Idenburg

Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht, Probleme des Einzel- und Gruppenlernens, *Didaktische Studien*, herausgegeben von Ernst Meyer, 104 Seiten, Kart. 5,80 DM (Best.-Nr. 92574), Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1969.

De deeltjes *Didaktische Studien* worden aangekondigd als belangrijke studiehulp voor Studierenden an Pädagogischen Hochschulen und in erziehungswissenschaftlichen Seminaren.

Als zulks voor het hier besproken deeltje ook geldt, dan is het studieniveau aan deze instellingen niet zo hoog als men hier te lande wel eens meent.

Zes opstellen (van elke kant van het ijzeren gordijn drie) behandelen elk een aspect van het in de titel aangegeven thema.

Drefenstedt bespreekt op essayistische wijze experimenten in Oost-Berlijn om jonge kinderen aan collectivistische gedragsvormen te wennen, waardoor pas 'eine echte demokratische Pädagogik' mogelijk wordt. Los van de ideologische saus toch interessant om de beschreven integratie van geprogrammeerde instructie en groepsinstructie door de leerkracht. Het artikel van *Skalková* (Praag) is breder georiënteerd, maar laat zien dat ook in Tsjecho-Slowakije nog weinig didactische nieuwbouw is te vinden. De boeiendste bijdrage van de bundel is geleverd door *Kupisiewicz* (Warschau). Deze is gewijd aan de mogelijkheid het onderpresteren van leerlingen met didactische middelen te bestrijden. Hij beschrijft empirisch onderzoek, dat vooral om zijn gevarieerd karakter interessant is, en tegelijk minder vrijblijvend. De bijdrage van *Meyer* is voor het beoogde publiek onleesbaar door zijn technisch karakter, *Thelen* beschrijft een gemoderniseerde versie van het Bell-Lancaster systeem in de Verenigde Staten (fijn voor de bestrijding van sociaal vooroordeel en discriminatie) en *Dreikurs* levert het casuïstisch betoog van een pedagogische heilsoldaat.

N. Deen

Lily E. van Rijswijk-Clerx (Sociologisch Onderzoek Centrum Universiteit van Amsterdam), *Kind en Milieu*, een literatuurstudie over de ontwikkeling van het jonge kind met bijzondere aandacht voor de verschillen tussen sociale milieus, Van Gorcum en Comp. n.v., Assen, 1969, 271 pag., *f* 16,—.

Inleidende opmerking.

Het boek is geschreven in opdracht van het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk om meer inzicht te krijgen in de problematiek omtrent de ontwikkeling van jonge kinderen, die worden verzorgd en opgroeien in de sociaal-economische gedepriveerde milieus van onze samenleving, en de mogelijkheden na te gaan om deze ontwikkeling in gunstige zin te beïnvloeden.

Overzicht van het boek.

1. Een sociaal probleem als uitgangspunt.
2. De eisen die aan het kind gesteld worden.
3. Persoonlijkheid en milieu.
4. De fysieke ontwikkeling.
5. De motorische ontwikkeling.
6. De cognitieve ontwikkeling (perceptie, denken, begripsvorming, taal).
7. De ontwikkeling van de intelligentie.
8. De conatieve ontwikkeling.
9. De affectieve ontwikkeling.
10. De Ik-zelf ontwikkeling.
11. De morele ontwikkeling.
12. De sociale ontwikkeling.
13. Factoren, die van invloed zijn op de ontwikkeling van het kind.
14. Kinderen uit lagere sociaal-economische milieus.

Beknopte inhoud van het boek.

Het sociale uitgangspunt van deze studie is, dat kinderen uit de lagere sociaal-economische milieus in

hun intellectuele en artistieke ontwikkeling in het algemeen minder ver komen dan kinderen uit de hogere milieus. Van deze kinderen gaan er naar verhouding minder naar het middelbaar onderwijs, de intellectuele en artistieke beroepsopleidingen en ook minder naar het hoger onderwijs. Voornoemde sociale problematiek is alsvolgt tot een wetenschappelijk probleem geformuleerd: Kinderen uit de lagere sociale milieus leveren relatief meer slechte schoolprestaties dan kinderen uit de midden- en hogere sociale milieus. De slechte schoolprestaties ontstaan daar zekere gedragingen van het kind niet voldoen aan bepaalde eisen van de school. Vandaar dat het onderzoek gericht is op de persoonlijkheidsaspecten van kinderen uit lagere en hogere sociale milieus. Voorts is getracht de factoren te onderkennen, die als verklaring kunnen worden aangevoerd van de geconstateerde verschillen.

Resultaten van het onderzoek.

De kinderen uit de sociaal lagere milieus hebben gemiddeld:

- een slechtere voedingstoestand,
- een minder goede gezondheid en maken minder gebruik van medische voorzieningen,
- een minder ontwikkeld getalbegrip,
- een minder goede articulatie,
- een geringer vocabularium,
- minder speelgoed en speelruimte,

dan kinderen, die worden verzorgd in de sociaal hogere milieus.

Voorts zijn er aanwijzingen dat er, ten aanzien van de structurele aspecten van het gezin, bepaalde verschillen zijn tussen de sociale milieus wat betreft de rolverdeling tussen man en vrouw en de interactie tussen kinderen en ouders. Ook zijn er verschillen in de opvoedingspraktijk.

Nabeschouwing.

Een overzichtelijk ingedeelde en helder geschreven studie, waarin bijzonder veel informaties worden verstrekt over kinderen uit de maatschappelijke achterhoede van onze samenleving. Het boek is van betekenis voor de leerkrachten in het algemeen en voor hen, die zich bezighouden met onderwijsresearch en onderwijsexperimenten en projecten in het bijzonder.

J. H. N. Grandia

Dr. J. C. C. Rupp, *Opvoeding tot schoolweerbaarheid, een Utrechtse kinderpsychologische studie,* Wolters-Noordhoff n.v., Groningen, 1969, 245 pag., *f* 26,—.

In deze studie, waarop Rupp gepromoveerd is, wordt verslag gedaan van een kinderpsychologisch onderzoek, dat in Utrecht gehouden is, naar aspecten van de opvoeding, die van invloed zijn op de schoolvorderingen van kinderen.

Bij de voorbereiding van het onderzoek is uitgegaan van de vraag hoe ouders hun kinderen zo kunnen opvoeden, dat zij redelijke tot goede prestaties zullen leveren in welke onderwijssituatie de kinderen dan ook toevallig terechtkomen. Met andere woorden, hoe kunnen ouders hun kinderen opvoeden tot schoolweerbaarheid.

De schrijver gaat er van uit dat een schoolweerbaar kind een kind is, dat zich op elke school weet te redden. Een schoolkwetsbaar kind daarentegen is, voor zijn schoolvorderingen, in sterke mate afhankelijk van de persoon van de leerkracht, van de gebruikte didactische methode, van de klassegrootte en van andere onderwijscondities.

In deze gedachtengang is de lagere school voor het kind een eerste confrontatie met de harde maat-

schappelijke realiteit en voorts wordt deze instelling onderkend als toetssteen voor opvoedings- en ontwikkelingstekorten.

Het onderzoek is derhalve gericht op het vinden van samenhangen tussen aspecten van de opvoeding en de vorderingen van kinderen op de lagere school.

Voor zijn onderzoek heeft Rupp de volgende probleemstelling ontwikkeld:

1. welke aanpassings- resp. gedragsmoeilijkheden treden bij kinderen op, wanneer zij hun intrede doen in de lagere school;
2. doet zich bij kinderen met dergelijke moeilijkheden een gemeenschappelijke opvoedingsachtergrond voor;
3. welke invloed hebben deze problemen op de vorderingen van de kinderen in de eerste klas van de lagere school?

Voor het toetsen van deze probleemstelling is een steekproef samengesteld van kinderen, die een sterke spreiding te zien gaven zowel in prestaties op een intelligentie-test als in de sociaal-economische positie, waarvoor als criterium het opleidingsniveau van de vaders is gekozen.

Voor dit onderzoek zijn de eerste klassen van drie lagere scholen uit de stad Utrecht ingeschakeld:
school I recruteert de kinderen voor het merendeel uit het milieu der intellectuelen;
school II betrekt de leerlingen overwegend uit het milieu der geschoolde arbeiders;
school III recruteert de kinderen deels uit de middenstand, deels uit gezinnen van ongeschoolde arbeiders.

Het aantal in het onderzoek betrokken kinderen bedraagt 91.

Volgens de mededelingen der ouders hebben 19 kinderen aanpassingmoeilijkheden gehad. Deze moeilijkheden zijn omschreven in termen van lichamelijke verschijnselen als hangerig, lusteloos, moe, huilen, buikpijn, niet kunnen eten. Verder zijn verschijnselen vermeld als moeite met stilzitten, gebrek aan tijd om te spelen, tegenzin om naar school te gaan. Volgens de ouders zijn deze verschijnselen van tijdelijke aard geweest in verband met het wennen aan het naar school gaan.

Op basis van hun observaties hebben de onderwijzeressen bij 20 jongens en 10 meisjes gedragsmoeilijkheden waargenomen. Deze gedragsmoeilijkheden zijn globaal in twee groepen te verdelen:

a. aandachtvragend, lastig, tegendraads, opstandig, brutaal.
b. nerveus, huilerig, zeer verlegen.

Merkwaardig is, dat aanpassingsmoeilijkheden van de leerplichtig geworden kinderen voor de ouders veelal niet samenvallen met gedragsmoeilijkheden van kinderen in de perceptie van de leerkracht. De kern van aanpassingsmoeilijkheden bij kinderen moet gezocht worden in de problemen die de moeder heeft met de emancipatie van haar kinderen. In de achtergronden daarentegen van kinderen met gedragsmoeilijkheden in de perceptie van de leerkacht, doet zich vermoedelijk het verschijnsel voor dat er minder contact bestaat tussen de ouders en tussen ouders en kinderen.

De kinderen met aanpassingsmoeilijkheden onderscheiden zich niet qua prestaties op intelligentietests en schoolvorderingentoetsen en in schoolcijfers van kinderen zonder deze problemen.

De kinderen met gedragsmoeilijkheden toonden zich op intelligentietests gelijkwaardig aan kinderen zonder deze problemen. Daarentegen lagen hun schoolvorderingen in de loop van het eerste schooljaar op een lager niveau.

Een voortgezet onderzoek naar de schoolvorderingen van kinderen en met behulp van een literatuurstudie is Rupp gekomen tot het opstellen van een theorie over de cultuur-pedagogische aspecten van de opvoeding in hun relevantie voor de schoolprestaties van kinderen. Zo is van grote betekenis de mate waarin de ouders de cognitieve ontwikkeling van kun kinderen stimuleren, belangstellen in de school en het schoolgaan van hun kind en opvoedersbewustzijn hebben. In zijn theorie komt een schoolweerbaar kind uit een gezin waarin de drang tot exploratie, de nieuwgierigheid e.d. van het kind

wordt gekoppeld aan cultuur-pedagogische reacties van de ouders. Hoe sterker deze koppeling is des te schoolweerbaarder het kind.

Voorts is volgens Rupp geen causaal verband tussen het cultuurpedagogisch patroon van de opvoeding en de emotionele verhoudingen in een gezin en van de levensomstandigheden, waarin een gezin verkeert. Wel doen zich binnen het sociaal-economisch laagste milieu verschillen in schoolprestaties voor die samenhangen met verschillen in opvoedingsniveaus.

In voornoemd onderzoek is onderscheid gemaakt tussen het sociaal gedrag en het leergedrag der kinderen. Van betekenis is te weten hoeveel kennis en belangstelling het kind uit zichzelf reeds heeft voor de leeropgave. Getracht wordt daarom een instrument te construeren, dat de leerkracht in staat stelt bij ieder kind de mate van leerbelangstelling te beoordelen en waaraan hij zijn eigen, op grond van ervaring en inzicht verworven oordeel desgewenst kan toetsen. De te geven didactische begeleiding zou dan op deze leerbelangstelling moeten worden afgestemd. Voorts is samenwerking tussen school en gezin gewenst daar de onderzoekingen van Rupp het vermoeden wettigen dat het gezin en in het bijzonder het cultuur-pedagogisch niveau van de opvoeding invloed hebben op de schoolprestaties van kinderen, evenals dit het geval is met het onderwijs op school zelf.

Het onderzoek, waarvan in het voorafgaande verslag is gedaan, heeft geleid tot het opstellen van een gezinsbeïnvloedingsprogramma. Het doel van dit programma is het verhogen van het cultuurpedagogisch niveau van de opvoeding in daarvoor in aanmerking komende gezinnen, opdat de betrokken kinderen schoolweerbaar hun entree op de lagere school zullen maken. Schoolweerbaar in een mate, dat daaruit schoolprestaties voortvloeien die een goede basis vormen voor een voortgezette opleiding. Veel denkwerk en experimenteren zullen noodzakelijk zijn daar in de literatuur geen aanknopingspunten zijn gevonden voor het opstellen van een gezinsbeïnvloedingsprogramma. Bij het opstellen van een gezinsbeïnvloedingsprogramma dient dan ook veel plaats te worden ingeruimd voor de evaluatie. Dit brengt met zich mee dat effectcriteria en procescriteria moeten worden opgesteld met bijbehorende instrumenten.

Aan het onderzoek van Rupp is, in de vorm van een samenvatting van deze studie, ruime aandacht geschonken gezien de sociaal-pedagogische betekenis van deze studie en het feit, dat het onderzoek, inzake een gezinsbeïnvloedingsprogramma, wordt voortgezet door medewerkers van het Paedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit in Utrecht, hetgeen mogelijk is geworden door een subsidie van de Stichting Onderzoek van het Onderwijs.

Voor de discussie over een voortgaande vermaatschappelijking en democratisering van het onderwijs is deze studie zeer belangrijk.

J. H. N. Grandia

Dr. K. Sietaram, *Onderontwikkeld gebied in eigen land*, De woonwagensamenleving als sociaal-pedagogische opgave, Van Gorcum en Comp., n.v., Assen, 1969, 281 pag., *f* 10,90.

Inleiding.

Het boek *Onderontwikkeld gebied in eigen land* moet op de eerste plaats worden gezien als de neerslag van een uitgebreid sociaal-pedagogisch onderzoek betreffende de woonwagensamenleving. In de inleiding zegt de auteur dat het daarbij noodzakelijk was een onderzoek in te stellen naar de opvoedingssituatie van de schoolgaande woonwagenkinderen. Het onderzoek werd verricht op verzoek van de Staatssecretaris door het Pedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Kern van het onderzoek was na te gaan de wijze, waarop de woonwagenschool functioneert en welke betekenis het

onderwijs heeft voor de kampbewoner. Er zal antwoord moeten worden gegeven op twee vragen:
- In hoeverre en waardoor er zich verschijnselen voordoen die wijzen op een desintegratieve werking van de kampschool op de woonwagensamenleving.
- In hoeverre en waardoor er zich verschijnselen voordoen die wijzen op discrepantie tussen de kampschool en de burgersamenleving, m.a.w.: bereidt de kampschool de leerlingen voldoende voor op hun taak als volwassene in de samenleving?

In het eerste hoofdstuk beschrijft de auteur de relatie tussen de woonwagensamenleving en de maatschappij. Hij komt daarbij tot de conclusie dat de instelling van de sedentaire maatschappij ten opzichte van de woonwagenbewoner lang niet ideaal te noemen is. De geïsoleerde ligging van de kampen moet hierbij als de belangrijkste factor worden gezien, vooral omdat dit isolement het 'eigenaardige' van deze mensen in de hand werkt. Bovendien heeft de geïsoleerde ligging tevens tot gevolg gehad dat de woonwagenbewoner niet volledig is meegegroeid met de zich technisch en verstandelijk snel ontwikkelende maatschappij.

In hoofdstuk twee behandelt Dr. Sietaram het historisch aspect van de woonwagensamenleving. Hierbij worden drie groeperingen aangeduid:
- De Zigeuners: Zij vormen een zeer aparte groep, ook binnen het kamp, door eigen taal, zeden en normen.
- De reizigers: Zij maken de kern van een woonwagensamenleving uit. Meestal zijn ze afkomstig uit destijds economisch onontwikkelde gebieden. Zij hebben dikwijls een ambulant beroep.
- De burgers: Zij vormen een groep die vooral na de Tweede Wereldoorlog vanuit de gevestigde samenleving, gedreven door woningnood of gemakzucht, naar de woonwagenkampen ging. De burgers zijn sociaal gezien de zwakste groep binnen de woonwagensamenleving.

Tot in het midden van de vorige eeuw was er nog geen sprake van een woonwagenvraagstuk. De trekkers woonden 's winters in hun eigen woonplaats, terwijl ze 's zomers onderdak kregen op de plaats van hun werkzaamheden. Dit werd anders bij de komst van de woonwagen. Toen kwam er een scheiding tussen woonwagenbewoner en de sedentaire samenleving. De trekkers kwamen, vooral door het bezit van een 'verplaatsbaar huis', in een meer onafhankelijke positie t.o.v. de sedentaire samenleving. De a-sociale houding van een minderheid van de woonwagenbewoners was er de oorzaak van dat geleidelijk aan klachten bij de overheid binnenkwamen. Het gevolg hiervan was een afwijzende houding van de gevestigde burgerij tegenover de woonwagenbewoner en een weinig consequente houding van de overheid tegenover al deze problemen. De woonwagenbewoner voelde zich hierdoor nog al eens onrechtvaardig behandeld. De kloof werd steeds groter. In 1903 stelde een Staatscommissie een wettelijke regeling voor om aan dit 'maatschappelijk euvel' voorgoed een einde te maken. De inhoud van het rapport van deze Staatscommissie getuigde van een sterk afwerende houding. Hoewel in 1911 een meer genuanceerd verslag ten behoeve van de regering met betrekking tot de toekomstige wet tot stand kwam, was de invloed hiervan nauwelijks merkbaar in het Voorlopig Verslag van december 1913. Ofschoon er in de volgende jaren bij de overheidsinstanties zeker sprake was van groeiend inzicht in de problematiek van de woonwagensamenleving, droeg de weinig progressieve wet van 1918, die zich slechts beperkte tot voorschriften betreffende de inrichting en het gebruik van de woonwagen, een sterk politioneel karakter en had dientengevolge nagenoeg geen sociaal effect.

Eerst na de Tweede Wereldoorlog kwam er een hernieuwde belangstelling voor het woonwagenvraagstuk. In verband hiermee moeten worden genoemd: de Commissie De Vries, 1952 – het 'Beraad Woonwagenwerk, 1954 – en de Wetswijzigingen 1957 en 1961.

De wet van 1968, gebaseerd op de studies 'De Woonwagenbevolking in Nederland' en 'Woonwagenbewoners', legde het accent op het maatschappelijk belang van de woonwagenbewoner en stimuleerde de gemeentebesturen tot het oprichten van regionale kampen. Ten aanzien van dit laatste merkt De Ruwe op dat de goed geoutilleerde kampen het isolement weer zouden kunnen gaan versterken, terwijl

Zwezerijnen betoogt dat op de achtergrond van de wet de gedachte duidelijk merkbaar is van een pogen de reizigers geleidelijk aan sedentair te maken.

Hoofdstuk drie gaat in hoofdzaak over de ontwikkeling van het woonwagenkamp-schoolonderwijs. De historie van dit onderwijs is nog jong: Vóór de Tweede Wereldoorlog komt slechts hier en daar, bijvoorbeeld in Amsterdam, later in Nijmegen, Utrecht, Eindhoven en Venlo een woonwagenkamp-school voor.

Het veel voorkomende schoolverzuim van de woonwagenkinderen werkte het analfabetisme in de hand. Oprichting van aparte kampscholen werd gezien als de oplossing om deze kinderen onderwijskundig beter te kunnen benaderen. Gewone scholen voor lager onderwijs kunnen deze leerlingen niet opvangen vanwege de vele mutaties ten gevolge van het frequente trekken, maar ook omdat het gewone schooltype te weinig is aangepast aan dit soort kinderen. Vaak wordt op de aanwezigheid van deze leerlingen geen prijs gesteld. Samenvattend mag men zeggen dat de woonwagenjeugd eigen scholen nodig heeft, omdat ze niet leeft in het cultuurpatroon, waarvan onze gewone lagere school de kenmerken draagt. De Inspecteur-l.o. in algemene dienst heeft er bovendien nog op gewezen, dat om het woonwagenvraagstuk mede door middel van het onderwijs op te lossen, de woonwagenkampen geconcentreerd zouden moeten worden en bij ieder woonwagenkamp een kampschooltje zou moeten worden gebouwd.

Op 1 november 1947 richtte het Bestuur van de R.K. Vereniging van Woonwagenliefdewerken zich tot de Minister van O.K. en W. met het verzoek zijn speciale aandacht te willen schenken aan het onderwijsvraagstuk van de woonwagenkinderen en dit onderwijs te doen rangschikken onder het b.l.o. (eerst in 1956 gerealiseerd). Bovendien vroeg dit bestuur ook naar een bijbehorend uniform leerplan. Hiervoor zou de Centrale Leerplan Commissie zich later beijveren.

Door de oprichting van dependances kon men voorlopig ontkomen aan art. 73 dat het vereiste aantal kinderen (26) bij de oprichting van een nieuwe school voorschrijft. Ook kwam in die jaren het taken- en teststelsel van mej. P. Kalwij gereed, dat in elk geval bij mutaties van woonwagenkinderen een bepaald niveau kon aanduiden waarop de ontvangende school kon verder werken. In 1963 verschenen tenslotte de 'Richtlijnen voor het lager onderwijs aan woonwagenkinderen in Nederland', samengesteld door de reeds eerder genoemde Centrale Leerplan Commissie, terwijl reeds eerder de leerplichtwet voor de woonwagenkinderen verruimd was in die zin, dat kinderen die nog niet schoolrijp zijn een jaar langer in de kleuterklas mogen zitten. Het vereiste minimum aantal kinderen voor de oprichting van een klas voor zeer jeugdige kinderen (3-6) jaar werd bovendien verlaagd van 20 tot 12.

Het eigenlijke onderzoek wordt beschreven in hoofdstuk vier. Het is in feite een oriënterend onderzoek naar de totale pedagogische situatie van de woonwagenkinderen. Als onderwerpen van studie zijn genomen:

- het kind op school.
- het kind thuis.
- het kind in de vrije tijd.
- de leerplichtige jeugd.

De onderzoekstechnieken waren: de observatie, de test, het interview, diverse enquêtes en het experiment, d.i. het compensatieprogramma. Achtereenvolgens komen in het rapport aan de orde:

1. Het functioneren van de school; de kampschool bemoeit zich met de opvoeding als geheel nagenoeg niet.
2. De betekenis van het onderwijs; de kampschool wordt als instituut op het kamp geaccepteerd.
3. De beantwoording van beide vragen, zoals die in de inleiding zijn geformuleerd;
   a. Verschijnselen die wijzen op een desintegratieve werking in het gezin die veroorzaakt zou worden door de omstandigheid dat de jongere generatie langer en beter onderwijs heeft genoten, werden *niet* opgemerkt.

b. Verschijnselen die wijzen op een discrepantie tussen de kampschool en de burgersamenleving werden *wel* opgemerkt; bijvoorbeeld:
- De aangebrachte schoolkennis geeft weinig aansluiting op het bedrijfsleven.
- De geïsoleerde ligging van de kampschool staat het begrip van de zijde van de burgerbevolking in de weg.

4. Een serie aanbevelingen:
a. Richtlijnen voor verbetering van het onderwijs: bijvoorbeeld het invoeren van het compensatieprogramma, het gebruik maken van paralleltaken, van een speciale taakmethodiek en tenslotte het uitwerken van een nieuw model algemeen leerplan.
b. Landelijke en regionale bijeenkomsten met als doel een eenheid van werken te verkrijgen.
c. Toelating op zesjarige leeftijd.
d. De driejarige in de kleuterschool.
e. Handenarbeid en huishoudelijke vorming voor de kampjeugd.

Hoofdstuk vijf handelt over de pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving. De samenleving, zo stelt Sietaram, is medeverantwoordelijk voor de opvoeding van de kinderen, omdat ze verantwoordelijk is voor het welzijn van haar leden. Het blijkt namelijk dat er factoren zijn die het welzijn van het woonwagenkind in gevaar brengen. Zo worden bijvoorbeeld genoemd het geringe ontwikkelingsniveau van de kampbewoner, de geïsoleerde ligging van het kamp, de woonomstandigheden, de aard van de uitgeoefende beroepen enz. Sietaram is van mening dat, welk orgaan het dan ook is, dat in feite de pedagogische maatregelen der samenleving regelt, men steeds voorop moet stellen, dat men niet in het opvoedingsrecht van de ouders mag treden. Voorwaarde moet zijn de discussie met de bij de te nemen maatregelen betrokken groeperingen. Het initiatief tot verbetering van de pedagogische omstandigheden hoeft namelijk niet altijd van de betrokken groep uit te gaan, maar omwille van het opvoedingsrecht van de groepsleden moet de betreffende groep in ieder geval instemmen met de voorgestelde maatregel en zo mogelijk actief meewerken, meebepalen en zelfs mee uitvoeren van de te nemen maatregelen. Van de sedentaire samenleving wordt bij dit alles gevraagd dat men vooroordelen aan de kant zet en dat men, en dit geldt ook voor de andere groeperingen, ten aanzien van het begrip integratie wel moet bedenken dat het hierbij *niet* gaat om een minderheid in een meerderheid te doen opgaan, maar dat het in de eerste plaats gaat om een heroriëntering en herstructurering door middel van een goed contact tussen beide groepen.

Om de gedachte van het 'éénrichtingsverkeer' te vermijden wordt dus ook liever van integratie dan van aanpassing gesproken. Zo zal bijvoorbeeld de woonwagenbewoner de school niet langer als 'indringer' moeten zien en is het van de kant van de school nodig dat door tal van contactvormen – wagenbezoek en ouderavonden – de houding van de ouders positief wordt beïnvloed.

Hoofdstuk zes draagt als titel: De ontplooiingsmogelijkheden van het woonwagenkind; de woonwagencentrumschool als kindzwakke school.

Hoe men in de loop van de volgende jaren de onderwijssituatie in de woonwagencentra ook zal willen aanpakken, steeds moet men voor ogen houden dat het hier gaat om de afstelling van het onderwijs in zijn geheel op de veranderende samenleving van vandaag en morgen. De school, de leerstof, mag niet normatief zijn, maar het kind, zoals het in de samenleving van straks zijn plaats moet vinden (vgl. Dr. C. van Calcar e.a. in 'School, milieu en prestatie'). Vanuit dit gezichtspunt is door de auteur ontwikkeld het z.g. compensatieprogramma voor de oudste kleuters, waaraan een nadere oriëntering van enkele opvallende cognitieve gedragskenmerken die tijdens het onderzoek aan het licht kwamen, voorafgaat. Sietaram beschrijft in deze oriëntering: de taalontwikkeling, de waarneming, het rubriceren, het abstraheren, het rekenen, de motivatie en de kwestie van de schoolrijpheid.

Vervolgens treffen we een kort overzicht aan van de inhoud van het compensatieprogramma. Dit bestaat uit een systematisch opgezette reeks van oefeningen voor:

a. De kennismaking met de verschillende werelden.
b. De ontwikkeling van het expressief en receptief taalgebruik.
c. Voorbereidend lezen.
d. Voorbereidend rekenen.
e. Voorbereidend schrijven.

De volgorde van de oefeningen van de drie laatste reeksen is verplicht, die van de eerste twee reeksen, opgebouwd rond een centraal thema, mogen occasioneel worden behandeld.

De evaluatie.

In het experiment worden twee evaluatieactiviteiten onderscheiden:

1. Tests op vijf proefscholen en 3 controlescholen: namelijk de Terman en Merrill Intelligentietest, de UTaNT (taaltest) en een lees- en rekenvoorwaarden-toets.
2. Alleen op de vijf proefscholen werd nagegaan:
   a. Of de geprogrammeerde onderdelen naar moeilijkheidsgraad zouden aansluiten bij het ontwikkelingsniveau der leerlingen.
   b. Welke klasse-organisatorische moeilijkheden zich zouden voordoen bij de invoering van het programma.
   c. De praktische uitvoerbaarheid van de nieuwe leer- en werkvormen.

De auteur sluit dit hoofdstuk af met een uitvoerige bespreking van de resultaten van zijn onderzoekingen, waarbij het resultaat van een jaar werken met het compensatieprogramma duidelijk uit de vele tabellen blijkt.

Tenslotte volgen, zeer uitvoerig, per hoofdstuk de noten, een bijlage met een voorbeeld uit het compensatieprogramma, een samenvatting in het Engels en een bibliografie.

Naast de activeringsprogramma's die hier en daar, bijvoorbeeld in Enschede en Rotterdam, op de scholen zijn ingevoerd, moet het compensatieprogramma worden gezien als een reële democratiseringspoging van het onderwijs.

J. M. Wijlaars

'*Zo ook leren lezen*', leesstempels, kaarten en handleiding voor de speelleerklas, behorende bij de leesmethode '*Zo leren lezen – Veilig leren lezen*' door J. R. ten Hove, Uitg. Zwijsen, Tilburg, *f* 67,50.

Dit materiaal is op de eerste plaats ontworpen om de grote verschillen bij het lezen in het eerste leerjaar op te vangen. Het grote voordeel hierbij is nog, dat dit speelleermateriaal vanaf de eerste schooldag kan worden gebruikt, in tegenstelling tot het reeds ingevoerde gedifferentieerde leesmateriaal dat pas kan worden gehanteerd, als de leerlingen reeds lezen kunnen.

De leesstempels, 32 in totaal, zijn afgeleid van de globaalwoorden uit de methode '*Zo leren lezen*' – '*Veilig leren lezen*', en passen bij de leerstofkernen van deze leesmethode. De bijbehorende handleiding geeft op de eerste plaats een groot aantal luisteroefeningen die opklimmen in moeilijkheidsgraad en daarbij volledig in de vier leerstofkernen zijn geïntegreerd (p. 5-18). Hierna volgen een aantal oefeningen in het beluisteren van woorden tijdens en na de eerste repetitie- en overgangsweek. Na deze oefeningen worden dan tal van opdrachten aangeboden die door één leerling, of door een groepje leerlingen zelfstandig kunnen worden uitgevoerd speciaal met betrekking tot de woorden uit de eerste leerstofkern. Later wordt dezelfde procedure gevolgd bij de andere leerstofkernen.

De stempels zijn technisch goed uitgevoerd. De doorzichtige plastic greep en het bijgedrukte globaal-

woord van de stempelafbeelding maken het mogelijk snel en juist afdrukken te maken. De voor kleine kinderen zeer aantrekkelijke afbeeldingen zullen de leerlingen met plezier naar de stempel doen grijpen. De zeer eenvoudige opzet van het materiaal zal er toe leiden dat ook de niet-schoolrijpe kinderen in eigen tempo en met de nodige herhalingen toch zelfstandig werkzaam kunnen zijn.

Tot slot moet nog worden opgemerkt dat de meeste stempels ook gebruikt kunnen worden bij het voorbereidend rekenen. In dit verband denken we vooral aan het gebruik van de stempels bij het aanleren van de vele hoeveelheids-, hoegrootheids- en rangordebegrippen.

J. M. Wijlaars

Counseling in the context of education for young adults

NORMAN ABELES, PHD, PROFESSOR, MICHIGAN STATE UNIVERSITY, EAST LANSING, MICHIGAN U.S.A.

In this paper we have tried to present some of the various activities of a counseling center at a university. We have pointed out that counseling is a service available to students taking courses at the university and that counseling is designed to help the essentially normal student by giving him the opportunity to explore issues of career choice, educational planning and vocational direction with a professionally trained counselor. It is thus that counseling contributes toward the entire educational process of students at the university.

This article is concerned with a description of counseling in an adult educational setting. More specifically it is a description of the activities methods and philosophies within a Counseling Center at a large midwestern state university in the United States. The principles and methods of counseling are similar whether the student is formally matriculated in the university or whether he is taking one or two courses in the context of the continuing education program for adults. The primary technical difference consists of the fact that counseling for students enrolled in the continuing education service takes place in the evenings and focuses more directly on matters of career choice, educational planning and use of leisure time. Due to the fact that the Center's resources are focused more toward the matriculated university student, more extensive psychological counseling for adults is usually referred to outside agencies. There is one other difference. Counseling for adults taking continuing education courses is on a fee basis as opposed to being free as it is for matriculated students. It should be recognized however, that the proportion of adults taking university courses on a continuing education basis is relatively small compared to the number of adults deciding to matriculate at the university and taking part time or full time university work. Thus my description of counseling will be geared toward the majority of students at the university recognizing that the principles of counseling are somewhat similar for all our clients.

Perhaps it might be best to begin with a list of statements illustrating some of the problems about which American university students seek counseling:

'I am having trouble in deciding on a major.'

'I can't seem to think clearly on exams. I get so nervous.'

'I am having troubles at home. I don't know what to do about them.'

'My grades are not as good as I think they should be. I don't understand why.'

'There are some things bothering me that I don't want to talk about with my family or friends.'

'I am not getting good grades in courses related to my major. It isn't what I expected. I wonder if I should change it.'

'I often wonder why I am in college. I feel I don't have any real purpose in being here.'

'I am ill – at – ease in class and social situations. I wish I could overcome this.'

Thus, the Counseling Center provides assistance to students experiencing the developmental problems and concerns of late adolescence, including decisionmaking regarding present issues and immediate and longer range plans. In addition, the Counseling Center also provides psychotherapy for those students who require

help with deeper personal and emotional problems.

Those to whom Center Services are available

A. *Students*
The services of the Counseling Center are available at no cost to all regularly enrolled students at Michigan State University.

B. *Others*
The Counseling Center, in cooperation with the Continuing Education Service, provides counseling services for adults in the evening on a fee basis. Professional counselors assist adult men and women in making choises and decisions regarding career goals, educational plans, or any purposeful use of leisure time.

Procedures for initiating counseling

For the initial interview, counselors are available to see students almost immediately so that no appointments are necessary. This initial interview is designed to determine with the student whether the Center can provide the most appropriate help and if so, what kind of help the student is seeking, how urgently he needs this help, whether group or individual counseling might be more desirable, and so on. The function of this initial interview is to provide the student with an immediate contact with a counselor so that there is a minimum of bureaucratic rod tape between the student and the counselor.

The interview also serves to provide immediate help for those issues which can be quickly and easily resolved and serves as an introduction or 'sample' of counseling for those students who need further help. Naturally, later interviews require appointments and scheduling but it is often this initial interview which provides the bridge for effective communication.

This initial interview has another important function. This is to provide for a kind of matching of the special skills and attributes of a counselor with the needs of the student. Since the number of students visiting the Counseling Center is so large that it would be impossible for the intake counselor to continue with the students he sees for the first interview, the special needs of each student coming to the Center for the first time are reviewed (in consultation with the intake counselor) and a counselor is selected who is able to provide continuing counseling help for a given student. The overall effect of this is to provide continued counseling assistance for those students requesting such with a minimum of waiting and with attention being given to a matching of counselor skills and attributes and student needs. This system has now been in effect since 1963 and has worked out quite satisfactorily.

Location of Counseling Center Offices

Initially the Counseling Center was located only in the Student Services building on the campus so that all students wishing to see a counselor needed to come to a central location on campus. About five years ago the staff of the Counseling Center decided to add a number of additional offices located all over campus. Thus today, Counseling Center offices are located in several of the various residence halls of students as well as in the Health Center and in several of the colleges which comprise the university. The advantages of this decentralized approach were felt almost immediately. Many students made use of the facilities which were in close proximity to their 'on campus home', so to speak, as well as making use of the main Center and those Centers located within various colleges on campus. Some students, especially first and second year students (freshmen and sophomores) preferred to have a counselor available in an office in the same building as the location of their residence halls because the counselor was clearly visible and directly available. This is particularly so in the 'living-learning' residence halls where faculty offices and classrooms are present in addition to offices for counseling personnel. In addition this system provides a further option to students: They can see a counselor within their residence hall or, if they wish, they choose to see

a counselor located away from their living unit. As of 1969, about 40% of the counseling contacts take place outside of the main Center in the Student Services Building. The number of different students making use of the Counseling Center facilities is sizeable. In 1968-69, over 9000 different students made use of Counseling Center facilities for a total of approximately 27.000 interviews as compared to about 5000 different students (and about 14.000 interviews) in 1958-59. The present student population is about 38.000 students as compared to about 17.000 students in 1958-59. All of these activities require a sizeable staff and at present there are more than 35 fulltime counselors (clinical psychologists, counseling psychologists, social workers) on the staff of the Center.

Referrals to Counseling Center Staff

Most students request counseling on their own initiative. Some, however, need encouragement from others to seek counseling assistance. Such students may be referred by instructors, academic advisors[1], residence hall staff, administrators, or fellow students. The Counseling Center suggests that the referrer should recommend counseling to the student on the basis of the problem as the *student* sees it. When a student states, 'Professor X thinks I need counseling about my lack of motivation', but gives no indication he perceives this as a problem, counseling may get off to a slow start. This emphasis upon making referrals does not mean, of course, that the faculty member should refrain from discussing his views of the situation with the student. It does suggest, however, the value of trying to understand the student's way of looking at himself and recommending counseling on this basis.

While the usual referral of a student to the Counseling Center is a general one, that is, the student is encouraged to make use of the services of the Center, the faculty member is free to recommend to a student that he see a particular counselor. In those cases, the faculty member or the student can contact the counselor directly to see when he will be available for the initial interview.

Should a referrer wish to discuss a referral prior to recommending counseling to a student and the staff member is not familiar with any member of the Counseling Center staff, he is free to contact the assistant director for counseling services who is available for such consultations.

What to expect of the Counselor

Counseling usually begins with the counselor encouraging the student to talk freely about his concerns. The counselor listens, tries to understand empathically, sometimes attempts to clarify, and usually by the end of the first interview discusses with the student possible ways the Center may be of assistance. Past this point, no general description is possible since counseling varies with the student's situation and his readiness for assistance.

The counseling interview has a definite atmosphere which usually has real meaning for the student. This atmosphere, ideally, is one of warmth and psychological freedom enabling the student to bring to the interview all relevant material, even though at times may be embarrassing or uncomfortable or even painful. The student who comes to the Center with the expectation that an outside agency is going to solve his problems, freeing him from all responsibility in the matter, is usually disappointed. The process of thinking through the problem *with* the counselor is a more accurate description of the counseling experience. By providing appropriate professional assistance, the counselor endeavors to promote the student's becoming a more insightful and self-directing person. He avoids pat answers (seldom available, in any case) since these fail to mobilize the student's own recources and tend to encourage dependancy and immaturity.

Counseling may be supplemented by the student's taking tests as a means of increasing his understanding of his interests, academic abilities, special aptitudes or personality characteristics. Since students at times attribute almost magical powers to tests, it must be emphasized that tests alone provide no answers. The informa-

tion which they furnish must be integrated with many considerations in arriving at decisions.

Counselors often refer students who are in the process of making decisions regarding educational and career plans to the Center's Occupational Library and to faculty members in departments to learn more about educational requirements and occupational opportunities of specific fields of studies.

Finally Counseling Center staff members have occasion to call to student's attention the services of other persons or agencies such as academic advisors, Dean's office, residence hall personnel, the Health Center and hospital and the Placement Office[2].

Other functions of the Counseling Center

a. Research

In addition to these activities the Counseling Center is engaged in improving the effectiveness of the Center's various activities by adding to the basic knowledge in the behavioral sciences.

Research on student characteristics is also conducted in association with various departments of the university.

b. Testing services

The testing office, which is an integral part of the Center offers a complete testing service. A student who desires aptitude tests, interest inventories or other testing arranges for these by seeing a counselor to determine whether tests are likely to be helpful and if so, to select appropriate tests. The testing Office then administers and scores the tests and returns them to the counselor to interpret the tests to the student.

In addition to individual testing for students, the testing service includes group testing programs for undergraduate admissions and for scholarship awards, admission testing for graduate and professional schools and consultation services to departments of the University and to business and industry.

c. Summer orientation program

All students admitted to the university are invited (in groups of 200 or so) to a three day visit in the summer prior to their enrollment in the fall. The purpose of this visit is to acquaint them with the university, to plan their program for the fall and to answer questions the students have regarding their future education in the university. It also serves as an introduction to the services of the Counseling Center. Each student who attends the orientation program may have an individual interview with a counselor it the student wishes. The Counseling Center administers, staffs, and supervises this counseling and assists with other phases of the program. The Center's Testing Office administers the orientation tests, and members of the Counseling Center staff conduct the group test interpretation sessions.

These tests are administered after the student has been admitted to the university and consist of ability and special aptitude tests designed to give the student more information about his particular abilities and aptitudes in comparison to other students who have also been admitted to the university.

Philosophical implications

The reader of this article will have sensed some of the cultural implications inherent in the description of the functioning of this Counseling Center. Let me elaborate briefly on some of these:

1. *The student's willingness to seek help and to discuss his concerns openly*

In the opinion of this writer, one of the particular characteristics of the American college student is his willingness to seek counseling and to talk openly about many of his concerns not only in terms of vocational and educational concerns but also from a personal viewpoint.

Having talked to many foreign students in the United States, I am impressed by their surprise at how ready American students seem to be to discuss their personal lives with them even though the acquaintance may be somewhat limited. Let me emphasize that I am talking primarily about the 'normal' student and I am not

limiting these observations to the student with more complex emotional or psychological problems.

American students generally are willing and eager to seek counseling help with relatively little fear that seeking such help will stigmatize them as psychologically distured or mentally unbalanced. This, then, tends to facilitate the task of the counselor in that concerns about educational and vocational planning can be integrated with the personal and psychological make-up of the counselor.

2. *The emphasis on purposeful striving and work orientation*

Whether this is a particular characteristic of the American protestant ethic or whether this is an inherent American cultural tradition, the fact remains that American college students are oriented toward the practical application of work whether they are studying engineering or agriculture or literature or philosophy. Many of our students are partially or totally self supporting during the time they attend the university. This means that despite rather rigorous demand on their time required by their studies, they will spend time working to earn enough money to support themselves during the academic year. Many students also supplement these earnings by working part time during the schoolyear in addition. These imply considerable demands on self reliance and independence from parental influences (and pressures).

While this provides the student with considerable freedom to choose his future career and goals, this very freedom also leads to considerable concern and some anxiety regarding the appropriateness of their choices.

For many students counseling serves as a welcome bridge between their previous more protected parental atmosphere and the development of independence as a fully functioning independent member of society.

One of the important tasks of counseling is to facilitate this developing sense of independence for the essentially 'normal' college student.

Naturally in a large university community there will always be a certain number of students who require more intensive psychological assistance and the Counseling Center is a place where this is provided also.

3. *The integration of functions within a University Counseling Center*

One of the important functions of a University Counseling Center is to provide an integration of many different kinds of counseling under one roof. This writer believes that the kind of work one chooses to do in life is a very personal kind of choice and is inextricably linked with one's background and prior experiences. The extent to which counseling needs to deal with background factors may vary from client to client but it is nevertheless one of the important tasks of counseling. Thus the counselor needs to be familiar not only with the world of work and with the educational possibilities which lead to work but also with impact of personality factors on the particular choice of an individual.

Special problems of the non-matriculated student

Since the non-matriculated student is usually older than the young adults who matriculate at the university a number of additional problems have to be considered. For some of these students this involves a decision concerning eventual matriculation at the university and an assessment as to whether they might eventually meet the admissions standards of the university.

This is often the case for married women with young children whose husbands are no longer able to support their families or for women who wish to supplement their family income or for women whose husbands have died or in those cases where divorce has made it necessary for the wife to support the family. We find that in a considerable number of cases there are a number of personal issues which need to be resolved. At times, referral to other agencies providing more intensive personal counseling and psychotherapy is required. It is thus essential for the counselor to be aware how much help he can provide and whether brief counseling (3-5 interviews) is

sufficient to meet the needs of the individual. Thus it is essential for the counselor to have an awareness of the relationship between personality factors and the choice of career or educational and vocational plans.

There are also a number of individuals, both men and women, who become intrigued with the possibilities of further education after having taken one or two adult education courses at the university. Often these are individuals who had never considered regular study at the university either because they were not interested or because they had never believed that they could compete successfully within the university. For these individuals, counseling is helpful in the exploration of the various possibilities open to them.

Still another group of individuals consists of those who are reasonably satisfied with their present activities but are looking for ways of advancing themselves in their chosen field. Many of these individuals look toward the university as a place where they can continue their education without obtaining a university degree. Thus adult education is a way in which they can broaden their own vistas and counseling becomes a path toward greater self-fulfillment and a way whereby they can find ways of becoming more effective in their chosen fields.

Notes

1. Many members of the teaching faculty serve as academic advisors to students. Thus a faculty member may advise a number of students who are specializing ('majoring') in the department of which the faculty person is a member. Ideally, this enables the student to plan his academic program with someone who is familiar with the student's interests and competencies.
2. The placement office is a separate agency designed to bring students and potential employers together and to assist students in finding part time and full time employment. Thus students make use of the placement bureau when they wish to obtain part-time employment while they are students and also when they wish assistance in finding professional employment following the conclusion of their studies. The placement bureau is also open to alumni of Michigan State University who wish to make use of the bureau's services in changing from one position to another. Thus they can make their availability known to the Placement bureau and the staff of the Placement bureau places them in contact with potential employers. There is no fee charged for this service.

Het probleem van de schoolrijpheid in een dynamisch perspectief*

V. D' ESPALLIER

In de Westerse landen vangt het opzettelijk, cultureel, institutioneel leren tegenwoordig aan tussen vijf en zeven jaar. Wie op de hoogte is van de geschiedenis van de onderwijsinstellingen, weet dat dit niet steeds zo is geweest. In de laatste tijd trekt men deze beginleertijden om allerlei redenen in twijfel. Grondige wijzigingen gebeuren er wel niet zoveel, maar in de literatuur is de discussie 'in'.[1]

Zo wil men in de Skandinavische landen, waar de leerplicht met zeven jaar begint, om extrapedagogische redenen een jaar vroeger beginnen.

In het belangrijke Engelse Plowden Report werd voorgesteld de Infant School met een jaar te verlengen, dus van vijf tot acht jaar.

In België begint de leerplicht in september van het jaar, waarin het kind zijn zesde verjaardag bereikt, maar de huidige Minister van Nationale Opvoeding loopt met plannen rond om van zes jaar tot vijf jaar te komen. Een besluit werd zopas in de ministerraad goedgekeurd om kinderen, die op 1 september van dit jaar de leeftijd van twee jaar en zes maand bereiken, tot de kleuterschool toe te laten.

Moet ik hier herinneren aan de voorstellen vervat in het Nederlands rapport 'Nieuwe onderwijsvormen voor vijf tot dertien à veertien-jarigen' waar de leeftijd van vijf jaar als een belangrijk keerpunt aangezien wordt.

Deze divergerende voorstellen om de kinderen hetzij ouder, hetzij jonger naar school te zenden, zijn te verklaren enerzijds door de wetenschap dat van uit psychologisch standpunt en in zover men aanvaardt dat psychologische fasen werkelijkheden zijn, de leeftijd van zes jaar een overgang is, maar anderzijds ook mede door economische, sociale en politieke motieven. Tussen deze motieven is ook een algemeen fenomeen te noemen, de huidige drang naar versnelling.

Zoals uit deze voorstellen blijkt – het is slechts een kleine greep uit een groter geheel – er is wel enige deining. Maar daar blijft het niet bij.

Vanuit een andere hoek moeten een reeks pogingen vermeld worden om de bestaande tradities inzake aanvang van het onderwijs revolutionair te doorbreken. In de U.S.A. en in Duitsland stelde men voor om het leren lezen op drie jaar te laten beginnen. Iets daarvan is in Nederland doorgedrongen met de publikatie van Glen Doman.[2]

In Unesco-kringen wil men volgens het patroon van het leren van de moedertaal het tweede taal- en het vreemde talenonderwijs als het ware bij de geboorte laten aanvangen.

De voorstanders van de moderne wiskunde brengen enkele principes van de verzamelingenleer naar de eerste klassen van het lager onderwijs en zelfs naar de kleuterschool.

Ook al gaat men niet akkoord met deze precociteit, toch kan men aan deze praktijk niet schouderophalend voorbijgaan. Mede door hun beweringen, ervaringen, theorieën, nopen deze praktijken ertoe het vraagstuk van de maturatie zo juist mogelijk te stellen. Het vraagstuk van de zgn. schoolrijpheid is een onderdeel van het meer algemene vraagstuk van de maturatie en is als dusdanig pregnanter gesteld dan ooit. Vandaar waarschijnlijk de opleving sedert de vijftiger jaren van de belangstelling voor een thema dat reeds in de twintiger jaren en zelfs daarvoor, aan de

* Lezing bij de opening van het cursusjaar 1969-1970 van het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam.

orde was maar dan niet scheen aan te slaan.

Het vraagstuk van de zgn. schoolrijpheid moet vooral juist gesteld worden, zegden we. In dit verband moet er gewezen worden op de gewijzigde contekst waarin het hier en nu – want het heeft weinig zin over DE schoolrijpheid te spreken – moet omschreven worden.

In de tijd van de 'pioniers' van de schoolrijpheid (Scheibner 1914-1915) was er slechts een relatief gering aantal kleuterscholen. Nu is de kleuterschool een organisch onderdeel van het geheel van onderwijsvoorzieningen (in Duitsland niet) en is de schooldeelname zo goed als volledig (in het Verenigd Koninkrijk nog niet). In België volgen op dit ogenblik 96 percent van de kinderen uit de leeftijdsklasse die daarvoor in aanmerking komt, de kleuterklas van vijf tot zes jaar.

Het vraagstuk van de schoolrijpheid wordt dus praktisch een aansluitingsprobleem. Waar het zin heeft te stellen dat in de tijd van de pioniers van de schoolrijpheid de overgrote meerderheid van de schoolbeginnelingen van het gezin naar de school overstapte, gaat deze onderstelling tegenwoordig niet meer op: het gaat veeleer om een aansluiting tussen twee opeenvolgende onderwijsniveaus.

Dat is niet zonder belang. Als men een onderscheid maakt tussen de gereedheid voor de school als sociaal instituut en de gereedheid voor de school als leerinstituut, wordt het duidelijk dat de situatie van het zesjarig kind dat uit het gezin komt en dit wat uit de kleuterschool komt, toch wel enigszins anders is. Onderzoekingen hebben deze hypothesen trouwens bevestigd.

Op gevaar af ons in een te lange inleiding te verliezen, willen we uw aandacht vestigen op een onderscheid dat niet steeds voldoende gemaakt wordt. Om de reeds door Comenius gestelde eis, nl. 'ontwikkelingsgetrouw onderwijs' te realiseren, kan men twee kanten uit.

De kinderpsychologie heeft aanzienlijke vorderingen gemaakt. Eén van de merkwaardigste verworvenheden is wel het inzicht dat het kind als een totale persoon ontwikkelt: niet enkel cognitief, maar ook emotief en volitief. Deze ontwikkeling laat zich in fasen vastleggen, ook al is men het over de indelingscriteria vaak niet eens. De psychologische leeftijdscesuren vallen niet samen met de organisatorische bepalingen inzake schoolbegin. Nu is het zinvol zich af te vragen hoe de ideale school van de toekomst er zou moeten uitzien om de psychische geaardheid van een kind in ontwikkeling op vijf, zes of zeven jaar op de juiste wijze op te vangen en tot volkomen ontplooiing te laten komen. E. M. Blanken drukt deze gedachte aardig uit in de vraag: 'Is de lagere school rijp voor de kleuter?'[3] Het antwoord is noodzakelijk negatief. In de eerste plaats al omdat de huidige school tot stand kwam in een periode dat de kinderpsychologie nog in de kinderschoenen stond of zelfs niet als dusdanig bestond. Het instituut school dat we kennen, zoals dit hoofdzakelijk in de 19de eeuw en 20ste eeuw vorm kreeg, had niet in de eerste plaats kinderpsychologische bekommernissen.

Om het kind aan de bestaande school aan te passen ging men een andere weg: men vroeg zich af: 'Is het kind rijp voor de school?' Minder begaafde, maar ook zgn. niet-schoolrijpe kinderen werden voorlopig niet aanvaard. Deze kinderen konden onderkend worden mede door de ontwikkeling van de test als instrument, in casu de schoolrijpheidstest. Het vraagstuk van de schoolrijpheid werd en wordt nog al te vaak herleid tot een psychotechnische kwestie, tot een vorm van psychologische selectie die men ook in het bedrijfsleven kent.

Zeer langzaam verdringen de psycho-didactisch-pedagogische inzichten de louter psychotechnische opvattingen. De schoolrijpheid als 'Bildbarkeit in der Gruppe' is een pedagogisch-didactisch probleem – tevens een opdracht – en niet een probleem van toegepaste psychologie.

Op dit onderscheid zullen we nog terug komen. Intussen zitten we vast aan een gevestigde traditie, zelfs aan een gevestigde term: Schulreife, schoolrijpheid. We worden niet altijd goed gediend door de bestaande termen. Er zijn dan ook allerlei voorstellen om meer adequate namen te gebruiken.

Vele huis-, tuin- en keuken-, maar ook wetenschappelijke termen verwijzen naar een tijd, naar een cultuur, naar een wetenschappelijk model dat voorbijgestreefd is. Rijpheid is zulk een term,

die komt uit de biologie èn uit het gewone spraakgebruik.

Een vrucht rijpt. Dat zit er nu eenmaal in.

Een lezing moet tijd hebben om te 'rijpen'. Men legt een project opzij, omdat het nog moet 'rijpen'. In deze voorbeelden lijkt het wel (zoals bij een appel en een peer) dat alleen de tijd een rol speelt. Men vergeet daarbij dat de uitgestelde lezing en het voorbarige project het bewustzijn verder bewust en onbewust activeren.

De zo vaak figuurlijk gebruikte term is ook in de wetenschap opgenomen, met name in de psychologie en meer bepaald in de kinderpsychologie. Rijping in de psychologie verwijst naar een biologisch proces, naar een gebeuren waarbij de evolutie van de kinderpsyche als een groei van binnenuit beschouwd wordt. Nu is niets gevaarlijker in de psychologie en in de wetenschappen in het algemeen dan de verklaring van feiten uit het eigen gebied aan de hand van een model ontleend aan andere wetenschappen. Rijpheid heeft een bijsmaak van passief afwachten.

Wij lezen bij Piéron: 'Maturation, activité interne qui détermine les étapes successives du développement de l'enfant et qui est conditionnée par l'interaction de l'organisme et du milieu interne.' [4]Bij 'milieu interne' gelieve u te denken aan geleidelijke neurofysiologische en hormonale beïnvloeding. Kan men, met het zwaard van de geest, in de evolutie van het kind de endogene, latente rijpheid van het kind theoretisch onderscheiden, in de realiteit liggen de zaken veel ingewikkelder. Het aandeel van rijping en milieubeïnvloeding, het resultaat van rijpen en oefenen zijn in feite onontwarbaar vervlochten.

Voor een paar weken moest ik ambtshalve een dissertatie lezen over het grijpen bij zuigelingen.[5] Met groeiende belangstelling hebben we in dit exhaustieve literatuuroverzicht weer eens kunnen nagaan hoe in dit, op het eerste gezicht ongecompliceerde gedrag, geslacht, ras, oefening, gezondheidstoestand, pre-natale afwijkingen, affectieve behoeften door elkaar grijpen. En dit reeds voor de leeftijd tussen één en vijf maand. A fortiori zal deze interactie op latere leeftijd en voor meer gecompliceerde functies nog sterker voorkomen.

Waarom dit alles vertellen? Omdat door het ondoordacht gebruik van de term rijpen, dikwijls de bijgedachte naar voor komt: het komt wel van zelf, we moeten het maar afwachten, een jaartje uitstel lost alles vanzelf op. Men zou met sommige Duitse auteurs kunnen spreken van Altersreife, d.i. rijpheid gebonden aan de leeftijd. Ware het zo, dan moeten we er echt niet zo'n drukte om maken. Daarbij is die zuiver afwachtende houding voor de pedagoog-didacticus niet erg vruchtbaar, omdat een verantwoord ingrijpen en begeleiden dan overbodig is.

Niet aangepast zijn aan de eerste klas, heeft met zoveel andere elementen te maken: motivatie, sociaal milieu, begaafdheid, persoon van de onderwijzer, affectieve ontwikkeling, enz.

Pedagogisch handelen onderstelt dat we een didactische situatie creëren, oefeningen ontwerpen, ons persoonlijk inzetten om de nog niet aan de school toe zijnde kinderen lichamelijk, motorisch, intellectueel, affectief en sociaal op te vangen en te stimuleren binnen de grenzen van hun mogelijkheden om op deze wijze veel kinderleed en onderwijzersfrustraties uit de wereld te helpen.

Mogen we even resumeren?

In het voorafgaande hebben we een paar randtekeningen gemaakt met de bedoeling het vraagstuk van de schoolrijpheid juister te stellen.

1. Schoolrijpheid behoort thans tot de reeks schoolorganisatorische aansluitingsproblemen zoals deze op andere niveaus voorkomen.
2. De studie van de schoolrijpheid is een bijzonder geval van het geheel van de maturatiestudies.
3. Tot voor kort werd het probleem van de schoolrijpheid herleid tot een geval van psychologische selectie.

Belangrijk is, dat schoolrijpheid niet een toestand is die moet afgewacht worden, maar een proces dat pedagogisch-didactisch moet begeleid worden.

In het volgende nemen we ons voor slechts een paar punten te behandelen uit deze ruime problematiek.[6]

U moet het voor lief nemen dat we slechts suggestief en niet exhaustief te werk gaan.

Achtereenvolgens willen we iets zeggen over de

diagnose van de niet-schoolrijpe kinderen en over de maatregelen die getroffen kunnen worden om deze tien à vijftien percent kinderen uit de aanvangsklasse verantwoord op te vangen.

Groepstests in verband met de schoolrijpheid zijn niet de enige en zeker niet de beste instrumenten om de traagrijpenden en de minder leergeschikten te detecteren. Wel worden ze het meest gebruikt.

Deze potlood- en papiertechniek is ontstaan vanuit de praktijk om alle schoolbeginners in een korte tijdspanne te onderzoeken: vier weken vóór en eventueel twee weken na de officiële inscholingsdatum. Met een tijdrovende individuele proef is een algemeen onderzoek van de leerlingen van het eerste leerjaar uitgesloten. Dit laatste gebeurt soms wel met de hulp van al dan niet goed voorbereide leerkrachten in vele Länder in Duitsland. Lotte Danzinger spreekt van een 'Hypertrophie der Schulreifegruppentestungen.' Hoe staat het met de validiteit van deze onderzoekingen? Welke waarborgen bieden de uitslagen?

Het principe van deze onderzoekingen is eenvoudig en in grote lijnen niet veel anders dan dit van de tests in het algemeen. Men streeft naar een congruentie tussen de eisen van de eerste klas van de basisschool enerzijds en de uitslagen van een reeks proeven die deze eisen heten te meten anderzijds. Hoe groter de congruentie, des te beter de prognose inzake het toekomstig schoolsucces in de eerste klas. Deze operatie is kunstmatiger dan men zou denken. Laten we dit even aantonen.

Wat de school eist is zeer relatief. Grote of kleine scholen, scholen in de grote stad of op het platteland, scholen in volksbuurten of in residentiële wijken, scholen van het oude of van het vernieuwde type – respectievelijk nieuwe scholen – scholen met frontaal en andere met individueel onderwijs, klassen met logotrope of met pedotrope onderwijzers (Caselmann); telkens staan we voor andere eisen t.o.v. de schoolbeginners. Men kan deze zeer reële situatie verdoezelen en zich afvragen of er geen 'algemene eisen voor het basisonderwijs' als zodanig bestaan. In feite veronderstellen de meeste auteurs van schoolrijpheidsproeven dat dergelijke 'algemene' eisen bestaan. Iedere auteur heeft zijn eigen en vaak eenzijdige opvatting over schoolrijpheid en de inhoud ervan; op basis van deze opvatting ontwerpt hij zijn proeven. Differentiatiebekwaamheid, concentratie, opgavebereidheid, taakbesef, beheersing van de fijne motoriek, taalontwikkeling, goede vormwaarneming, enz. moeten in zekere mate aanwezig zijn om met vrucht de eerste klas te volgen. De moeilijkheid ligt erin onderscheid te maken tussen de elementen die essentiëel, die zeer belangrijk, die wenselijk zijn.

In dit verband kan men de vraag stellen: meet een schoolrijpheidstest ook de intellectuele begaafdheid? Een goede test moet toch weten wat hij wil evalueren. Historisch gezien wilde men de schoolrijpheid in enge zin, de Altersreife, produkt van de endogene evolutie, los van de intellectuele begaafdheid 'meten'. Tegenwoordig ziet men meer in dat de intellectuele kwaliteiten van de leerling een zeer belangrijke rol spelen. Er zijn nu eenmaal, om het met Wiegersma te zeggen, domme schoolrijpe en intelligente niet-schoolrijpe leerlingen. Controleonderzoekingen, meer dan studie van de inhoud en de vorm van de test, zullen moeten duidelijk maken of we te doen hebben met de evaluatie van de Altersreife of de leerbekwaamheid voor zover deze praktisch kunnen gescheiden worden. Waar de correlatie tussen de testuitslag en de schooluitslag op het einde van het eerste leerjaar hoog is, maar waar deze correlatie met de schooluitslag op het einde van de tweede, of de derde, of de vierde klas vermindert, heeft men te doen met een schoolrijpheidstest in de historische betekenis van het woord. Waar de correlatie zich handhaaft in de leerjaren na het eerste leerjaar of zelfs voortdurend groter wordt in de volgende leerjaren, gaat het om een intelligentieproef. Het moet niet verwonderen dat de schoolrijpheidstests in het algemeen in feite goede correlaties onderhouden met intelligentietests. Men heeft zelfs beweerd – maar hierin zullen wij deze auteurs niet bijtreden – dat iedere schoolrijpheidstest, mits eventuele lichte wijzigingen, een intelligentietest kan worden en omgekeerd. We staan dus voor een

moeilijkheid die, mede door onduidelijke begripsomschrijving, inherent is aan de zaak zelf.

Er zijn ook beperkingen, wat de gevraagde waarborgen betreft, als gevolg van de aanbiedingswijze van de proeven, nl. paper- and pencil-tests. Ook al worden deze 'schriftelijke' tests in kleine groepjes van leerlingen toegepast, toch bieden ze aan de schoolbeginners enige moeilijkheden: moeilijkheden in verband met het hanteren van de stift, vergeten van de opdracht, verkeerd begrijpen ervan, vlug spelend afgeleid worden, laag reactietempo, perseveratie, enz. Dat deze proeven sub-verbaal zijn, dat ze de fijne motoriek niet of slechts oppervlakkig kunnen onderzoeken, dat ze moeilijk de motivatie, de vitaliteit of de sociale houding kunnen onderzoeken, al deze tekorten vullen de rij van moeilijkheden aan.

Bepaalde van de voorgaande opmerkingen betreffen in mindere mate de individuele tests, die een grondige observatie toelaten. Ze vragen niet alleen meer tijd, maar ook een staf van geschoold personeel, nl. schoolpsychologen en schoolpedagogen. Zoals u ziet, een terrein met behoorlijk wat 'wolfsijzers en schietgeweren.'

Sinds 1955 zijn er bij mijn weten in Duitsland geen principiële wijzigingen in de testinhoud en -opbouw te signaleren. In de U.S.A. ligt de situatie wel enigszins anders.[7] Wel heeft men gepoogd in sommige proeven het groepsgedeelte aan te vullen met een individueel gedeelte, zodat de evaluatie van de gesproken taal tot haar recht kan komen. De formulering van de vragen wordt minder levensvreemd. De vragen in verband met de verschillende functies worden rond een centraal thema gegroepeerd, thema dat tussen de normale kleuteractiviteiten kan worden ingeschakeld. Er worden richtlijnen aangegeven om tot een waardevolle observatie te komen.

Bernart stelt een Probe-Unterricht voor met proeven die vooral de leer- en de oefenbaarheid evalueren. Gedurende de week van dit Probe-Unterricht kunnen bestaande tests worden ingeschakeld en worden de kinderen grondig geobserveerd zodat eventueel de grens wordt getrokken tussen een tekort aan schoolrijpheid en de zich reeds uitende debiliteit.[8]

Het belangrijkste lijkt mij tenslotte nog de gewijzigde instelling bij de onderzoekers zelf. Meer en meer dringt de opvatting door dat de gegevens van de schoolrijpheidstests niet een selectief middel zijn om de leerlingen naar de kleuterschool terug te plaatsen of zelfs tijdelijk naar huis te zenden (zoals dit in Duitsland gebeurde), maar wel een aangrijpingspunt voor een meer adekwate persoonlijke pedagogisch-didactische aanpak in het aanvankelijk basisonderwijs.

We stelden hierboven de vraag: Zijn deze tests valied? Wie als psychotechnicus een voor de beginner zo belangrijk advies geeft moet over een feilloos instrument beschikken. Zijn deze tests feilloos? We kunnen het antwoord op deze vraag uit het voorgaande extrapoleren. Maar belangrijker is de feiten zelf, zoals ze verspreid liggen in de verschillende controle-onderzoekingen, te raadplegen. Deze controle-studies zijn voor de theorie en de praktijk te belangrijk om niet even bij stil te staan.

Zoals gezegd werden in bijna alle Duitse Länder Schulreifegruppentests afgenomen. Dit geeft niet enkel duizenden adviezen, maar ook duizenden dossiers die achteraf kunnen bestudeerd worden. Onderzoekers hebben door verschillende methoden de validiteit van de uitslagen onderzocht. Follow-ups, statistische methoden, enquêtes, factoranalyse worden daarbij ingeschakeld. Aan de hand van het overvloedige materiaal, voorhanden in de jaargangen van het tijdschrift 'Schule und Psychologie', Westermann's Pädagogische Beiträge, van een lange rij van publikaties in boekvorm hebben we met één van onze medewerkers een paar jaar terug een overzicht trachten te geven van deze controlestudiën. Er werd gepoogd de verschillende gebruikte tests met elkaar te vergelijken steeds op basis van het gepubliceerde materiaal, o.a. voor de Grundleistungstest van Kern, de Münchener-, de Weilburger-, de Göppinger-, de Rheinhauser-, de Frankfurtertest. Zulk onderzoek leidt wel tot belangrijke inzichten, waarvan er hier enkele volgen.[9]

1. Bepaalde functies, o.m. de zo besproken Gliederungsfähigkeit (Kern) zijn in hoge mate vatbaar voor oefening.

2. Het ontbreken van een stimulerend sociaal milieu laat zich in alle testuitslagen sterk gevoelen. Sociaal belemmerde kinderen zijn minder schoolrijp.[10]
3. Het parallellisme tussen schoolrijpheid en lichaamsontwikkeling (Hetzer) moet sterk gerelativeerd worden.
4. De relatie tussen schoolrijpheid en de ontwikkeling van de fijne motoriek is hoog.
5. Het probleem van de schoolrijpheid is een begaafdheidsprobleem in de zin van de algemene aanleg om van de geboden middelen van het onderwijs een adekwaat gebruik te maken. In deze begaafdheid liggen elementen verweven als geheugen, opmerkzaamheid, tempo en verstandelijke aanleg, waarbij rekening moet gehouden worden met het feit dat concentratie, tempo en functionering van het geheugen door factoren van de persoonlijkheidsontwikkeling of de karakterstructuur gunstig, maar vaker nog ongunstig, kunnen beïnvloed worden.
6. Dank zij de factoranalyse heeft men binnen de 'schoolrijpheid' een aantal essentiële componenten kunnen onderscheiden. Hierbij valt op dat een algemene rijpheidsfactor, die sterk in verband staat met de verbale ontwikkeling, domineert en praktisch in alle variabelen een zeer belangrijke rol speelt. De tweede belangrijkste factor is een persoonlijkheidsfactor die zowel de sociale, de emotionele, als de werkrijpheid omvat. De andere factoren zijn voor het globale domein van de schoolrijpheid van minder belang en spelen vooral een rol op het specifieke domein van het lezen en het rekenen.
7. De schoolrijpheidsproeven geven geen feilloze prognoses. Wanneer er kinderen met gunstige testuitslagen ingeschoold worden, komen ertoch een aantal mislukkingen voor op het einde van het schooljaar. Wanneer kinderen, met ongunstige testresultaten toch ingeschoold worden (het advies is meestal niet dwingend) zijn er een aantal die toch slagen op het einde van het schooljaar. Hetzelfde kind kan schoolrijp of niet schoolrijp verklaard worden, naargelang de test die gebruikt wordt. De test als dusdanig slaagt er niet in de schoolrijpe kinderen nauwkeurig te selecteren of in alle gevallen een juiste prognose te stellen. Hij kan wel waardevolle aanwijzingen geven aan de leerkracht over de moeilijkheden in het algemeen of in een bepaald vak. Bij het onderwijs kan de leerkracht op basis van het bekomen profiel speciale aandacht besteden aan deze leerlingen. Zonder test kan de leerkracht die bepaalde moeilijkheden slechts na enkele maanden in de schoolprestaties onderkennen. Het onderzoek speelt dus in zekere mate een preventieve rol.

Groeptests alleen, mechanisch toegepast door niet geschoold en zelfs door geschoold personeel, geven geen exact uitsluitsel over de bekwaamheid van een schoolbeginner om met vrucht het basisonderwijs aan te vangen. Deze instrumenten kunnen dat overigens niet, omdat ze tegelijk het effect van de leeftijdsrijping, de minusvarianten van de begaafdheid en de eventuele training in het milieu evalueren. De grootste moeilijkheid ligt ook hier weer in de cesuur: waar begint de 'schoolweerbaarheid'[11] en waar eindigt de schoolonbekwaamheid? Individuele proeven, deskundige observatie verschaffen meer betrouwbare, maar geen onfeilbare gegevens.

In dit geval kunnen we terecht de vraag stellen: moet het onderzoek dat tot een diagnose leidt noodzakelijk zo verlopen, of kan het ook anders georganiseerd worden? Is het noodzakelijk dat een psychotechnisch onderzoek het laatste antwoord geeft in deze zaak of kan de detectie en de begeleiding achteraf niet in zijn geheel in de school ingebouwd worden?

Het antwoord op deze vragen willen we nog even opschorten, want het heeft te maken met het derde punt wat we in deze tekst willen behandelen nl. welke pedagogisch-didactische maatregelen kunnen we inbrengen voor de niet-schoolrijpen, de niet-schoolbekwamen, de onvoordelig-jarigen, maar ook de schoolmoeë kleuters? Herff groepeert de 'Folgerungen für die Schulpädagogische Praxis' onder de volgende hoofdingen:

1. Die Revision des Lehrplans.

2. Die Revision der Unterrichtsgestaltung und der Klassenorganisation.
3. Die Festsetzung des Einschulungsalters.

Zoals u merkt heeft deze indeling betrekking op zuiver schoolorganische maatregelen enerzijds, op psycho-didactische anderzijds. Over de schoolorganisatorische voorstellen willen we het maar even hebben, al zijn ze op zichzelf nog zo belangrijk; bij de didactische opvattingen willen we wat langer stilstaan.

Organisatorische zowel als didactische maatregelen onderstellen vanzelfsprekend dat we het zittenblijven in de eerste klas (en trouwens niet alleen daar) resoluut afwijzen. Het aantal zittenblijvers in het eerste leerjaar ligt tussen 10 en 15 percent, het hoogste cijfer trouwens dat men in de zes jaar van het basisonderwijs noteert. De zittenblijvers in het eerste leerjaar leveren een groot deel van de recidivisten in de hogere klassen. Het is voldoende bekend dat het eerste tekort inzake schoolsucces mede verantwoordelijk kan zijn voor een gestoorde persoonlijkheidsgroei.

Het algemeen verhogen van de inscholingsleeftijd treft niet enkel de meerderheid van de leerlingen die wel 'schoolweerbaar' zijn – en a fortiori de schoolmoeë kleuters en flinke leerlingen – maar biedt niet noodzakelijk positieve voordelen aan de niet-schoolrijpen en de schoolonbekwamen.

Het terug verwijzen naar de kleuterklas kan een enkele maal effect sorteren, maar is zeker niet aan te prijzen als algemene maatregel, zeker niet naar de kleuterschool zoals ze reilt en zeilt. Anders ligt het natuurlijk waar die verwijzing gebeurt naar een Schulkindergarten of naar een klas voor niet-schoolrijpe kinderen (Duitsland) die beide precies in functie van deze kinderen bestaan en waar in kleinere groepen volgens het patroon van het speel- leertype aan de individuele tekorten wordt tegemoet gekomen. Maar zelfs met deze op zichzelf goed bedoelde maatregelen moet voorzichtig worden omgesprongen: het nadeel van het voortijdig 'etiketteren' van schoolbeginners is niet denkbeeldig.

Er valt veel te zeggen voor een individueel versoepelen van de inscholingsleeftijd. Men geeft in dit geval aan de ouders een relatieve vrijheid om het kind vroeger of later naar school te zenden, op voorwaarde bijv. dat het kind bij zijn zevende verjaardag definitief ingeschreven is.

We verwachten meer van praktische didactische realisaties op grote schaal die suggesties geven èn voor de diagnose èn voor de aanpak van de betreffende leerlingen.

Voor goed inzicht in de gestelde problematiek moeten we nog even een kleine parenthesis openen. De ontwikkelingspsychologie leert ons dat kinderen, ook al behoren ze tot eenzelfde genetische fase, inter- en intra-individuele verschillen vertonen. Niet alle kinderen marcheren 'in de pas'. Bij een individueel kind ontwikkelen niet alle functies op een gelijkmatige wijze. Als men deze twee psychische groeiwetten combineert, geeft zulks een grote reeks verschijningsvormen. Dit is het geval voor de psychische functies in het algemeen, en eveneens voor de schoolrijpheid en de leerbekwaamheid die door een zeker aantal psychische functies bepaald zijn. M.a.w. er zijn tenslotte maar weinig kinderen die totaal schoolonrijp zijn op de wettelijke leerplichtleeftijd, zoals er ook relatief weinig kinderen zijn die totaal schoolrijp zijn. Er zijn leerlingen met zekere lacunes; er zijn er die niet schoolrijp zijn, andere net nog niet, weer andere die voorwaardelijk schoolrijp zijn (mits een zekere medewerking van thuis bijv.).

Alle individuele gedragingen, bekwaamheden, attitudes moeten normaal volgens eigen tempo kunnen ontwikkelen van binnenuit, maar ook van buitenuit volgens een klaspatroon dat 'rijp is voor het kind' en geen star stramien blijft dat aan alle kinderen gelijke vorderingen voorschrijft te bereiken in een minimale tijd, die in de loop van de laatste jaren steeds maar korter wordt. Concreet gesteld: men wil een klaspatroon dat kinderen van vijf tot zeven jaar, volgens de inzichten van de genetische psychologie enerzijds en volgens de didactische principes van een vernieuwd onderwijs anderzijds, toelaat individueel klaar te komen met de eisen die de school aan leerhoudingen en leerprestaties stelt. Men moet de kinderen als het ware de kans geven om schoolrijp en leerbekwaam te worden: schoolrijpheid is inder-

daad een proces, geen situatie. Er zijn realisaties die ons de weg tonen.

De Engelse Infant School van vijf tot zeven is a.h.w. een schoolvoorbeeld.[13] Ze verbindt de kleuterklassituatie met de eisen gesteld aan de verwerving van de eerste instrumentele vaardigheden. Zowel vanuit het gezin als vanuit de kleuterschool kunnen de kinderen op verschillende momenten naar de infantschool komen (nu nog tweemaal per jaar voor zover we goed geïnformeerd zijn). Zou het bestaan van de infantschool geen verklaring geven voor het feit dat het maturiteitsprobleem bij de schoolintrede als dusdanig zich in de Engelse pedagogische literatuur niet stelt?

Vermits er geen leeftijdsklassen zijn in het Jenaplan, bestaat het vraagstuk van de schoolrijpheid er als dusdanig niet. De schoolbeginners worden in de Arbeits- und Lebensgemeinschaft van de eerste drie schooljaren opgenomen, terwijl de instrumentele vaardigheden aangebracht worden volgens een aangepaste individuele begeleiding.

In Frankrijk – waar men dit niet op de eerste plaats zou verwachten – loopt sedert een paar iaren, 1967-1971, in 30 scholen verspreid over de ganse republiek, het experiment van de zogenaamde 'classes désenclavées'.[14] De eerste drie klassen nl. de cours préparatoire, de cours élémentaire (un et deux) worden als een onderwijseenheid opgevat: le cycle premier de l'enseignement élémentaire. Karakteristiek voor de opzet van dit experiment, uitgevoerd onder de auspiciën van het Institut Pédagogique National, zijn een paar uittreksels uit de werkteksten:

- Lier étroitement le cycle premier d'une part à l'école maternelle, d'autre part aux cours élémentaires, en constituant sous la forme d'une unité pédagogique les trois premières classes, premier cycle de l'enseignement élémentaire.
- Assurer et controler un apprentissage rigoureux des outils fondamentaux, apprentissage élargi et étalé sur l'ensemble du cycle.
- Combiner l'appel au travail par petits groupes avec la personnalisation des acquisitions de base (individualisation des méthodes, inventaire permanent de l'acquis, rattrapage et consolidation).
- Contribuer à la définition nouvelle de l'école élémentaire dans sa structure et sa pédagogie.

Uit de bovenstaande voorbeelden moge blijken dat het Nutsseminarium dat een experiment leidt voor niet gedifferentieerd onderwijs aan 5-7 jarige kinderen, in goed gezelschap is.

Volledigheidshalve moge er hier nog gewezen worden op andere realisaties of experimenten, die weliswaar niet de eerste twee klassen van de basisschool samenvoegen, maar anderzijds toch wel belangrijk zijn voor de nieuwe inhoud van hetgeen de Fransen noemden: de eerste cyclus van het elementair onderwijs. Verwant met de reeds vernoemde Duitse Schulkindergarten en de klassen voor niet-schoolrijpe kinderen in Duitsland lijkt de Vorschulklasse in Wenen. Deze Vorschulklassen met een klassegrootte van 20 leerlingen, met daartoe speciaal opgeleide leerkrachten-vrijwilligers, bevinden zich in centraal gelegen volksscholen. De toewijzing van de kinderen gebeurt door de schoolpsychologische dienst. De ouders zijn nochtans niet gebonden aan het advies. Ze kunnen hun kinderen eventueel thuis houden of naar een kleuterschool zenden. Het verblijf in de Vorschule telt echter mee voor het volbrengen van de leerplicht. De Vorschulklasse is voorzien van rijk speel-leermaterieel. Het onderricht gebeurt van acht tot twaalf uur en bevat dagelijks een uur lichamelijke opvoeding. De gehele activiteit wordt deskundig begeleid.

Eveneens moet vermeld worden het First Grade Project in de New York City Schools dat sedert enkele jaren, voor het eerst in 1964-1965, in 25 scholen, onder deskundige leiding in een groot aantal scholen uitgeprobeerd wordt. Dit project lijkt belangrijk als een poging om een vernieuwde inhoud aan de eerste cyclus van het basisonderwijs te geven.[15]

Het ligt in de bedoeling de theorieën van de psychologen voor de praktijk vruchtbaar te maken. Niet zozeer de theorieën over de sociale, affectieve en de motorische ontwikkeling, dan wel deze betreffende de cognitieve ontwikkeling. Wie weet hoe actueel Piaget is in de U.S.A. zal

niet verwonderd zijn te vernemen dat de Piagetaanse opvattingen over de intellectuele groei van het kind grotelijks de activiteit bepalen. De moeilijkheden van het kind bij de overgang van het prelogisch naar het concreet-logische stadium vormen de grondslag voor het materieel nl. de leerspelen die naast de basic skills in aanmerking komen bij dit project.

Het gaat over zes 'Major Area':

1. Basic language skills:
   Auditory discrimination and attention;
   listening, comprehension;
   learning to communicate;
   language for thinking.
2. Concepts of space and time:
   Learning shapes and forms;
   spatial perspective,
   the notion of time.
3. Beginning logical concepts:
   Logical classification;
   concepts of relationship.
4. Beginning mathematical concepts:
   The conservation of quantity;
   one to one correspondence;
   number relations.
5. The growth of reasoning skills:
   Understanding cause and effect;
   reasoning by association;
   reasoning by inference.
6. General signs of development:
   Growing awareness and responsiveness;
   directed activity;
   general knowledge;
   developing imagination.

Als we al deze realisaties en experimenten nader bekijken, vertonen ze naast verschillen te wijten aan nationale tradities, aan inspirerende theorieën, aan financiële mogelijkheden, toch heel wat gemeenschappelijke kenmerken die een basis zijn voor de verder te volgen strategie:[16]

- de klassen richten zich tot alle schoolbeginners;
- frontaal klasonderricht vervalt;
- de klasbevolking is klein (15-20);
- men differentieert volgens niveau;
- competitie tussen de leerlingen is uitgesloten;
- de speel-leerklas, de verbinding van kleuterschool met lagere school, wordt de normale vorm van klashouden;
- er is overvloedig aangepast materieel;
- de leerkrachten zijn speciaal voor hun taak opgeleid;
- er is een permanente deskundige pedagogische leiding;
- er is regelmatig contact met de ouders;
- er is geen overdreven haast inzake lezen, rekenen, schrijven. Op het einde van de cyclus (7 jaar) moeten echter wel duidelijk omschreven doelstellingen bereikt zijn:
- naast de elementaire instrumentele vaardigheden wordt veel tijd besteed aan formele vaardigheden, zoals hierboven vermeld;
- in de loop van de cyclus is er gelegenheid, waar dit nodig blijkt, op natuurlijke wijze, bepaalde maturiteitsproeven in te schakelen.

Het 'inbouwen' van de gehele schoolrijpheidsproblematiek in de totaliteit (organisatorisch èn inhoudelijk) van de school zelf is het belangrijkste resultaat van de hier geschetste evolutie. Niet enkel de begeleiding maar ook de diagnose komt in een ander licht te staan.

De opwerping dat op deze wijze de moeilijkheden slechts verplaatst worden, snijdt o.i. geen hout. Wel zullen er op het einde van deze cyclus enkele 'gevallen' blijven, maar deze enkele 'gevallen' zullen dan gedirigeerd dienen te worden naar een of andere vorm van buitengewoon onderwijs, waar ze waarschijnlijk thuis horen. In ieder geval zal hun verblijf in deze cyclus voor hun persoonlijkheidsgroei niet catastrofaal zijn geweest.

Laten we besluiten.

De problematiek van de schoolrijpheid en de schoolreadiness in het onderwijs inbouwen lijkt één van de taken van de basisschool van morgen. In een korte bijdrage in het Liber Amicorum, dat verschijnt ter gelegenheid van het aftreden van Prof. Gielen als hoogleraar, hebben we deze integratie als één van de finaliteiten van de basisschool opgenomen.[17] Niet enkel dachten we dan aan de readiness in de eerste of in de eerste twee leerjaren, maar ook aan de maturiteit vereist voor het onderwijs in de grammatica, in de tweede taal, in de geschiedenis.

Het kind moet in de loop van het basisonderwijs de kans krijgen om de overgang naar het abstract-logische, naar het formeel-logische denken op een individueel aangepaste wijze te maken. Dit stadium noemde Flitner het stadium van de *eigenlijke* Schulfähigkeit.

Aantekeningen

1a. M.O.W., Enige literatuur betreffende schoolrijpheid in verband met de kleuterleeftijd en aansluiting kleuterschool-lagere school (Literatuurlijst nr A. 353), 's-Gravenhage, M.O.W., Afd. Documentatie, 1966, 8 pp.

1b. M.O.W. Enige literatuur betreffende kleuteronderwijs (Literatuurlijst nr A. 386) 's-Gravenhage, M.O.W., Afd. Documentatie, 1967, 14 pp.

2. Doman, G., Kleine kinderen kunnen lezen, Amsterdam De Bezige Bij, 1965, 160 pp. Nederlandse bewerking en aanpassing door Eva Mardagant van: How to teach your baby to read, New York, Random House, 1964.

3. Nijkamp, W. H. e.a., Waarheen met onze 5- tot 7-jarigen? IJmuiden, Vermande, 1966, 80 pp.

4. Piéron, H., Vocabulaire de la psychologie, Paris, P.U.F., 1968[4], p. 257.

5. Pijpe, A., Het grijpen bij zuigelingen, Leuven, niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Fac. Psychol. & Pedag. Wet., 1969, 217 pp.

6a. Haenen, A. W., Van kleuter tot schoolkind, Groningen, Wolters, 1967, VIII-226 pp.

6b. Johansson, B. A., Criteria of school readiness, Stockholm, Almquist, 1965, 333 pp.

6c. Herff, E., Schulreife, München, E. Reinhardt, 1967, 98 pp.

6d. Schenk-Danzinger, L., Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife, Stuttgart, E. Klett, 1969, 66 pp.

7. Ilg, F. L. & Ames, L. B., School readiness, New York, Harper & Row, 1964, 396 pp.

8a. Bernart, E., Schulreife und heilpädagogische Früherfassung, München, E. Reinhardt, 1961, 156 pp.

8b. Bernart, E., Der Probeunterricht, München, E. Reinhardt, 1965, 108 pp.

9. Viaene, L., Schoolrijpheid; nieuwe gezichtspunten en overzicht van de controle-onderzoekingen, Leuven, niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling. Inst. Psychol. & Pedag. Wet., Univers. Leuven, 1967, 230 pp.

10. De Backer, T. & Kristoffersen, I., Het maturiteitsprobleem bij vlaamstalige kinderen uit het Brusselse, Psychologica Belgica, 1969 (IX), 79-90.

11. Rupp, J. C. C., Opvoeding tot schoolweerbaarheid, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1969, 246 pp.

12. Van Assche, L., Voorlopers op de lagere school, Onderzoek naar de vervroegde inscholing in het eerste leerjaar, Leuven, niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Inst. Psychol. & Pedag. Wet., Univers. Leuven, 1961, 141 pp.

13. Children and their primary schools, A report of the Central Advisory Council for Education, Vol. 1: Report, Vol. 2: Research and survey, Plowden Report, London, H.M.S.O., 1967, XXI-555 + 633 pp.

14. Expérimentation d'un cycle élémentaire 'désenclavé' (stencil), Paris, Institut pédagogique national, e.d., 16 pp.

15. Let's look at first graders, New York, Board of Education of the City of New York, 1965.

16. Cfr. A. W. Haenen, Van kleuter tot schoolkind, Groningen, Wolters, 1967, p. 155 en vgl.

17. d'Espallier, V., De finaliteit van de basisschool, In: Liber Amicorum prof. J. J. Gielen, 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1969, p. 55-65.

Vergelijkend handschrift-onderzoek

C. G. HAENEN-VAN DER HOUT

Verslag van een toetsing van grafologische postdicties van schoolkeuze en schoolsucces op grond van objectief kwantificeerbare handschrift variabelen.

Inleiding

Dit verslag van ons onderzoek werd samengesteld ter informatie van de medewerkers van het Nederlands Instituut voor Praeventieve Geneeskunde te Leiden, in het bijzonder voor diegenen die hebben meegewerkt aan het onderzoek naar de betrouwbaarheid van psychologische prognosen van schoolkeuze en schoolsucces, dat gepubliceerd is onder de titel 'School en toekomst' door Dr. S. Wiegersma, M. Swiebel, Drs. M. Groen en I. Dommerholt.[1]

Voor dit onderzoek onderzocht het N.I.P.G. in de jaren 1954/55 165 kinderen die na het verlaten van de lagere school voor de keuze van een of andere vorm van voortgezet onderwijs stonden, op hun capaciteiten en mogelijkheden. De uitvoerige besprekingen van 130 kinderen uit deze groep in 'School en toekomst' (in het vervolg S en T genoemd), en het commentaar na ieder portret betreffende de gevonden overeenstemming van de psychologische prognose met het bereikte schoolresultaat, riepen bij ons de vraag op of wij – op grond van handschriftonderzoek van deze zelfde kinderen – tot een gelijke prognose van schoolkeuze en schoolsucces zouden hebben geconcludeerd.

Achtergrond informatie

Tot goed begrip volgen hier eerst enige gegevens betreffende onze studie van het kinderhandschrift, dat klassikaal wordt verzameld. Deze toevoeging 'klassikaal' is belangrijk omdat een gelijke schrijfsituatie onderlinge vergelijking van de handschriften mogelijk maakt.

In de jaren 1959/60 onderzochten wij onder meer 125 zesdeklassers. Wij beoordeelden de kinderen op aard en kwaliteit van de intelligentie en op de werkhouding. In verband hiermee bespraken wij met de leerkracht, tevens Hoofd der school, een mogelijke schoolkeuze en het te verwachten schoolsucces. In 1961 werd in Paedagogische Studiën (jrg. 38-5) een kort verslag van dit onderzoek gedaan.

Wij hebben voor de berekening van deze handschriften gebruik gemaakt van een bewerking van het karakterdiagram van Wittlich[2], een werkblad waarop een aantal schriftverschijnselen naar de frekwentie waarin zij in de handschriften voorkomen, gescoord worden. Aan dit karakterdiagram ontbreken echter definities en strakke richtlijnen voor het meten. Bij verder onderzoek gebruikten wij het Grafogram van Kerkhoff en Van der Poel[3], waarop alleen meetbare schriftvariabelen voorkomen, gedefinieerd en voorzien van een scoringsmethode. Niet-meetbare schriftvariabelen zoals spanningsverschijnselen, ritme, karakteristieke lettervormen, etc. komen hierin niet meer voor. Door gebruik van dit Grafogram konden wij voor verschillende leeftijdsgroepen een 'gemiddeld schriftbeeld' berekenen.

Het meten van de details van een handschrift volgens vastgelegde regels is in de eerste plaats bedoeld om de subjectiviteit van de grafoloog te beperken, een subjectiviteit die zich zowel in de waarneming van de details als in de interpretatie van het geheel doet gelden. Hoe noodzakelijk deze beperking is blijkt uit de negatieve uitkom-

sten van het validatie-onderzoek van Dr. A. Jansen, gepubliceerd in 'Toetsing van grafologische uitspraken'.[4] Zijn conclusie dat de grafologie (lees: intuïtieve grafologie,[4a]) niet betrouwbaar is, vond onze volledige instemming. Wij komen nader terug op de eisen, waaraan het onderzoekmateriaal (het handschrift), de onderzoeker-grafoloog, en het gereedschap (het grafogram) moeten voldoen om een verantwoorde basis te bieden voor een validatie-onderzoek van objectief handschrift-onderzoek.

Vraagstelling

Wij keren nu terug naar onze vraag die wij in de inleiding stelden: zouden wij op grond van onze kennis van het handschrift van zesde-klassers tot een gelijke beoordeling van de kinderen die het N.I.P.G. onderzocht komen als het N.I.P.G. zelf? Het betreft hier dan geen grafologische prognose maar een grafologische postdictie, zoals Dr. A. Jansen dit noemt in zijn artikel 'Research, een noodzakelijke voorwaarde voor schoolgrafologie' in het Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 1965-8. Voor deze grafologische postdicties zouden de opstellen die de kinderen voor het psychologisch onderzoek van het N.I.P.G. hebben geschreven, grafologisch onder code moeten worden onderzocht en de kinderen hierna op de 3 niveaus van V.H.M.O., M.U.L.O. en Lager beroepsonderwijs worden ingedeeld. Na de decodering van de handschriften zou de postdictie van ieder kind vergeleken kunnen worden met de bereikte schoolresultaten enerzijds en met de psychologische prognose anderzijds.

In overleg met Professor Wiegersma hebben we deze methode gevolgd. Een verslag van de resultaten laten wij hieronder volgen.

De gang van het onderzoek

Wij ontvingen van het N.I.P.G. 152 opstellen. Hiervan kwamen 4 opstellen niet in aanmerking voor onderzoek daar 2 te weinig tekst bevatten en 2 getypt waren.

Bijgevoegd was op ons verzoek een lijst met persoonlijke gegevens betreffende: geslacht, leeftijd, gezinssamenstelling, plaats van het kind in het gezin, gezondheid en sociaal milieu. Zonder deze gegevens kan geen verantwoorde conclusie, grafologisch noch psychologisch, getrokken worden.

Wij maakten van ieder handschrift een volledig grafogram. Uit de interpretatie van onze berekening trokken wij onze conclusie t.a.v. het gedragspatroon in de leersituatie: intellectuele mogelijkheden en werkhouding.

Deze eerste beoordeling vergeleken wij met de persoonlijke gegevens en in verband hiermee stelden wij de postdictie op van de vermoedelijke schoolkeuze en het te verwachten schoolresultaat.

De postdicties werden in de volgende rubrieken samengevat:

A. *V.H.M.O.*
   a. goede kansen voor het V.H.M.O.
   b. matige kansen voor het V.H.M.O.
B. *M.U.L.O.*
   a. goede kansen voor het M.U.L.O.
   b. matige kansen voor het M.U.L.O.
C. *H.U.L.O., L.T.S., Huishoudschool* of andere vormen van N.O.
   a. goede kansen voor H.U.L.O., L.T.S., Huishoudschool.
   b. matige kansen voor H.U.L.O., L.T.S., Huishoudschool.

Decodering en toetsing

Nadat wij onze indeling aan het N.I.P.G. hadden toegezonden, ontvingen wij de decodering van de kinderen: wij konden nu onze beoordeling vergelijken met de levensgeschiedenis van ieder kind, zoals deze – met gegevens over de intelligentietests – in het boek S en T beschreven werd. Vooral de mededelingen over het 7 jaar durende vervolgonderzoek informeerden ons uitvoerig over allerlei aspecten van de intelligentie, de werkhouding en het gedrag thuis.

Op blz. 246 van S en T wordt onder 3 medegedeeld welke kinderen hun schoolcarrière reeds afsloten met het behalen van een diploma. Uit de beschrijvingen van de kinderen konden wij opmaken of we mochten spreken van goede, dan

wel matige leerlingen. Van een aantal kinderen – 14 – werd nog een diploma verwacht.

In S en T worden 130 kinderen besproken die gekozen zijn om enkele bijzonderheden in hun ontwikkeling die voor de lezer belangrijk kunnen zijn. Van 17 beschreven kinderen was geen handschrift aanwezig, zodat wij voor onze toetsing 113 kinderen overhielden.

In navolging van de verantwoording op blz. 247 van S en T van de overeenstemming van de 'psychologische prognose met (de) schoolresultaten,' noteerden wij onze gevonden overeenstemming eveneens met 'goed' = G, 'matig' = = M en 'slecht' = S. Matig en Slecht werden door ons nog gediffentiëerd in:

rubriek Matig in: H voor een te hoge beoordeling, overgang naar een lager schooltype,
L voor een te lage beoordeling, geschikt voor een hoger schooltype.

rubriek Slecht in: HH voor een veel te hoge beoordeling, bv. HBS-niveau blijkt N.O.-niveau,
LL voor een veel te lage beoordeling, omgekeerd als hierboven.

Deze onderscheiding leek ons nuttig om hieruit misschien conclusies te kunnen trekken ten aanzien van de aard van de meest voorkomende foutieve grafologische beoordelingen.

Samenvatting van de toetsing:

a. Betreft de overeenstemming van de grafologische indeling naar schooltype en de bereikte schoolresultaten.
De mate van overeenstemming wordt uitgedrukt in de volgende cijfers:

Goede overeenstemming :	74, in %:	65,5
Matige overeenstemming :	31, in %:	27,4
Slechte overeenstemming :	8, in %:	7,1
Totaal beoordeeld	: 113	100%

Deze cijfers waren als volgt over de 3 schooltypen verdeeld:

	Goed	Matig		Slecht		Beoordelingen
		H	L	HH	LL	
A-a	3	3				6
A-b	17	5		1		23
B-a	16	7	2	3		28
B-b	17	3	1		2	23
C-a	9	3	3		1	16
C-b	12		4		1	17
Totaal:	74	21 + 10		4 + 4		113

b. Betreft dezelfde berekening, maar nu van de psychologische beoordeling, vergeleken met de bereikte schoolresultaten, met uitsluiting van de kinderen waarvan geen handschrift was: dit zijn de nummers: J 16, M 20, M 33, M 67, M 78, J 83, M 86, J 95, M 117, J 126, M 18, J 39, J 43, J 89, J 111, J 120, J 11.
Wij vonden de volgende verdeling:

Goede overeenstemming:	59, in %:	55,1
Matige overeenstemming:	29, in %	27,2
Slechte overeenstemming:	19, in %:	17,7
	107,	100%
Schoolresultaat onbeslist	: 6,	

Totaal prognosen : 113 kinderen, die door beide methoden beoordeeld werden.

Hoewel deze percentages de indruk wekken dat het handschrift-onderzoek tot meer goede en minder slechte overeenstemming van de beoordelingen met de schoolresultaten heeft geleid dan het psychologisch onderzoek, mogen wij uit deze cijfers nog geen conclusies trekken.

De grote middengroep van 'matige overeenstemming' vraagt om een nadere verklaring. Deze zal gezocht moeten worden onder andere bij:

a. de kinderen zelf: in de zin van een meer of mindere mate van testbaarheid, waarbij aanpassingsvermogen en prestatie-eerzucht een een rol spelen.

b. de onderzoek-methoden zelf. Wij denken hierbij aan het feit dat bij de bewerking van de psychologische test geen gebruik werd gemaakt van speciale karaktertests, daar hiervan geen objectief scoorbare vormen zijn (volgens Dr. M. Groen in 'Schoolkeuze en schoolsucces', blz. 19),[5]
c. een tekort in de vaststelling van de toetsingscriteria.

Het leek ons nuttig – met het oog op deze vragen – onze berekening van de intelligentie te vergelijken met de uitkomsten van de psychologische intelligentie-berekening, samengevat in de indeling op blz. 245 van S en T en de beoordeling van de werkhouding nader toe te lichten.

De intelligentie

Vergelijking van de grafologische intelligentieberekening met de 10-punten I.Q.-schaal. Register gemiddeld I.Q., blz. 245, S en T.

Wij voegen hier eerst aan toe dat het indelen in een 10 punten schaal moeilijkheden met zich mee brengt voor de grensgevallen. Dit geldt voor beide onderzoek-methoden, zodat onze toetsing van beider uitkomsten alleen daarom al een matige overeenstemming zou doen verwachten. Zulke grensgevallen zijn: J 47, J 94, M 123, M 52, M 44, M 124, M 38, M 65, M 96, M 32. De kinderen J 47 en J 94 hadden beiden een gemiddeld IQ van 100. De Wp test gaf voor hen respectievelijk 95 en 108. J 47 werd ingedeeld in de groep 100-110, maar J 94 in de groep 90-100. De redenen hiervoor werd ons niet duidelijk.
Van 8 kinderen werd in het commentaar aan het slot van hun levensgeschiedenis medegedeeld dat 'de test-resultaten blijkbaar gedrukt waren', gezien de bereikte schoolresultaten. Dit betreft de nummers M 31, J 58, M 48, M 40, J 127, J 36, J 99, J 45. De grafologische intelligentie-berekening van deze kinderen was te hoog (H of HH) *vergeleken met de psychologische berekening*, maar gezien de gedrukte testresultaten waarschijnlijk in overeenstemming met de werkelijke intellectuele mogelijkheden.

Samenvatting van de toetsing van de grafologische intelligentie-berekening:

Graf. groep	Goed	Matig	Slecht	Totaal
- 90	1	2		3
90-100	8	8	1	17
100-110	14	17	7	48
110-120	13	13	4	30
120-130	3	5	3	11
130-	3	1		4
Totaal:	42	56	15	113

De verkregen verhouding van goede, matige en slechte overeenstemming komt overeen met de verwachting die wij koesterden, nl. niet interessant. Er zijn teveel factoren die de vergelijking nadelig beïnvloeden. Misschien dat in deze richting later nog eens een nieuwe proef mogelijk is.

De werkhouding

Eenzelfde soort moeilijkheden, zij het van een andere aard, ontmoeten we in de vergelijking van de grafologisch berekende werkhouding met de mening hierover van onderwijzer en psycholoog. Dit betreft een mogelijk verschil in opvatting over wat verstaan moet worden bv. onder het begrip 'ijver'. Wij zouden verschil willen maken tussen: ijver uit plichtsgevoel of uit angst voor straf, en ijverig uit een behoefte aan activiteit, het uit zich zelf actief zijn, eventueel uit prestatie-drang. De schoolresultaten van het meisje M 96 illustreert dit verschil in beoordeling van de werkhouding duidelijk. Fig. 1. De onderwijzer noemde haar ijverig en consciëntieus, terwijl wij een vrij zwakke werkhouding berekenden. Het feit echter – beschreven op blz. 182-183 in S en T – dat haar veel-eisende en ambitieuze vader haar hielp bij haar studie, had tot gevolg dat zij het diploma HBS-A met veel moeite heeft behaald. Zonder de steun van haar vader de gehele schooltijd door zou zij waarschijnlijk niet zo'n ijverige, maar wel een gelukkige M.U.L.O.-leerling geweest zijn.
Onze poging om de berekende werkhouding aan de gegevens hierover in S en T in cijfers uit te drukken, bleek niet te realiseren. In de levens-

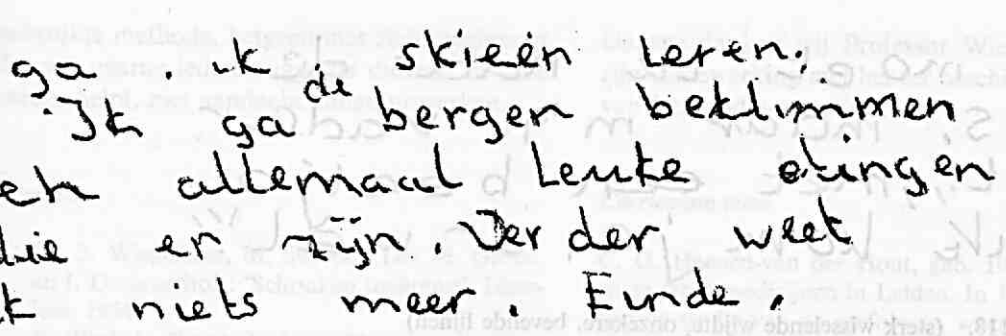


Fig. 1. M 96. (te grote woordafstanden, breuken in 'verder' 'dingen')

beschrijvingen, die een periode van 7 jaar uitbeelden, komt meermalen naar voren dat de werkhouding sterk wordt beïnvloed door:

a. de persoonlijkheidsontwikkeling,
b. huiselijke omstandigheden,
c. lichamelijke, dikwijls psychosomatische stoornissen,
d. soms een bepaald soort vriendschap, ten goede of ten kwade. Dit geldt dan in het bijzonder voor de weinig uitgegroeide, wat slappe karakters.

Rest ons nu nog een overzicht op te stellen van de kinderen die:

a. door beide onderzoek-methoden goed beoordeeld werden,
b. door beide onderzoek-methoden matig beoordeeld werden.
c. door beide onderzoek-methoden slecht beoordeeld werden.

en door beide onderzoek-methoden een verschillende mate van overeenstemming van beoordeling en schoolresultaten te zien gaven, nl.:

d. door het psychologisch team goed, door de grafoloog slecht beoordeeld waren,
e. door het psychologisch team slecht, door de grafoloog goed beoordeeld waren.

ad a. Dit aantal bedroeg in totaal 39. Een toelichting hierop zou ons te ver voeren.

ad b. 11 kinderen werden door beide disciplines matig in overeenstemming met de werkelijkheid beoordeeld. Hier spelen vooral de factoren: slechte gezondheid, examenvrees, gedrukte testresultaten en ontmoediging een rol.

ad c. 1 kind werd door beide disciplines met slechte overeenstemming beoordeeld. In de toelichting op de levensbeschrijving van M 22 staat te lezen dat het meisje waarschijnlijk in een slechte periode is getest.

ad d. Totaal 2 kinderen kwamen er bij het psychologisch onderzoek beter uit dan in het grafologisch onderzoek. Wij moeten hierbij denken aan mogelijke motorische of neurologische stoornis. Dit geldt o.a. voor

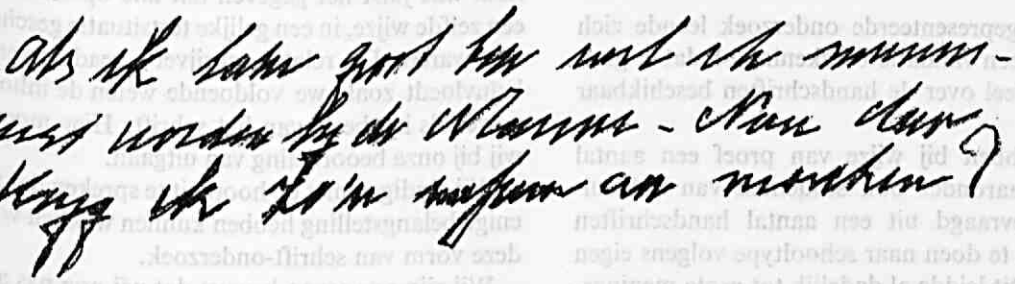


Fig. 2. J 47. (overmaat aan hoeken, n voor m, gebroken k-stok 'ik')

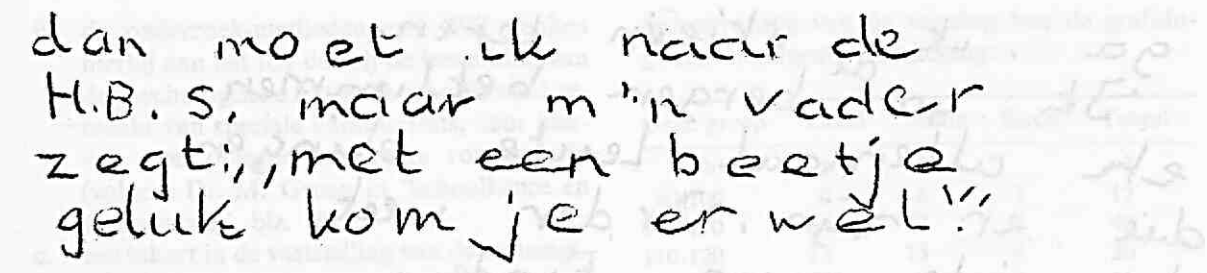


Fig. 3. M 118. (sterk wisselende wijdte, onzekere, bevende lijnen)

J 47, fig. 2, blz. 100 in S en T, waarvan wij stelden dat het handschrift wel intelligent, maar ernstig gestoord was. Kort na de zesde klas, dus na de psychologische test, bleek deze jongen te lijden aan een hersenontsteking, waarvan hij jaren lang last blijft houden. De hersenontsteking kondigde zich eerder in het handschrift aan dan in het gewone gedragspatroon.

ad e. In totaal 9 kinderen kwamen er in het grafologisch onderzoek beter uit dan in het psychologisch onderzoek. Hier kwamen 4 gevallen van gedrukte testresultaten uit, tweemaal: zwakke gezondheid gecombineerd met grote eerzucht, en overmatige geslotenheid van het karakter.

De goede mogelijkheden die er in een kortdurende en voor het kind interessante test-situatie wel uitkomen, worden soms in het gewone schoolleven niet benut of komen niet tot hun recht doordat er in de dagelijkse omgang met de dingen, begrippen en mensen, onvoldoende contact bestaat. Fig. 3. M 118.

Slotbeschouwing

Het hier gepresenteerde onderzoek leende zich niet voor een validatie-berekening omdat er geen lekenoordeel over de handschriften beschikbaar was.

Wij hebben bij wijze van proef een aantal leken – waaronder ook studenten van B-faculteiten – gevraagd uit een aantal handschriften een keuze te doen naar schooltype volgens eigen criteria. Dit leidde al dadelijk tot grote meningsverschillen daar de een op netheid en inhoud, de ander op karakteristieke lettervormen, een derde uitsluitend op intuïtie zijn oordeel wilde bepalen. Vast stond dat ieder wel iets over grafologie gehoord of gelezen had. Het is echter wel belangrijk voor een eventuele controle-groep studenten te kiezen uit A- èn B-faculteiten.

Dr. Jansen koos voor zijn validatie-onderzoek alleen psychologie- en theologie-studenten, mogelijk uit armoe qua aanbod van vrijwilligers, maar deze groep is uit hoofde van hun interesse en aanleg vertrouwd met menselijke uitdrukkingswijzen, ook bewegingswijzen als mimiek en gebaar. Zij zijn dus onvoldoende leek.

Een tweede factor die het onderzoek van Dr. Jansen nadelig heeft beïnvloed, was het door zijn proefpersonen-grafologen gebruikte onderzoekmateriaal, dat soms bestond uit 'enkele regels schrift, zonder handtekening, laat staan persoonlijke gegevens',[4]) blz. 204.

Ieder handschrift dat voor een beoordeling geschikt is bestaat uit een totaliteit, geeft een eenheid van handeling weer, een handeling met een begin-, een midden- en een eindfase, in het kort: een brief met datum en handtekening.

Het aantrekkelijke van ons onderzoek-materiaal was juist het gegeven dat alle opstellen op een zelfde wijze, in een gelijke testsituatie geschreven waren. De relatie schrijver – geadresseerde beïnvloedt zoals we voldoende weten de inhoud zowel als het beeld van het schrift. Hier moeten wij bij onze beoordeling van uitgaan.

Wij eindigen met de hoop uit te spreken dat wij enige belangstelling hebben kunnen wekken voor deze vorm van schrift-onderzoek.

Wij zijn ons ervan bewust dat wij nog pas aan het begin staan van de ontwikkeling van de hier

gebruikte methode, hetgeen met zich meebrengt dat wij gaarne iedere suggestie die ons in deze verder helpt, met aandacht zullen uitwerken.

Literatuur

1. Dr S. Wiegersma, M. Swiebel, Drs M. Groen, en I. Dommerholt: 'School en toekomst', Haarlem, 1964.
2. B. Wittlich, Graphologische Charakterdiagrammen, München, 1958.
3. J. Kerkhoff en H. van der Poel, 'Het grafogram', mededelingen van de Orde van Praktiserende Grafologen, Den Haag, 1961, 1 en 2.
4. Dr A. Jansen, 'Toetsing van grafologische uitspraken', Amsterdam, 1963.

4a. „ blz. 51.

5. Dr M. Groen, 'Schoolkeuze en schoolsucces', Groningen, 1967.

Gaarne danken wij Professor Wiegersma voor zijn medewerking met het ter beschikking stellen van het studie-materiaal.

Curriculum vitae

C. G. Haenen-van der Hout, geb. 1913, studeerde enige jaren medicijnen in Leiden. In 1951 begon zij aan de studie van de grafologie, waarna zij zich in 1955 als bedrijfsgrafologe in Den Haag vestigde. Zij baseert haar uitspraken op vergelijkend onderzoek van uitsluitend meetbare schriftverschijnselen volgens de scorings methode van Kerkhoff en Van der Poel (Mededelingen van de Orde van Praktiserende Grafologen, 1961-1 en 2). Zij publiceerde in 1957 een statistisch onderzoek van 300 handschriften van beeldende kunstenaars (Mededelingen O.P.G.) en in 1961 een grafologisch onderzoek naar de intelligentie verschijnselen in het kinderhandschrift (Paedagogische Studiën, 1961-5). Hierna volgde een artikel over schoolgrafologisch werk in het Tijdschrift voor Orthopedagogiek (1965-6) en een grafografisch onderzoek naar de invloed van de schrijfmethodes 'lopend schrift' en 'blokschrift' op het kinderhandschrift (Paed. Studiën, 1965-6). In 1967 verscheen 'Schrijven, proeve van een fenomenologische benadering' (Wolters, Gr.).

Aandacht voor de historische pedagogiek

Nieuwe wegen voor een achtergebleven gebied

U. J. Rijpma-Boersma

De lezer kan gerust zijn, als hij bij het lezen van de titel zou vermoeden, dat er op onbegrijpelijke wijze een artikel uit de sfeer van planologie of waterstaat in Pedagogische Studiën verzeild was geraakt. Het 'achtergebleven gebied' is nl. niet op een landkaart te vinden, maar in het wijde terrein van de agogische wetenschap. Daar heette het tot dusver: *historische pedagogiek* en het grensde met een, vaak te vage, scheidingslijn aan de Ideengeschichte in de filosofie.

Het gebied was een vak op de Kweekschool, totdat bij de laatste wetswijziging alleen nog maar een klein, recent stukje overbleef in 't examenprogramma, het vormt een onderdeel van de studie in pedagogische en andragogische wetenschappen aan de universiteit, maar per universiteit op uiteenlopende wijze. Wanneer men het oor te luisteren legt bij studenten en docenten, krijgt men de indruk, dat het hele terrein, na een lange tijd op traditionele wijze bewerkt en afgegraasd te zijn, meer en meer in een hoek komt te liggen en een inderdaad achtergebleven gebied gaat vormen. Degenen, voor wie agogische wetenschap steeds meer synoniem wordt met: empirisch-statistisch onderzoek, methodologische efficiency en geëngageerdheid in actuele praktische problematiek, zien heel andere wegen voor onderzoek, zodat ze menen dit gebied niet meer te hoeven betreden. 'Het is dan ook typerend dat bepaalde vertegenwoordigers van de empirische sociologie van de nood een deugd maken en expliciet stellen dat wij leven in een technisch systeem waarin het overbodig is zich op de geschiedenis en op ideeën te oriënteren.' [1] En de theoretici van de oude stempel misschien waren zij het, die de mening lieten post vatten, dat men alleen via de ideeengeschichtliche kant het agogisch veld kon binnenkomen en hebben zij de paden zo platgetreden, dat het voor anderen niet meer aantrekkelijk was, daarlangs te gaan. We mogen op dit punt de lezers herinneren aan het interessante gesprek over taak en functie van de historische pedagogiek tussen Van der Velde, Noordam en Pienaar, enkele jaren geleden in Pedag. Studiën[2] gevoerd.

Als we noodgedwongen kort en dus onvolledig de daar te berde gebrachte standpunten recapituleren, dan zien we, dat Van der Velde vroeg naar 'de functie, de werkmethode en het werkterrein der historische pedagogiek' (blz. 304) en pleitte voor een grotere zelfstandigheid van deze tak van wetenschap dan Langeveld haar toekende. Voor exploratie van het werkterrein zette hij een wat ingewikkelde driedeling op, nl. I: geschiedenis van pedagogisch handelen en denken, II: geschiedenis van de relatie tussen docent en leerling en van de relatie tussen cultuurstroming en onderwijs, III: geschiedenis van onderwijswetgeving, onderwijsinstituten en van de algemene en bijzondere didactiek. Noordam bestreed deze indeling als eerder verwarrend dan verhelderend. Verder deelde hij niet het optimisme van Van der Velde met betrekking tot de belangstelling voor de historische aspecten van de pedagogiek. 'Een modern pedagoog luistert naar de filosofie, de psychologie en de sociologie en de laatste tijd ook naar de anthropologie. Naar de historie luistert hij steeds minder en sommigen juichen dit zelfs toe.' (blz. 547). Tenslotte boog hij het gesprek om tot een pleidooi enerzijds voor sterkere binding van de historische pedagogiek aan cultuurgeschiedenis en sociale geschiedenis, anderzijds voor bescheiden afhankelijkheid van de pedagoog t.o.v. de historicus. Noordam wil wel he

terrein van onderzoek verruimen en nieuwe wegen inslaan, maar dan moet de historicus (althans voorlopig) voorop blijven lopen. Volkomen terecht haakte Pienaar juist op dit laatste in en stelde de fundamentele vraag, of de historische pedagogiek 'deeldissipline van die Geschiedenis of van die Opvoedkunde moet wees... word die Historiese Pedagogiek deeldissipline van die Geschiedwetenskap dan het dit sy pedagogiese gesitueerdheid verloën en is dus geen pedagogiek meer nie.... Historiese Pedagogiek is iets anders en iets meer as die geskiedenis van Opvoedkundige aangeleenthede...; nie 'n blote kultuurhistoriese relaas van die opvoedingsverlede te gee nie, maar voortdurend trag om 'n weldeurdagte metabliese beeld gefundeer op suiver pedagogiese kernmomente op te bou'.

Bij mijn weten is het gesprek op dit punt, althans in Nederland, althans in 't openbaar, blijven steken. En dat is bijzonder jammer, want in deze drie artikelen zat een duidelijke climax naar de kern van de zaak toe.

Omdat de hele problematiek zo belangrijk is voor de verdere ontwikkeling van de agogische wetenschappen, waag ik het om de draad weer op te nemen, daartoe mede gestimuleerd door een serie artikelen van Prof. Brezinka in het Zeitschrift für Pädagogik, 14e jrg.[3]

Deze serie draagt als titel: 'Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft' en als ondertitel: 'Vorschläge zur *Abgrenzung*'. Vooral dit laatste is van belang in het kader van wat ons bezighoudt. Brezinka dringt aan op duidelijkheid en éénduidigheid van woordgebruik in agogicis en een betere afbakening van de verschillende deelgebieden, opdat de discussies niet langer vertroebeld worden door onvoldoende explicatie van uitgangspunt of het onder één noemer binnensmokkelen van heterogene stellingen: 'Die Gefahr ist gross, dass unter der heute so beliebten Bezeichnung 'Pädagogische Anthropologie' aus vielen Einzelwissenschaften, aber auch aus Philosophien und Theologien eine in Kürze unübersehbar werdende Menge disparater Aussagen zusammen getragen wird, die die kritische logisch-systematische Arbeit an der Erziehungswissenschaft eher behindern als fördern.' (o.c.S 451).

Volgens Brezinka kan dit gevaar alleen bezworen worden door een nieuwe strenge gebiedsindeling (een herverkaveling) en door een grotere bescheidenheid in het stellen en oplossen van problemen, nadat men van de deelgebieden heeft vastgesteld, welke methoden in elk ervan wetenschappelijk geschikt zijn en hoever de competentie van uitspraken op zo'n gebied reikt. De gebieden die hij zo wil afbakenen, heten:

1. erfahrungswissenschaftliche Pädagogik, die abkürzend als 'Erziehungswissenschaft' bezeichnet werden kann,
2. die Historiographie der Erziehung,
3. die Philosophie der Erziehung,
4. die Erziehungslehre, und
5. Empfehlungen zur Erziehungspolitik (o.c.S 332).

We gaan in het kader van dit artikel kortheidshalve aan veel interessante aspecten van deze verkaveling voorbij. Wat ons in eerste instantie bezighoudt is de overgang van historische pedagogiek naar Historiographie der Erziehung en de vraag of hier sprake is van een nieuwe exploratie van het omstreden terrein.

Volgens Brezinka is er al veel gewonnen, wanneer men bij het gebruik van de nieuwe term bedenkt, dat het gaat om een stuk (cultuur)*geschiedenis* en *niet* om: 'die Darstellung älterer, d.h. historisch gewordener Aussagensysteme über Erziehung.' Daarmee verlaten we inderdaad de platgetreden Ideeengeschichtliche paden, maar nu duikt een andere vraag op. Als we met Brezinka meegaan en stellen, dat de studie op dit punt een cultuurhistorisch object heeft en methodologisch moet aansluiten bij de Geschichtforschung, in hoeverre staan we dan nog op agologisch terrein? Met andere woorden: maakt het geen verschil, of het veld verkend wordt door een (ped)agoloog met historische belangstelling of door een (cultuur)historicus met interesse voor opvoedings- of onderwijsgegevens in 't verleden? Ook Brezinka gaat helaas voorbij aan de kernvraag die Pienaar stelde en het gevaar dat deze signaleerde; hij ontloopt deze vraag, door met een beroep op Carr te stellen, dat de 'historio-

graaf van de pedagogiek' zich moet kunnen bedienen van de historische methode en van het pedagogische begrippenapparaat (S 459). En onder dit zwakke punt komt dan bij nader inzien een te simpel beeld van het betrokken probleem bloot, waardoor ook Brezinka als gids bij nieuwe verkenningen gewogen en te licht bevonden zal worden.

In de eerste plaats is in zijn opvatting het hele begrip historiographie te statisch en in de tweede plaats het object van die historiographie niet gedetailleerd genoeg. We maken echter dankbaar gebruik van zijn schets om de geïnteresseerde in eigen land te prikkelen mee te denken over de ontwikkeling van een studiegebied, dat òf op nieuwe wijze betreden moet worden òf geen functie in de agologische wetenschap meer zal hebben.

Historiographie der Erziehung: een statisch begrip, nl. duiding en beschrijving van historische gegevens, weliswaar niet alleen feiten en data, maar toch het onder de loep nemen van *objectiveerbare* gegevens, *iets* dat *was*; naar z'n meest speculatieve kant: *re*constructie van een gegeven. Maar als er hoogstens reconstructie kan zijn en geen constructie, waar blijft dan het creatieve moment? Is dit geen veel te smalle en starre basis om nog van wetenschap te kunnen spreken? Anderzijds: in hoeverre kan men creatief en constructief werken t.o.v. het *verleden*? Is dat geen contradictio in terminis? Er zijn toch de gestaafde feiten, de vastliggende data, de geauthoriseerde, onherroepelijke uitspraken? Hier wreekt zich, dacht ik, het tweede bezwaar: het verwijt van Brezinka aan de oude wetenschappelijke pedagogiek, dat zij te weinig genuanceerd en vanuit heterogene benaderingen sprak, komt wat dit deelgebied betreft op zijn eigen hoofd terug: er zijn tenminste niveaus van historiographie aan te wijzen, waarbij het beschrijvende, recapitulerende en het construerende, creatieve moment meer of minder aan bod komen en, methodologisch gezien mogen komen.

Inplaats van de 'Historiographie der Erziehung' als apart deelgebied te beschouwen, lijkt het mij wetenschappelijk vruchtbaarder om te spreken van agologisch-historisch onderzoek op het gebied van:

a. agogische theorie,
b. agogisch handelen en
c. agogische organisatie.

Wat tot dusver historische pedagogiek heette valt dan onder a., voorzover het de theorieën van 'grote denkers over opvoeding' betreft, onder c., wat betrekking heeft op de onderwijsgeschiedenis, zowel naar inhoud als naar vorm.

Het eigenlijke terrein van studie wordt veel ruimer en de taak van de wetenschapsbeoefenaar hier veel interessanter dan dat van de historische pedagoog in oude zin. Allereerst al gaat het niet alleen meer om opvoedingsverschijnselen in engere zin en de relatie volwassene-onvolwassene, maar om algemeen agogische verschijnselen, omvattende zowel dus pedagogiek als andragogiek. Daarnaast, en dat is 't meest creatieve moment, gaat 't niet meer in hoofdzaak om becommentariëren van het bekende, maar het ontdekken van nieuwe samenhangen in het verleden, door bestudering van alle mogelijke bronnen, die op hun agogische informatie getoetst worden. Vragen als: welke menselijke relaties zijn het meest relevant in een bepaalde tijd, waardoor ontstaan veranderingen, hetzij in de relaties zelf, hetzij in de waardering ervan (b.v. gezagsverhoudingen) etc. zullen vruchtbaar blijken als bron voor hypothesevorming.

Wanneer men de herverkaveling van het terrein der 'historische pedagogiek' vanuit dit gezichtspunt bekijkt, komen er nieuwe vergezichten en blijken bepaalde discussiepunten niet meer ter zake.

Men kan b.v. niet meer stellen, dat onderwijskundige of andragogische, of orthopedagogische studiën wel een aanwijsbaar *werk*terrein hebben in tegenstelling tot de historische agologische sector. Integendeel: heel onze beschavingsgeschiedenis is haar werkterrein, dat op eigen wijze om bewerking vraagt als agologische geschiedenis naast sociale en politieke geschiedenis.

Iedere wetenschap in onze cultuurkring stoelt op haar eigen geschiedenis; men kan zich geen jurist zonder rechtshistorische, geen theoloog zonder kerk- en dogmahistorische, geen taalkundige zonder literair-historische vorming denken.

Vanwaar dan de aarzeling tegenover, of de botte afwijzing van de agologische geschiedenis bij sommige moderne pedagogische en andragogische wetenschapsbeoefenaren? Deze vraag vormt op zich zelf een voorbeeld van het soort problemen waarmee de agologisch historicus te maken krijgt; de beantwoording ervan zou het kader van dit artikel overschrijden. Maar waar het om gaat, is dit: naast de analyse en diagnose van opvoedingssituaties, leerproblemen en relatiestoornissen actualiter, staat de analyse van agogisch denken en handelen in bepaalde tijdsgewrichten als facet van agologische wetenschap met relevantie voor heden en toekomst.

Wat Karl Mannheim al in de dertiger jaren bepleitte voor de sociologie, nl. 'Zeitdiagnostik', [4] is in onze tijd minstens even onontbeerlijk voor de agologie.

Hoe in Nederland de verhouding zal moeten zijn tussen agologische geschiedenis op de Pedagogische Academiën en de agogische studie aan de universiteiten is een onderwerp apart, dat pas aan de orde komt, wanneer men over en weer bereid is de nieuwe wegen in 't achtergebleven gebied aan te leggen. In ieder geval kunnen we stellen, dat het wetenschappelijk onderzoek zich in drie onderscheiden richtingen vrij moet kunnen bewegen:

a. de diagnose van menselijke relaties en normenstelsels in het verleden en analyse van de daarin optredende veranderingen. Dit is het meest constructieve en creatieve gedeelte, omdat het niet gaat om *beschrijven van gegevens*, maar om het *ontdekken* van *samenhangen*.
b. de ontwikkelingsgeschiedenis van agogische instituten, d.w.z. uiteraard alle vormen van onderwijsinstellingen, maar deze niet alleen, ook weeshuizen, inrichtingen, gevangenissen etc.
c. de geschiedenis van de verschillende leervakken, omvattend zowel de ontwikkeling van didactiek en methodiek, als ook de verschuivingen van bepaalde vakken, in samenhang met de hele culturele achtergrond van een bepaalde tijd.

Voor de exploratie van het gebied langs de nieuwe wegen zal er m.i. naast de vertellende en beschrijvende handboeken in eerste instantie behoefte ontstaan aan thematisch geordende documentatie uitgaven, die een veel ruimere marge hebben dan de gebruikelijke bloemlezingen, waarin ook b.v. brieven, gedichten, roman- en dagboekfragmenten een zinvolle plaats vinden.

Noten

1. H. Wallenburg: Medezeggenschap. Wending jrg. 24, nr 5/6, blz. 274.
2. I. v. d. Velde: Samenwerking tussen historici en beoefenaren der historische pedagogiek. P.S. jrg. 43, blz. 304-311.
   N. F. Noordam: Over de samenwerking tussen historici en de beoefenaren der hist. pedagogiek, P.S. jrg. 43, blz. 545-551.
   J. J. Pienaar: Die historiese pedagogiek in sy bestaansrelasie, P.S. jrg. 44, blz. 445-448.
3. W. Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jrg. S. 317-334 en 436-475.
4. K. Mannheim: Ideologie und Utopie, 1952[3], S. 85.

Curriculum vitae

Geboren 1929 in Tjerkgaast (Friesland). Middelbare opleiding aan de R.H.B.S. te Sneek (1943-1948), daarna staatsexamen Gymnasium B (1949) en A (1950). Studie aan de R.U. te Groningen (1949-1955) in Nederlandse en Friese taal- en letterkunde, kinderpsychologie en pedagogiek.

Sinds 1955 medewerkster aan het Pedagogisch Instituut te Groningen. Promotie in 1960 op een historisch- en experimenteel onderzoek naar de ontwikkeling van de zinsbouw in het lager onderwijs ('De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school'). Werkte mee in verschillende commissies en publikaties t.a.v. het tweetalig onderwijs in Friesland. Doceert de laatste jaren wijsgerig-historische agologie en pedagogische anthropologie aan studenten in pedagogiek en andragogiek te Groningen.

De pedagogiek van Jan Amos Comenius

Een verkenning van de grondstructuur

J. J. VAN VLIET

1. *Inleiding*

De taak, die Comenius (1592-1670) in zijn meest bekend geworden werk – de *Grote Didactiek* – aan de opvoeding toewees, eerst in de Tsjechische versie van het werk (1632) en later in de Latijnse bewerking – de *Didactica Magna* (1638) – te weten de instructie van alle wezenlijke dingen aan alle mensen in functie van de renovatie van mens en wereld, leidde in toenemende mate tot het besef dat zulk een taak slechts gerealiseerd zou kunnen worden door middel van een in alle opzichten universele overdracht.[1]

Om dit hoofdprobleem met succes te kunnen uitwerken oriënteerde Comenius zich aan de wijsgerige kennistheorie, de pansofie. Uitgaande van de pedagogisch-didactische vraagstukken van zijn tijd benaderde hij de pansofie met als voornaamste doelstelling: het verkrijgen van de nodige richtlijnen voor een systematische opbouw van zijn pedagogische inzichten en didactische ervaringen.

Vanaf het begin van zijn pedagogische activiteit eiste Comenius op grond van pedagogische, maar bovenal op grond van theologische, cultuur- en natuurfilosofische overwegingen een integrerende en coördinerende werking van de pansofie. De wijsgerige bevestiging van zijn pansofisch gezichtspunt achtte Comenius a priori gegeven op grond van het harmonisch karakter van de natuur en de parallellie van denken en zijn.

De natuur is volgens hem ontstaan op basis van fundamentele principes, die ten gevolge van hun gering aantal een rijke toepassingsmogelijkheid hebben. Het is deze metafysische conceptie, welke ten grondslag ligt aan de wording van zijn specifiek streven: de opbouw van een integraal pedagogisch denken naar pansofisch model.

De pansofie – de herordening van kennis naar oorzaak en bestemming – hield voor Comenius een kennis-theoretische opdracht in, waarbij het resultaat der onderneming beslissend werd geacht voor de mogelijkheid en betrouwbaarheid van de pedagogische beïnvloeding.

Bestudering van de pansofie als een ten opzichte van opvoedings- en onderwijsvraagstukken geïsoleerd probleemgebied is dan ook niet in overeenstemming met de historische werkelijkheid.[2] De originaliteit van Comenius betreft niet zozeer de inhoud van zijn pansofische speculaties, maar schuilt primair in de systematische ordening van zijn opvoedkundige en onderwijskundige voorstellen en maatregelen.[3] De verbinding van een filosofisch doel met een pedagogisch doel vormt het wezenskenmerk van zijn denken.

Ofschoon Comenius zijn theoretische overwegingen aanvankelijk weinig expliciteerde, kan men toch reeds in de compositie van een vroege tekst als de *Didactica Magna* de sporen vinden van dit streven naar coördinatie en integrale doordenking van de opvoedingswerkelijkheid. Al vrij spoedig na het verschijnen van dit werk deed zich echter een niet onbelangrijk verschijnsel voor. Wat was namelijk het geval? Het hierboven genoemde streven werd door Comenius' tijdgenoten òf over het hoofd gezien, òf fel bestreden en dit heeft ertoe geleid dat zijn praktische voorstellen en maatregelen door hen geïsoleerd werden van de pansofische systematiek. Door deze gang van zaken zag Comenius zich genoodzaakt om zich uitvoeriger dan voorheen uit te laten over zijn uitgangspunt. Ook begreep hij dat er

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1970 (47) 88-95

nieuwe pedagogische geschriften nodig waren, waarin de pansofische structuur beter herkenbaar zou zijn.

Andere factoren, die eveneens van betekenis zijn geweest voor de ontwikkeling van de Comeniaanse pedagogiek, zijn: de ingrijpende veranderingen op sociaal, nationaal en kerkelijk gebied, die de Boheemse en Moravische maatschappijstructuur in de loop van de zeventiende eeuw onderging, de opkomst van de gespecialiseerde wetenschappen, de aan Comenius verleende opdrachten om het schoolwezen, eerst in Zweden en later in Hongarije te reorganiseren, zijn pastorale verontrusting over de politieke crises in Europa, zijn neiging tot voortdurende objectivering van de opgedane onderwijservaring en zijn buitengewoon vermogen tot integraal denken.

Tegen de achtergrond van al deze factoren concipieerde Comenius in de loop van veertig jaar zijn vele pedagogische geschriften.[4] Zo verscheen naast de *Grote Didactiek*, achtereenvolgens de *Analytische Didactiek*,[5] de *Scholae Pansofiae Delineatio*[6] en de *Pampaedia*.[7] De betekenis van deze teksten schuilt in de intensivering die zij demonstreren op het stuk van de pansofische systematisatie. De normerende, intensiverende en coördinerende werking van de pansofie bereikt tenslotte haar hoogtepunt in de *Pampaedia*. Aan de hand van dit werk zal dan ook de grondstructuur van de Comeniaanse pedagogiek nader verkend worden.

2. *'Pan – Paideia' als kernbegrip*

Verkenning van de grondstructuur houdt in feite analyse in van het begrip 'pan-paideia.' Met de invoering van dit begrip brengt Comenius in de *Pampaedia* de verbinding tot stand tussen theologisch-wijsgerige beginselen en pedagogisch-didactische konsekwenties. Voor alles zullen dus die facetten van Comenius' theologisch en pansofisch denken moeten worden geanalyseerd die ten grondslag liggen aan de pedagogisch-didactische programmering van dit kernbegrip. Naast convergentie van de beginselen constateren we in de *Pampaedia* echter een unieke divergentie. Daarom dienen we onze verkenning te besluiten met een analyse van de drie pedagogische stellingen van de 'pan – paideia'.

2. 1 *'Emendatio' en 'reditio'*

Wanneer Comenius tot taak van de pedagogiek rekent het grondig herstel van mens en wereld, dan vragen we ons nu eerst af wat hij als theoloog daaronder verstaat. Theologisch-wijsgerig gezien is de mens het wezen dat terwille van het te bereiken doel opnieuw in de oorspronkelijke verhouding Schepper-schepsel moet worden geplaatst.[8] 'Pan – paideia' als universele zorg voor de mens vormt geen einddoel, maar conditie, want slechts via de verbetering van het menselijk denken en handelen laat zich het herstel van de schepping, in de zin van goddelijke wil, realiseren. Uiteindelijk gaat het Comenius noch om de verbetering van louter maatschappelijke toestanden, noch om de mens in antropocentrische zin.

Taak van de mens is de goddelijke schepping volgens haar oorspronkelijke bedoeling te beheren. Door de vervulling van deze taak voleindigt de mens de schepping en verwerft hij tegelijkertijd zijn menselijkheid (humanitas). De zin van het mens-zijn schuilt in de terugplaatsing van de menselijke verantwoordelijkheden in de goddelijke zijnsorde. De mens behoort zijn taak, welke de gemeenschapszorg en de behartiging van godsdienst en geleerdheid omvat, zo te vervullen dat deze drie gebieden van de werkelijkheid zich volgens hun idee kunnen ontplooien. God brengt de mens voort, opdat door hem de zin der schepping vervuld worde.

Deze grootse visie omtrent de zin van het mens-zijn wordt echter in ernstige mate overschaduwd door het besef, dat de mens zich met de zondeval buiten de oorspronkelijke verhouding heeft geplaatst. Daarom moet volgens Comenius, zowel met het oog op het herstel van de schepping, als met het oog op het eerherstel van de Schepper, ernst worden gemaakt met de zorg voor de mens. De Comeniaanse pedagogiek beoogt dan ook niet anders dan de herplaatsing te bevorderen van de mens in zijn drievoudige gerichtheid.[9] Terwille van het universele herstel (emendatio) van de verhouding tot God, de naaste en de natuur

dringt Comenius aan op terugkeer (reditio) van de mens.[10]

2. 2 *'Educatio' en 'institutio'*

Wanneer 'pan – paideia' een weg wordt genoemd, waarlangs de mens geleid moet worden,[11] dan is het vervolgens zaak om na te gaan hoe deze speculatieve opvatting in pedagogisch en didactisch opzicht geëffectueerd wordt. Met dit doel oriënteren we ons aan de genoemde teksten.

De Pampaedia heeft tot taak de mens tot de volkomenheid van zijn wezen te leiden.[12] Daartoe onderwijst zij allen in inleidende scholen (panscholia) met behulp van inleidende boeken (pambiblia) en inleidende leerkrachten en leerwijzen (pandidascalia). Toch mag men dit leiden van de mens niet zonder meer als in-leiden opvatten. Kenmerkend is de gedachte, dat de mens uit de diepste duisternis der onwetendheid verder gebracht moet worden (pro-movere) naar het licht van de heldere kennis.[13] Kennelijk gaat het Comenius om een in-leiden, dat tegelijkertijd in funktie staat van wat men zou kunnen noemen het uit-leiden van de mens uit zijn verkeerde positie, in de richting van zijn mens-wording.

Het wezen van de 'pan – paideia', of zo men wil de opvoeding, vat Comenius op als een uittreden. De opvoedkundige en onderwijskundige kant van dit proces duidt hij in de *Didactica Magna* aan met de termen 'educatio' en 'institutio'.[14] 'Educatio' in Comeniaanse zin, heeft betrekking op de mentaliteitsverandering die het gevolg van de 'pan – paideia' is. Zij openbaart zich op tweeërlei gebied, n.l. op het vlak van kennis, deugd en vroomheid als 'humanitas' en op het vlak van wetenschap, politiek en godsdienst als waarheid. De zin van het onderricht is de 'educatio' te realiseren. Daartoe is het noodzakelijk dat men op universele wijze in de ware wijsheid wordt ingeleid. Het is dit type onderricht dat Comenius bedoelt, wanneer hij spreekt over 'institutio'. 'Educatio' en 'institutio' behoren fundamenteel bijeen, want zoals het schuldbesef ommekeer en navolging verlangt, zo is 'pan – paideia' slechts mogelijk op basis van opvoeding en onderwijs.

Aan het onderwijs draagt Comenius de taak op, de heropstelling van de mens in het centrum van het Al te bevorderen. Daartoe wordt van de didactiek geëist dat zij de mens op fundamentele wijze over de zaken informeert. Slechts de pansofische instructie hergeeft de mens zijn waarde en stelt hem in staat zich van zijn drievoudige taak te kwijten. Pansofische kennis staat gelijk met een weten omtrent de oorsprong, het doel en de zin van de dingen. Daarom ook kan deze kennisinstructie zich niet langer bekommeren om de facticiteit der dingen. In plaats daarvan bepaalt zij de mens bij de essentie en de funktie van de zaken, want slechts op deze wijze kan voorkomen worden dat de instructie haar waarde verliest voor de 'pan – paideia.'

Toch zou, ondanks de aan de pansofie georiënteerde 'institutio', de 'educatio' zich niet kunnen voltrekken, indien de mens niet van nature voor beïnvloeding vatbaar zou zijn. Zijn wezen is hiertoe gedisponeerd of zoals Comenius het uitdrukt: de mens is een 'animal disciplinabile', een voor scholing toegankelijk wezen.[15] Deze scholing (disciplina) veronderstelt bij Comenius tucht, maar dan niet in de zin van dwang, doch van orde. Haar aanwezigheid in het leerproces wordt door hem opgevat als een wezenlijke conditie.[16] Zonder orde en gezag acht hij het resultaat van de confrontatie tussen leerling en leerstof uiterst twijfelachtig. Slechts met behulp van de 'disciplina' kan de 'educatio' uiteindelijk tot stand komen.

2. 3 *Sub specie educationis*

Vermeldt de *Didactica Magna* slechts een viertal scholen, in de *Pampaedia* wordt dit aantal verdubbeld. De renoverende betekenis van de 'institutio' wil Comenius blijkbaar niet te vroegtijdig opheffen en in de tweede plaats houdt deze uitbreiding verband met zijn opvatting aangaande het leven als voorbereiding voor de 'eeuwige academie'.[17]

Het zou onjuist zijn Comenius hier van ascetisch piëtisme te betichten. Door op de laatste en enige bestemming van de mens te wijzen wil Comenius juist volledig ernst maken met de gewetensvolle uitvoering van de menselijke op-

gaven. Voor hem geldt, dat door waarachtige voorbereiding de nieuwe orde reeds in het leven geïntroduceerd wordt. Daartoe moet de mens niet de wereld, maar wel zijn niet-functionele positie verlaten.

Het zou trouwens een onmogelijke inkonsekwentie zijn, indien de mens wel buiten de wereld zou worden geplaatst. De pansofische kennisinstructie, de enige garantie voor de universele verbetering, zou geheel op losse schroeven komen te staan, wanneer de kosmische middenpositie van de mens zou worden prijsgegeven. Hoe zou de normerende werking, welke besloten ligt in het geheel van kennis en kunde, van zeden en gewoonten enig effect kunnen sorteren, indien de mens zich terzijde van de creatieve zijns-orde zou moeten opstellen?

Mens en wereld moeten in de Comeniaanse gedachtengang dan ook 'sub specie educationis' worden begrepen.[18] De 'pan – paideia' duurt een leven lang en verloopt op basis van een in wezen educatieve scheppingsorde, welke de garantie vormt voor de 'educatio' en de 'emendatio'.

2. 4 *De betekenis van 'pan –'*

Na de relevante denkbeelden te hebben vermeld die ten grondslag liggen aan de programmering van de Comeniaanse pedagogiek, willen we thans aandacht schenken aan de formele zijde van de 'pan – paideia'. Immers, Comenius spreekt niet van 'paideia' maar van 'pan – paideia', ofschoon de Griekse opvatting hem niet onbekend is geweest.[19] Blijkbaar heeft hij het noodzakelijk geacht om met behulp van het prefix 'pan –' zijn intenties nader te preciseren.

Over de terminologische betekenis van dit prefix heeft Schaller zich meerdere malen uitvoerig uitgelaten.[20] Met nadruk wijst hij erop dat men de verschillende betekeniswijzen ernstig tekort doet, wanneer men 'pan –' slechts vertaalt met 'het al' en het adjectief 'universalis' met 'universeel'. 'Pan –', zo gaat hij verder, intensiveert datgene wat in het aangrenzende substantief wordt genoemd, het herinnert aan de totaliteit van het zijnde, het attendeert op de oorsprong en het doel van alle weten en handelen en het is tenslotte een methodologisch beginsel. Maar welk accent Comenius ook legt, de relatie tot het Al blijft in de diverse schakeringen steeds bewaart. 'Pan meint nun den Bezug zum Ganzen (universalitas).'[21] Wordt deze betekenisanalyse van 'pan –' toegepast op de beginselen van de *Pampaedia* dan blijkt dat het beginsel der universaliteit hier eveneens in geschakeerde vorm aanwezig is. 'So geht es hier also darum, dass dem ganzen Menschengeschlecht, das Ganze, gründlich – pantes, panta, pantos – Omnes, Omnia, omnino – gelehrt werde.'[22]

3. *Het drieledig principe*

De grondregel van de *Pampaedia* luidt: 'Omnes homines omnibus omnino excoli' – alle mensen moeten met behulp van het geheel der dingen of het Al, op fundamentele wijze, dat is overeenkomstig de normen van het Al tot een staat van waarachtig mens-zijn worden geleid.[23] Met deze uitspraak comprimeert Comenius de drie principes van zijn pedagogisch program tot één fundamentele stelling. Uit het pansofisch beginsel der universaliteit (pan) worden eerst de bijzondere stellingen (pantes, panta, pantos) afgeleid, vervolgens de noodzakelijke organisatorische maatregelen en hulpmiddelen en tenslotte wordt het universele grondprincipe op alle educatieve fasen van het leven toegepast.

Op grond hiervan kan de *Pampaedia* als een systematische pedagogiek worden beschouwd; niet in de zin van een empirische opvoedkunde, maar in de zin van een logisch geheel van opvoedkundige en onderwijskundige stellingen.

Van alle pedagogische konsekwenties werken wij slechts de eerste drie uit. Dit betekent dat achtereenvolgens zal worden ingegaan op het subject (omnes homines), het object (omnia) en de methode (omnino) van de *Pampaedia* of op wat men zou kunnen noemen de primaire divergentie van deze pansofische pedagogiek.

3. 1 *'Pantes' – 'omnes' – allen*

'Pan – paideia' – in de zin van opvoeding en onderwijs voor allen – is niet alleen noodzakelijk en mogelijk, maar ook gemakkelijk. Na het voorafgaande kunnen we over de drie vooronder-

stellingen van het beginsel kort zijn. Zorg voor allen is noodzakelijk, want blijft deze achterwege, dan moet het herstel van mens en wereld uitgesloten worden geacht.
'Pan – paideia' is mogelijk, omdat de vereiste middelen de mensheid zijn gegeven.[24] In dit verband onderscheidt Comenius twee categorieën. Enerzijds bestaat het instrumentarium uit de totaliteit van goederen, t.w. de natuurlijke, de culturele en de godsdienstige werkelijkheid, anderzijds bestaat dit complex uit het geheel van menselijke gaven, waaronder de zinnen, het verstand en het geloof vallen.[25] Tenslotte, 'pan – paideia' is ook gemakkelijk. Voorwaarde is echter dat men alle handelen toetst aan de universaliteit. Wanneer men zo handelt dan kan het niet anders, zo meent Comenius, of de goddelijke schepping continueert zich in de mens en dit heeft tot gevolg dat een ieder wordt wat hij behoort te zijn: '... ein vernünftiges Wesen, Herr über die Dinge, König seiner selbst und die Freude seines Schöpfers.'[26]

In de Comeniaanse mensbeschouwing gaat het dus om allen. Alle mensen, ongeacht hun afkomst of vermogen, hun leeftijd of geslacht, hun handicap of begaafdheid moeten aan de 'pan – paideia' deel hebben.[27] Comenius stelt een ieder volledig verantwoordelijk voor het functioneren van de schepping in al haar geledingen. Hij past geen enkele restrictie toe bij het subject van de opvoeding. Want, hoe zou de mens enig voorbehoud durven maken, waar God de wezensgelijkheid van alle mensen voorop heeft gesteld? Allen vormen Zijn maaksel, dragen Zijn evenbeeld en vallen onder Zijn bestel, terwijl ook allen in een gemeenschappelijke wereld leven en zich op de eeuwige bestemming voorbereiden.[28] Daarom ook wordt in de *Pampaedia* met nadruk gesteld: 'Kein Mensch soll von dem Studium der wahren Weisheit und von der vervollkommenden Pflege seines Gemütes ausgeschlossen, geschweige denn ferngehalten werden.'[29]

3. 2 *'Panta' – 'Omnia' – het geheel*
Gelet op de hoofdstelling van de *Pampaedia* vragen wij ons vervolgens af wat Comenius nu precies bedoelt wanneer hij stelt dat alle mensen naar de staat van waarachtig mens-zijn geleid moeten worden door het geheel der dingen (*Omnia*). Het antwoord moet nu ook weer binnen het speculatieve deel van zijn denken worden gezocht. De verbetering van mens en wereld kan slechts gerealiseerd worden door de directieve werking van het Al in optimale zin te reguleren. De totaliteit van het zijn moet tot gelding kunnen komen. 'Omnia' in de meest ruime betekenis genomen, heeft dan ook betrekking op alle sectoren van het zijn, t.w. op de fysica of de wereld van de zinnen (visibilia), op de metafysica of de wereld van het verstand (intellectualia) en op de hyperfysica of de wereld van de geest (spiritualia).[30]

Toch mag men niet volstaan met deze interpretatie van 'Omnia'. Ze is in pansofisch opzicht te weinig genuanceerd en in pedagogisch opzicht niet relevant genoeg. Zeker, mens-vorming is bij Comenius in de eerste plaats afhankelijk van de mate waarin bij de instructie alle sectoren van het zijn gepresenteerd worden.[31] Alleen de wereld in haar totaliteit draagt de mogelijkheid in zich de mens in zijn menselijkheid aan te spreken. Maar, het effect van deze beïnvloeding wordt aanzienlijk groter, indien men in de tweede plaats gebruik weet te maken van het geheel der menselijke vermogens (ingenia). Het menselijk instrumentarium – opgebouwd uit de zinnen, het verstand en het geloof – moet volledig in funktie van de mens-wording worden gesteld.

De dubbele betekenis die aan 'Omnia' bij de 'educatio' moet worden toegekend, heeft Comenius in de *Pampaedia* nader uitgewerkt.

'Jetzt bleibt uns nachzuweisen, dass nicht nur irgendein Teil, sondern der ganze Mensch instandzusetzen ist mit Hilfe all dessen, was das Wesen des Menschen vollendet.'[32] De 'pan – paideia' heeft tot taak de mens te onderwijzen in het ware weten van het Al. Daartoe bevordert zij de ontwikkeling van de drie menselijke vermogens: het denken (ratio), het spreken (oratio) en het handelen (operatio). Deze drievoudige toerusting of bekwaamheid moet de mens op een drietal terreinen effectueren en wel zo dat zijn verhouding tot God, tot de medemens en tot de

dingen een wezenlijke bijdrage vormt tot de verbetering en het geluk.[33]

3. 3 *'Pantos' – 'omnino' – grondig en volledig*

'Omnes homines omnibus omnimo excoli' – alle mensen moeten door het geheel grondig en volledig naar de staat van waarachtig mens-zijn worden geleid. Deze weergave van de hoofdstelling van de *Pampaedia* verlangt echter tenslotte enige toelichting met betrekking tot het adverbium 'omnino'. Want, zo kan men zich afvragen: wat is de pedagogisch-didactische inhoud van deze eis en waarop baseert Comeniu sdeze derde schakering van de universaliteit?

Nog nadrukkelijker dan de *Didactica Magna* accentueert de *Pampaedia* de universele grondslagen van de 'educatio.' Met 'omnino' als expliciet beginsel keert Comenius zich in zijn pedagogisch hoofdwerk tegen iedere vorm van denken, welke afbreuk zou kunnen doen aan de draagwijdte van het eerste, maar bovenal aan die van het tweede grondbeginsel. 'Jetzt werde ich ... nachweisen, dass bei einer derartigen Veredelung des Menschengeschlechtes nicht nur alle Menschen durch alles zur Vollkommenheit geführt werden, sondern dass jeder einzelne auch von Grund aus (omnino) vollkommen gemacht wird.'[34] Wat betekent echter, zo vragen wij ons met Comenius af: '... gründlich instand gesetzt zu werden (omnino expoliri)?'[35]

Iets kennen houdt voor Comenius een besef van verantwoordelijkheid in omtrent oorsprong en bestemming van de dingen. Van werkelijke kennis kan eerst dan worden gesproken, wanneer de mens achter de factische gestalte van de werkelijkheid een ideële dimensie bespeurt, die hij als norm aanvaardt voor zijn denken en handelen. Met 'omnino' als eis voert Comenius een krachtig pleidooi voor een pedagogisch relevante kennisinstructie. Niet over de buitenkant der werkelijkheid moet de mens geïnformeerd worden, maar over de wereld als schepping, d.w.z. over haar grond. Door zulk een 'institutio' ontdekt men zijn plaats in het geheel en is men in staat zijn opgaven naar behoren te verrichten. In de weerspiegeling van de goddelijke normen op alle terreinen van het leven demonstreert men de zin van het bestaan en werkt men mee aan de opbouw van de wereld.

Maar wanneer de 'educatio' tot deze weerspiegeling wil bijdragen, dan is het beslist noodzakelijk dat de 'institutio' alle mensen bij de veelheid èn de eenheid, bij het kwantitatieve èn het kwalitatieve van een zaak bepaalt. Ook Comenius' opvatting over het verstand (intellectus) kan slechts vanuit de pansofische theorie worden begrepen. De 'intellectus' is het vermogen waardoor de mens in staat is de zin van het Al te begrijpen. Alleen een zedelijk wezen kan tot een werkelijk inzicht komen in de samenhang van verschijningsvorm en idee, omdat zijn verstandelijk vermogen hem de essentiële categorieën verschaft zonder welke de kennisindrukken zich niet tot een eenheid of een weten zouden kunnen verbinden.

Van enige autonomie is hierbij geen sprake, want dit kenvermogen functioneert slechts in relatie tot het aangeboden pansofisch kennismateriaal. Op grond hiervan is alleen de grondige 'institutio' in staat het verstandelijk apparaat zinvol te activeren, hetgeen volgens de Comeniaanse mensbeschouwing van essentiële betekenis is voor het verwerven van de 'humanitas' en daarmee voor de 'emendatio' van de wereld.

Gevraagd naar de betekenis van 'omnino' voor de 'pan – paideia' kan dan ten eerste op het fundamentele aspect van de 'institutio' worden gewezen. Alleen grondige kennisinstructie, dat is voor Comenius een op waarheid berustende kennisinstructie, welke naast het wat (quid) ook het waar-door (per-quid) en het waar-toe (ad quid) van de zaken omvat, is van nut voor de wording van mens en wereld.[36]

Toch stuiten we hier al direct op een tweede aspect van het Comeniaanse 'omnino.' Immers, wanneer grondige 'institutio' betekent dat de mens over de drie genoemde facetten van alle dingen geïnformeerd wordt, dan houdt deze eis tegelijkertijd een graad van volledigheid in. Meer in het bijzonder gaat het erom dat alle sectoren van de werkelijkheid, dus de wereld van de kennis, de wereld van de deugd en de wereld van de vroomheid, steeds onder dit gezichtspunt gepresenteerd en verwerkt moeten worden.[37] Met

andere woorden: het object in haar totaliteit moet op volledige wijze worden aangeboden en wel onder inschakeling van alle facetten van het menselijk instrumentarium.

Behalve op het object hebben de beide aspecten tevens betrekking op het subject en de methode van de 'institutio'. Alle mensen immers moeten met het geheel der dingen worden geconfronteerd, waarbij het resultaat van de 'educatio' in hoge mate afhankelijk is van de mate waarin bij de 'institutio' het geheel der menselijke vermogens wordt ingeschakeld. Volledige instructie kenmerkt zich door een wijze van presentatie en verwerking welke afgestemd wordt op het geheel van de gedragsvormen: de zintuigen, het verstand het geheugen, de tong, de hand, de wil en het hart.[38] Daarnaast is het noodzakelijk dat de methode aandacht schenkt aan het samengaan van beschouwing (theoria), uitwerking (praxis) en zinvolle toepassing (chresis) van een zaak.[39] Ook op dit punt moet de volledigheid in acht worden genomen, want een waarachtig weten en zinvol handelen veronderstelt een 'institutio' waarbij de voorbeelden (exempla), de regels (praecepta) en de oefeningen (exercitia) een harmonisch geheel vormen.[40]

Aantekeningen en Literatuur

1. Het manuscript van de Tsjechische Didactiek werd in de 19e eeuw teruggevonden in de Poolse stad Leszno. De Latijnse bewerking treft men aan in de Opera Didactica Omnia van 1657 en werd o.a. vertaald door A. Flitner: Grosse Didaktik. Düsseldorf/München, 1954/1960.
2. Cf. Comenius' Prodromus Pansophiae.
3. De bestudering van de Prodromus Pansophiae uit het oogpunt van de pedagogisch-didactische relevantie werd enige jaren geleden in West-Duitsland door Herbert Hornstein ondernomen. Van zijn hand verscheen er een heruitgave, getiteld: Vorspiele - Prodromus Pansophiae, Vorläufer der Pansophie. Düsseldorf, 1963.
4. In Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskys. Berlin, 1954 tracht R. Alt daarentegen Comenius' pedagogiek geheel uit de historische veranderingen te verklaren. Maar dit leidt bij Alt tot een reductie van de pansofische grondslagen. Het gevolg is een voorbarige en onjuiste actualisatie van de Comeniaanse pedagogiek.
5. Geschreven tussen 1642 en 1646 als het tiende hoofdstuk van een pedagogische schets, voorafgaand aan de Methodus Linguarum Novissima, een verbeterde uitgave van Comenius' talendidactiek. Opnieuw uitgegeven door Franz Hofmann onder de titel: J. A. Komensky - Analytische Didaktik und andere pädagogische Schriften. Berlin, 1959.
6. Het eerste deel van dit geschrift uit 1651 werd door Jiri Kyrášek opgenomen in: J. A. Comenius - Selections from his works. Prague, 1964.
7. Het vierde deel van De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica, Comenius' hoofdwerk uit de laatste jaren van zijn leven. In 1935 teruggevonden en na 1948 o.a. verschenen als Johann Amos Comenius - Pampaedia. Heidelberg, 1960. De complete Consultatio Catholica is eerst onlangs in de C.S.S.R. gereedgekomen.
8. Schaller spreekt in zijn Die Pädogogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg, 1962, par. 128 over 'die Instandsetzung des Menschen'. Voortaan te citeren onder verwijzing naar de paragraaf als Die Pädagogik des J. A. C.
9. Johann Amos Comenius' Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Nach der Handschrift herausgegeben von Dmitrij Tschizewskij in Gemeinschaft mit Heinrich Geissler und Klaus Schaller. Heidelberg, 1965, hst I, par. 7 en 9. Te citeren als Pamp. onder verwijzing naar hoofdstuk en paragraaf.
10. Pamp. II, 28.
11. Pamp. I, 15.
12. Pamp. I, 1.
13. Pamp. VII, 18.
14. Cf. de inleiding van de Didactica Magna, de par. 15 en 19.
15. Didactica Magna VI, 1.
16. Analytische Didactiek, par. 36.
17. Didactica Magna III, 1 en Pamp. III, 35.
18. Schaller refereert aan Jan Patocka, die dit reeds eerder heeft vastgesteld. Cf. Die Pädagogik des

J. A. C., 152. Dit gezichtspunt treft men ook aan in de inleiding van Jean Piaget bij John Amos Comenius - Selections. Paris, 1957, p. 13.
19. Cf. Pamp. I, 1.
20. Cf. Pan. Untersuchungen zur Comenius-Terminologie. 's-Gravenhage, 1958, p. 65 en voorts Die Pampaedia des Johann Amos Comenius. Eine Einführung in sein pädagogisches Hauptwerk. Heidelberg, 1963, p. 16 v.v. en Die Pädagogik des J. A. C., 153-158.
21. Pamp. I, 1.
22. Pamp. I, 1.
23. Cf. Pamp. I.
24. Pamp. II, 17.
25. ibid.
26. Pamp. II, 28.
37. Didactica Magna IX en Pamp. II.
28. Pamp. II, 11.
29. Pamp. II, 28.
30. Pamp. V, 30.
31. Pamp. X.
32. Pamp. III, 1.
33. Pamp. III, 10.
34. Pamp. IV, 1.
35. ibid.
36. Pamp. I, 13.
37. Pamp. VII, 16.
38. Scholae Pansophiae Delineatio, par. 59.
39. Pamp. VII, 22.
40. Pamp. VII, 16 en Analytische Didactiek, par. 26.

Curriculum vitae

J. J. van Vliet, geboren in 1936 te Dordrecht. Ontving zijn opleiding tot onderwijzer aan de Hervormde Pedagogische Akademie te Amsterdam en is werkzaam bij de Philippusschool voor g.l.o. te Amsterdam-Slotervaart. Studeert daarnaast aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam voor de akte pedagogiek m.o.-B. Schreef een scriptie over de pedagogiek van Comenius en maakte in 1966 een studiereis langs de voornaamste documentatie-centra op het gebied van het Comeniusonderzoek in Tsjechoslowakije.

Boekbesprekingen

D. F. Swift, *The Sociology of Education*, 121 p.; S.John Eggleston, *The Social Context of the School*. 116 p., Routledge and Kegan Paul Ltd., Broadway House, 68-74 Carter Lane, Londen E.C.4., 1969.

Twee boeken over onderwijs in het licht der sociolgie. Beide geschreven door een medewerker van een universitair *Institute of Education*. Toch is er een verschil. Het eerste geschrift is georiënteerd op de wetenschap der sociologie en brengt de onderwijsverschijnselen in het denksysteem van die wetenschap onder. Het andere is georiënteerd op het onderwijs en gaat na welk licht sociologisch onderzoek erop doet schijnen. Daarom is het eerste boek in de *Students Library of Sociology* en het tweede in de *Students Library of Education* opgenomen. Zo zal het werk van Swift de aanstaande socioloog en dat van Eggleston de onderwijsman meer bevrediging schenken. Aan studenten in de opvoedkunde zou ik dit laatste geschrift in het bijzonder willen aanbevelen. Het is belangrijk, dat zij de plaats en de functie der school in haar sociale context leren zien.

Ph. J. Idenburg

Aharon F. Kleinberger, *Society, Schools and Progress in Israel*, Pergamon Press 1969, 337 p.

Dit is een nieuw boek in de serie *Society, Schools and Progress*, die de vergelijkende opvoedkunde zulke goede diensten bewijst. Er zijn nu reeds werken over Engeland, Frankrijk, de Verenigde Staten, Australië, India, China, Nigeria, Oost Europa, Scandinavië en Canada in verschenen. Het is een moeilijke taak om buitenlanders in een redelijk kort bestek een beeld te geven van de structuur en de functionering van het schoolwezen in eigen land en dit beeld te plaatsen tegen een maatschappelijke achtergrond, die de verschijnselen reliëf verleent. De auteur moet over een aanzienlijke kennis van zijn land en het daar geldende onderwijssysteem beschikken. Hij dient tevens voldoende afstand van het eigene te kunnen nemen om het typische ervan te kunnen onderscheiden. Het is bijzonder nuttig wanneer hij andere schoolsystemen kent om de lezer op de analogie daarmede en het verschil daarvan opmerkzaam te kunnen maken. Hij moet zo objectief zijn, dat de feiten zuiver worden gesteld maar de kritische belichting van zijn object zal de lezer boeien en hem bij zijn oriëntatie behulpzaam zijn. Hij mag bij zijn lezers geen kennis veronderstellen, die ze niet hebben maar hij moet vermijden meer uit te leggen dan voor een goed begip nodig is.
Welnu Kleinbergers boek over Israël is in al deze opzichten volstrekt voorbeeldig. In 100 bladzijden geeft het een beschrijving van het Joodse land: demografisch, sociaal, politiek en economisch, die evenwichtig en boeiend is. Dan volgt het overzicht van de wetgeving en de onderwijspolitiek en de educatieve structuur. Daarbij komen telkens reeds de problemen naar voren, die dan in het laatste hoofdstuk systematisch worden behandeld: het probleem van de gelijkheid d.w.z. de spanning tussen de toenemende differentiatie in standen en klassen en het van ouds gekoesterde gelijkheidsideaal, dat van minderheden d.w.z. het achterblijven van de immigranten, die uit het Midden-Oosten afkomstig

zijn, bij die met Europese achtergrond, en dat van de *identity* d.w.z. de moeilijkheden, die jongeren ondervinden om zich met de ideologie, waarop de staat is gebaseerd, te vereenzelvigen. Dat ook de politiek tot een probleem geworden is, komt in de voorafgaande hoofdstukken reeds duidelijk tot uitdrukking. De auteur had een helder inzicht in de situaties als hier voorligt niet hebben kunnen geven als hij niet telkens statistisch materiaal en uitkomsten van onderzoek bij de hand had gehad. Het werk is geschreven met liefde voor land en volk. Maar geen liefde, die blind maakt. Integendeel, Kleinberger spaart zijn volksgenoten allerminst. Hij stelt politieke machtsoefening en religieus fanatisme onverbloemd aan de kaak.
Kleinberger toont zich in zijn beschouwingen een humanist *pur sang*, op wie het godsdienstig erfgoed van Israël weinig appèl doet. Maar het zou kunnen zijn dat men voor de inspirerende ontmoeting met de geloofswijsheid van het Oude Testament ook niet in Israël moet zijn maar in enkele sectoren van het Europese geestesleven. Ik heb dit voorname werk geboeid gelezen en veronderstel dat vele anderen er met belangstelling en sympathie kennis van zullen nemen.

Ph. J. Idenburg

H. Lange, *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit*, Julius Beltz Weinheim/Berlin 1967.

De schrijver heeft een zeer uitvoerig werk gewijd aan een niet alledaags onderwerp, dat toch van grote betekenis is: de scholenbouw. Hij behandelt de geschiedenis hiervan in Westeuropa van de Middeleeuwen af tot de moderne tijd. Hij heeft zich niet slechts tot Duitsland beperkt, maar ook Engeland en Frankrijk komen aan bod, terwijl zelfs enige aandacht aan Denemarken en ons land is geschonken. Scholenbouw en pedagogische opvattingen horen bij elkaar. Immers, als de school tegelijkertijd woonhuis van de meester is, draagt ze daardoor ook een bepaald, min of meer patriarchaal karakter. In zekere zin is ze dan werkplaats van de meester en geeft deze niet zozeer les dan wel arbeidt en leeft hij met de leerlingen samen. Duidelijk is dat een 19e eeuwse school volgens het model van Bell en Lancaster een geheel andere verhouding uitdrukt: hier staat de kennisoverdracht door middel van commando's en africhten op de voorgrond. Een derde type — de kostschool — vinden we overal bij ideologisch bepaalde opvoedingssystemen. Dit geldt voor de Franse Jezuiten, de Piëtisten van Francke evenzeer als voor de Duitse ridderacademies en de Engelse scholen naar het model van Eton. Ze drukken alle in hun bouwwijze de ideologische geslotenheid uit: ze zijn als een klooster ommuurd en kennen een portier die de dikwijls enige toegang streng bewaakt. In de stelling dat pedagogisch stelsel en bouwwijze elkaar wederzijds bepalen kan men de schrijver bijvallen. Hij gaat echter te ver als hij alle vormen en alle nuances uit de pedagogische idee wil verklaren. Tenslotte spelen economisch niveau, geringe communicatie, weinig genuanceerde cultuur en de toevalligheid van de traditie evenzeer een rol. Deze factoren schijnen echter aan zijn aandacht te zijn ontsnapt. Het beste deel van het boek vormen de vele afbeeldingen en plattegronden van scholen. Zij geven met hun minutieuze bijschriften en commentaren in vele gevallen, niet slechts op het schoolgebouw maar ook op het onderwijs en het leerplan, een helderder kijk dan de uitvoerige tekst van het boek zelf. In dit opzicht hebben we hier een waardevolle aanvulling op het bekende werk van J. Dolch over het leerplan.
Een uitvoerige literatuurlijst rondt dit, ondanks zijn wijdlopigheid aanbevelenswaardige werk af.

N. F. Noordam

Jeugdproblematiek. Tien jaar onderzoekswerk onder directie van Prof. A. Kriekemans. Antwerpen, 1967. *Prijs* 115 *B.F.* 102 *pag.*
Uitgeverij De Nederlandsche Boekhandel, Sint Jacobsmarkt 7, Antwerpen.

De studie is tot stand gekomen met medewerking van Hendrik Cammaer, Lieve Buyck, Alfons Geeraert, Nicole Wolput en Nicole Wauters.

Inleidende opmerkingen.
Het Studiecentrum voor Jeugdproblematiek is, vanuit het Instituut voor Psychologie en voor Paedagogische Wetenschappen van de universiteit van Leuven, in 1956 opgericht en stelt zich tot doel wetenschappelijk onderzoek — vanuit een genetisch psychologische en historische benadering met speciale aandacht voor de pedagogische, sociale en culturele implicaties — te stimuleren en te ondernemen om een verantwoord jeugdbeleid mogelijk te maken. Vanuit dit studiecentrum zijn tot nu toe meer dan 100 studies, waaronder de onderhavige, gepubliceerd.

Beknopte inhoud.
In het eerste hoofdstuk wordt een uiteenzetting over het jeugdwerk gegeven. De vroegere jeugdpsychologie benadrukt de eigenheid van de jeugdfase terwijl in onze maatschappij juist de aandacht is gericht op het op weg zijn naar de volwassenheid. Daarbij is vastgesteld dat een aantal essentiële en structurele elementen van de hedendaagse maatschappij de overgang naar volwassenheid blijvend lijken te bemoeilijken. Daar het verenigingsleven van betekenis zou kunnen zijn voor het volwassen worden van jonge mensen, is terzake een onderzoek ingesteld. Doel van het onderzoek was de houding der 16 en 17 jarigen in het Vlaamse land tegenover het verenigingsleven te onderkennen door deze jongeren in de gelegenheid te stellen zelf hun wensen, kritiek en waarderingen kenbaar te maken. Voorts zijn de mogelijkheden nagegaan van het clubhuiswerk voor jongens van 14 tot 17 jaar, gevolgd door een onderzoek naar het jeugdtehuiswerk bij jongens en meisjes van 16—17 jaar.
In het tweede hoofdstuk wordt verslag gedaan van een documentatieonderzoek naar het vrijetijdsmilieu van de jeugd.
In hoofdstuk 3 wordt een overzicht geboden van een onderzoek onder 14 tot 16 jarigen naar het beeld dat zij hebben van hun toekomstige volwassenheid. Tevens zijn hierbij betrokken de verhoudingen van de jeugdigen tot hun ouders en verder is gepoogd de houdingen van de volwassenen tegenover de jeugd en haar opvoeding beter te onderkennen.
Hoofdstuk 4 verstrekt gegevens over fundamenteel onderzoek naar de ontwikkeling van de persoonlijkheid en in het vijfde hoofdstuk staat een beschouwing over onderzoek op Europese schaal.
Het zesde en laatste hoofdstuk biedt een chronologisch beeld van 10 jaar onderzoekswerk van het Studiecentrum voor jeugdproblematiek en het boekje wordt afgesloten met een overzicht van de door voornoemd instituut uitgegeven publicaties.

Conclusie.
Een instructieve publicatie daar deze in een beknopte en overzichtelijke vorm veel informatie biedt over Belgische onderzoekingen naar jeugdproblemen.

J. H. N. Grandia

Oplossingen van het afkijkprobleem bij massale examens

R. F. VAN NAERSSEN

Het afkijkprobleem wordt door studietoetsdeskundigen nogal eens verwaarloosd. Men houdt zich liever bezig met statistische methoden van itemselectie, de berekening van itemindices, de kunst van het itemschrijven, de subtiele herformulering van zwak gebleken alternatieven etc. Men vergeet graag dat alle interessante wetenschappelijke methoden om de toetsen valider, betrouwbaarder en acceptabeler te maken volkomen tevergeefs zijn wanneer er op het tentamen (examen, etc.) wordt afgekeken. Het probleem wordt des te nijpender naarmate meer wordt overgeschakeld op het gebruik van speciale formulieren, waarvan de door de examinandus op de plaats van de gekozen alternatieven gezette streepjes, door een machine, de zogenaamde 'optical reader', worden gelezen. De antwoorden (streepjes) op deze formulieren zijn van grotere afstand zichtbaar dan de cirkeltjes of kruisjes op de 'ouderwetse' testboekjes.

Conventionele oplossingen

Er is een voor de hand liggende parallel te trekken tussen afkijken op examens en onveilig gedrag op de weg. Meestal gebeurt er niets maar soms wordt men ontdekt (krijgt men een ongeval). Over ongevallen is veel onderzoek verricht, waarvan bij het afkijkprobleem gebruik kan worden gemaakt, minstens voor het stellen van hypothesen. In de eerste plaats weet men dat niets zo goed helpt als de aanwezigheid van veel politie op de weg. Dus: zo veel mogelijk surveillanten in de zaal laten circuleren. Natuurlijk moet het publiek in beide gevallen er goed van overtuigd zijn dat er bij ontdekking ook gestraft wordt. Hoe vaker het voorkomt dat er bij een overtreding gestraft wordt hoe gedisciplineerder het publiek wordt. Maar daarentegen heeft onderzoek aangetoond dat het totaal zinloos is om *streng* te straffen: vele lichte straffen zijn veel effectiever dan een enkele verwijdering uit maatschappij of school. Wat betreft de 'opvoeding' van het publiek: er zijn bepaalde groepen, waarbij men succes heeft met een beroep op veilig gedrag of fair play (buschauffeurs, cadetten), bij andere groepen schijnt het echter als sportief beschouwd te worden om zo veel mogelijk ongemerkte overtredingen te plegen. Hier helpt alleen het moeilijk of onmogelijk maken van het begaan van fouten, in het ene geval door verbetering van de wegen, borden, etc., in het andere geval door bijvoorbeeld het ver uiteen plaatsen van de examinandi.

Wanneer dit mogelijk is moet men bij het massaal afnemen van studietoetsen grote zalen gebruiken en iedere examinandus aan een tafeltje apart zetten, met ruime loopgangen tussen de tafels. Zeer aan te bevelen is het om – zoals bij sommige examens in Nederland al gebeurt – bovendien nog op elke tafel een (opvouwbaar) scherm (drieluik) te plaatsen waardoor het afkijken naar voren en naar opzij volledig belet wordt. Wat ook wel wordt toegepast zijn: lange tafels waar de examinandi omheen worden geplaatst; op de tafel staat – na afloop gemakkelijk uit elkaar te halen – een lang schot en vele dwarse schotten, waardoor ieder zijn eigen afgesloten werkruimte krijgt.

Helaas beschikt men niet overal over zulke ideale examenruimten. Veelal worden op universiteiten voor massale tentamens collegezalen gebruikt, die door de oplopende bouw wel het minst geschikt zijn voor deze functie. In deze

situatie kan men slechts twee dingen doen: de groep spreiden over een groot aantal zalen (maar dit is niet altijd mogelijk en kost bovendien veel surveillanten) en het gebruiken van meerdere examenversies.

Meerdere examenversies

Wanneer men er voor zorgt dat er om elke examinandus zo veel mogelijk personen zitten met een andere examenversie wordt het afkijken natuurlijk bemoeilijkt. Het is daarbij niet nodig dat men verschillende itemverzamelingen gebruikt; dit zou trouwens bezwaarlijk zijn in verband met de beoordelingsnormen. Het is voldoende dat men de items in andere volgorden in de itemboekjes laat afdrukken. Het beste is het natuurlijk om V (het aantal versies) totaal verschillende willekeurige volgorden te gebruiken. Dit betekent echter dat elk item V maal moet worden uitgetypt voor de V verschillende stencils. Er zijn vele oplossingen mogelijk om dit administratieve werk te verminderen. Zo is het denkbaar om ieder dezelfde itemboekjes te geven maar V verschillende itemvolgorden. Iemand moet bijv. bovenaan op het antwoordformulier het juiste alternatief van item 17 aanstrepen, op de tweede regel dat van item 12; een ander begint met item 23, etc. Dit leidt echter vermoedelijk tot vergissingen van de examinandi. Veiliger in dit opzicht is de volgende methode: Men typt de items ongenummerd in (bijv.) viertallen op een stencil en biedt in de verschillende versies de bladzijden in andere volgorde aan. Om vergissingen te voorkomen is het nodig om eerst de itemnummering te stencillen en 'hieroverheen' de items in V verschillende stapels.

Natuurlijk moet elke examinandus aangeven welke versie hij gemaakt heeft. Het is voorts van groot belang dat er bij het inleveren van het formulier gecontroleerd wordt of de versie is ingevuld. Een goede methode is het om de versie als laatste of eerste item in het itemboekje te vermelden en op het antwoordformulier te laten aanstrepen. Dan kan bij passend programma de computer het nummer van de versie op de juiste wijze verwerken.

Het is natuurlijk denkbaar om de V versies apart te stapelen en apart door de machine te jagen, elk met de passende sleutel. Het evidente nadeel van dit systeem is dat men V verschillende frekwentietabellen krijgt (waar moet men dan de grens trekken tussen voldoende en onvoldoende?) en van elk item V p-waarden, V discriminatie-indices, etc. Door de versie als item te laten noteren, kan men de gehele stapel antwoordformulieren tegelijk laten verwerken. Natuurlijk zal men hierbij V-1 itemvolgorden aan de machine moeten toevoeren en een apart 'V-versies-programma' moeten gebruiken.

Afkijkposities

Het maken van veel versies kost moeite; bovendien wordt het aantal beperkt door het aantal alternatieven op de antwoordbladen. Veel zalen gebruiken kost surveillantentijd. Anderzijds moet het afkijken zoveel mogelijk beperkt worden. Er zal dus naar een optimale oplossing gezocht moeten worden. Hiervoor dient de nu volgende analyse. Deze is bedoeld als een bescheiden bijdrage tot de ontwikkeling van de anti-afkijk-techniek. We willen nagaan hoe we de open plaatsen en de versies over de zaal moeten verdelen om het afkijken zoveel mogelijk te beperken. Hierbij zullen we enkele veronderstellingen moeten invoeren om het probleem te vereenvoudigen.

In de eerste plaats nemen we aan dat de personen gerangschikt zitten in rechthoekige rijen en kolommen en dat de zaal zo groot is dat de 'randgevallen' verwaarloosd kunnen worden. De examinandi kijken dezelfde kant uit, als in collegezalen naar de docentenzijde van de ruimte, en zien geen kans om naar achteren af te kijken. In onderstaande figuur worden de posities, die enkele examinandi innemen gemakshalve genummerd zoals dat bij matrices gebruikelijk is:

11	12	13	14	15
21	22	23	24	25
31	32	33	34	35

Positie 33 wordt bezet door de 'observator'. Iedere examinandus is natuurlijk observator t.o.v. de naast en voor hem

gelegen posities. De posities 11 tot 15 liggen aan de docentenzijde van de zaal. De posities 32, 22, 23, 24 en 34 liggen het dichtst bij de observator. Zij vormen de 'binnenring'. De 'buitenring' wordt gevormd door de overige negen posities.

Om het probleem verder te vereenvoudigen zullen we aannemen, dat afkijken niet mogelijk – althans te verwaarlozen – is van posities die meer dan twee plaatsen van de observator verwijderd zijn. Alleen de in de matrix vermelde posities zijn dus van belang. Stilzwijgend nemen we verder aan dat afkijken naar voren, naar links en naar rechts even moeilijk is. Dit is in werkelijkheid zeker niet het geval o.a. door de rechtshandigheid van de meeste examinandi, waardoor de antwoordbladen rechts van de testboekjes liggen, zodat afkijken naar links gemakkelijker is dan naar rechts. Voorts is naar voren afkijken soms gemakkelijker dan naar opzij. En wellicht geeft het bezetten van de posities 32 en 34 gemakkelijk aanleiding tot auditieve communicatie. Maar het effect van dit alles is nog niet empirisch onderzocht. Ongetwijfeld kan er op afkijkgebied nog veel research verricht worden, door middel van enquêtes, door observatie en door analyse van antwoordpatronen. Zolang deze onderzoekingen echter nog niet bekend zijn, lijken drastische vereenvoudigingen alleszins gerechtvaardigd.

Elke examinandus beschikt aldus over veertien potentiële afkijkposities. Maar we zullen pas van een afkijkpositie spreken als de betreffende zitplaats bezet is door iemand met dezelfde tentamenversie als die van de observator.

Nu is het afkijken van posities op de binnenring – althans bij de gebruikelijke collegezaalafstanden – zo gemakkelijk dat we een 'oplossing' zullen eisen dat geen enkele afkijkpositie zich op de binnenring bevindt.

Als maat voor de afkijkverleiding, of voor de onaanvaardbaarheid van de examensituatie, kortom als criterium, kunnen we eenvoudig kiezen het aantal afkijkposities (A) op de buitenring. Deze A is dus een geheel getal variërend van nul (de ideale oplossing) tot en met negen.

Lege plaatsen en meerdere versies

Een praktisch probleem is nu bijvoorbeeld het volgende: Men kan maximaal vier versies verwerken en is bereid om twee afkijkposities voor lief te nemen. Hoe groot moet de verhouding 'aantal zitplaatsen tot aantal personen' zijn, de hier te noemen 'ruimteverhouding' R? En hoe moet men daarbij lege plaatsen en tentamenversies over de zaal verdelen? Maakt dit verschil of verdient een 'random' toewijzing de voorkeur?

Als voordeel van de laatste methode wordt wel eens genoemd dat daarbij geen van de examinandi a priori kan weten waar hij iemand met eenzelfde examenversie kan verwachten, terwijl patronen in systematische toewijzingen van versies kunnen uitlekken, zodat door de wol geverfde examinandi bijvoorbeeld weten dat zich 'links binnen' een afkijkpositie bevindt. Hiertegen kan de docent zich echter weren met het van tentamen tot tentamen aanbrengen van kleine variaties in de patronen. Het grote bezwaar van de random-methode lijkt ons dat een aantal examinandi afkijkposities heeft op de binnenring, hetgeen zij gemakkelijk kunnen verifiëren omdat ook de itemboekjes op tafel liggen. Deze situatie is alleen al uit ethische overwegingen niet acceptabel. De randommethode is wel bruikbaar bij een (minstens) viervoudige ruimte. We geven in andere gevallen echter de voorkeur aan een systematische toewijzing van plaatsen en versies.

Het is niet nodig om een uitputtende opsomming te geven van alle mogelijkheden. In de appendix staan de belangrijkste gevallen. Overgeslagen worden versies en verhoudingen, die geen wezenlijke verschillen opleveren met oplossingen, die gebruik maken van minder versies of een kleinere ruimteverhouding. Achtereenvolgens noemen we daarom slechts de negen-, de zes-, de vier-, de drie-, de twee-, de anderhalf- en de enkelvoudige ruimte. Bij elke ruimteverhouding verhogen we telkens het aantal versies tot de ideale oplossing gevonden is. In de matrices stellen punten lege plaatsen voor en de cijfers slaan op het nummer van de versie. De observator krijgt duidelijkheidshalve altijd het

nummer 1. De ruimteverhouding ontstaat steeds door het openlaten van rijen en/of kolommen. Schaakbordpatronen e.d. blijken namelijk geen voordelen te hebben; bovendien zijn deze moeilijk realiseerbaar.

Conclusies betreffende opstellingen

Uit de figuren van de appendix kan men zien dat het *niet* onbelangrijk is *hoe* men de personen en de versies over de zaal verdeelt. Gegeven een aantal versies V en een ruimteverhouding R zijn er handige en minder handige opstellingen. Zo zijn in het algemeen lege kolommen effectiever dan lege rijen (met één uitzondering) en het gebruik van 3, 6 of 9 versies kost relatief de kleinste ruimteverhouding. Het aantal afkijkposities neemt wel grofweg omgekeerd evenredig af met het produkt van V en R, maar sommige combinaties zijn toch gunstiger dan andere. De volgende tabel geeft het minimum aantal afkijkposities (bij handige opstelling) als functie van R en V. Een 'x' betekent 'geen oplossing' d.w.z. aanwezigheid van afkijkposities op de binnenring:

aantal versies	ruimteverhouding R						
V	1	1,5	2	3	4	6	9
9	0	0	0	0	0	0	0
6	1	0	0	0	0	0	0
5	2	1	1	0	0	0	0
4	3	1	1	0	0	0	0
3	x	x	1	0	0	0	0
2	x	x	3	1	1	0	0
1	x	x	x	x	5	1	0

Appendix

Negenvoudige ruimte

```
. . . . .
. . . . .
. . 1 . .
```

A is nul. Een ideale oplossing met één examenversie. Dit kost echter zéér veel zitplaatsen.

Zesvoudige ruimte

```
V=1 . . . . . | . . 1 . .
    . . . . . | . . . . .
    1 . 1 . 1 | . . 1 . .
      A=2       A=1
```

De opstelling rechts is superieur (tenzij afkijken opzij moeilijker is dan naar voren).

```
V=2 . . . . . | . . 2 . .
    . . . . . | . . . . .
    2 . 1 . 2 | . . 1 . .
```

Ideale oplossingen met 2 versies.

Viervoudige ruimte (om en om lege rijen en kolommen)

```
V=1 1 . 1 . 1  A=5
    . . . . .
    1 . 1 . 1
```

Bij één versie is minstens een viervoudige ruimte nodig.

```
V=2 1 . 2 . 1 | 2 . 2 . 2 | 2 . 1 . 2
    . . . . . | . . . . . | . . . . .
    2 . 1 . 2 | 1 . 1 . 1 | 2 . 1 . 2
      A=2       A=2       A=1
```

```
V=3 3 . 2 . 1  A=1
    . . . . .
    2 . 1 . 3
```

Drie versies zijn hier alleen interessant indien men van oordeel is dat de afkijkpositie 15 onschuldig is bij rechtshandige examinandi.

```
V=4 2 . 3 . 4 | 3 . 4 . 3
    . . . . . | . . . . .
    4 . 1 . 2 | 2 . 1 . 2
      A=0       A=0
```

Ideale oplossingen eisen 4 versies. Met 4-voudige ruimte kan men echter beter opstellen als bij 3-voudige ruimte!

Drievoudige ruimte

```
V=2 . . . . . | . . 1 . .
    . . . . . | . . 2 . .
    1 2 1 2 1 | . . 1 . .
```

In het algemeen geldt: lege kolommen zijn gunstiger dan lege rijen.

```
V=3 . . . . . | . . 3 . .
    . . . . . | . . 2 . .
    2 3 1 2 3 | . . 1 . .
```

Ideale oplossingen eisen 3 versies, dus minder dan bij de opstelling met 4-voudige ruimte!

Dubbele ruimte

$V=2$ 1 . 1 . 1	1 2 1 2 1	Twee oplossingen met
2 . 2 . 2	. . . . .	A=5. A is kleiner bij
1 . 1 . 1	1 2 1 2 1	de volgende opstellingen.
2 . 1 . 2	2 1 2 1 2	A is resp. 3 en 4. Lege
1 . 2 . 1	. . . . .	kolommen is weer beter dan lege rijen.
2 . 1 . 2	1 2 1 2 1	
$V=3$ 3 . 3 . 3	1 2 3 1 2	A is in beide oplossingen 2.
2 . 2 . 2	. . . . .	
1 . 1 . 1	2 3 1 2 3	
1 . 2 . 3	2 3 1 2 3	A is nu het kleinst bij
2 . 3 . 1	. . . . .	lege rijen (1 in plaats
3 . 1 . 2	2 3 1 2 3	van 2). Auditieve communicatie is echter links moeilijker.
$V=4$ 4 . 1 . 2	2 . 1 . 2	A=1. Met lege kolom-
2 . 3 . 4	4 . 3 . 4	men kost hetzelfde ef-
4 . 1 . 2	2 . 1 . 2	fect één versie méér.
2 . 3 . 4		A=1. Alleen van be-
3 . 4 . 1		lang als men afkijkpo-
4 . 1 . 2		sitie 25 onschuldig acht. Andere opstellingen brengen geen nieuws.
$V=6$ 6 . 3 . 6	2 3 4 5 6	A = 0. Bij dubbele
5 . 2 . 5	. . . . .	ruimte vergen ideale
4 . 1 . 4	5 6 1 2 3	oplossingen (er zijn nog meer varianten) minstens zes versies.

Anderhalve ruimte

$V=4$	. . . . .	A=2 bij lege rijen.
1 2 3 4 1	3 4 3 4 3	
3 4 1 2 3	1 2 1 2 1	
2 . 1 2 .	4 . 1 2 .	A=1 bij lege kolom-
4 . 3 4 .	2 . 3 4 .	men.
2 . 1 2 .	4 . 1 2 .	
$V=6$ 6 . 3 6 .	. . . . .	A=0. Heeft men 6 ver-
5 . 2 5 .	2 3 4 5 6	sies dan is anderhalve
4 . 1 4 .	5 6 1 2 3	ruimte even gunstig als dubbele ruimte.

Enkele ruimte

$V=4$ 1 2 1 2 1	2 1 2 1 2	3 4 1 2 3	
3 4 3 4 3	3 4 3 4 3	1 2 3 4 1	
1 2 1 2 1	1 2 1 2 1	3 4 1 2 3	
A=5	A=4	A=3	

$V=5$ 5 1 2 3 4
2 3 4 5 1
4 5 1 2 3

A=2. Het enige geval waarin het gebruik van 5 versies tot een kleiner aantal afkijkposities leidt dan dat van 4 versies.

$V=6$ 5 2 5 2 5	5 6 1 5 6	5 6 1 2 3
6 3 6 3 6	2 3 4 2 3	2 3 4 5 6
1 4 1 4 1	5 6 1 5 6	5 6 1 2 3
A=2	A=1	A=1

$V=9$ 8 9 7 8 9
5 6 4 5 6
2 3 1 2 3

A=0. Heeft men evenveel zitplaatsen als examinandi dan vergt een ideale oplossing 9 versies.

Samenvatting

Bij studietoetsen met machinaal te verwerken antwoordbladen kan het afkijken een ernstig probleem vormen. Men zal al het mogelijke moeten doen om het afkijken te beperken. Naast conventionele methoden worden hier combinaties van twee middelen besproken: het gebruik van extra ruimte – open rijen en kolommen – en van meerdere versies: items in andere volgorde. Dit laatste eist een speciale techniek, o.a. een apart computerprogramma. Een systematische verdeling van open plaatsen en versies over de zaal wordt aanbevolen. Er wordt een opsomming gegeven van mogelijke systematische verdelingen, waaruit blijkt dat sommige verdelingen veel minder kans op afkijken geven dan andere. Als criterium wordt een eenvoudige variabele gehanteerd: het aantal afkijkposities.

Curriculum vitae

Geboren 1922 te Soerakarta. Na een militaire loopbaan in Indonesië in 1951 begonnen met psychologiestudie in Leiden. Na afstuderen werkzaam op Nederlands Instituut voor Preventieve Geneeskunde, op het Ministerie van Defensie en op het Psychologisch Laboratorium der Universiteit van Amsterdam, sinds kort als lector. Gepromoveerd op het onderwerp 'Selectie van chauffeurs'. Vele publicaties op het gebied van de psychologische testleer. Medeauteur van 'Studietoetsen, construeren, afnemen, analyseren,' door de Groot, van Naerssen e.a. 1969.

De beroepsopleiding tot onderwijzer

Het oordeel van leerlingen

J. ROGGEMA

In het kader van een op Rijkskweekscholen verlicht onderzoek naar kenmerken van schoolorganisaties[1], werd de leerlingen o.a. gevraagd gen oordeel uit te spreken over hun beroepsopeeiding.

De gegevens werden verzameld aan de hand van een vragenlijst. Deze vragenlijst werd op 18 van de 21 Rijkskweekscholen aan twee willekeurig gekozen klassen uit de tweede leerkring voorgelegd. In totaal werkten 716 leerlingen mee aan de invulling van de enquête.

Resultaten

Hieronder geven wij de vragen van de enquête en de bijbehorende antwoorden van de leerlingen in percentages:

Tekst item	ruim vold.	vold.	geen mening	onvold.	zeer onvold.
1. Vindt u dat op uw kweekschool het accent voldoende op de eigenlijke beroepsopleiding valt?	9	56	2	32	1
2. Acht u het onderwijs in de didactiek van de verschillende lagere school vakken voldoende?	2	32	4	60	2
3. Vindt u dat de tijd die u doorbrengt op de leerschool voldoende effectief wordt besteed?	10	36	3	44	7
4. Krijgt u op de door u bezochte leerschool voldoende de gelegenheid om te werken met moderne methoden?	9	36	5	32	8
5. Vindt u dat de stof die u later moet onderwijzen op de lagere school voldoende wordt behandeld op de kweekschool?	5	43	7	41	5
6. Is er volgens u voldoende eenheid in de didactische opvattingen zoals die door de verschillende leraren onderwezen worden?	6	44	14	31	5
7. Sluiten de didactische opvattingen zoals die door de vakleraren behandeld worden voldoende aan bij de opvattingen welke door de pedagogiek-leraar worden behandeld?	7	49	12	29	4
8. Worden de ervaringen die men op de leerschool opdoet voldoende besproken tijdens de lessen op de kweekschool?	8	30	2	46	15
9. Vindt u dat het onderwijs op de kweekschool en de praktijkervaringen die u op de leerschool opdoet voldoende op elkaar aansluiten?	3	39	9	44	5
10. Vindt u dat de pedagogiek- en psychologielessen u voldoende tot steun zijn bij het werken in de praktijk?	10	49	10	25	5

Wilt u hieronder aangeven in hoeverre uw leraren aandacht besteden aan het onderwijs in de didactiek van hun vak voor de lagere school.

		ruim vold.	vold.	geen mening	onvold.	zeer onvold.
11.	nederlandse taal	6	24	6	42	22
12.	rekenen	30	41	3	20	6
13.	geschiedenis	13	43	5	30	9
14.	aardrijkskunde	14	41	5	32	8
15.	biologie	15	40	5	29	10
16.	natuurkunde	22	41	5	25	7
17.	tekenen	4	34	7	39	15
18.	handenarbeid	5	29	6	43	17
19.	muziek	36	51	3	8	2
20.	gymnastiek	64	30	2	3	1

Wilt u hieronder voor de verschillende vakken aangeven in hoeverre de door uw leraren behandelde stof aansluit op wat men in de lagere school dient te behandelen.

		ruim vold.	vold.	geen mening	onvold.	zeer onvold.
21.	nederlandse taal	3	24	9	44	21
22.	rekenen	26	53	3	14	3
23.	geschiedenis	16	52	6	21	4
24.	aardrijkskunde	13	43	7	31	6
25.	biologie	16	45	6	25	7
26.	natuurkunde	25	45	6	19	6
27.	tekenen	5	35	11	35	13
28.	handenarbeid	6	37	18	33	10
29.	muziek	38	48	4	7	3
30.	gymnastiek	61	32	2	3	2

In hoeverre bent u het eens of oneens met de volgende uitspraken:

Tekst item		hele-maal eens	eens	geen mening	oneens	hele-maal oneens
31.	'De stof die je later voor een les nodig hebt kun je je altijd nog wel eigen maken bij het voorbereiden van de les, maar de didactische methode moeten ze je leren op de kweekschool.'	17	49	4	26	5
32.	'Ik vind de opleiding te theoretisch, te weinig gericht op de praktijk van het onderwijzerschap.'	27	41	6	24	2
33.	'Wanneer ik straks klaar ben, weet ik misschien wel een heleboel, maar ik weet niet hoe ik het moet brengen.'	6	21	8	53	12
34.	'De beoordeling van een praktijkles door een vakleraar valt vaak heel anders uit dan de beoordeling van de pedagogiekleraar; je weet soms gewoon niet waar je aan toe bent.'	21	28	17	29	5
35.	'In de tweede leerkring ligt het accent te weinig op de didactiek en te veel op kennis'.	12	39	10	32	7

Bespreking resultaten

We zullen de resultaten van de enquête bespreken door het groeperen van een aantal gegevens rond bepaalde thema's:

de didactiek van de lagere school vakken

Uit interviews met leerlingen bleek dat het tekort aan aandacht voor de didactiek van de lagere school vakken een van de belangrijkste klachten vormde in verband met de beroepsopleiding.

Wanneer we nu de enquête-gegevens bekijken, dan blijkt dat in totaal 62 procent van de leerlingen van mening zijn dat het onderwijs in de didactiek van de lagere school vakken onvoldoende is (vr. 2). Uit de antwoorden op de vragen 11 t/m 20 komen de vakken gymnastiek en muziek zeer gunstig naar voren wat betreft de aandacht besteed aan de didactiek. Opvallend is dat voor de vakken tekenen en handenarbeid een tamelijk grote meerderheid van de leerlingen van mening is dat de aandacht voor de didactiek onvoldoende is. Met betrekking tot de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, biologie en natuurkunde blijkt rond veertig procent van de leerlingen van mening te zijn dat de didactische vorming tekort schiet.

Het vak rekenen levert een gunstig beeld op; in totaal 71 procent van de leerlingen achten de aandacht voor de didactiek van dat vak voldoende. Een en ander is opmerkelijk gezien het relatief geringe aantal uren dat aan het vak besteed wordt en gezien het feit dat het vak rekenen vrijwel altijd wordt onderwezen door een leraar voor wie het min of meer een 'bijvak' is.

De aandacht die aan de didactiek van het vak Nederlands wordt besteed is omgekeerd evenredig aan de belangrijkheid van dat vak voor leerlingen op de lagere school. In totaal acht 64 procent van de leerlingen de aandacht voor de didactiek van het meest centrale vak op de l.s.onvoldoende.

De leerstof voor de lagere school

Tijdens een interview-onderzoek dat vooraf ging aan de opstelling van de vragenlijst bleek dat een aantal leerlingen de mening waren toegedaan dat de leraren onvoldoende aandacht besteedden aan de stof die zij later op de lagere school dienden te onderwijzen. Volgens hen was de kweekschool wat betreft de stofkeuze teveel een voortzetting van de ULO of HBS.

Uit de enquête-gegevens blijkt dat in totaal 48 procent van de leerlingen (versus 46) vinden dat de leerstof van de lagere school onvoldoende behandeld wordt op de kweekschool (vr. 5).

De antwoorden op de vragen 21 t/m 30 lopen parallel aan die op de vragen 11 t/m 20. In het algemeen blijkt echter dat men iets gunstiger oordeelt over de aandacht besteed aan de leerstof voor de lagere school dan over de aandacht besteed aan de didactiek van die vakken. Opmerkelijk is ook hier weer het vak Nederlands; in vergelijking tot de andere vakken geeft het een zeer ongunstige uitslag te zien.

In vraag 31 wordt de belangrijkheid van de stof en de belangrijkheid van de didactiek van die stof tegen elkaar afgewogen. Een ruime meerderheid van de leerlingen is van mening dat de aandacht voor de didactiek centraal dient te staan. De helft van de leerlingen is echter van mening dat in de tweede leerkring het accent te zeer ligt op kennis en te weinig op de didactiek (vr. 35). Een kwart van de leerlingen is het dan ook eens met de uitspraak: 'wanneer ik straks klaar ben, weet ik misschien wel een heleboel, maar ik weet niet hoe ik het moet brengen' (vr. 33).

De eenheid in de didactische opvattingen van de leraren

De vragen 6 en 7 stellen het probleem aan de orde of er een zekere eenheid bestaat in de didactische opvattingen van de verschillende leraren binnen de school. Rond de 35 procent van de leerlingen is van mening dat een dergelijke eenheid niet aanwezig is. Het gebrek aan eenheid in didactische opvattingen binnen een school veroorzaakt bij de leerlingen een gevoel van onzekerheid, vooral daar waar het het hospiteren betreft. Bij de beoordeling van de praktijklessen kunnen de meningen van pedagogiekleraar en vakleraar diametraal tegenover elkaar staan.

Een groot deel van de leerlingen weten niet waar ze aan toe zijn bij de beoordeling van deze lessen (vr. 35).

De leerschool

In totaal 51 procent van de leerlingen blijken van mening te zijn dat de tijd doorgebracht op de leerschool onvoldoende effectief besteed wordt (vr. 3). Meer dan de helft van de leerlingen is van mening dat zij op de leerschool voldoende gelegenheid krijgen om te werken met moderne methoden (vr. 4). Niettemin blijkt het aantal dat deze mening niet deelt nog altijd aanzienlijk te zijn.

Tijdens het interview-onderzoek werd algemeen de klacht geuit dat de op de leerschool opgedane ervaringen onvoldoende besproken werden op de kweekschool. Uit de resultaten van de enquête (vr. 8) blijkt dat deze klacht inderdaad onder een groot deel van de leerlingen leeft. Eenzelfde beeld geven de antwoorden op vraag 9.

De verschillen tussen de scholen

De resultaten van het onderzoek werden teruggerapporteerd aan de scholen die meegewerkt hebben bij het verzamelen van de gegevens. Naast de gegevens van de eigen school werden de landelijke gegevens verstrekt. Men kon op deze wijze bij iedere vraag nagaan hoever men boven of beneden het landelijke 'gemiddelde' zat. Bij de uitwerking van de gegevens was het verschil tussen de scholen uitermate in het oog lopend. Sommige scholen bleken zeer gunstig af te wijken van het landelijke gemiddelde, andere scholen bleken zeer tot uitermate ongunstig af te steken. Het bleek tevens mogelijk de vragenlijst als een soort 'diagnostisch' middel te gebruiken. Door een bestudering van de gegevens van een school en een vergelijking van deze gegevens met de landelijke was het mogelijk de probleemgebieden binnen een school aan te wijzen. Zo bleek bijvoorbeeld op een school waar de leerlingen relatief gunstig oordeelden over de beroepsopleiding, problemen te bestaan ten aanzien van de aansluiting tussen kweekschool en leerschool. Op een andere school bleek het ongunstige oordeel van de leerlingen vooral samen te hangen met het gebrek aan overeenstemming in de didactische opvattingen van de leraar.

Conclusie

De leerlingen van de kweekschool zullen straks als onderwijzers voor de klas staan. Het verdient derhalve aanbeveling dat hun oordeel over de beroepsopleiding serieus genomen wordt. Bezien wij de enquête-gegevens dan moeten wij tot de conclusie komen dat het oordeel van de leerlingen over hun beroepsopleiding niet bepaald gunstig is.

Noot

1. Zie: Dr. J. Roggema, De Schoolse School, een oriënterend onderzoek naar kenmerken van de school als organisatie. Van Gorcum, Assen, 1969.

Curriculum vitae

- Was als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Instituut voor Sociale Psychologie van de Rijksuniversiteit te Groningen.
- Promoveerde in 1969 op het proefschrift 'De Schoolse School, een oriënterend naar kenmerken van de school als organisatie' (Van Gorcum, Assen).
- Verricht naast onderzoek van schoolorganisaties, onderzoek naar de organisatiestructuur van Noorse Koopvaardijschepen.
- Is thans werzaam in Oslo (Work Research Institutes).

Begripsvorming omtrent opvoeding en onderwijs

DR. W. J. BRANDENBURG

1. *Begripsbepalingen*

De begrippen, welke gehanteerd worden, zijn: *ontwikkeling*, *vorming*, *rijping*, *eruditie*, *instructie*, *scholing* en *opvoeding*. Zoals NIEUWENHUIS reeds opmerkt in zijn *Algemene Inleiding* van de serie *Moderne Onderwijssystemen* (Groningen, 1959), bestaat er wel enige verwarring over de inhoud van deze begrippen. Men spreekt over bijv. Arbeiders*ontwikkeling* als men wellicht *vorming* bedoelt. Elke zuil, die zich zelf respecteert in ons goede vaderland, beschikt wel over een *vormings*instituut of wel een vormingscentrum, waar dikwijls juist aan *scholing* of zgn. *algemene ontwikkeling* gedaan wordt. Worden *scholings*cursussen principiëel onderscheiden van *vormings*cursussen? Wordt in beide aan *opleiding* gedaan?

Ten aanzien van de hier voorgenomen beschrijving is het derhalve wenselijk om de te gebruiken begrippen opnieuw te omschrijven om aan de begripsverwarring te ontkomen. Onder *ontwikkeling* verstaan we hier de ontwikkeling van psychische en lichamelijke functies in een leer- of onderwijsproces[1]. Bij de psychische functies denken we hier aan het waarnemen, het voorstellen, het geheugen, het denken, het gevoelen en het willen.

Deze functie-ontwikkeling geschiedt i.h.a. aan bepaalde *zinvolle* inhouden (het leren van zinloze lettergrepen daargelaten). We ontwikkelen de geheugenfunctie bijv. door het leren van Franse woordjes. Is de inhoud *doel* en de ontwikkeling *middel* dan beogen wij *instructie* of *vorming*.

Ontwikkeling, die een functie (hier gehanteerd als logische relatie) is van de leeftijd van het kind (en zijn Umwelt), noemen we *rijping*. Het gaat hier om de afhankelijkheid van de leeftijd van een kind en niet om de exacte getalwaarde van de leeftijd van het kind in het algemeen, d.w.z. de rijpingssnelheid is voor elk kind verschillend.

Instructie is mededeling van de inhoud, waaraan het kind zijn psychische en lichamelijke functies ontwikkelt, waaraan zijn vorming plaats vindt, of waaraan zijn kennis of vaardigheden uitgebreid worden.

Nu dreigt er een tweede begripsverwarring. Onwillekeurig denken we bij *instructie* meer aan de instructeur, die de instructie geeft, of desnoods aan de inhoud van de instructie, dan aan het kind, dat de instructie ontvangt. Bij *vorming* denken we wellicht zowel aan de vormingsleider als aan diegenen, die gevormd worden. Bij *rijping* denken we aan diegenen, die het ondergaan. We kunnen zeggen, dat wat er ook geschiedt: ontwikkeling, vorming, rijping of instructie, het geschiedt direct of indirect in of aan een relatie met andere personen. Om een tweede begripsverwarring te voorkomen moeten wij derhalve de omschrijvingen plaatsen in de context der tussen-menselijke relaties, die situationeel bepaald zijn. We beperken ons hierbij tot de relatie van leraar tot leerlingen op een school voor voortgezet onderwijs, al zal de bespreking wellicht een wijdere strekking hebben.

Het contactmedium tussen leraar en leerlingen is in de eerste plaats de leerstof. Deze beperking beschouwen we binnen het schema van De Groot[2].

$S_1 \longrightarrow L_1$

$\downarrow$

$S_1 \longleftarrow R$ etc.

Het gaat nu om het volgende:

De leraar probeert middels de leerstof zijn leerlingen te instrueren, maar de leerlingen worden hierdoor niet geïnstrueerd, omdat bijv. de inhoud der instructie te moeilijk is. Is dit dan nog *instructie*?

De leraar beoogt vorming, doch de leerlingen worden niet gevormd. Is dit dan toch *vorming*? Taalkundig is het juist om van vorming te spreken, als men gevormd wordt, en ook als men aan het vormen is. Willen wij onderscheid maken dan moeten wij hier adjectieven gaan gebruiken. Wordt er vorming door de leraar beoogd, dan spreken we van *actieve vorming*. Worden leerlingen gevormd dan spreken we van *reactieve vorming*. Volgt er reactieve vorming op actieve vorming dan spreken we in de evaluatie van *effectieve* vorming.

Zo kunnen we ook spreken van actieve, reactieve en effectieve instructie etc. *Rijping* is uitsluitend *reactief*.

Ontwikkeling (functieontwikkeling) uiteraard ook, doch zij kan in veel sterkere mate doel zijn van de leraar dan de vorige categorieën. We onderscheiden nu:

Actieve instructie; dit is mededeling van kennis of van handelingsvoorschriften, waarvan de navolging een vaardigheid bepaalt.

Reactieve instructie; het ontvangen van kennis of het zodanig begrijpen van de handelingsvoorschriften, dat het navolgen een vaardigheid bepaalt.

Het al of niet in gewijzigde vorm herhalen van actieve instructie met het doel de meegedeelde kennis of vaardigheid te doen beklijven noemen we *scholing*.

De actieve instructie kan in bepaalde gevallen niet effectief zijn, dus geen reactieve instructie tengevolge hebben. Is er wel van effectieve instructie sprake dan heeft het reactieve instructie bewerkt. Al of niet gepaard gaande met functie ontwikkeling en/of rijping. Er kan zelfs reactieve vorming optreden.

We spreken van *reactieve vorming* als de inhoud van de instructie bij de leerling als norm gaat fungeren in zijn beoordeling, bijdraagt tot zijn normbesef, ofwel als hij het geabstraheerd als denkinstrument gaat hanteren.

De leerstof wordt in het eerste geval zgn. geïntegreerd in zijn persoonlijkheid. De *actieve vorming* zouden we nu kunnen omschrijven als die werkzaamheid, waarbij de reactieve vorming beoogd wordt.

In deze actieve vorming kunnen we evenwel een belangrijk accentverschil opmerken. De leraar kan nl. een optimale reactieve vorming ter wille van het kind beogen. Het objectieve peil is dan bijzaak. Hij kan ook een optimale reactieve vorming beogen om het aandeel van zijn vakwetenschap in de cultuur te behouden of uit te breiden. Nu is het objectieve peil geen bijzaak meer, maar voor hem doorslaggevend voor de mate van de reactieve vorming. De selectie der leerlingen gaat functioneren.

Een open vraag is of de zingeving bij de reactieve vorming der leerlingen wel aansluit bij de zin, welke bij de actieve vorming bedoeld is; m.a.w. is elke effectieve vorming ook zinvol effectief? Ter nadere begripsbepaling en omdat het kind als normatief in het geding is, gaan we eerst het probleem der *opvoeding* bespreken.

Ook normen kunnen we normeren. We kunnen bijv. een estetische norm laten prevaleren boven een economische norm in een bepaald geval. Dit zal voor iedere persoonlijkheid verschillend zijn. Het waardegebied, waaruit normen voortvloeien, die buiten de andere normen, van doorslaggevende aard behoren te zijn inzake ons handelen, is het al of niet aan religie gebonden gebied der geestelijke waarden. De geestelijke waarden, die ons geweten ondersteunen, dat als een hypophyse regeert over de andere waardegebieden. Zedelijke normen *behoren* in de reflectie doorslaggevend te zijn voor ons gedrag.

We zouden nu de *opvoeding* kunnen omschrijven als de vorming, die zich inhoudelijk bepaald tot het bovengenoemde waardegebied. Dit zou echter een zeer enge omschrijving betekenen omdat zowel kinderen als ouders niet *alle* in staat zijn dit waardegebied te doorschouwen.

Misschien zijn niet alle ouders in staat op te voeden, we mogen echter *postuleren*, dat *alle* kinderen *opvoedbaar* zijn. We moeten derhalve

onze definitie uitbreiden. We behoeven ons ook niet juist te richten op het waardegebied, waarvan de zedelijke normen de consequenties zijn. We kunnen ons ook richten op de normen zelf. We verstaan dan onder *opvoeding* elke instructie of vorming, welke tot doel heeft zedelijke normen over te brengen op de opvoedeling. Gaat het echter om het kennen van de normen of om het leven naar de normen? Bij de opvoeding gaat het om het laatste. Moeten wij om naar zedelijke normen te leven, deze normen wel expliciet kennen? Of zelfs: Is ieder in staat deze expliciet te kennen?

Worden niet vele normen impliciet door het voorbeeld van de opvoeder of in gelijkenissen overgebracht? En dan is het leven naar deze zedelijke normen al voldoende, of gaat het ook nog om de potentie tot het nemen van gewetensbeslissingen (het daadwerkelijke hanteren der normen)? Eigenlijk zelfs om de eigen individuele gewetensbeslissing, zoals Kohnstamm deze formuleert? In *Persoonlijkheid in wording* (Haarlem 1956) zegt Kohnstamm op pag. 66:

"De gewetensbeslissing is daarom ook volstrekt concreet en individueel. Zij zegt er hoegenaamd niets over, wat een ander onder andere omstandigheden, noch wat ik onder andere omstandigheden zou moeten doen, zelfs niet – gesteld dat het mogelijk ware – wat een ander in mijn omstandigheden zou moeten doen. Zij zegt alleen wat *ik* in mijn bepaalde omstandigheden behoor te doen. Ze is dus principeel iets anders dan de inhoud van elke algemene stelregel of van elk gebod der moraal of een wettelijk voorschrift. Haar eigenaardigheid is juist dat ze de individuele en concrete synthese tot stand brengt van regels die in abstracto met elkaar onverenigbaar schijnen.

(Immers ware dit niet het geval dan zou er geen conflict van plichten en dus geen gewetensbeslissing denkbaar zijn). Hoewel dus de gewetensbeslissing volstrekt individueel en concreet is en op generlei wijze tot een stel van algemene normen kan worden herleid is ze evenver verwijderd van individuele willekeur als van de kortsluitingshandeling. Integendeel is ze gekenmerkt door het besef van absolute verplichting en van de absolute ernst van hetgeen gedaan wordt. De gewetensbeslissing houdt in dat de persoonlijkheid weet dat haar gehele wezen gemoeid is met, staat en valt met het handhaven der beslissing".

We zullen nu trachten een voorlopige omschrijving van opvoeding te geven:

Actieve opvoeding is elke actieve instructie, scholing of vorming, welke gericht is op het doen leven naar, het beleven van zedelijke normen, alsmede van het doen nemen van beslissingen, welke hieruit voortvloeien.

De *reactieve opvoeding* is dan elke reactieve instructie, scholing of vorming, die bijdraagt tot het leven naar, het beleven van zedelijke normen en het nemen van gewetensbeslissingen door de opvoedeling.

Het nemen van gewetensbeslissingen eist zelfstandigheid. En wel als middel voor het kunnen nemen van gewetensbeslissingen. Moet zelfstandigheid in het algemeen echter geen doel zijn van de opvoeding? Gaat het niet om zelfstandigheid in denken en doen?

Wil men dit doel niet gerealiseerd zien in het bereiken (of desnoods veroveren) van een maatschappelijke positie van welke aard dan ook door de opvoedeling?

Ouders beschouwen toch de zorg om hun kind een maatschappelijke positie te laten bereiken als te behoren tot de opvoeding van hun kind. Beschouwt het kind, ook als het achteraf volwassen geworden is, het volgen van bijv. de h.t.s. als te behoren tot zijn opvoeding?

Als hij het achteraf heeft over de opvoedende waarde van de h.t.s. dan denkt hij zeker niet aan de technische opleiding op zichzelf, die hij genoten heeft.

Ik moge hier een derde begripsverwarring signaleren:

De actieve opvoeding wordt in het dagelijkse leven een veel ruimere inhoud gegeven dan de reactieve opvoeding!

Om actieve opvoeding de mogelijkheid te laten effectief te kunnen zijn, moeten wij òf de dagelijkse betekenis van de reactieve opvoeding uitbreiden òf wij moeten de actieve opvoeding een beperktere betekenis geven dan zij in het dage-

lijks leven heeft. Daarnaast moeten wij de eisen, die de huidige dynamische maatschappij haar leden stelt, in rekening brengen en bovendien als postulaat de opdracht verdisconteren de cultuur op een hoog peil te handhaven en uit te breiden.

Uiteraard bestaat hier een afhankelijkheid tussen, omdat culturele vorming ten koste van een beroepsopleiding kan gaan. Een zo hoog mogelijk cultureel peil vraagt optimale vorming. De maatschappij vraagt dikwijls o.a. een gespecialiseerde optimale functieontwikkeling.

Beide vragen zij zelfstandigheid ook in het aanvaarden en kiezen van afhankelijkheden.

Alle waardegebieden, waar het kind door zijn culturele vorming en eventueel zijn beroepsopleiding mee in aanraking komt, geven normen voor het denken en handelen. Wordt het kind evenwel *effectief* opgevoed dan beschikt hij voortdurend over doorslaggevende zedelijke normen, waarmede hij zijn reactieve instructie en vorming beheerst.

De opvoeding is dus een functie van vorming en de instructie. Een hoger peil van de vorming en de instructie eist dus een hoger peil van de opvoeding.

We hebben hier dus een norm voor de opvoeding zelf ingevoerd en wel vergelijkbaar met de relatie 'groter of gelijk aan'.

We hebben nl. niet beweerd, dat men bij vorming en instructie op lager peil de opvoeding op lager peil *moet* zijn. We spreken nu van een *volwaardige* effectieve opvoeding als het peil minstens gelijke tred houdt met het peil van de vorming en de instructie.

De voorwaarde, die we aan de vorming en de instructie opleggen is, dat zij voldoende waarborgen aan het kind bieden te zijner tijd in maatschappelijk zowel als cultureel opzicht zelfstandig te kunnen functioneren. We zijn ons bewust, dat we hiermede de dagelijkse betekenis van de actieve opvoeding beperkt hebben. Deze beperking is voor ons uitsluitend van operatieve aard, omdat we menen hiermede de verhouding van opvoeding en onderwijs zuiverder te kunnen bespreken. De tijdsfactor is hier nog onbesproken gebleven. Men kan zich nl. actieve instructie voorstellen, die direct reactieve instructie tengevolge heeft, doch later tot reactieve vorming of zelfs tot reactieve opvoeding blijkt te hebben geleid. De 'verwachting' speelt een grote rol in de opvoeding. Voor de eerste problematiek menen wij evenwel voldoende begrippen omschreven te hebben, zodat we ons hiertoe beperken.

2. Vorming en instructie in ons onderwijs

Het onderwijs is in ieder geval geïnstitutionaliseerde instructie in vele gevallen zelfs vorming en misschien zelfs opvoeding.

't Gaat ons om het onderwijs zoals het is en nog niet zoals het behoort te zijn. We kunnen zeker stellen, dat de leraren actief instructie geven. Bovendien kunnen we stellen, dat men in de organisatie van het onderwijs het effect van deze instructie heeft willen waarborgen door de resultaten van de reactieve instructie bij de leerlingen te rapporteren in de vorm van cijfers. De leerlingen, die een zes of hoger op hun rapport hebben, hebben voldoende prestaties geleverd. Voor hen was de instructie effectief. Verbetering van de methodiek der instructie kan het effect, geëvalueerd in de reactieve instructie, verhogen zowel qualitatief als quantitatief.

Deze verbetering is een *didactisch probleem* en, al komt het voort uit zedelijke verantwoordelijkheidsbesef der leraren, *nog geen pedagogisch probleem.*

We kunnen zeker aannemen, dat er vele leraren zijn, die met hun onderwijs behalve instructie ook vorming beogen. De reactieve vorming evenwel wordt uitsluitend geëvalueerd als zij een rol speelt in de gemeten instructieresultaten, bijv. in de beoordeling van vertalingen en opstellen.

De instructie-resultaten (de schoolprestaties der leerlingen) zijn een zaak van hoge importantie in ons voortgezet onderwijs vooral in verband met een gereglementeerde eindexamen, dat anticiperend als norm hiervoor fungeert.

Omdat er vorming is, welke tot verhoging van de schoolprestaties der leerlingen kan leiden, kan deze *vorming* als instructieverbetering gezien worden en derhalve als *middel* voor een *instructie-*

doel gaan fungeren. Dit instructiedoel kan zonder meer zijn het voldoen aan de exameneisen door de leerlingen.

In het algemeen zal menig leraar zich niet tot deze vorming beperken, maar ook door enthousiasme voor zijn vak te demonstreren vechten voor de plaats van zijn vak in de cultuur. Hij poogt dan door zijn onderwijs deze plaats te bestendigen of uit te breiden via de reactieve vorming der leerlingen. Deze reactieve vorming wordt evenwel niet gemeten, hoogstens direct in de waarneming geëvalueerd.

Deze reactieve vorming vindt ongetwijfeld plaats, al of niet gepaard gaande met reactieve opvoeding. In de actieve vorming berust de geestdrift als modus van het onderwijzen als werkzaamheid meer op de habitus dan op het doelbewuste streven van de leraar. M.a.w. zij hangt wel samen met de activiteiten waarnemen-proberen-evalueren met en zonder reflectie, doch spruit niet voort uit het doordenken van de situatie.

Dit is wel meer en meer het geval met die vorming, welke door de overdracht van begrippen het denkinstrumentarium der leerlingen tracht te vergroten of op hoger peil te brengen. In sommige gevallen blijft alle instructie middel tot vorming.

Wij kunnen vaststellen, dat er actieve instructie is. De reactieve instructie wordt getoetst in overhoringen, repetities etc., die met cijfers gehonoreerd worden. Er is effectieve instructie voor een groot aantal leerlingen.

Verder kunnen we vaststellen, dat er actieve vorming is. De reactieve vorming wordt, voor zover zij tot een hoger abstractieniveau van denken bijdraagt, gedeeltelijk getoetst in de schoolprestaties (reactieve instructieresultaten).

Bovendien wordt er reactieve vorming in de waarneming door de leraren geëvalueerd. Er is derhalve ook effectieve vorming.

Met de opvoeding is dit een moeilijke zaak. Dat reactieve vorming met reactieve opvoeding gepaard kan gaan is ongetwijfeld waar. Is er echter reactieve opvoeding als gevolg van actieve opvoeding? Is er wel actieve opvoeding in het onderwijs?

Noten

1. Pag. 28, 29. Nieuwenhuis, Algemene Inleiding, Moderne Onderwijssystemen, Groningen 1955.
2. A. D. de Groot, Methodologie, 's-Gravenhage 1961, pag. 2 e.v.

Curriculum vitae

W. J. Brandenburg, geb. 26-7-1921 studeerde van 1945-1951 wis- en natuurkunde aan de gemeentelijke universiteit te Amsterdam. Na zijn doctoraalexamen was hij 12 jaar werkzaam als wiskundeleraar bij het v.h.m.o.

In 1958 deed hij doctoraalexamen pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Sinds 1963 is hij wetenschappelijk hoofdmedewerker aan het Pedagogisch Instituut te Groningen.

Vanaf dit tijdstip is hij steeds betrokken geweest bij de lerarenopleiding. Onder leiding van Prof. dr. L. van Gelder introduceerde hij hier te lande het gebruik van C.C.T.V. bij de lerarenopleiding.

Hij is momenteel werkzaam zowel aan de afd. Lerarenopleiding, als aan de afd. Onderwijskunde van de subfaculteit der opvoedkunde van de R.U. te Groningen. In 1968 promoveerde hij op het proefschrift 'De Modernisering van het Wiskundeonderwijs'.

Promotors waren Prof. dr. L. van Gelder en Prof. dr. J. C. H. Gerretsen.

De structuur van het Nederlandse Onderwijs

G. STELLINGA

In de laatste jaren is het duidelijk geworden dat er in het Nederlandse onderwijs heel wat veranderingen aan de gang, maar vooral op til zijn. Toch kan men het gesleutel dat gebeurd is meer betitelen als geknutsel aan de oude negentiende-eeuwse structuur van het onderwijs dan dat er op een radicale wijze gebruik gemaakt wordt van ervaringen en inzichten die een betere structuur mogelijk maken.

Misschien zijn er om dat te doen te veel verschillende problemen die bij de onafwendbaar voortschrijdende democratisering van het Nederlandse onderwijs om een oplossing vragen: het afschaffen van het zittenblijven, de hele kwestie van de beoordeling van de resultaten van leerlingen, de objectieve studietoetsen, de doorstroming, het blijven scheppen van kansen voor leerlingen, ook wanneer ze aan de grens of over de leerplichtige leeftijd heen komen, de gehele positie van het met name lager beroepsonderwijs, de plaats van het hoger beroepsonderwijs ten opzichte van het wetenschappelijke onderwijs, de inrichting van de universiteiten, kortom, het verwerkelijken van het bieden van dezelfde kansen aan allen. Een van de belangrijkste problemen die een goede aansluiting en doorstroming belemmeren, is wel de structuur die het Nederlandse onderwijs door de historie gekregen heeft. Het onderwijs aan alle kinderen van het volk, het volksonderwijs, is in de negentiende eeuw langzamerhand uitgebreid tot de twaalfjarige leeftijd, al zullen er verscheidene grootvaders en grootmoeders zijn van nu levende Nederlanders die of niet of slechts tot hun acht- of tienjarige leeftijd naar school gegaan zijn.

Op dit ogenblik bestaat er in Nederland een vierdeling van het onderwijs: 1. kleuteronderwijs, 2. basisonderwijs, 3. voortgezet onderwijs, 4. wetenschappelijk onderwijs. Deze indeling is ontstaan, zoals gezegd door historische oorzaken, doordat men bepaalde overgangen in de leeftijd van de kinderen in de cultuur van dat ogenblik in het schoolsysteem tot uitdrukking bracht. Allereerst werd het basisonderwijs bij de leerplichtwet van 1901 zesjarig. Daarna heeft men het voortgezet onderwijs uitgebouwd en uiteen gebouwd. Ten slotte is ook het kleuteronderwijs steeds meer uitgegroeid. Met name in het voortgezet onderwijs ontstond een grote scala van verschillende onderwijsrichtingen, die weinig met differentiatie, maar alles met een op zichzelf staand schoolstelsel te maken had. Deze indeling heeft tot gevolg dat het onderwijs vervalt tot een stelsel van eigenlijk volledig gescheiden eenheden, waardoor er van gescheiden systemen gesproken kan worden, die in de scholen elk voor zich een gans andere opbouw veroorzaken.

Een van de grote uitgangspunten, principes zou A. D. de Groot zeggen, van het Nederlandse onderwijs is (geweest), dat, wanneer er een nieuw onderwijs, een nieuw schooltype begint, ook een nieuwe zelfstandige schoolorganisatie wordt opgericht in een ander gebouw met andere leraren. Daardoor maakt men breukpunten in wat een continu onderwijs zou moeten zijn. Natuurlijk poogt men wel contacten te leggen en overgangen te verzachten, maar juist het apart laten functioneren van deze onderwijsrichtingen slijpt voor vele leerlingen de kloven tussen deze scholen bijzonder diep in en draagt allerminst bij tot een continu leerproces. Dit gebeurt zowel in verticale (de aparte lagere school na de kleuterschool) als in horizontale zin (de zelfstandige brugklassen van bijv. een mavo-school en die

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1970 (47) 114-120

van een havo-school; de vroegere ambachtschool naast de ulo-school; of recenter: het gescheiden houden van de scholengemeenschap die mavo tot en met gymnasium omvat van die van beroepsonderwijs tot en met mavo).

Het pleidooi dat het uitstekende N.O.V.-rapport 'Nieuwe Onderwijsvormen voor vijf- tot dertien- à veertienjarigen', 1965 voert voor het onderwijscontinuum is hartverwarmend, maar reeds sinds Herbart[1] een vrome wens[2] van vele pedagogen. En het zal een vrome wens blijven, zolang men nieuwe pedagogisch-didactische systemen verzelfstandigt door het in het leven roepen van afzonderlijke nieuwe schoolorganisaties.

Kees Boeke heeft van 1926 af in Bilthoven in zijn Werkplaats gepoogd een continu onderwijs voor zijn kinderen gestalte te geven in een school die kleuter-, lager en voortgezet onderwijs tot zo groot mogelijke eenheid zou brengen.[3]

Een rapport van 'Volksonderwijs' voert reeds in 1914 het pleidooi voor een onderwijs tot de vijftienjarige leeftijd (dat is ongeveer het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs van nu) waarna een differentiatie in verschillende richtingen kan plaatsvinden. Zover heeft zelfs de mammoetwet ons in 1963 niet gebracht, daar deze de differentiatie na de elf- tot twaalfjarige leeftijd wel meer tot een zekere eenheid enerzijds wil brengen, maar anderzijds toch ook deze differentiatie nog weer uitbreidt en mijns inziens daardoor weer bemoeilijkt[4]. Steeds meer dringt het besef door dat reorganisatie van het onderwijs een voorwaarde is tot het bereiken van doeleinden die men nu aan het onderwijs stelt.[5]

Het komt mij voor, dat men alleen het onderwijs vruchtbaar beschouwen kan, als men kleuter-, basisonderwijs en voortgezet onderwijs opvat als 'fasen in een wezenlijk niet-opdeelbaar geheel'. Er is duidelijk een streven waarneembaar om de overgangen tussen kleuter- en basisonderwijs en die tussen basis- en voortgezet onderwijs tot 'louter administratieve, onderwijs-juridische aangelegenheden' te verklaren. Maar dit stemt nog niet overeen met de werkelijkheid. Maanden, soms jaren tevoren zijn de overgang naar het basisonderwijs en de overgang naar het voortgezet onderwijs een voorwerp van intense bespreking tussen kinderen en ouders. Dit is nog geïntensiveerd door de nieuwe schooltypen die het voortgezet onderwijs nu kent.[6]

In het vervolg van dit betoog zal een pleidooi gehouden worden om, als deze scheidingen in verband met woonplaats, grootte van de school, met differentiaties e.d. noodzakelijk zijn, deze aan te brengen op een ogenblik dat er van een verandering in de school geen sprake is, juist om deze veranderingen niet een extra accent te geven. Het oplossen van de moeilijkheden die door de verschillende onderwijssystemen in kleuter-, lager en voortgezet onderwijs ontstaan, kunnen beter opgelost worden in één organisatorisch verband dan wanneer men deze organisatorische verbanden gescheiden houdt. In één verband kan er gemakkelijker en beter gemeenschappelijk aan gewerkt worden dan wanneer men in organisaties zit die verschillend zijn en ook op verschillende plaatsen gevestigd zijn. Want alle vierjarigen tot en met hen die dicht bij de volwassenheid staan, de achttien- en negentienjarigen uit een bepaald gebied kunnen moeilijk allen in één geheel ondergebracht worden. Het is ook niet nodig. Bepaalde scheidingen die verband houden met o.a. de leeftijd zijn dan ook om verschillende redenen niet af te wijzen. Alleen moeten deze scheidingen niet, zoals nu, op het ogenblik dat een volstrekt nieuwe en didactisch en methodisch andere aanpak aangebracht wordt, ingevoerd worden.

Voorgesteld wordt de gedachten te laten gaan over een onderwijsstructuur beginnend bij de vier- of vijfjarige leeftijd tot tienjarige[6] leeftijd, het begin van het tegenwoordige vijfde leerjaar van het basisonderwijs. Op tienjarige leeftijd zou na dit beginonderwijs het midden- of overgangsonderwijs moeten aanvangen voor alle leerlingen en eindigen op vijftienjarige leeftijd, het einde van het tegenwoordige derde leerjaar van het voortgezet onderwijs. Daarna vindt een differentiatie plaats in het derde schooltype, dat zowel in beroepsonderwijs, maatschappelijk onderwijs als voorbereidend wetenschappelijk onderwijs gesplitst wordt. Op dit onderwijs volgt dan het wetenschappelijk onderwijs.

1. Het vijf- tot zesjarige aanvangsonderwijs

Iedereen zal het er over eens zijn, dat kleuters hun school zo dicht mogelijk bij huis moeten vinden. Niemand zal er aan denken ter wille van een scholengemeenschap die continu onderwijs voorstaat, vele kleuterklassen als parallelklassen te concentreren. Ditzelfde geldt ook voor de lagere klassen van het lager onderwijs.[7]

Redelijk is het een scheiding aan te brengen op de leeftijd van 10 à 11 jaar. In het lager onderwijs vinden we zowel in het vierde als het vijfde leerjaar dezelfde structuur. De klasseonderwijzer blijft de voornaamste persoon waarmee de leerling kennis maakt. Slechts een enkele vakonderwijzer – deze zullen in de toekomst zeker groter in aantal worden – geeft hun les. De leerling wordt iets zelfstandiger in zijn uitingen ten opzichte van zijn omgeving. Een nieuwe schoolorganisatie kan in het huidige vijfde leerjaar van het lager onderwijs uitstekend beginnen. De overgang van de kleuterklassen met hun kleuterleidsters en de lager-onderwijsklassen met hun onderwijzeressen en een enkele onderwijzer vindt in deze beginschool ongemerkt plaats, als de leerlingen met al de onderwijsgevenden in opvoedingscontact komen.

Het is in dit verband voor een toekomstige volledige integratie noodzakelijk dat de kleuterleidster onderwijsrechten, eventueel via applicatiecursussen, krijgt voor in elk geval het eerste leerjaar van wat nu het gewoon lager onderwijs is. De kleuter leeft dan in een school met een zestal leerjaren van vijf tot tien jaar en kent al de mensen en de onderwijsgevenden die in deze beginschool optreden. In het kleuteronderwijs kan vooruit gegrepen worden op voorbereiding voor taalvorming en voor rekenen, de eerste klassen van dit lager onderwijs krijgen door het speellokaal mogelijkheden voor een deel nog de kleutersfeer te handhaven, waardoor overgangen radicaal kunnen verdwijnen. Dit zal men nooit bereiken, zolang er aparte scholen, aparte kleuterscholen en aparte lagere scholen blijven.

Het spreekt vanzelf dat mutatis mutandis voor deze integratie van kleuter- en basisonderwijs soortgelijke maatregelen voor de positie van de onderwijzeres uit het tegenwoordige basisonderwijs nodig zijn. Dat de tegenwoordig bepleite integratie van de pedagogische academie (opleidingsschool voor onderwijzers en onderwijzeressen) en de opleidingsschool voor kleuterleidsters wel een dringende eis is, zal zonder verder betoog duidelijk zijn.

Kleuterklasjes van ongeveer drie- en van vierjarigen vangen de kinderen op die op hun vijfde jaar naar het beginonderwijs gaan.

Het spreekt vanzelf dat de 'pedagogische academies' zich hierbij dienen aan te sluiten (vgl. voor dit punt Renes). Het is overigens zeer de vraag of de opleiding zo gescheiden moet zijn van die in sociale wetenschappen, bijv. van sociale werkers als nu het geval is.

2. De vijfjarige middenschool: schoolgemeenschap

Eenzelfde situatie treedt op, wanneer de schoolgemeenschap die dan waarlijk tot echte onderwijsgemeenschap[8] kan uitgroeien, aanvangt bij het tiende levensjaar, het vijfde leerjaar van het tegenwoordige lager onderwijs en eindigt met het veertiende à vijftiende levensjaar, het tegenwoordige derde leerjaar van het voortgezet onderwijs met een uitloopmogelijkheid van vier (vijf) jaar. Aan het eind van deze schoolgemeenschap kan dan een proef worden afgenomen aan de leerlingen die een afsluiting van hun onderwijs geeft of hun verdere voortgang bepaalt naar beroepsonderwijs, het hoger algemeen voortgezet onderwijs of het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.

Op deze wijze maakt de Nederlandse schoolgemeenschap tot werkelijkheid wat voor mij het uitgangspunt is van elke schoolgemeenschap: de leerlingen toe te laten die zich aanmelden, zonder hen op onderwijskundige of intellectuele gronden af te wijzen.[9] De schoolgemeenschap werkt met deze leerlingen aan hun ontwikkeling en voert hen in een continu onderwijsproces naar het eind van het vijfde leerjaar van deze schoolgemeenschap. Als in deze schoolgemeenschap proefwerken, repetities en hoe ze verder mogen heten, gebruikt worden om te zien wat de leerling eventueel nog moet bijspijkeren, in plaats van

hem slechts te beoordelen om hem soms te veroordelen, zouden heel wat frustraties weggenomen kunnen worden.

In de eerste leerjaren van deze schoolgemeenschap (vijfde en zesde klas lager onderwijs) begint een vreemde taal: het Engels, al kan dit op den duur nog beter in de beginschool gebeuren.

De voorbereiding voor het leren studeren kan op een uitstekende wijze (denk aan het studieurenmateriaal van prof. R. Vuyk) in het tweede leerjaar van deze schoolgemeenschap (zesde leerjaar van het tegenwoordige lager onderwijs) geschieden.

Dat de tegenwoordige indeling van ons onderwijs niet juist is, blijkt óók als wij bijv. naar het voortgezet onderwijs kijken. Vele conflicten die in de afgelopen tijd in het voortgezet onderwijs ontstaan zijn: kleding, uiterlijk, de plaats van de leerling in de school, de leerlingenkrant e.d. komen voor een deel voort uit het feit dat in het Nederlandse voortgezet onderwijs leerlingen van het eerste, tweede en derde leerjaar op dezelfde wijze behandeld worden als in het vierde, vijfde en zesde leerjaar. Redacties van leerlingenkranten schrijven de kranten voor hun eigen leeftijdsgroep en worden meestal gerecruteerd uit de hogere leerjaren. Wat een wonder dat docenten en opvoeders dan moeilijkheden met deze leerlingenkranten hebben, wanneer ze gelezen worden door leerlingen uit lagere leerjaren. De leerlingen uit de hogere leerjaren vragen nu eenmaal een zelfstandiger positie en een andere beoordeling dan leerlingen in de leeftijd van twaalf tot en met veertien jaar.

3. Het beroepsonderwijs, het voorbereidend onderwijs voor universiteiten en hoger beroepsonderwijs

De leerjaren die op de schoolgemeenschap volgen: beroepsonderwijs, hoger algemeen voortgezet onderwijs en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs kunnen ook duidelijk een eigen signatuur krijgen. Wat het hoger algemeen voortgezet en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs betreft, deze zouden vooral grotere zelfstandigheid aan de leerlingen kunnen geven dan nu het geval is. Voorbereiding tot zelfstandiger werk en groepswerk in het h.a.v.o. voor maatschappij en hoger beroepsonderwijs is evenals voorbereiding voor zelfstandiger studie in het v.w.o. voor het wetenschappelijk onderwijs zeer duidelijk op zijn plaats.

Op dit ogenblik fungeert in elk geval het eerste jaar van het wetenschappelijk onderwijs veelal als een overgangsperiode, een overgang tussen het huidige v.h.m.o. en het eigenlijke wetenschappelijk onderwijs. Is het niet beter deze derde verticale overgang naar wetenschappelijk onderwijs en het daarin te integreren hoger beroepsonderwijs ook in te bedden in een drie- tot vierjarige school?

Het zou een stimulans zijn tot een zelfstandiger maken van de leerlingen zodat zij zowel in het wetenschappelijk en het hoger beroepsonderwijs als in de maatschappij op het vereiste niveau kunnen werken.

Dit zou de integratie van het voortgezet onderwijs met zijn te vele differentiatievormen h.a.v.o., atheneum en gymnasium zeer bevorderen[10]. Voor specifieke voorbereiding van maatschappelijke functies zou (algemeen) vakonderwijs moeten dienen.

Uit het hier bedoelde beroepsonderwijs en vakonderwijs zou eveneens toegang tot het wetenschappelijk (w.o. hoger beroeps-) onderwijs mogelijk moeten zijn. Uitvoerige bestudering van de organisatie van dit onderwijs in Zweden dat daar na een negenjarige (6-15 jaar) 'grandskolan' aanvangt, zal zeer leerzaam zijn.

Als de hierboven geschetste structuur van het Nederlandse onderwijs ingevoerd zou worden, zou aan de vernieuwende tendenties die op dit ogenblik duidelijk kenbaar zijn, heel wat beter achtergrond gegeven worden en wordt met name de scholengemeenschap die nu eigenlijk onwennig tussen alle andere schooltypen in dartelt, een duidelijker eigen plaats in het Nederlandse onderwijs toegewezen. De didactische problemen zullen slechts in een onderwijskundig goed gestructureerd kader tot oplossing kunnen komen.

1 september 1969.

Aantekeningen

1. Drs. K. Doornbos wijst in zijn studie 'Opstaan tegen het zittenblijven' van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, aangeboden aan de Staatssecretaris en de Minister van Onderwijs en Wetenschappen in aantekening 38 op blz. 46 ook op de uitspraak van Herbart in 1818: 'Was fehlt dem Klassensytem? Man kann durch folgenden Schlusz antworten: Er zerreiszt den Faden des Unterrichts ebenso oft, als der Schüler versetzt wird. Nun musz aber der Unterricht ein Kontinuum seyn. Folglich taucht das Klassensytem nicht'. Zie ook Freudenthal–Lutter (Algehele doorlichting; anderhalve eeuw kritisch denken over de klassikale school. Purmerend 1964).

2. Het is te hopen dat alle ingrijpende hervormingen niet steeds maar uitgesteld worden of dat nogmaals zou moeten gebeuren wat C. Wilkeshuis schrijft in 'Daantje zou naar school toe gaan – Honderd jaar Volksonderwijs' op blz. 32: 'Het schijnt dat we in Nederland soms bezetters nodig hebben om fouten in ons onderwijssysteem te corrigeren. De Wet van 1806 kwam tot stand onder de Franse overheersing, de nazi's brengen hier in 1942 een leerplichtverlenging tot 8 jaar'.

3. Niet alleen Kees Boeke heeft een poging gedaan om het onderwijscontinuum tot stand te brengen, ook in de vrije scholen is dit een uitgangspunt. In de Engelse Education Act van 1944 staat: 'education, though organised in stages, is to be considered as a continuous process'. In Engeland worstelt men zeer met de aansluiting lager en voortgezet onderwijs en met de unstreaming in de comprehensive school (zie Bullivant). Het N.O.V.-rapport 'Nieuwe onderwijsvormen voor vijf- tot dertien- à veertienjarigen', verschenen in 1965 voert hetzelfde pleidooi. Op 1 augustus 1963 is in Utrecht de Openbare Schoolgemeenschap in de wijk Kanaleneiland gestart, waarvan de organisatorische opzet ook van deze gedachte uitgaat. Er werd daar gevormd een afdeling I omvattende kleuteronderwijs en de vier laagste leerjaren van het lager onderwijs; afdeling IIa bestaat uit de vijfde en zesde klas van het lager onderwijs en het gemeenschappelijk eerste leerjaar, afdeling IIb uit het gemeenschappelijk tweede leerjaar, afdeling IIc uit het derde leerjaar (mavo III, mavo IV, havo en v.w.o. en het vierde leerjaar van het mavo IV), terwijl afdeling III de vierde en hogere klassen van havo en v.w.o. omvat. De ervaringen met de vanzelfsprekende opheffing van de overgang van kleuter- naar lager onderwijs in afdeling I zijn bijzonder gunstig, terwijl op de overgang tussen lager en voortgezet onderwijs hoe langer hoe duidelijker zicht komt. Deze twee ervaringen zullen het ontbreken van beroepsonderwijs in deze schoolgemeenschap voor bevoegd gezag en docentencorps wel enigermate verzachten, hoezeer de integratie van het beroepsonderwijs met het algemeen voortgezet onderwijs in de laagste leerjaren van ons voortgezet onderwijs een van de dringendste problemen is in Nederland, waarvoor eveneens zo spoedig mogelijk de gelegenheid tot ruimer ervaring moet geschapen worden.

4. Niet alleen door de invoering van mavo III en havo. Denk ook eens aan de organisatie van de eindexamens: zes examenvakken van het havo, waarvan twee voorgeschreven zijn en de zeven van het atheneum waarvan vijf voorgeschreven zijn; mavo III met vijf en mavo IV met zes eindexamenvakken. Een Engelsman typeerde ons onderwijs als volgt: a secondary system, that is bewilderingly diverse in the types of education it has to offer.

5. Zie o.a. de studie van drs. K. Doornbos. Grondslag van deze studie is de gedachte dat reorganisatie van het onderwijs leidt tot eliminatie van het zittenblijven, blz. 15. Deze studie stelt de eis tot verdergaande democratisering van het onderwijs terecht

voorop en verlangt een sociale integratie in elk geval op het niveau van het voortgezet onderwijs, blz. 17. Deze studie wijst er ook op dat met name in Engeland en Zweden reorganisaties van het onderwijs fundamentele wijzigingen in het traditionele doorstromingspatroon hebben bewerkt, maar wijst er ook op dat het bijzonder nodig is dat, nadat de organisatievorm, de externe structuur gewijzigd is, alles aankomt op een tijdige en adequate aanpassing van de interne functionering van het schoolonderwijs op de inhoudelijke en methodische differentiatie. Het aanbrengen van veranderingen in de organisatie van een onderwijssysteem van traditioneel negentiende-eeuwse signatuur is op zichzelf ontoereikend voor het doen ontstaan van een zekere gelijkheid van kansen op schoolsucces voor kinderen uit uiteenlopende sociale milieus. Deze studie noemt tenslotte het doorvoeren van veranderingen in de organisatorische structuur van het schoolwezen een van de beslissende voorwaarden voor het benaderen van de doeleinden als in deze studie bedoeld, blz. 20 e.v.

6. In de in aantekening 1 genoemde studie (Doornbos, blz. 69) staat: 'Slechts onder de voorwaarde, dat men kleuter-, basis- en voortgezet onderwijs opvat als fasen in een wezenlijk niet opdeelbaar geheel, is er een grondslag waarop met vertrouwen kan worden gewerkt aan het bevorderen van continuïteit in het onderwijs aan en in de leerprocessen van elk van de leerlingen. In deze gedachtengang worden overgangen als die tussen kleuter- en basisonderwijs enerzijds en basis- en voortgezet onderwijs anderzijds gereduceerd tot louter administratieve, onderwijs-juridische aangelegenheden. In onderwijskundig opzicht is er geen sprake van 'gescheiden systemen' indien de samenhang der delen wordt gegarandeerd door de samenhang (verticale opbouw) van het curriculum voor ons onderwijsbestel als totaliteit.'

7. Wij kiezen voor een eind van het aanvangsonderwijs het eind van het vierde leerjaar, omdat we het vierde en het vijfde leerjaar ietwat meer aan elkaar gelijk vinden dan leerjaar 5 en leerjaar 6. Ook lijkt ons de leeftijd van 10 tot 11 jaar beter dan de leeftijd van 11 tot 12 jaar. Op deze wijze is het mogelijk dat de eigenlijke overgang van basis- naar voortgezet onderwijs nog meer ingebed wordt in de middenschool dan in het N.O.V.-rapport, dat de grens tussen leerjaar 5 en 6 legt.

8. In vele landen doen zich dezelfde problemen voor met de structuur van het onderwijs. Wij herinneren hier nog aan een vrij onbekend gebleven artikel in het Schoolblad van 11 april 1968, geschreven door Wolfgang Becker, voorzitter van de Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in de deelstaat Hessen, waarin o.a. staat dat de organisatie van de vele plattelandsscholen in de Bundesstaat Hessen naar Centrumscholen ten gevolge heeft gehad dat er in vele dorpen z.g. Grundschulen zijn ontstaan die de klassen van de lagere school tot en met 4 omvatten. Daarna gaan de leerlingen, in de klasse 5 tot en met 9, naar de z.g. Centrumscholen. Men heeft deze Grundschulen gevormd opdat de kinderen geen al te grote afstanden behoefden af te leggen en meer „in ihrer eigenen Heimat' blijven. Naar de centrumscholen worden de kinderen per schoolbus vervoerd, waarvan de kosten door het land Hessen gedragen worden. Door deze organisatie kan de indeling van de gebouwen en de hele uitrusting van de centrumschool in de bondstaat Hessen op een gelijkwaardige manier verzorgd worden als die van een grote stadsschool. Men vindt er bijv. een schoolkeuken en, wat kortzichtigheid in Nederland aan grote scholen zo vaak onthoudt, ook een schoolzweminstructiebad. Voorzieningen van deze scholen staan ten dienste van de omgeving waardoor zij tot een cultureel en opvoedingsmiddelpunt worden. De grote gemeenschapsruimten

staan open voor grote manifestaties, voor de vorming van volwassenen en voor de vrije-tijdsbesteding van de jeugd.

9. Ter bepaling van de inhoud van een echte schoolgemeenschap, waarvan sommige dan de naam onderwijsgemeenschap eens zullen gaan verdienen, de definitie (1953) van de conservatieve minister van Onderwijs, miss Florence Horsburgh: 'comprehensive where they are intended to provide *all* the secondary education facilities needed by the children of a given area, but without being organized in clearly defined sides.'

   Hierbij dient tevens de door Souren, a.w.p. 6, geciteerde omschrijving van de Engelse N.U.T. (National Union of Teachers) uit 1958 in het oog gehouden te worden: 'Within its organisation, provide the means whereby each pupil can be regarded as an individual, no matter how large the school.'

10. 'Provide education suitable to the age, aptitude and ability of all its pupils.' aangehaald door Souren – De Scholengemeenschap 1966 uit het rapport van de National Union of Teachers, 1958.

Literatuur

1. Rapport Nutscommissie Schoolgemeenschap Rotterdam 1961.
2. Persberichten over de oprichting van de Openbare Schoolgemeenschap Utrecht op het Kanaleneiland, o.a. HVV mei 1963, N.U.D. 6 april 1963, Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, december 1963, Het Vaderland 11 april 1964.
3. Het Schoolblad, 24 juni 1964. De Toekomst van ons Basisonderwijs.
4. Publieke Werken, juli 1965.
5. N.O.V.-rapport: Nieuwe Onderwijsvormen voor vijf- tot dertien- à veertienjarigen (1965).
6. W.B.S.-rapport: Structuurplan voor het Onderwijs, deel I 1965.
7. De Gemeente, januari 1967: De Mammoetwet.
8. Rapport van de Commissie Organisatie ener Scholengemeenschap te Utrecht, deel I 1967.
9. Anthony Bullivant B.A. – The Why and the How of comprehensive Reorganisation CASE 1968.
10. De Vakbeweging 9 mei 1969.
11. W. Doornbos – Opstaan tegen het zittenblijven, 1969.
12. A. D. de Groot, Dit moeten we niet gaan doen. Ped. Stud. 1967, blz. 353 e.v.
13. W. J. van Hulst, Op zoek naar nieuwe onderwijsvormen voor 5 tot 13-14 jarigen. Ped. Stud. 1967, blz. 336 e.v.

Pedagogische kroniek

Inleidende opmerking

Bij het redactiesecretariaat zijn een aantal onderwijsrapporten binnen gekomen, die de moeite waard zijn nader te bezien. De volgorde noch de lengte van de besproken rapporten geven aanwijzingen voor de politieke voorkeur van de schrijver.

I. *Discussienota onderwijsbeleid van D'66*

In een kleine veertig stellingen met toelichting heeft een landelijke werkgroep van de politieke partij Democraten '66 haar visie neergelegd ten aanzien van het niet-wetenschappelijk onderwijs.

De nota is opgesteld om binnen de eigen partij de discussie over deze problematiek op gang te brengen en voorts het Nederlandse volk kennis te doen nemen over de gedachtenvorming binnen D'66 aangaande een te voeren onderwijsbeleid.

De nota begint, en terecht gezien de pragmatische aanpak van politieke problemen door deze partij, met enige stellingen over de maatschappelijke functie van het onderwijs. Vier ontwikkelingstendenties worden onderkend:

1. de technologie;
2. democratisering van het maatschappelijk leven;
3. de groei van internationale samenlevingsverbanden;
4. de toenemende invloed van wetenschappers, managers en financiers.

In de tweede paragraaf wordt de verhouding Overheid en Onderwijs aan de orde gesteld. Het ontvangen van onderwijs wordt als een grondrecht voor iedere burger beschouwd om zich te kunnen ontwikkelen. Dit houdt in dat financiële omstandigheden voor niemand een belemmering mogen zijn om onderwijs te volgen.

Voorts behoort de overheidsfunctie inzake het onderwijs tegenover iedere burger gelijk te zijn. Daarom moet de overheid niet enerzijds optreden als schoolbestuur en anderzijds als behartiger van het algemeen belang of als subsidiegever.

Het financieel beleid moet gericht zijn op het stimuleren en uitvoeren van vernieuwingsplannen, daar vernieuwingsprocessen een levensnoodzaak voor het onderwijs zijn. Een doelgerichte investering van gelden is dan ook noodzakelijk.

In de derde paragraaf van de nota worden aanbevolen:

a. Een flexibel onderwijssysteem om een optimale ontwikkeling van het kind te verzekeren.
b. Afschaffing van het jaarklassesysteem en invoering van geïndividualiseerde groepsvorming.
c. Een minder starre schoolorganisatie.
d. Experimenteren met nieuwe media als teachingmachines, schoolradio en schooltelevisie.

e. Ontwikkelingsdiensten voor begeleiding van de onderwijsvernieuwing en milieu-beïnvloeding.
f. Centrale registratie van de onderwijsresultaten.
g. Maatschappelijke contacten in en door het onderwijs voor de leerlingen.

Paragraaf 4 handelt over de doorstroming bij het onderwijs. Het kleuter- en basisonderwijs kunnen voor deze problematiek een oplossing bieden. Verder wordt milieu-beïnvloeding bepleit om sociale ongelijkheid van onderwijskansen te voorkomen.

De kleuterschool heeft enerzijds tot taak het leerproces bij het kind op gang te brengen door een geprogrammeerde ontwikkeling van de instrumentele en expressieve functies der kleuters en anderzijds de opdracht de fysieke en sociale handicaps van zijn leerlingen te ontdekken.

Het basisonderwijs dient bij de aanvang van het leerproces aan te sluiten op de differentiële bekwaamheidsniveaus der leerlingen.

Verder is het verlagen van de klassedelers voor het kleuter- en basisonderwijs vereist.

In paragraaf 5 wordt het buitengewoon onderwijs aan de orde gesteld. Dit onderwijs moet uitsluitend bestemd zijn voor kinderen, die uit hoofde van een zintuigelijk, lichamelijk of geestelijk gebrek, of vanwege hun gedrag, geen ander dan buitengewoon onderwijs met vrucht kunnen volgen. Geconstateerd wordt in dit verband, dat de b.o.-regelingen in de praktijk aanleiding geven tot stigmatisering welke de doorstroming naar het voortgezet onderwijs belemmert.

Voor de sociaal belemmerde kinderen dienen in het gewone onderwijs voorzieningen te worden getroffen zodat zij wèrkelijk gelijke kansen krijgen in de maatschappij van morgen.

Paragraaf 6 handelt over het algemeen voortgezet onderwijs. Voorkeur wordt gegeven aan scholengemeenschappen en aan samenwerkingsverbanden tussen scholen, boven de categoriale scholen. De opleiding moet bestaan uit twee selectievrije schooljaren. De tweede fase leidt tot het eindexamen. De schoolleiding moet meer mogelijkheden krijgen op onderwijskundig en administratief gebied om de samenwerking in de school te versterken.

Taakopvatting en betaling van de leraar dienen op een volledige weektaak en niet op een aantal uren te zijn afgestemd. De taak van de leraar moet dan ook ruimer worden omschreven dan in termen van lesuren.

De opleiding en de bevoegdheden van de leraar dienen gericht te zijn op het streven één geïntegreerd leerstofprogramma aan de leerlingen te bieden.

In overweging wordt gegeven op de hogere leerjaren van het w.w.o. een driedeling toe te passen: A-wetenschappen, B-wetenschappen en gedragswetenschappen.

Paragraaf 7 is besteed aan het beroepsonderwijs. Geconstateerd wordt dat de gestage uitbouw van het algemeen vormende karakter van het beroepsonderwijs zeer belangrijk is.

Noodzakelijk wordt voorts geacht het bevorderen van de studie in de elektronica en chemische techniek (procestechniek) aan scholen voor lager, middelbaar en hoger technisch onderwijs.

Bijscholing der leraren, in samenwerking met bedrijfsleven en Universiteiten, wordt een absolute noodzaak geacht. Voorlichting aan meisjes over het technisch onderwijs en technische beroepen is gewenst. Te denken valt aan speciale technische scholen voor meisjes waar ook aandacht zal worden besteed aan de algemene en creatieve vorming der leerlingen.

De nota is verkrijgbaar bij het secretariaat van D'66, Keizersgracht 576 te Amsterdam tegen betaling van *f* 1,—.

II. *Nota met betrekking tot de onderwijsproblematiek*

Een uitgave van de Doctor Abraham Kuyperstichting en oorspronkelijk verschenen in Anti-Revolutionaire Staatkunde.

In de proloog wordt geconstateerd dat de bemoeienis van de A.R.P. met zaken het onderwijs betreffende na de overwinning in de schoolstrijd nogal summier is geweest.

Handhaving van de vrijheid van onderwijs was het devies en het meer inhoudelijk denken over het onderwijs kwam niet of nauwelijks aan de orde. Geconstateerd wordt dat hiermee in deze tijd niet kan worden volstaan en dat daarom binnen de A.R.P. een gerichte meningsvorming op gang komt ten aanzien van het onderwijs. Een globale inventarisatie van de huidige problematiek door terzake deskundigen dient de discussie over onderwijsvraagstukken binnen de partij op gang te brengen.

In de eerste paragraaf wordt geconstateerd dat de aandacht voor de juridische aspecten van het onderwijs verminderd is en dat in toenemende mate de aandacht wordt gericht op de sociale, economische en pedagogische aspecten. Als oorzaken van deze wending in de aandacht worden onderkend:

a. de ontdekking, dat het onderwijs in wezen een afspiegeling vormt van het normenpatroon, dat leeft bij slechts een gedeelte van de bevolking;

b. de verwachting, dat het onderwijs een belangrijk instrument zal kunnen zijn bij het opnieuw vormgeven aan onze maatschappij.

Herstructurering van het onderwijs betekent niet meer dan het op gang zetten van een proces dat slechts na geruime tijd kan uitlopen op een geherstructureerde maatschappij; maar ook niet minder!

In de tweede paragraaf wordt uiteengezet dat de democratie niet beperkt moet blijven tot het staatkundig terrein maar moet doorwerken in andere vormen van samenleving. Daarvoor zijn evenwel oefening en experiment nodig. Een schoolgemeenschap biedt hiervoor wellicht gelegenheid. Voor een werkelijke democratisering van de maatschappij zal een onderwijs, dat zelf democratisch is opgezet, als voorhoede kunnen fungeren.

Democratisering van het onderwijs roept evenwel vragen op. Wie moeten inspraak hebben? Ouders, leerlingen, leraren, bedrijfsleven, overheid? Moet de inspraak van iedere participant even groot zijn en moet over alles meegesproken worden?

Democratisering van het onderwijs beoogt tevens belemmeringen weg te nemen voor bepaalde bevolkingsgroepen om aan het middelbaar en hoger onderwijs deel te nemen. Die belemmeringen hebben voornamelijk betrekking op milieu-invloeden. Voor waarschijnlijk 50% van de kinderen is er een discontinuïteit tussen het cultuurpatroon thuis en dat op school.

Voorts wordt het bedenkelijk geacht dat onze huidige onderwijsstructuur nog teveel herinnert aan een tijd toen de lagere school voor de arbeider was, de middelbare school voor de middenstand en het hoger en universitair onderwijs voor de hogere standen. Een werkelijke democratisering van het onderwijs, aldus de nota, vraagt geen verticale maar een horizontale indeling; niet hoger of lager, maar het een én het ander. Te denken is aan grotere schooleenheden, waar naast de diversiteit ook de solidariteit beoefend kan worden.

In de derde paragraaf wordt de actuele vraag aan de orde gesteld of het onderwijs ten dienste staat van het individu dan wel van de collectiviteit. Gaat het om vergroting van de ontplooiingsmogelijkheden van de mens of gaat het om de behoeften van onze maatschappij? In economische termen: is het consumptie dan wel investering?

Het ministerie van onderwijs en wetenschappen is het belangrijkste 'spending department'. Het stijgingspercentage van de onderwijsuitgaven voor onderwijsdoeleinden is beangstigend hoog. De vraag wordt gesteld of, mede gelet op de stijgende welvaart, niet een groter beroep moet worden gedaan op de beurs van degene, die het onderwijs ontvangt. Het gegeven, dat uit de algemene middelen een belangrijk deel naar de onderwijssector gaat, roept tevens de vraag op welke consequenties dit heeft voor de op zichzelf zozeer gewenste vrijheid van beroepskeuze. Aan de besteding der algemene middelen mag de eis worden gesteld, dat zij in het algemeen belang geschiedt. Teveel artsen is niet in het algemeen belang, gelet op het vele geld dat van rijkswege moet worden geïnvesteerd om een arts te kunnen 'produceren'.

Een universitaire studie betekent in veel gevallen dat een zeer hoog inkomen kan worden verkregen. De maatschappij fourneert een groot bedrag om iemand een studie te laten volgen en ziet zich vervolgens geplaatst voor de hoge inkomenseisen van haar protégé.

Daar de behaalde diploma's voor een groot deel het inkomen bepalen zijn we terecht gekomen in een intellectuele standenstaat. Het is evenwel de vraag of het rechtvaardig mag heten de behaalde diploma's te hanteren als een criterium voor de inkomensverdeling.

Men kan zich echter ook afvragen of, economisch gezien, de ongelijke inkomensverdeling niet ook een positieve functie vervult. Onze maatschappij heeft behoefte aan ambitieuze mensen en het hebben van ambities wordt sterk bevorderd door hogere beloningen in het vooruitzicht te stellen. Of de huidige al te ongelijke inkomensverdeling door dit soort overwegingen kan worden gerechtvaardigd, is echter zeer de vraag.

In paragraaf 4 worden vragen van pedagogische aard aan de orde gesteld.

Wat de belangen van het individu betreft wil de A.R.P. er naar streven een ieder dat onderwijs te kunnen verstrekken, dat is aangepast aan zijn behoeften en capaciteiten.

Er zullen dan ook vele keuzemogelijkheden moeten zijn. Zo is er behoefte aan meer differentiatie- en variatiemogelijkheden in het onderwijs. Voorts wordt in ons onderwijs veel te weinig aandacht geschonken aan de vraag hoe het kind rijp te maken voor het doen van een beroepskeuze.

Verder maken de maatschappelijke ontwikkelingen in toenemende mate omscholings- en bijscholingsmogelijkheden noodzakelijk. Ons huidige onderwijssysteem is daarvoor te strak van opzet en ook de Mammoetwet heeft ten deze geen wezenlijke verbeteringen gebracht daar te veel is vastgehouden aan de oude vormen. Een flexibeler school is daarom noodzakelijk waarvoor een 'raam-opzet' gewenst is waarbinnen veranderingen en noviteiten mogelijk zijn.

Reorganisatie van onderwijsvormen wordt evenwel beperkt door de eis van deugdelijkheid. Ook moeten de onderwijsvormen overzichtelijk blijven. Veel meer dan thans het geval is zal er geëxperimenteerd moeten worden.

Het vermoeden lijkt gerechtvaardigd, dat de efficiency van de kennisoverdracht te wensen overlaat. Zo is er te weinig aandacht voor de mogelijkheden van onderwijstechnologie.

Ook ten aanzien van de selectie van leerstof en het selecteren van leerlingen is verdere studie gewenst. Voorts is het de vraag of het systeem van opeenvolgende jaarklassen wel bevredigend werkt.

Een herstructurering van het onderwijs kan de vrijheid van het onderwijs aantasten. Waakzaamheid daartegen is gewenst. Het christelijk onderwijs loopt evenwel het gevaar, door de gebondenheid aan een bepaald milieu, zich niet te kunnen handhaven in een 'open' maatschappij waar contacten met andersdenkenden steeds veelvuldiger worden.

Het christelijk onderwijs dient zich dan ook te beraden op zijn taak en positie in deze tijd en in deze maatschappij. De A.R.P. wil daartoe een bijdrage leveren.

Indien de reorganisatie van het onderwijs gebruikt wordt als een invalshoek om de samenleving te reorganiseren, althans het klimaat daarvoor te scheppen, dan zal daartoe de A.R.P. ook het christelijk onderwijs moeten uitdagen. Aldus besluit het rapport, dat te bestellen is bij de Doctor Abraham Kuyperstichting te Den Haag.

III. *Onderwijsbeleid in een veranderende maatschappij*

Situatieschets ten behoeve van het N.V.V.-congres 1969. Samengesteld door het Wetenschappelijk- en Scholingsinstituut van het Nederlands Verbond van Vakverenigingen.

In het voorwoord wordt gesteld dat het N.V.V. zich altijd heeft ingezet voor verbetering van onderwijsvormen, verlenging van de leerplicht en verhoging van het peil van kennis en cultuur van de brede massa der bevolking. Zo is reeds in 'Wenkend Perspectief' gepleit voor een leerplichtverlenging tot 16 jaar, gevolgd door een verhoging tot 18 jaar in een verdere toekomst.

De nota begint met te constateren dat er stagnatie is ten aanzien van de democratisering van het onderwijs. Zo is er geen sprake van dat ieder kind en iedere jonge mens gebruik kan maken van de algemene onderwijsvoorzieningen die in Nederland bestaan. De helft van de opgroeiende jonge mensen is genoodzaakt een korte, eenzijdig op het beroep gerichte opleiding te volgen. Slechts een gering percentage van de arbeidersjeugd kan deelnemen aan de middelbare en hogere opleidingen, terwijl de toestroming naar het universitaire onderwijs uit deze groep zeer beperkt is. De nieuwe wettelijke voorzieningen, zoals de wet op het voortgezet onderwijs, leveren geen wezenlijke bijdrage tot deze democratisering en – wat ernstiger is – kunnen door hun vorm en inhoud daar ook niet in voldoende mate toe bijdragen. Gedeeltelijke verbeteringen en beperkte oplossingen zijn niet meer aanvaardbaar. Nodig is, gezien de behoeften van een moderne samenleving, een herstructurering van het onderwijs.

In de daarop aansluitende paragraaf wordt betoogd dat het schoolsysteem de ontwikkeling van de arbeidersjeugd benadeelt. Zo wordt in het bijzonder voor de kinderen uit de arbeidersgroeperingen de weg naar verdere studie reeds op zeer jeugdige leeftijd afgesloten. Een handicap, voor kinderen uit arbeidersmilieus, is de taalverwerving die evenwel door goed kleuteronderwijs kan worden opgevangen. Voorts bezoeken de arbeiderskinderen voornamelijk de kortere opleidingen: het m.a.v.o. en het lager beroepsonderwijs. Verder is het lager beroepsonderwijs te eenzijdig technisch gericht en het biedt een onvoldoende basis voor de latere deelneming aan het sociale en culturele leven. Dan is het leerlingenstelsel geheel op het beroep gericht en het vormingsonderwijs bereikt slechts een zeer beperkte groep.

Als hoofdpunten voor een nieuwe opbouw van het onderwijs worden onderkend:
- het sociale proces van humanisering;
- een zo ruim mogelijke ontplooiing voor elk kind op geestelijk, sociaal en cultureel gebied;
- elk kind en elke jongere moet volledig kunnen profiteren van de hem passende onderwijsmogelijkheden.

Het realiseren van deze hoofdpunten vereist een nieuwe structuur van het onderwijs waarvoor de volgende blauwdruk is ontworpen:

1. Het primaire onderwijs:
   - peuterverzorging (3 tot 5 jaar), gericht op geestelijke en lichamelijke groei.

- kleuteronderwijs (5 tot 7 jaar), individueel benaderde groei naar schoolrijpheid.
- basisonderwijs (7 tot 11 jaar), beginnende oriëntatie op de wereld.

2. Het secundair onderwijs:
   - Middenschool (eerste cijfers 11 tot 16 jaar) periode van observatie, oriëntatie, en determinatie als voorbereiding op de differentiatie in de tweede cyclus.
   - Bovenschool (tweede cyclus, 16 tot 19 jaar) bestaande uit drie richtingen:
   a. vormingsschool (overgang van school naar bedrijf).
   b. gedifferentieerd beroepsonderwijs.
   c. voorbereidend tertiair onderwijs.
   Doorstroming naar het tertiair onderwijs moet voor alle drie vormen mogelijk worden gemaakt.

3. Het tertiair onderwijs.
   Dit onderwijs moet vanaf plus minus 18 jaar een algemeen kader geven. Universitair en hoger beroepsonderwijs moeten geïntegreerd worden, waardoor vorming mogelijk wordt voor wetenschapsbeoefening en wetenschapstoepassing.

Ten aanzien van de inhoud van het onderwijs wordt gesteld dat het leerplan gezien dient te worden als het geheel van middelen (leerstof, werkwijzen, interne schoolorganisatie) nodig om de gestelde doelen voor elke leerling te bereiken. Het leerplan dient twee aspecten in zich te verenigen:
a. oriëntatie naar de cultuur,
b. polytechnische vorming gericht op het verwerven van vaardigheden.

Over het klimaat van het onderwijs wordt opgemerkt dat democratisering van het onderwijs onmogelijk zal zijn indien zich binnen de school geen proces van democratisering voltrekt. Zo dienen in de verhouding tussen leerkrachten en leerlingen, tussen leerkrachten en ouders, tussen leerkrachten en besturen democratische samenwerkingsvormen te ontstaan.

Voor het goed functioneren van het onderwijs zijn hulpbiedende organen noodzakelijk zodat leerkrachten en leerlingen hulp kunnen verkrijgen van deskundigen uit schooladviesinstanties en pedagogische centra.

Vernieuwing van het onderwijs kan alleen het resultaat zijn van weloverwogen planning. Daarom is nodig een nationale onderwijsraad, die als centraal orgaan de 'instrumenten' moet ontwikkelen om de continu-verandering van het onderwijssysteem, etisch en wetenschappelijk ondersteund voor te bereiden, in te voeren en te evalueren. Deze nationale onderwijsraad dient een orgaan te zijn dat belast wordt met de wettelijke, organisatorische en inhoudelijke vormgeving van een modern Nederlands onderwijsstelsel, gericht op optimale ontwikkelingsmogelijkheden voor de gehele Nederandse jeugd.
Voorts dient er ruimte en geld te zijn om te experimenteren: vanaf de didactische methoden binnen het klasselokaal, tot aan de structuur van het onderwijs.

In een bijlage wordt een nieuwe structuur voor het onderwijs nader uitgewerkt. Pedagogische en didactische aanwijzingen worden gegeven voor de primaire, secundaire en tertiaire onderwijsvormen en een aantal te geven leervakken wordt concreet genoemd voor wat betreft het basisonderwijs en het secundair onderwijs eerste cyclus.
Het rapport is verkrijgbaar bij het N.V.V., Europaplein 1 te Amsterdam.

Nawoord

Het ligt in de bedoeling ook samenvattingen te verstrekken over de visie op het onderwijs van andere politieke partijen en maatschappelijke groeperingen om daarna tot een kritische beschouwing te komen en te trachten, voor zover dit mogelijk is, een beeld te geven van een te voeren onderwijsbeleid.

J. H. N. Grandia

Boekbeoordelingen

Evertt T. Keach, Robert Fulton, and William E. Gardner. 'Education and Social Crisis. Perspectives on Teaching Disadvantaged Youth.'
Uitgever: John Wiley and Sons, Inc.
New York-London, 1967, pag. 413, price 47 s (paper).

Het boek bestaat uit drie delen:

a. De culturele waarden en het gezinsleven van gedepriveerde jongeren.
b. De school en het onderwijs voor gedepriveerde jongeren.
c. Projecten en activiteiten om te voorzien in de opvoedings- en onderwijstekorten van gedepriveerde jongeren.

In het eerste deel vindt men o.a. bijdragen van:
Kneller over onderwijs en culturele waarden.
Havighurst over wie de sociaal gedepriveerden zijn.
Shonle Cavan over gezinnen uit de sociaal lagere milieus.
Keller over de sociale wereld van het kind uit de achterbuurt.

In deel twee zijn bijdragen opgenomen onder meer van:
Ausubel over invloeden van culturele deprivatie op het leerproces.
Lloyd over de invloeden van subculturele patronen op de leerbekwaamheid ten aanzien van taal en lezen.
Bernstein over taalontwikkeling en intelligentie.
Cohn over het taalgebruik door kinderen uit de sociaal lagere milieus.

In deel drie zijn onder meer bijdragen ondergebracht van:
Wolman over culturele factoren en creativiteit.
Clark over het versterken van de leermotivatie bij kinderen, die gedepriveerd zijn vanwege hun ras.
Voorts mededelingen over initiatieven om de opvoedingsomstandigheden en de school- en leersituatie van gedepriveerde jongeren te verbeteren.

Aan dit naslagwerk hebben niet minder dan 50 wetenschappers, waaronder die internationaal zeer goed bekend staan, hun medewerking verleend en de studie is het resultaat van de samenwerking van de afdelingen voor het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en de sociologie aan de universiteit van Minnesota. Voorts zijn goed geselecteerde literatuuroverzichten opgenomen.

Het boek geeft uitstekende informatie over een bijzonder ingewikkelde en weinig doorzichtige problematiek.

J. H. N. Grandia

Robert E. Herriott and Nancy Hoyt St. John 'Social Class and the Urban School. The Impact of Pupil Background on Teachers and Principals'. With a foreword by Neal Gross.
Uitgever: John Wiley and Sons, Inc.
New York-London, 1966, pag. 289.

Het boek is ontstaan naar aanleiding van een uitnodiging in 1962 van prof. Gross aan Herriot en Hoyt St. John, stafleden van de National Principalship Study om de verzamelde gegevens over leerkrachten en leerlingen van 490 scholen te onderzoeken vanuit het perspectief van hun sociale afkomst.

De studie biedt een schat van statistische gegevens:

- Hoe lager de sociaal-economische status van de school des te minder komen de ouders op de schoolavonden.
- Hoe lager de sociaal-economische status van de school des te minder frequent gaan ouders met de schoolleiding over de problemen van hun kinderen praten.
- Hoe lager de sociaal-economische status van de school des te lager is het gemiddelde I.Q. van zijn leerlingen.
- Hoe lager de sociaal-economische status van de school des te kleiner het aantal leerlingen dat de studie wil voortzetten aan een college en des te groter is het aantal dat de school wil verlaten.
- Hoe lager de sociaal-economische status van de school des te groter het aantal leerkrachten dat wil solliciteren naar een school gelegen in een betere omgeving.
- Hoe lager de sociaal-economische status van de school des te kleiner het aantal leerkrachten dat tevreden is met de leerprestaties en leerniveau van hun leerlingen.
- Hoe lager de sociaal-economische status van de school des te groter het aantal leerkrachten dat wil samenwerken met schoolpsychologen, didactici, remedial teachers, etc.
- Hoe lager de sociaal-economische status van de school, des te kleiner het aantal leerkrachten dat regelmatig nieuwe ideeën in de klas uitprobeert.
- Zowel bij het lager als het voortgezet onderwijs: hoe hoger de sociaal-economische status van de ouders, des te groter hun belangstelling voor de leerprestaties van hun kinderen.
- Hoe lager de sociaal-economische status van de school des te groter het percentage leerlingen, die niet geïnteresseerd zijn t.a.v. leerstof en leerprestaties en die zich niet gedisciplineerd gedragen.

Een boeiende studie.

J. H. N. Grandia

De Federatie voor Kinder- en Schoolpsychologie in Friesland

waarbij aangesloten:

De kinderpsychologische afdeling van het Instituut voor de Geestelijke Gezondheidszorg in Friesland.
De Christelijke Stichting voor Kinder- en Schoolpsychologie in Friesland.
Een R.K.-Stichting voor Schoolpsychologie vertegenwoordigd door het R.K.-M.O.B. en de R.K.-Stichting voor School- en Beroepskeuze.

zoekt wegens uitbreiding der werkzaamheden

EEN PAEDAGOOG-DIDACTICUS (mnl)

Onze gedachten gaan hierbij uit naar iemand met een universitaire opleiding of de acten paedagogiek A en B, alsmede een ruime onderwijs-ervaring.
Zijn taak zal o.m. bestaan uit het begeleiden van een aantal lagere scholen en het ontwikkelen van aangepast leermateriaal. Hij zal hierbij nauw samenwerken met het team der federatie-psychologen en met de schoolartsendiensten in de provincie Friesland.

EEN PSYCHOLO(O)G(E)

Deze zal een deeltaak krijgen in de gevarieerde activiteiten op kinder- en school-psychologisch gebied, welke door de Federatie worden verricht.
Hij/zij zal kunnen beschikken over een assistente.
Supervisiemogelijkheden zijn aanwezig.

De salarisgrenzen lopen van f 22.803,— tot f 34.815,— per jaar, inclusief AOW-compensatie, exclusief 6% vakantietoeslag.
Er is een zeer gunstige vakantieregeling en een goede pensioenvoorziening.
Het verplaatsingskostenbesluit is van toepassing.

Er is een ruime keuze in huisvestingsmogelijkheden, voor zowel gehuwden als ongehuwden.

Inlichtingen kunnen worden verkregen bij de hoofden van dienst, mejuffrouw drs. W. A. Bruinsma, tel. 05100-2 44 82, Arendstuin 41, Leeuwarden en drs. W. Hofer, tel. 05100-2 50 44, Voorstreek 70B, Leeuwarden, waar ook de sollicitaties gaarne worden ingewacht.

IJking van de AVL, de Nederlandse bewerking van de Study of Values van Allport, Vernon en Lindzey[1]

Uit het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie aan de Universiteit van Amsterdam

G. J. MELLENBERGH en A. D. WOLFF-ALBERS

1. *De Study of Values*

1.1 Beschrijving van de test

De Study of Values (Allport, Vernon en Lindzey 1960) is een test die in Amerika zeer veel wordt gebruikt voor research en andere doeleinden. Dit artikel is bedoeld om meer bekendheid te geven aan deze test in Nederland; voor meer gedetailleerde informatie wordt verwezen naar de bestaande uitgebreide literatuur (Buros 1959, Mellenbergh en Thio 1966). De testeditie van 1960 is thans voor Nederland bewerkt en wordt uitgegeven onder de naam AVL — naar de beginletters van de Amerikaanse auteurs (RITP 1969). Ter verkrijging van voor Nederland bruikbare normen is de test geijkt; het navolgende is een verslag hiervan.

De Study of Values geeft het relatieve belang van zes waarden voor een persoon weer. Hierbij is men er van uit gegaan dat informatie over de inhoud van de waardegebieden van een individu, of van een groep belangrijk is. De betreffende zes waardegebieden, ontleend aan de classificatie van Spranger (1925), zijn gekarakteriseerd als: theoretisch, economisch, esthetisch, sociaal, politiek en religieus. De handleiding van de test bevat een beschrijving van de inhoud van deze waarden (Wolff-Albers en Mellenbergh 1970). De test is geschikt voor personen met een geheel of grotendeels doorlopen middelbare schoolopleiding.

Behalve voor research van zeer uiteenlopende aard is de AVL een geschikt instrument om als gespreksbasis te dienen bij school-, studie- en beroepsadviezen, en bij counseling. Te denken valt b.v. aan het „zelfontdekkend" testgebruik (zie Kouwer 1957). De waarden van de AVL zijn wel veel ruimer dan specifieke beroepsinteressen, maar geven een nuttige eerste oriëntatie omtrent de belangstellingsrichting. De resultaten op de test kunnen ook een goed uitgangspunt vormen bij gesprekken over studie- of andere aanpassingsmoeilijkheden. Een interessant toepassingsgebied voor de AVL lijkt ook de systeemdiagnostiek, een analyse van een bestaand sociaal systeem (scholen, personeelsselectie via bestudering van individuele verschillen (Hofstee 1969)).

Verder vormt de AVL goed materiaal voor de demonstratie van allerlei meetproblemen bij persoonlijkheidstests (ijking, betrouwbaarheid, validiteit, interpretatie) en kan daardoor naast andere vraagvormen diensten bewijzen bij onderwijs op dit gebied.

De AVL bevat een aantal vragen betreffende voorstelbare situaties; ieder antwoord bestaat uit het aangeven van de voorkeur die men heeft voor een der aangeboden alternatieven. Een voorbeeld van een vraag die in de test zou kunnen voorkomen is:
„Wie verdient volgens u meer de bewondering van het Nederlandse volk?
a. de natuurkundige Christiaan Huygens
b. de koning-stadhouder Willem III".
De scores op de test resulteren in een profiel waaruit af te lezen is welke waarden, relatief gezien, belangrijk en onbelangrijk zijn voor de respondent. Dit profiel kan desgewenst vergele-

ken worden met verschillende normprofielen die voor groepen zijn verkregen. In de handleiding bij de test zijn normprofielen voor verschillende schooltypen, en voor mannen en vrouwen apart, opgenomen.

1.2 Vergelijking met Amerikaanse gegevens

De Nederlandse profielen op de AVL wijken enigszins af van de Amerikaanse profielen op de Study of Values (zie de Amerikaanse, resp. de Nederlandse Handleiding). Ter vergelijking zijn in tabel 1 de volgorden der waarden voor mannen en vrouwen in Amerika resp. in Nederland weergegeven. De verwachting dat vrouwen hoger scoren dan mannen op *esthetisch* en *sociaal*, en dat mannen hoger scoren op *theoretisch, economisch* en *politiek* werd ook voor de Nederlandse versie van de Study of Values bevestigd. Bij de interpretatie van een verkregen waarden-profiel moet daarom rekening gehouden worden met deze verschillen tussen mannen en vrouwen.

Tabel 1

Rangorde der gemiddelde waarden voor mannen en vrouwen in Amerika en in Nederland (hoogste gem. waarde = 1, laagste gem. waarde = 6)

	Amerika		Nederland	
	vrouw	man	vrouw	man
theoretisch	5	2	3	1
economisch	6	3	4	3
esthetisch	1	6	2	5
sociaal	3	5	1	2
politiek	4	1	6	4
religieus	2	4	5	6

De sekse-verschillen zijn in Nederland minder sprekend. De theoretische, sociale en economische waarden krijgen in Nederland bij mannen en vrouwen samen een hongere rangorde en de politieke en religieuze waarden een lnagere rangorde dan in Amerika.

1.3 Toepassingsmogelijkheden

De test is op grote schaal toegepast voor research. We noemen hier slechts enkele van de onderzoekingen die ons bekend zijn.

In een onderzoek naar het effect, dat gevarieerde taakinhouden op de werking van groepspressie hebben, bleek dat de weerstand tegen de druk die van de groep uitgaat groter wordt naarmate de taak die vervuld moet worden een voor de geteste belangrijke waarde-inhoud heeft. Bij taken waar men minder „geëngageerd" is heeft de groep een grotere invloed (Vaughan and Mangan 1963). In onderzoek naar samenhangen tussen waarde-metingen en autoritaire tendenties bleek er verband te zijn tussen de religieuze waarde en autoritaire instelling (Jones 1958).

Terwilliger (1963) onderzocht welke factoren te onderscheiden zijn in de overwegingen die leiden tot rangordening van beroepen naar voorkeur. De scores op de Study of Values bleken in overeenstemming te zijn met de interpretatie die aan de gevonden factoren werd gegeven: voorkeur voor natuurwetenschappelijke/technische beroepen hangt samen met een hoge score voor de theoretische waarde; voorkeur voor artistieke beroepen hangt samen met een hoge score voor de esthetische waarde.

2. De ijking van de Nederlandse versie van de Study of Values (AVL)

2.1 De vertaling en aanpassing van de test

De Study of Values werd vanuit het Engels in het Nederlands vertaald. Deze eerste versie van de test werd afgenomen bij een groep van 40 psychologiestudenten; voor elk van de waarden werden split-half en test-hertest betrouwbaarheidscoëfficiënten berekend. De resultaten waren van dien aard, dat het zinvol leek om te komen tot een definitieve Nederlandse vertaling van de Study of Values. Itemanalyse op dit materiaal voerde tot wijziging of vervanging van een aantal vragen en zo ontstond een tweede versie van de test. Deze tweede versie

werd o.a. bij 89 leerlingen van de op één na hoogste klassen van een Lyceum afgenomen en op dit materiaal werd opnieuw een itemanalyse uitgevoerd. Aan de hand van deze gegevens kwam tenslotte een definitieve versie van de test tot stand.

2.2 De normering

De definitieve versie werd genormeerd aan de hand van het materiaal van 88 klassen uit ULO (4e klas), HBS-A, HBS-B, Gymnasium-A, Gymnasium-B en MMS (5e klas). Deze klassen vormden tezamen 6 steekproeven die door het Centraal Bureau voor de Statistiek getrokken waren uit de volgende schooltypen:

Schooltype	*Aantal klassen*
4e klas ULO	20
5e klas HBS-A	16
5e klas HBS-B	16
5e klas Gymnasium-A	12
5e klas Gymnasium-B	12
5e klas MMS	12

Per steekproef werden nu apart voor de jongens en de meisjes de gemiddelden berekend. Deze resultaten staan in tabel 2.
Bij een beschouwing van deze tabel ziet men een aantal opvallende verschillen. Zo geldt bijvoorbeeld voor alle schooltypen dat de jongens gemiddeld hogere scores behalen op Theoretisch, Economisch en Politiek, terwijl de meisjes gemiddeld hogere scores behalen op Esthetisch en Sociaal. Verder ziet men dat bij de B-opleidingen per sekse de gemiddelde scores op Theoretisch hoger zijn dan bij de A-opleidingen, terwijl bij de A-opleidingen per sekse de gemiddelde scores op Esthetisch wat hoger zijn dan bij de B-opleidingen. Tenslotte valt op dat bij alle schooltypen de gemiddelde scores op Religieus laag zijn. De verklaring hiervoor is dat de religieuze vragen vrij naief van karakter zijn.

2.3 Enkele psychometrische gegevens

Er staat ons een groot aantal psychometrische gegevens van de test ter beschikking. De be-

Tabel 2
Gemiddelde van de scores op de 6 waarden van de AVL per steekproef per sekse (het totaal van de 6 waardescores is 240)

	Theoretisch	Economisch	Esthetisch	Sociaal	Politiek	Religieus
Gym. A						
49 meisjes	35.99	34.84	47.51	51.61	33.35	36.70
82 jongens	39.71	39.55	40.95	46.35	37.66	35.77
Gym. B						
65 meisjes	43.83	36.91	42.70	47.84	33.84	34.88
136 jongens	48.62	39.26	36.88	42.82	37.33	35.07
HBS-A						
111 meisjes	35.38	39.32	45.41	48.24	35.22	36.43
191 jongens	40.74	44.37	36.81	44.78	39.53	33.77
HBS-B						
59 meisjes	41.48	36.52	43.19	48.32	32.60	37.89
255 jongens	48.61	43.17	33.72	42.53	37.90	34.07
MMS						
208 meisjes	37.10	38.32	47.18	47.66	35.36	34.38
ULO						
239 meisjes	36.49	41.17	41.36	48.24	36.64	36.09
177 jongens	44.74	43.64	35.02	44.11	41.23	31.27

langrijkste van deze gegevens zijn in deze paragraaf vermeld.

2.3.1 De betrouwbaarheid

Voor elke waarde werd per steekproef voor iedere sekse apart de betrouwbaarheidscoëfficiënt berekend[2]. Per waarde werd nu de mediaan van de 11 betrouwbaarheidscoëfficiënten van de steekproef bepaald. In een onderzoek werd door Klip (1968) bij 93 eerstejaarsstudenten aan de Technische Hogeschool te Eindhoven de test-hertest betrouwbaarheidscoëfficiënt berekend. Deze gegevens staan in tabel 3.

Tabel 3

Betrouwbaarheidscoëfficiënten van de AVL

waarde	split-half betrouwbaarheidscoëfficiënten (mediaan van 11 coëfficiënten)	test-hertest betrouwbaarheidscoëfficiënten (tussenpoos 7 mnd)
theoretisch	0.71	0.68
economisch	0.67	0.66
esthetisch	0.79	0.75
sociaal	0.72	0.66
politiek	0.60	0.64
religieus	0.80	0.73

De betrouwbaarheidscoëfficiënten kan men in het algemeen redelijk noemen. De hoogste coëfficiënten worden gevonden bij Esthetisch en Religieus, de laagste bij Politiek.

2.3.2 De predictieve validiteit

Klip (1968), Mellenbergh (1965) en Mellenbergh en Thio (1966) berekenden correlatiecoëfficiënten tussen de scores op de waarden en criteria voor studiesucces bij resp. eerstejaarsstudenten TH Eindhoven, studenten Stichting Nijenrode (NOIB) en psychologiestudenten. Er werden in deze onderzoekingen weinig significante correlatiecoëfficiënten gevonden. Ook in de Amerikaanse onderzoekingen, die verricht werden naar de voorspellende waarde van de SOV, werden in het algemeen geen significante correlatiecoëfficiënten met criteria voor studiesucces gevonden. De algemene indruk is dat de voorspellende waarde van de test ten opzichte van studiesucces vrij gering is. Er dient hierbij echter opgemerkt te worden dat in de genoemde onderzoekingen altijd studiesucces als criterium gekozen is. Er zijn ons geen gegevens bekend over criteria als „succes in het beroep" of „beroepssatisfactie".

2.3.3 De begripsvaliditeit

Door Mellenbergh en Thio (1966) werd een onderzoek verricht naar de begripsvaliditeit van de AVL. Deze auteurs namen de tweede versie van de test (zie par. 2.1) af bij zgn. representatieve groepen. Onder een representatieve groep verstaan zij een groep scholieren of studenten die een bepaalde vakopleiding volgen. Deze vakopleidingen zijn zo gekozen dat men mag verwachten, dat het waardesysteem van de leerlingen, die deze vakopleiding vol-

Tabel 4

Representatieve groepen

Groep:	*Representatief voor:*
Studenten aan de Universiteit van Amsterdam met de volgende studierichting:	
1. P(olitiek) S(ociale) F(aculteit) A	Politiek
2. Wiskunde en Natuurkunde	Theoretisch
3. Kunstgeschiedenis en Archeologie	Esthetisch
4. Economie	Economisch
5. Godgeleerdheid	Religieus
6. Studenten aan de Sociale Academie	Sociaal
7. Opleiding Tekenleraar	Esthetisch
8. R.K. Grootseminarie	Religieus

gen, primair gericht is op één van de waarden van de test (zie tabel 4).

In tabel 5 staan de gemiddelde scores van de representatieve groepen. Er wordt op gewezen dat dit onderzoek verricht is met de tweede versie van de test; deze gemiddelde scores zijn dus niet geheel vergelijkbaar met de gemiddelde scores van tabel 2 (daar werd immers gewerkt met de definitieve versie van de test).

Tabel 5

Gemiddelde scores van de representatieve groepen *(2e versie van de test)*

Aantal ppn	Groep	Theoretisch	Economisch	Esthetisch	Sociaal	Politiek	Religieus
30	PSF-A	36.02	36.72	41.78	43.25	**44.67**	35.57
53	Wisk. en Nat.	**46.66**	34.92	42.93	41.80	35.58	38.06
14	Kunstgesch. en Arch.	38.54	29.46	**55.96**	43.79	33.11	39.14
58	Economie	40.91	**40.59**	37.20	40.71	41.31	34.34
17	Godgeleerdheid	36.56	26.32	42.32	48.91	33.65	**02.24**
35	Soc. Academie	36.27	32.27	46.24	**49.19**	34.94	41.09
24	Opl. v. Tekenleraar	38.21	25.90	**54.35**	40.67	32.31	48.56
39	R.K. Gr. Sem.	31.89	33.54	37.36	49.31	34.59	**53.32**

Uit deze tabel blijkt dat elke representatieve groep zijn *hoogste gemiddelde score* behaalt op de waarde waarvoor de groep representatief geacht werd. Dit wordt door de auteurs beschouwd als een steun voor de begripsvaliditeit van de test.

Ook in enkele Amerikaanse onderzoekingen werd steun gevonden voor de begripsvaliditeit van de test. Een voorbeeld hiervan is het onderzoek van Newcomb (1943), waarin bleek dat bij een speciaal type opleiding de waardeprofielen in de verwachte richting veranderen. Ook de vaststelling dat er een samenhang bestaat tussen de snelle herkenning van woorden die te maken hebben met de waarden van de test en de hoogte van de scores op die waarden (Postman, Bruner, McGinnis 1948; Bousfield and Samborski 1955; McGinnis '50) kan men zien als een indirecte steun voor de begripsvaliditeit der waarden, evenals de bevinding dat profielen van echtparen op elkaar lijken (Schooley 1936).

3. Onderzoek in Nederland met AVL

Van het ons bekende onderzoek dat tot nu toe in Nederland met de AVL werd verricht vermelden wij hier de volgende resultaten:

Aan de Technische Hogeschool te Eindhoven werd de AVL tweemaal afgenomen bij een groep eerstejaarsstudenten in de Afdeling Werktuigbouwkunde. Voor deze eerstejaarsstudenten bestaat de mogelijkheid na het propaedeutisch examen de bedrijfskundige studierichting te volgen. De waarden van de AVL, met name voor Theoretisch, Economisch en Politiek, bleken te differentiëren tussen de studenten die deze richting wel en die deze richting niet kiezen.

Publicaties van de Groep Onderwijsresearch van de Technische Hogeschool te Eindhoven over dit onderzoek en het hiernavolgende zullen nog verschijnen.

Eveneens aan de Technische Hogeschool te Eindhoven werden correlatiecoëfficiënten berekend tussen de zes waarden van de AVL en een Nederlandse vertaling van de Cattell 16 PF[3]. In dit onderzoek bleek een deel van de AVL-waarden positief te correleren met Cattell-factoren:

theoretisch correleert met Cattel A: Koelheid (schizothymia); F-: In zichzelf gekeerdheid (Desurgency); G+: Volharding (Character of Super-Ego Strength).
economisch is gecorreleerd met Cattell F-: In zichzelf gekeerdheid (Desurgency); I-: Hardheid (Harria); M-: Conventionalisme (Praxernia); O-: Zelfverzekerdheid (Confident Adequacy); en met Q2-: Zelfstandigheid (Selfsufficiency).
esthetisch correleert positief met Cattel F +: Enthousiasme (Surgency); G-: Wispelturigheid (Lack of Rigid Internal Standards); I +: Gevoeligheid (Premsia); L-: Openheid (Relaxed Security); M +: Excentriciteit (Autria); N-: Pretentieloosheid (Naïveté); Q3-: Stuurloosheid (Poor-Self-Sentiment Formation).
politiek correleert positief met Cattel A+: Warmte (Cyclothymia); M-: Conventionalisme (Praxernia); N+: Intellectualisme (Shrewdness).
(Klip, n.g.).

In Nederlands onderzoek naar gokgedrag werd gevonden dat „gokkers" in het algemeen hoger scoren op Theoretisch en Esthetisch, terwijl „voorzichtigen" hoger scoren op Religieus (Van der Meer 1966). Bruynis (1968) vond echter geen enkel verband met Theoretisch, Esthetisch en Religieus toen hij de begrippen „gokkers" en „voorzichtigen" operationaliseerde aan de hand van het gedrag in een gokexperiment.

Deze verbanden vormen een uitbreiding van het nomologisch net rondom de waardebegrippen zoals die door de Nederlandse versie van de test worden bepaald. Gezien de vele uiteenlopende typen onderzoek waarbij de Study of Values in Amerika is gebruikt, kan men aannemen dat binnenkort ook in Nederland een interessant overzicht van Nederlandse bevindingen te geven zal zijn.

Literatuur

Allport G. W., Vernon P. E. and Lindzey G. – Manual to the Study of Values; Boston, Houghton Mifflin 1960.

Bousfield W. A. and Samborski G. – The Relationship between strength of values and the meaningfulness of value words; J. Pers. 1955, 23, 375–380.

Bruynis E. – Persoonlijkheidsfactoren die het invullen van de zekerheidsaanduiding bij tentamina van het meerkeuze vraagtype beïnvloeden. Ongepubl. doctoraal werkstuk, Universiteit van Amsterdam, 1968.

Buros O. K. – The fifth mental measurements yearbook; New Jersey, The Gryphon Press, 1959.

Hofstee W. K. B. – Individuele verschillen, een averechtse toepassing; Ned. Tijdschrift voor de Psychologie, deel XXIV, no. 8, sept. 1969.

Jones M. B. – Religious values and authoritarian tendency; Jl. Soc. Psychology, 1958, 48, 83–89.

Klip E. C. – (nog) niet gepubliceerd onderzoek verricht aan de Technische Hogeschool Eindhoven, 1968.

Kouwer B. J. – Tests in de psychologische praktijk; Utrecht, Erven J. Bijleveld, 1957.

McGinnis E. – Personal values as determinants of word association; Jl. Abnorm. Soc. Psychol, 1950, 45, 28–36.

Van der Meer H. C. – Besluitvorming I, enkele persoonlijkheidscorrelaten van risiconemend gedrag; Ned. Tijdschr. voor de Psychologie, deel XXI no. 10, nov. 1966.

Mellenbergh G. J. – Normering van de AVL en woordenlijst en uitbreiding van het nomologisch netwerk rondom de AVL; ongepubliceerd doctoraal werkstuk, Universiteit van Amsterdam, 1965.

Mellenbergh G. J. en Thio K. T. – Een Nederlandse versie van de SOV; Ned. Tijdschr. voor de Psychologie, deel XXI, no. 10, 1966.

Newcomb T. M. – Personality and social change: attitude formation in a student community; New York, Dryden Press, 1943.

Postman L., Bruner J. S. en McGinnis E. – Personal values as selective factors in perception; Jl. Abnorm. Soc. Psychol., 1948, 43, 142–154.

R.I.T.P. – AVL, waardentest; Wolters-Noordhoff N.V., Groningen, 1969.

Schooley M.: Personality resemblances among married couples: Jl. Abnorm. Soc. Psychol, 1936, 31, 240–247.

Spranger E. – Lebensformen; Halle: Max Niemeyer Verlag, 5e ed. 1925. Herdrukt in 1965 door Siebenstern Taschenbuch Verlag.

Terwilliger J. S. – Dimensions of occupational preference; Educ. and Psychol. Measurement, vol. XXIII, no. 3, 1963.

Vaughan G. M. and Mangan G. L. – Conformity to group pressure in relation to the value of the task material; Jl. of Abnorm. and Soc. Psychol., 1963, vol. 66, no. 2, 179–183.
Wolff-Albers A. D. en Mellenbergh G. J. – Handleiding voor de AVL waardentest; Wolters-Noordhoff N.V., Groningen 1970.

Noten

1. Wij danken prof. dr. A. D. de Groot, drs. W. Lans, drs. T. F. Meijman en dr. J. Vastenhouw voor de vele nuttige opmerkingen die zij bij het kritisch doorlezen van dit artikel maakten.
2. De test werd gesplitst in twee testhelften; de correlatiecoëfficiënten per waarde tussen de testhelften werden gecorrigeerd met de Spearman-Brown formule voor dubbele testlengte.
3. De Cattell 16 PF is een persoonlijkheidstest met een breed bereik; de test meet meerdere persoonlijkheidskenmerken en is dus niet beperkt tot bijvoorbeeld introversie of aanpassing.

Dr. J. M. W. van Ussel: geschiedenis van het seksuele probleem

Een eerste entree

I. VAN DER VELDE

I. Een vermeden aspect

Het seksuele probleem is, naar het schijnt, tot nog toe in de geschiedschrijving der pedagogiek een vermeden aspect geweest. Voor onze oudere Nederlandse pedagogische historiografen, Rombouts en Waterink, die beiden als zodanig rond 1930 werkten, geldt dit zeer zeker. Noordam doorbreekt het taboe enigermate in zijn *Inleiding in de historische pedagogiek* (1968). Van een systematische behandeling op historische basis is ook bij hem nog geen sprake. Binnen de opvoedingstotaliteit dient, naar thans algemeen geoordeeld wordt, toch ook de seksuele opvoeding haar plaats te vinden. Deze inschakeling behoort er toe te leiden dat zij binnen het werkterrein van de historische pedagogiek zal uitgroeien tot een zelfstandig en als zodanig ten volle geaccepteerd aspect. Mocht het tot deze uitbreiding binnen ons taalgebied komen, dan zal de verdienste daarvan allereerst moeten worden toegerekend aan Van Ussels *Geschiedenis van het seksuele probleem*. Zijn werk biedt een uitnemend startpunt.

II. Het boek

Niet zozeer nog door de omvang als wel door de kwaliteit, al biedt het ook door zijn omvang een stevige basis: 351 bladzijden tekst, 77 bladzijden kleingedrukte noten, 10 bladzijden literatuur. Het is de bewerking van het proefschrift, waarop de auteur in 1967 promoveerde aan de gemeentelijke universiteit te Amsterdam, met als promotor prof. dr. J. Presser. De stof is ingedeeld in 11 hoofdstukken. Hoofdstuk 1 behandelt het anti-seksueel syndroom, vooral naar wezen en oorsprong. Hoofdstuk 2 en 3, van Griekenland en Rome tot en met Erasmus, geven een historische inleiding tot het eigenlijke probleem. Hoofdstuk 4 is een zeer fundamenteel hoofdstuk: het geeft Van Ussels theorie omtrent de seksuele evolutie van de 16e naar de 19e eeuw met een eerste toelichting in hoofdstuk 5; Van Ussels visie op de evolutie van het gezin en het ontstaan van de afzonderlijke leeftijdsgroepen, als hoedanig hij beschouwt het kind en de jongeren, volgt in hoofdstuk 6 en 7. Hoofdstuk 8 en 9 beschrijven zeer uitvoerig het seksuele gedrag van de jeugd in de 18e eeuw en de seksuele voorlichting in deze periode. De twee laatste hoofdstukken sluiten het boek af met een schets van de verpreutsing van het westen en de reactie daarop: de emancipatie van het seksuele na 1900 in drie „revoluties".

Zoals men ziet: Een zwaar geladen boek. Gelukkig is, zoals hierboven uit de indeling blijkt, de compositie overzichtelijk; de stijl buitendien helder. De noten verschaffen niet alleen veel aanvullende informatie, soms openen ze ook nieuwe gezichtspunten. Men mag ze bepaald niet negeren, al is het heen en weer geblader wel eens storend.

III. De auteur en zijn werkwijze

Dr. Van Ussel doceert moraalwetenschap te Gent. Hij is voorzitter van de Belgische Vereniging voor gezinsplanning en seksuele opvoeding, het pendant van de Nederlandse vereniging voor seksuele hervorming (NVSH). Zijn belezenheid is indrukwekkend, niet alleen op

historisch en seksuologisch gebied. Hij heeft een sterke sociologische belangstelling, is gevoelig voor de invloed van recente filosofische antropologie en bezit een sterke affiniteit tot algemeen psychologische, speciaal dieptepsychologische, aspecten. Door deze veelzijdigheid is het ook voor de lezer, die hem op al deze vakgebieden min of meer kan volgen, moeilijk hem op alle onderdelen te controleren. Het spreekt vanzelf dat in dit boek de plasticiteit van de jonge mens, maar ook die van volwassenen, een ruime plaats inneemt. Van Ussel sluit zich aan (25) bij recente filosofische antropologen als W. Brüning, E. Cassirer, A. Portmann, H. Plessner, e.a., bij wie, volgens Van Ussel, eenstemmigheid te constateren valt omtrent „de typering van de mens als een wereld-open, ongevormd, in alle richtingen stuwbaar wezen". In deze vorm gezegd wordt de mens gereduceerd tot een volkomen passief creatuur: „in alle richtingen stuwbaar" en rijst de vraag of Van Ussel de inzichten van deze antropologen wel geheel juist weergeeft. Zowel de invloed van hereditaire bindingen als die van socio-economische bindingen zou bij deze formulering uitgeschakeld worden wat o.i. bij antropologen van dit niveau toch moeilijk te accepteren valt. Waarbij we gaarne erkennen dat het door het multi-disciplinaire karakter van het probleem: historie-seksuologie - sociologie - antropologie - psychologie natuurlijk vrijwel onmogelijk is, iedere lezer en iedere criticus in alle opzichten te bevredigen.

Van Ussel is zich, lijkt ons, scherp bewust dat op de gebieden waarop hij zich in onderling verband beweegt, meer vragen rijzen dan momenteel afdoende beantwoord kunnen worden, vooral ook doordat voldoende voorstudies ontbreken. Vandaar o.a. de aandacht die hij direct in het begin schenkt aan de analyse van grondbegrippen als antiseksueel syndroom, seksualiteit, seksuele vrijheid, e.d. Vandaar ook de behoedzame benadering, altijd weer, van detailproblemen. Telkens weer treft men hele reeksen vragen aan die hij zichzelf stelt. Wij kennen, zegt hij, de fysiologie van de vroegere mens niet. „Was zijn seksualiteit meer cyclisch dan de onze? Welke invloed kon de wijziging in de voeding op zijn gedrag veroorzaakt hebben? Bezat hij een andere hormonenwerking? Kende hij dezelfde puberteit, fysiologisch en psychisch, als nu? Vindt men in alle perioden dezelfde leeftijdsgroepen met dezelfde kenmerken als nu, of staan we voor onvergelijkbaarheden, die we verkeerdelijk met dezelfde termen van kind, jongeren, jongen, meisje benoemen?" (24).

Een tweede voorbeeld (124). Van Ussel meent — we weerspreken hem niet, doch geven uitsluitend illustraties van zijn omzichtige betoogtrant — dat het burgerlijk en adellijk gezin van het oude type (hoofdstuk 6: Evolutie van het gezin) waarschijnlijk meer gelijkt op dat van een ver verwijderde stam, dan op het huidige. Op het eerste gezicht een krasse stelling, want wat verstaat hij onder een „ver verwijderde stam"? Polynesiërs?

Hij had ook beter gedaan deze vergelijking niet zo nadrukkelijk te poneren: hij verzwakt er zijn eigen betoog mee. Want tegen de ganse reeks factoren, die verschillen bewerkstelligen tussen deze categorieën 18e-eeuwse en moderne gezinnen, kan men weinig bezwaren opperen. We citeren: „Bij een beoordeling moet men rekening houden met de invloed van factoren, zoals: het jarenlang verblijf bij een min, die soms meer bemind wordt dan de moeder; de frekwente afwezigheid van de vader; de aanwezigheid van een soms talrijk personeel, met wie de jongere soms meer contact had dan met de ouders; het verlaten van het huis rond het tiende jaar om elders in de leer te gaan; het groot leeftijdsverschil tussen vader en moeder; de grotere kindersterfte; andere relaties tussen de kinderen; het groter aantal tweede moeders en vaders; het frekwenter inwonen van niet-gehuwde familieleden; de veelvuldiger omgang met niet-leeftijdgenoten; het gemakkelijk bevredigen van de „need of contact", en dit niet alleen door de ouders, enz."

Waarbij men goed doet te bedenken dat hier een maatschappelijk en familiaal conglomeraat van verschijnselen gegeven wordt, die zich als

totaliteit over een lange (hoe lange?) tijdsperiode hebben voorgedaan en waarvan concrete gezinnen een enkel, misschien enkele (hoeveel en welke?) hebben gekend. Maar dit neemt niet weg dat Van Ussel over zijn eigen teksten wáákt. En niet alleen om deze constant aanwezige waakzaamheid hebben we zoveel waardering voor dit boek. Ook al glipt er wel eens een gewaagde stelling tussendoor.

IV. Een geschilpunt

Zoveel waardering dat we met vrijmoedigheid in een belangrijk historisch-pedagogisch geschilpunt onze mening tegenover de zijne plaatsen. Met name tegenover zijn opvattingen in hoofdstuk 7: Ontstaan van de afzonderlijke leeftijdsgroepen en dan wel vooral tegen het woord „Ontstaan".

Wie onze studie *Jeugd in historie* (Paedagogische Studiën 1963, blz. 113-133) kent, zal deze bezwaren begrijpen. Van Ussel denkt in deze materie o.i. te conventioneel. Het is ons nl. onbegrijpelijk hoe hij op blz. 132 kan schrijven dat de maatschappij van voor de zeventiende eeuw was „een maatschappij zonder generatieconflicten", waarin men „van de puberteitscrisissen, typisch voor de negentiende en twintigste eeuw, zo goed als „geen spoor" vindt". Wij menen in die studie het tegengestelde te hebben bewezen en veroorloven ons daarom een wat uitvoerig citaat.

De jeugd

„In de tweede helft van de 5e eeuw v. C. heeft zich, naar Marrou en Bork, in Griekenland in het gedrag van de jeugd een wijziging voltrokken, waardoor veel traditioneel-ethische waarden verloren zijn gegaan... De zoon verliest alle eerbied voor zijn ouders, de leerling voor zijn meester. De jeugd bekommert zich noch om de goden, noch om de geboden en verboden... Plato schijnt geen vriend geweest te zijn van zijn tijdgenoot, de retor Isocrates. Maar Isocrates oordeelt over de jeugd niet anders dan hij. Zijn bevindingen vindt men te allen tijde terug bij wat men beschouwt als „ontaarde, gedegenereerde" jeugd:

1. Zij erkent de autoriteit van volwassenen niet meer.
2. Zij kent ingetogenheid noch schaamtegevoel, noch in privé, noch in het openbaar.
3. Zij vervlakt, streeft naar vulgair vermaak, waarbij het seksuele moment dikwijls een beangstigende rol gaat spelen".

Het is natuurlijk mogelijk dat wij verschillen in de interpretatie van de begrippen „generatieconflict" en „puberteitscrisis". Maar als wij deze gedragingen van de Atheense jeugd rond 400 v. C. toetsen aan huidig jeugdgedrag, dat hij en wij dan wel als generatieconflict en puberteitscrisis bestempelen, dan valt toch moeilijk te ontkennen dat de inhouden elkaar dekken.

Het kind

Van Ussel situeert de sociogenese van het kind als leeftijdsgroep „tussen de 15e en de 18e eeuw" (150). Maar hoe valt dan de identiteit van kinderspeelgoed te verklaren vanaf de oudst bekende beschavingsperioden, ook buiten de engere Europese cultuurkring, tot op de dag van vandaag?

Men zie hiervoor het grote werk van Antonia Fraser over kinderspeelgoed, in 1966 verschenen bij George Weidenfeld and Nicolson Ltd. te London, met talloze adstruerende illustraties. We beschikken niet over de Engelse editie, wel over de Duitse vertaling *Spielzeug*. We beperken ons tot enkele korte citaten:

„Ob es Ägypten war, ob Griechenland oder Rom, ob Asien oder Afrika, das europäische Mittelalter oder die Moderne — man schenkte den Kindern Bälle und Kreisel, Puppen samt Puppenstube, den Reifen, das Tier aus Stoff oder Leder, und die Kinder hielten ihnen aber die Jahrhunderte hinweg die Treue".

„Aus der altägyptischen Kultur sind uns neben anderen Spuren ihres alltäglichen Lebens auch Spielsachen überliefert" (24). „Die ägyptischen Kinder scheinen mit Spielzeug gut ausgestattet gewesen zu sein. Sie hatten Bälle, Kreisel, Ziehtiere und Puppen, die aus einer Fülle verschiedenen Materials gefertigt waren. Elfenbein und Gold fanden ebenso Verwendung wie Bronze, Lehm, Holz und eine Reihe von Mischstoffen. Die Kugel ist eine urtümliche Form; darum ist vermutlich der Ball als Spielzeug auszerordentlich alt" (24).

Maar als ouderen, duizenden jaren geleden, voor *het* kind speelgoed, en steeds gelijksoortig speelgoed, vervaardigen, dan moeten deze ouderen toch ook toen reeds *het* kind als afzonderlijke leeftijdsgroep hebben ervaren en erkend en dient men de sociogenese van het kind niet te situeren „tussen de 15e en de 18e eeuw", maar daar waar zij van nature behoort: bij de oermens. Voorzover deze dan de zorg voor het kind op zich nam en daarmee plaatste in de société van zijn (haar) tijd.

Er ligt hier niet een individuele controverse, wel een controverse tussen twee vrij talrijke groepen geïnteresseerden. Van Ussel doelt op studies van Ph. Ariès, R. Beitl, G. Boas, W. Hornstein, N. S. Eisenstadt, F. H. Tenbruck, H. Métraux, H. H. Muchow, U. Helfenstein, A. Bork, M. J. Langeveld, A. Flitner, I. van der Velde, E. Caulfield, E. Blochmann, R. Mercier. Ongeveer de helft van deze studies is ons bekend. Wij zijn het volkomen eens met Van Ussel dat landaard, sociaal milieu, sekse en leeftijd te weinig als factoren in deze studies en derhalve in de conclusies worden betrokken. Men mag zeker niet „de kenmerken van de kinderen en jongeren uit een agrarische, een pre-industriële, een industriële maatschappij als één compacte groep zien". En we moeten eveneens scherp onderscheiden ideële doelstellingen, voorzover zij als opvoedingsbasis functioneren én het reëel gedrag, zeker ten aanzien van het controversiële gedeelte. Inderdaad zou door duidelijker differentiatie naar bovengenoemde grondslagen: landaard, sociaal milieu, sekse en leeftijd een deel der tegenstrijdigheden binnen deze thematiek kunnen worden opgeheven en daardoor weer eerder adekwate correcties op gedrag en wangedrag worden gevonden. Wij hebben ons voor wat onze eigen studie betreft, reeds van te voren nauwkeurig aan Van Ussels voorschriften gehouden.

V. De theoretische basis van Van Ussels verdere beschouwingen

Wij willen deze *„Eerste entree"* besluiten met een korte samenvatting van hoofdstuk 4, dat we hiervoor genoemd hebben „een zeer fundamenteel hoofdstuk": De evolutie van de 16e naar de 19e eeuw: theorie. Van Ussel gaat er van uit dat historisch het seksuele gedragspatroon van het westen geen constante is geweest. Hij meent dat er o.a. een fase van enkele eeuwen af te zonderen valt, liggend tussen de 16e en de 19e eeuw, tijdens welke sommige groepen langzaam evolueren naar een z.g. „modern", d.i. burgerlijk gedragspatroon. Van ongeveer 1550 af beginnen leerstellingen van individuele hervormers: kerkelijke leiders, moralisten, opvoeders, ingang te vinden bij, overgenomen te worden door bepaalde maatschappelijke formaties, een omzetting der geesten gesteund door belangrijke voorafgaande veranderingen op socio-economisch gebied. Vandaar zijn stelling: „Aan de sociogenese van het nieuwe waardensysteem beantwoordt dus een psychogenese". Een omzetting van een situatie, waarin i.c. het verstrekken van expliciete seksuele voorlichting overbodig geacht werd naar een toestand, waarin deze informatie eerst een discussiepunt, daarna realiteit is geworden.

Hoe verloopt deze dubbele evolutie, socio-economisch? De hoofdlijnen zijn bekend. Van Ussel werkt naar de oudere theorieën van M. Weber en K. Mannheim, doch vooral naar de nieuwere van Norbert Elias *Über den Prozess der Zivilisation* (Basel, 1939). Sinds de 12e eeuw wijzigen zich de samenlevingsvormen;

steden ontstaan en met de steden ontstaat de burgerij; het handels- en geldkapitalisme ontwikkelt zich met als consequentie afnemende zelfvoorziening, arbeidsverdeling, grotere onderlinge afhankelijkheid. De beroepsmens doet zijn intrede en met hem de bureaucratie. Dit alles betekent een — zeer langzame — verandering in het systeem der sociale stratificatie, in de aard der sociale relaties, in sommige institutionele constellaties, in het waardensysteem, in de psychische gesteldheid van de mens. Tezamen: een evolueren naar een burgerlijke maatschappij.

Psychogenetisch maakt de sterk toegenomen gecompliceerdheid van het maatschappelijk leven met en door de sterke sociale verstrengeling een grotere beheersing van het driftleven noodzakelijk in de richting van het sociáál gewenste gedrag, een sterker afstemmen van eigen gedrag en inzichten op gedrag en inzichten van anderen. Ook doordat de verticale hiërarchische structuur der maatschappij door het ontstaan der burgerij als nieuwe maatschappelijke laag, als „tussen" laag, haar oorspronkelijke feodale scherpte verliest. De burgerij valt naar „boven" te onderscheiden van de feodale wereld, naar „beneden" van de (latere) „vierde stand".

Psychisch: de autoritair-feodale „Fremdzwang" wordt vervangen door een meer burgerlijke „Selbstzwang", een noodzakelijke „sociogene zelfcontrole" [1], die een proces betekent van toenemende verinnerlijking. Er ontwikkelt zich tussen de 16e en de 19e eeuw een nieuwe code van welvoeglijkheid en van moraal op verinnerlijkte basis: de oudere „schaamtecultuur" (zich schamen voor iemand) wordt omgezet in een „schuldcultuur" (zich schuldig gevoelen aan), met een accent op zich.

Tot zover het algemene kader.

Zodra dat „zich schuldig gevoelen aan" tot meer permanente innerlijke censor wordt, verdwijnt veel van de oude ongedwongen openbaarheid uit het leven; de afgeslotenheid van gezin en individu neemt toe. Hoofdstuk 5 geeft daarvan voorbeelden. Deze verdringing begint meer en meer ook het seksuele te omvatten — er ontstaat een maatschappijbeeld, waarin het seksuele gaat ontbreken als geïntegreerde cultuurfactor. „Het bestaat wel als extra- of infracultureel fenomeen of als niet-geïntegreerde component van de persoonlijkheid". Zodra de maatschappij het seksuele begint te ontkennen, moet het individu zijn seksuele gevoelens loochenen en verdringen. De wereld van de realiteit én van de fantasiebeleving wordt van sterkere taboes voorzien. „Gevolgen hiervan zijn dat de jongeren hun seksuele nieuwsgierigheid in een sfeer van zondigheid en schuldbesef moeten bevredigen".

De periode van de 16e naar de 19e eeuw betekent cultuurhistorisch ook de periode van renaissance, humanisme, rationalisme. „Nooit voordien zouden zovelen zo gemakkelijk aanvaard hebben dat de ware essentie van de mens de geestelijke activiteit is die veroverd wordt op het lichaam, gezien in dualistische tegenstelling. Deze ontwikkeling beïnvloedde de verdere verdwijning van een nogal irrationeel element zoals het seksuele. In de cerebraalmentale wereld van het kennen en het denken was daarvoor nog geen plaats". Het gevoel blijft als functie ten achter bij het verstandelijk begrijpen; er ontstaat in de individuele mens een innerlijke gespletenheid.

Deze innerlijke gespletenheid vergroot de mogelijkheid de ethische normen alleen in theorie te aanvaarden, er de schijn van op te houden zonder ze te volgen. De hypocrisie, dikwijls voorgesteld als typisch victoriaans (negentiende-eeuws) begint naar Van Ussel minstens een paar eeuwen vroeger.

Die gewijzigde mentaliteit heeft zich natuurlijk niet automatisch voltrokken. Er moeten binnen de omschreven sociogenese bewerkende factoren zijn geweest. Een ervan was de machtige invloed van het rationalisme op moralisten en pedagogen. Moralisten en pedagogen zijn uiterst gevoelig geweest voor deze nieuwe richting in het Westeuropese denken,

wat een versterkte verdringing van het seksuele betekende.

Naast wijsgerige invloeden werkten godsdienstige invloeden — in dezelfde richting.

Het antropologisch dualisme, wezenstrek van katholicisme en protestantisme, scheidt ziel en lichaam en stelt ze klassificerend tegenover elkaar. Het leidt haast onvermijdelijk tot een spiritualistische onderwaardering van lichaam en lichamelijkheid. De ziel heerst, het lichaam dient. Lichamelijk begeren, zeker het geslachtelijk begeren, was aanwijzing van zondige mentaliteit.

Er mag uit Van Ussels betoog geconcludeerd worden dat zowel godsdienstige als wijsgerige invloeden in de periode van de 16e tot de 19e eeuw het ontstaan van het antiseksuele syndroom hebben bewerkt.

Hier laten we het bij. Het zal, naar we hopen, uit deze „eerste entree" duidelijk zijn geworden dat deze geschiedenis van het seksuele probleem — we herhalen het — niet zonder invloed behoort te blijven op de geschiedschrijving der opvoeding.

Ondanks, of juist door, de vele vragen die door de auteur zelf worden gesteld èn door de vele vragen die het boek bij geïnteresseerde en terzake kundige kritische lezers oproept.

Noot

1. De termen tussen aanhalingstekens zijn van Van Ussel.

Uitgangspunten bij het opstellen van een biologie-leerplan voor een gemeenschappelijk brugjaar m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o.

C. D. N. Barel*

Inleiding

In dit artikel worden factoren nagegaan, die de keuze van de onderwerpen voor de biologie in de brugklas bepalen. De analyse beperkt zich tot de uitgangspunten van een leerplan voor een gemeenschappelijk brugjaar naar m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o. en is in eerste instantie niet bedoeld voor scholen(gemeenschappen) met slechts één of met veel meer richtingen van onderwijs dan de drie bovengenoemde.

Het leerplan moet voor alles een practische realisatie mogelijk maken van de doelstellingen van het biologie-onderwijs in de brugklas. Daarnaast zijn ook andere factoren van invloed op de samenstelling zoals: methodiek, relatie met andere (brugklas)vakken, continuïteit van het biologie - onderwijs, de psychologie van het 12-jarige kind en de persoonlijke voorkeur van de docent.

I Twee facetten van het biologie-onderwijs in de brugklas

Inleiding

De brugklas is een determinatie- en selectieklas; het brugjaar een periode, waarin de leerling geholpen wordt bij zijn adaptatie aan een nieuw type van onderwijs. De hulp bij de aanpassing is niet van directe invloed op het leerplan. Het is een probleem van de studielessen en van de wijze, waarop de biologielessen worden gegeven. De determinatie daarentegen heeft een grote weerslag op het leerplan, omdat de leerstof zelf de mogelijkheid om te determineren in hoge mate bepaalt. Dit betekent, dat het biologie-onderwijs in het brugjaar twee belangrijke facetten heeft: het is een hulpmiddel bij de determinatie èn het wil de leerlingen enig idee van biologie geven. De belangrijke plaats, die de determinatie inneemt bij de functies van het biologie-onderwijs in de brugklas, is uniek. In alle latere jaren zal het vak zelf centraal staan bij het overwegen van een leerplan.

Biologie als hulpmiddel bij de determinatie

Objectief (dat inhoudt vergelijkbaar en herhaalbaar) determineren impliceert twee dingen: (1) Er moeten methodes ontworpen worden, die vergelijkbare en (met hetzelfde resultaat) herhaalbare toetsen leveren. (2) Hetgeen, waarop gedetermineerd wordt, moet zo omschreven zijn, dat het een aantal in de praktijk bruikbare kenmerken heeft. Dit laatste is van het grootste belang voor het opstellen van een leerplan, want in het kader van de determinatie kan dan pas een programma samengesteld worden als duidelijk en practisch omschreven is, wat het doel van m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o. is. Hieraan ontbreekt echter nog alles, zodat de determinaties thans subjectief en in hoge mate intuïtief zijn. v. Oostrum (pers. meded.) schrijft hierover: „De zaak zit zo — en daaraan dienen wij de komende jaren onze volledige bijdrage te leveren — dat deze schooltypen volledig opnieuw

* Leraar biologie aan de stedelijke scholengemeenschap 'Hugo Grotius' te Delft. Huisadres: Nassaulaan 47, *Oegstgeest*.

gedefinieerd moeten worden in hun doelstellingen".

Determinatie met behulp van biologie is niet alleen het nagaan welk biologie - onderwijs (m.a.v.o., h.a.v.o. of v.w.o.) de leerling waarschijnlijk het best zou kunnen volgen. Men bedenke dat de biologie de enige natuurwetenschap in de brugklas is en dat daardoor juist van dit vak gevraagd wordt na te gaan welke capaciteiten de leerling in deze richting heeft. Bij de overwegingen om een onderwerp in het leerplan op te nemen gaat het dus niet alleen om het biologische belang, maar ook om de mogelijkheid de aanleg voor natuurwetenschappen ermee te bepalen.

Enig idee geven van biologie

Voor een nadere bepaling van dit tweede facet van de biologie in de brugklas volgen wij voornamelijk de opsomming van Treffers 1968, die in zijn dissertatie stelt, dat het doel van het biologieonderwijs in Nederland, de V.S. en de U.S.S.R. is:

(1) Inzicht geven in de biologie als natuurwetenschap.

(2) Begrip bijbrengen voor de betekenis, die de biologie voor de maatschappij heeft.

(3) Bijdrage te leveren tot de algemene vorming van de leerlingen.

De door Treffers nog genoemde „Voorbereiding op het Hoger Onderwijs" is voor de brugklas niet relevant.

Ad (1) *Inzicht geven in de biologie als natuurwetenschap*

De biologie is, in tegenstelling tot de natuurlijke historie, een natuurwetenschappelijke discipline. Bij de keuze van de onderwerpen voor het leerplan zullen wij dan ook na moeten gaan of deze zich lenen voor een natuurwetenschappelijke behandeling. Dit houdt in dat het in vakkringen voldoende moet zijn uitgewerkt, zodat een theorie en mogelijk ook afbeeldingen, cijfermateriaal, grafieken e.d. beschikbaar zijn; dat de biologische theorie over het onderwerp inderdaad gebruikt kan worden voor een exacte bespreking op het niveau van een 12-jarige leerling en dat het cijfermateriaal, de grafieken e.d. zich lenen voor eigen werkzaamheid in de zin van experimenten. (zie IId).

Het zoeken naar biologische onderwerpen, die voor een natuurwetenschappelijke behandeling in aanmerking komen vereist studie van de moderne biologie door middel van applicatie-cursussen, overleg met wetenschappelijke onderzoekers en lectuur van recente overzichts-artikelen. Een verbeterde kennismaking met de vorderingen in de biologie zou ons misschien doen inzien, dat onderwerpen die al tientallen jaren op het programma staan, vervangen kunnen worden door leerstof, die een weerspiegeling is van recente inzichten en onderzoekingen.

Mijns inziens kan de natuurwetenschappelijke benadering van de biologie niet veel verder gaan dan een illustratie van de wetenschappelijke methode aan de hand van een biologisch onderwerp. Een expliciete behandeling van het begrip natuurwetenschap is door zijn abstracte en filosofische karakter geen haalbare kaart voor de jonge leerling. Het is zelfs de vraag of een integrale aanduiding van de onderwerpen binnen dit thema ooit gedaan is in ons middelbaar onderwijs (zie voor een dergelijke opsomming b.v. Jungwirth in J. biol. Education 2 (1), p. 40.) Zonder van de leerling te vragen de methode achter het voorbeeld onder woorden te brengen, kunnen wij toch nagaan in hoeverre hij de essentie begrepen heeft door hem de methode te laten tóepassen op andere gevallen dan het voorbeeld, dat in de les werd behandeld. Determinatie van de potentiële m.a.v.o.-, h.a.v.o.- of v.w.o.-leerling zou dan o.a. kunnen gebeuren door te onderzoeken in hoeverre de leerling in staat is object en methode te ontkoppelen. Bij de m.a.v.o. - leerling blijven voorbeeld en methode nauw verbonden: er wordt van hem verwacht dat hij de aangeleerde relatie begrijpt in de context, zoals deze in les of

boek gegeven wordt. De h.a.v.o.-leerling zal de (natuurwetenschappelijke) benadering ook moeten kunnen toepassen op verwante, analoge biologische problemen. Van de v.w.o.-leerling tenslotte mag men verwachten, dat hij de methode kan gebruiken bij het oplossen van een hem niet vertrouwd, niet biologisch en abstract probleem. Bij de keuze van de leerstofeenheden zal ook plaats moeten zijn voor onderwerpen, die het testen van deze gradaties mogelijk maakt.

Omdat de brugklas zowel voorbereidt op eindonderwijs, als op hoger beroepsonderwijs en universiteit, ben ik er geen voorstander van de biologie alleen te laten fungeren als hulpmiddel bij het aankweken van een „scientific attitude", zoals dit in de V.S. gebeurt. Ook internationaal wordt echter aanbevolen dit uitgangspunt te nemen bij het opstellen van nieuwe leerplannen. De biologie alleen een voorbeeld te laten zijn van een natuurwetenschappelijke discipline is te academisch en gaat b.v. voorbij aan de sociale functies van het biologie-onderwijs. De Nederlandse situatie is meer te vergelijken met die van de Sowjet Unie, waar het voortgezet onderwijs primair eindonderwijs is, en de biologie verspreid over een aantal jaren gegeven wordt (Treffers). De V.S. daarentegen hebben een onderwijs, dat op de universiteit gericht is. Bovendien wordt de biologie er in blokvorm gegeven in een hogere klas. Het is goed deze essentiële verschillen tussen het biologie-onderwijs in de V.S. en Nederland voortdurend voor ogen te houden nu door de diepgaande research op dit gebied in de V.S. dit land steeds meer invloed krijgt op het Nederlandse biologie-onderwijs.

Eén van de belangrijkste pedagogische opgaven van het leerplan is de coherentie van de leerstofeenheden. Het onderwijs in de biologie als (natuur)wetenschap impliceert een gericht zijn op inzicht in fundamentele biologische begrippen. Waar dit mogelijk is, moeten de onderwerpen van het leerplan een didactische illustratie zijn van een biologisch principe. Dit kan echter het leerplan een coherent geheel maken en kennis van deze principes is van basaal belang voor andere functies van het onderwijs in de biologie (toepassingen en maatschappelijke verantwoordelijkheid van het vak.). Het aantal biologische principes, dat door een leerplan moet worden toegelicht, dient beperkt te zijn, zodat er voldoende gelegenheid is de leerling van het algemene karakter van het grondbeginsel te overtuigen. (Het is een veelgemaakte psychologische vergissing te menen dat leerlingen de draagwijdte van een begrip kunnen overzien aan de hand van twee voorbeelden, terwijl wij er als docent jaren studie voor nodig hadden). Inzicht in de biologie wordt dan ook niet bereikt, wanneer men de seizoenen als dwingend uitgangspunt neemt om aan de hand daarvan een groot aantal fundamentele biologische problemen aan te stippen, die dan onvoldoende behandeld kunnen worden en waarvan de bespreking beperkt blijft tot natuurhistorische verhalen.

Bij de practische uitvoering heb ik het macroscopische bouwplan gekozen als de verbindende lijn die door bijna alle onderwerpen loopt en die dus de coherentie van het leerplan bepaalt. Het bouwplan is de eerste natuurlijke stap op weg naar het zoeken van de „wetten van het leven". Het schept op betrekkelijk eenvoudige wijze orde in een diversiteit van organismen (of gedeelten ervan), die daarvoor schijnbaar ordeloos leek voor de leerling. Het bouwplan kan het kind zich voorstellen en het is practisch gemakkelijk duidelijk te maken. Andere belangrijke biologische begrippen zoals cel, evolutie, populatie-milieu en genetica zijn naar mijn ervaring al gauw te hoog gegrepen: ze zijn moeilijk te demonstreren, lenen zich niet goed voor practisch of experimenteel werk in de brugklas of ze vragen veel voorkennis, die juist in de laagste klassen moet worden opgebouwd.

De diversiteit zelf wordt verbonden met het begrip functie: variaties binnen het bouwplan kunnen begrepen worden als aanpassingen aan verschillende functie's. (De werkelijke aard van de vorm-functie relatie is een academi-

sche kwestie, die in de brugklas alleen maar naar voren komt bij de overweging niet te veel te benadrukken, dat de één een gevolg van de ander is).

Het komt mij zinloos voor dat de leerling feiten moet leren, waarvan de biologische betekenis hem ontgaat, zoals allerlei bloeiwijzen, topografie van de schedelbeenderen, bladvormen, kenmerken van plantenfamilies, vertegenwoordigers van allerlei taxa, waarbij hij zich nauwelijks meer kan voorstellen dat een naam of een (voor hem) abstract figuurtje. Deze kennis blijft immobiel en heeft daardoor geen opvoedkundige waarde.

Ad (2) *Begrip bijbrengen voor de maatschappelijke betekenis van de biologie*

Door de relaties met de geneeskunde, landbouw- en veeteeltkunde, psychologie en sociologie zullen actuele en maatschappelijk belangrijke problemen uit deze wetenschappen een plaats moeten krijgen in het biologieprogramma van het voortgezet onderwijs. Omdat het biologie-onderwijs in de brugklas m.i. niet fysiologisch of oecologisch moet zijn, zullen veel onderwerpen uit het hierboven genoemde kader niet in aanmerking komen. Ik wil echter een uitzondering maken voor de voortplanting van de mens en de milieuhygiëne. Omdat (vooral bij meisjes) de geslachtsrijpheid omstreeks het twaalfde jaar begint en de voorlichting over de voortplanting thuis nogal eens onvolledig is, wordt het een taak van de bioloog dit in zijn les te behandelen. Aangezien de leerlingen in de brugklas niet emotioneel bij het probleem van de sexualiteit betrokken zijn (Meneer, maar waarom doe je het nou? D'r lijkt me niks an!) moet de voortplanting van de mens alleen feitelijk en in een biologisch kader behandeld worden.

Als wij biologie-leraren ergens een zware verantwoordelijkheid voor dragen dan is het voor het biologisch inzicht van onze leerlingen in de leefbaarheid van de wereld. De eersteklas leerling staat nog wijd open voor nieuwe ideeën. Dit argument heeft mij ertoe gebracht in de brugklas iets te vertellen over de problemen van de milieu-hygiëne. Aan de hand van talrijke actuele gevallen kunnen de ernstige gevolgen van de milieu-vervuiling en de oorzaken ervan aan de leerling duidelijk gemaakt worden om hiermee een basis te leggen voor een werkelijke bereidheid er iets aan te doen. In de hogere klassen kunnen we hierop verder bouwen als uitgelegd wordt welke mechanismen door de milieu-vervuiling beschadigd werden en welke pogingen we kunnen ondernemen dergelijke schade te herstellen en te voorkomen.

Voorbeelden van de practische toepassingen van de biologie zullen vertegenwoordigd moeten zijn in de leerstof van de brugklas, o.a. omdat dit aspect van de biologie waarschijnlijk een grote rol zal gaan spelen in de programma's van de m.a.v.o. en h.a.v.o.

Ad (3) *Bijdrage te leveren tot de algemene vorming*

De algemeen vormende waarde van de biologie in de zin van waarnemingsvermogen, technische vaardigheden, esthetisch beleven, ordelijk verwerken van gegevens e.d., heeft geen grote invloed bij het opstellen van een leerplan. De algemene vorming is voornamelijk een probleem van de wijze, waarop het programma wordt uitgevoerd.

II Invloed van de methode op het leerplan

a) Biologie of Natuurlijke Historie

Biologie dient werkelijk biologie te zijn en geen natuurlijke historie. Is de natuurlijke historie vooral een collectie feiten over de levenswijze en (niet meer dan uitwendige, macroscopische) bouw van één plant of dier; de biologie zoekt naar wetmatigheden van het leven in zijn geheel. De biologie is een natuurwetenschap, de natuurlijke historie niet. De natuurlijke historie leent zich goed voor een esthetische behandeling. Zij zal zeker mak-

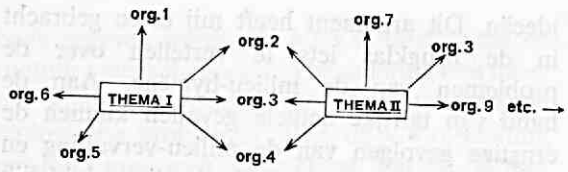


fig.1a thema centrale methode

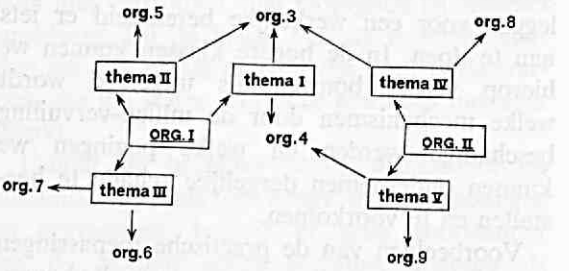


fig.1b exemplarisch thematische methode

Fig. 1 Schematische voorstelling van de thema centrale methodes (1a) en de exemplarisch thematische methode (1b). Bij de exemplarisch thematische methode staat een beperkt aantal bekende organismen (ORG. I en ORG. II) centraal. Uitgaande van deze bekende dieren of planten wordt een aantal thema's (thema 1-5) besproken. De algemene geldigheid van de thema's wordt duidelijk door te laten zien dat zij ook van toepassing zijn op andere (minder bekende) organismen (org. 3–9).

kelijk aansluiten bij de actuele situatie, waar het kind in doen en denken in de prepuberteit mee bezig is. Bij het geven van *biologie* zal men op het subjectieve element moeten letten, wil men het niet verwaarlozen, maar de biologie sluit de esthetische beleving zeker niet uit. De keuze van de onderwerpen zal in hoge mate bepaald worden door het wereldbeeld van het kind in de prepuberteit: zij moeten aansluiten bij de kennis die het kind heeft van de „natuur" uit zijn dagelijkse omgeving (zie verder V), maar het is niet noodzakelijk op dit niveau te blijven door niet hoger dan de natuurlijke historie te gaan. De biologie ordent op een hoger niveau en is daardoor van grotere pedagogische waarde dan de natuurlijke historie. Bovendien biedt alleen de biologie de mogelijkheid de natuurwetenschappelijke capaciteiten van de leerling te onderzoeken; de natuurlijke historie is daar in wezen ongeschikt voor.

Het komt mij voor, dat er thans (bewust of onbewust) een neiging bestaat het niveau van het biologie-onderwijs naar beneden te brengen om weer te vervallen in natuurlijke historie. Tegen deze tendens wil ik stelling nemen, omdat het mijn ervaring is, dat alleen op grond van de traditie de natuurlijke historie in de lagere klassen geprefereerd wordt boven de biologie. Reeds jaren heb ik de klassieke natuurlijke historie vervangen door biologie in de zin van dit artikel zonder daarbij op grote didactische moeilijkheden te stuiten. Wel kost het moeite de ouders aan de nieuwe opvatting over de plant- en dierkunde te wennen, omdat zij nog steeds van mening zijn, dat het een zuiver leervak is en daardoor hun kinderen verkeerd begeleiden. Wij zullen hierover duidelijk voorlichting moeten geven. Helaas werkt ook de nieuwe regeling betreffende de bevoegdheid biologie in de brugklas te geven de bovengenoemde tendens in de hand. Wij zullen er zorg voor moeten dragen, dat de biologie in d brugklas niet alleen een leervak is va nfeiten, waarvan de biologische betekenis de leerling dikwijls ontgaat, maar dat het werkelijk als biologie gegeven wordt en voldoet aan zijn functie van natuurwetenschap in de brugklas.

b) Thematisch of Systematisch

Onder de theoretici van het biologie-onderwijs overheerst de mening, dat de biologie thematisch moet worden gegeven.
Dit is wellicht voor een deel te verklaren als een reactie op het klassieke onderwijs dat in zijn opzet voornamelijk natuurhistorisch en systematisch was wat de plant- en dierkunde betrof, en waar de menskunde een overheersende plaats innam, terwijl het juist de taak van de biologie is de mens te laten zien als een organisme naast vele andere. Bovendien speelt de eerder genoemde invloed van de V.S. in deze een grote rol. De ervaring leerde

me echter, dat een zuiver thematische aanpak een te hoge greep is voor de gemengde populatie leerlingen uit de lagere klassen. Ook in de Sowjet Unie wordt de thematische benadering in de lagere klassen door de meeste leraren niet voor mogelijk gehouden: „Het object, dat bij een dergelijke benadering bestudeerd wordt, is te groot en het blijft, omdat voortdurend vergeleken moet worden, niet beperkt tot een enkel organisme" (Treffers p. 112). De methode zal te snel uitgaan van een basale kennis, die niet aanwezig is of die nog nauwelijks functioneert. Wij kunnen het kind weliswaar in korte tijd een groot aantal planten en dieren schetsen, die voor de thema's nodig zijn, maar deze kennis wordt niet geïntegreerd; het kind zal er onbewust niet mee willen werken, omdat het geleerde hem eigenlijk nog vreemd is. Een ander groot bezwaar tegen de thematische benadering als enig uitgangspunt is, dat kinderen van 12 jaar nog lang niet toe zijn aan dergelijk brede structurering. De vraag naar grote lijnen past niet bij hun leeftijd; zij hebben het nog te druk met de details. Jonge leerlingen zijn te intensief bezig met de actuele situatie om geïnteresseerd te raken in de afstand vragende thematiek. (Hun wereld is er veelmeer een van de beleving, dan van de waarneming. O.a.: Perquin in zijn „Didactiek"). Hun geringe interesse voor ordende relaties is ons bekend: leerlingen uit de lagere klassen leren maar al te graag uit hun hoofd. De natuurlijke historie gaf daar alle gelegenheid voor.

Moet de thematiek dan geheel afgewezen worden? Ik meen van niet. De thematische aanpak is van grote ordende waarde en karakteristiek voor de moderne biologie en verdient dus om pedagogische en biologische reden aandacht. Als compromis tussen de klassieke en zuiver thematische methode zie ik een thematische aanpak van de biologie in de brugklas, die exemplarisch en impliciet is. Hiermee wordt bedoeld, dat de thema's besproken worden aan de hand van een beperkt aantal organismen, die het kind vertrouwd zijn. Het organisme staat in de behandeling centraal. Uitgaande van dit bekende organisme laten we als volgt zien, dat het geleerde een veel algemenere geldigheid heeft en m.m. ook toe te passen is op planten en dieren, die het kind minder bekend zijn. Het impliciete karakter van de methode ligt in het feit, dat het thema zelf niet genoemd hoeft te worden, omdat het idee achter de voorbeelden veel te abstract of te moeilijk te formuleren is voor de 12-jarige leerling. Wij kunnen niet van hem verwachten, dat hij tot een omschrijving komt van begrippen als vorm-functie relatie, classificatie, bouwplan etc., terwijl wij het aan de hand van de voorbeelden toch kunnen aanduiden. In fig. 1 is het verschil tussen het thema-centrale onderwijs en de exemplarisch thematische methode schematisch weergegeven.

c) Practicum

Het practicum wordt hier gezien als een zelfstandig bezig zijn met de biologische objecten, waarbij het gaat om een toelichting van de leerstof. Dit persoonlijk kennismaken met de biologische objecten is een wezenlijk deel van een introductie in de biologie. Het is van groot belang voor een reële voorstelling van deze objecten; het is een goede motivatie en een belangrijk hulpmiddel bij het zich eigen maken van de leerstof. Bovendien heeft het practicum een algemeen vormende waarde: oefening in waarneming; handigheid; ordelijk verwerken van gegevens; beschrijving. De mogelijkheid een onderwerp uit het leerplan door een practicum te begeleiden zal een zwaar tellend argument moeten zijn.

d) Experiment

Het experiment is een (wetenschappelijke) methode om proefondervindelijk een antwoord op een probleem te krijgen. Het experiment raakt de wetenschappelijke zijde van de biologie. In zijn consequenties kent het experimenteren 4 fases, die ieder apart gerealiseerd kunnen worden in onze biologie-lessen: het

formuleren van een probleem, het bedenken van een beslissend experiment, het uitvoeren van het experiment en het verwerken van de resultaten. Het bedenken van een beslissend experiment en het kunnen verwerken van resultaten, zouden we kunnen opnemen in de criteria voor de v.w.o.-leerling.

III Uitgaan van de psychologie van het 12-jarige kind

Voor een goede motivatie zullen we moeten uitgaan van de actuele situatie, het dagelijks leven van het kind, omdat hij daar in zijn doen en denken voornamelijk mee bezig is. Dit impliceert, dat het biologie-leerplan ook door regionale factoren bepaald wordt. In een bosrijke streek zullen de biologische principes aan andere organismen toegelicht worden dan in een stad.

Kennis van de psychologie van het 12-jarige kind zal in de toekomst een belangrijke rol moeten gaan spelen bij het opstellen van een leerplan: De doelstellingen van het biologie-onderwijs worden ook bepaald „door van een hele populatie van 12-jarigen na te gaan wat je met hen kunt bereiken, op welke nog niet aangesproken vermogens het onderwijs ook een beroep zal dienen te doen. In het algemeen is het zo, dat deze leeftijd tot veel meer, maar ook tot veel minder in staat is dan wij gewoonlijk door ons traditioneel onderwijs veronderstellen" (v. Oostrum, pers. meded.).

IV Relatie met andere (brugklas-)vakken

Geen vak staat zo apart, dat het geen beroep hoeft te doen op andere wetenschappen. Een gevaar van ons onderwijs is, dat het de leerlingen veel te categorisch leert denken en zo de natuurlijke relaties versluiert, die er tussen de verschillende disciplines bestaat. Het discrete denken wordt door de moderne onderwijsmethoden en de wijze, waarop wij de maatschappij (moeten?) laten functioneren, nog versterkt: „multiple choice"-testen, geprogrammeerde instructie; formulieren met een beperkt aantal voorgedrukte antwoorden, etc. Het is niet moeilijk, maar men moet het wel doelbewust invoeren in het programma, om de leerling te laten zien dat er verband bestaat tussen biologie en andere (brugklas-)vakken. De wiskunde, zoals deze thans gegeven wordt in de lagere klassen, leent zich uitstekend voor een demonstratie van deze relaties: de systematiek kan gegeven worden als een classificatie-probleem. Zo zijn er zeker ook bruggen te slaan naar de aardrijkskunde, de expressie-vakken en de talen.

V De continuïteit van het biologie-onderwijs

Bij het opstellen van een leerplan zou rekening kunnen worden gehouden met de natuurkennis, die het kind op de l.s. kreeg. Overleg met de leerkrachten uit de hoogste klas van dit onderwijs zou er voor kunnen zorgen, dat de kennis der natuur o.a. voorbereidt op de biologie van het voortgezet onderwijs.

Het spreekt vanzelf dat er verband moet zijn tussen de biologie in de brugklas en de verschillende richtingen die erop volgen.

VI De invloed van de persoonlijke voorkeur van de docent

Het is niet van belang, welke onderwerpen dienst doen voor de realisatie van een leerplan, dat verder voldoet aan de eisen, die in dit artikel werden opgesomd. In laatste instantie kan daarom de keuze der onderwerpen bepaald worden door de persoonlijke voorkeur van de docent. Deze ruimte tussen het voldoen aan de hierboven genoemde factoren en het concrete leerplan bestaat zeker omdat het aantal onderwerpen waaruit gekozen kan worden groot is. De mogelijkheid van een persoonlijke voorkeur, die stimulerend kan werken en die de docent in staat stelt zijn vakkennis optimaal te gebruiken, mag niet miskend worden omwille van een gelijkschakeling, die doel in zichzelf geworden is en waarvan de noodzaak niet voldoende werd overwogen.

Curriculum vitae

Na eindexamen HBS-B in 1960 in militaire dienst. In 1962 aan de Rijksuniversiteit van Leiden biologie-studie. Candidaats-examen in 1966. Voor het practisch deel van de doctoraalstudie een electromyografisch onderzoek aan de kopspieren van de baars en een onderzoek naar parasieten en commensalen van bepaalde stekelhuidigen. In het kader van het laatstgenoemde onderwerp gewerkt o.a. aan het biologisch station van Roscoff (Frankrijk). Resultaten van beide onderzoeken worden thans gepubliceerd. In 1969 cum laude voor het doctoraal-examen geslaagd.
Sinds 1966 werkzaam als assistent bij het eerste-jaars practicum op de afdeling morfologie der dieren. Daar ook begonnen aan een gedetailleerde analyse van de kaakbewegingen van bepaalde vissen.
Sinds 1966 als 'uren'-leraar biologie verbonden aan de stedelijke scholengemeenschap in Delft. Aldaar een aantal jaren geëxperimenteerd met nieuwe programma's en methode's voor het biologie-onderwijs in de lagere klassen. De uitgangspunten van de methode's en programma's zijn samengevat in voorgaand artikel.

Tweetaligheid in Friesland: één kind, twee talen

Beknopt verslag van een onderzoek naar de beheersing van het nederlands en het fries bij fries sprekende kinderen uit de eerste klas van het basisonderwijs

JOHAN M. WIJNSTRA

1. *Inleiding*

Voor een groot deel van de friezen is het nederlands een tweede taal, die zij niet dagelijks spreken. De kinderen groeien op in het fries, maar ook het nederlands moeten zij leren beheersen. Over de konsekwenties van deze taalsituatie voor het onderwijs wordt verschillend gedacht. Er is echter weinig met enige nauwkeurigheid bekend over de ontwikkeling van de beheersing van het nederlands bij aanvankelijk eentalig fries sprekende kinderen. In dit (beknopte) onderzoeksverslag wordt een poging ondernomen een bijdrage te leveren tot het verstaan van de komplekse problematiek. Dit onderzoek is echter niet meer dan een momentopname geweest en hopelijk zal er meer onderzoek volgen.

Het onderzoek werd uitgevoerd in het kader van de 'kursus' ontwikkelingspsychologie in de voorkandidaatsopleiding pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Bij de opzet van het onderzoek moest daarom rekening worden gehouden met een zeer beperkt budget, waardoor niet alles uitgevoerd kon worden zoals wel wenselijk geweest zou zijn. Wel kon gebruik worden gemaakt van het materiële apparaat van het Pedagogisch Instituut.

De uitvoering van het onderzoek stond onder supervisie van dr. G. A. Kohnstamm, lektor in de ontwikkelingspsychologie aan de Rijksuniversiteit te Utrecht, en diens assistenten mej. H. Oostergetel en de heer A. K. de Vries.

2. *De taal- en onderwijssituatie in Friesland*

2.1 *De taalsituatie in Friesland*

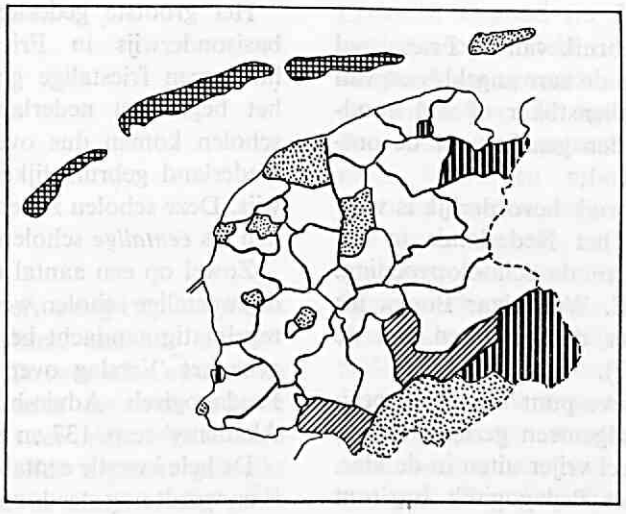
Ongeveer tweederde deel van de bevolking in de provincie Friesland spreekt dagelijks fries in de omgang, een nog groter gedeelte verstaat het fries. Al deze mensen beheersen ook het nederlands, hoewel aktief soms minder goed.

In 1956 werd door de Fryske Adakemy een dialekt-geografische enkête gehouden om de numerieke verhoudingen tussen fries, nederlands en 12 dialekten in de provincie Friesland na te gaan (2)*. Tot deze dialekten worden b.v. gerekend het stadsfries, het stellingwerfs, het bildts, etc. De enkête beperkte zich tot de lagere schoolbevolking en haar ouders. Op het kaartje in figuur I kan men zien, dat 26 gemeenten homogeen fries sprekend zijn. (90–100%) In deze percentages zijn echter een aantal kinderen opgenomen van wie b.v. één of beide ouders geen fries spreken. Op grond van de verstrekte gegevens is het mogelijk deze groep af te splitsen. Het percentage kinderen uit totaal friestalige gezinnen over de gehele provincie wordt dan 61,2 (37.237 van de 60.848). Het percentage kinderen uit totaal nederlandstalige gezinnen bedraagt 9,6 (5.812 van de 60.848). De rest van de kinderen komt uit gemengd-talige gezinnen of uit dialekt sprekende gezinnen.

In 1966 zijn, uitgaande van het Paedagogisch Adviesbureau van de Fryske Akademy, twee enkêtes gehouden, naar het taalgebruik van de kleuters en de leidsters op de friese kleuterscho-

* De nummers tussen ( ) verwijzen naar de literatuuropgave.

Figuur I – Percentage fries sprekenden per gemeente in 1956; gebaseerd op een enkête naar de omgangstaal van de lagere schoolbevolking en haar ouders.



90 – 100% 26 gemeenten en de dorpen van de gemeente Leeuwarden
60 – 90% 2 gemeenten: Lemsterland en Heerenveen
40 – 60% 4 gemeenten: Kollumerland, Ooststellingwerf, Dokkum en Hindeloopen
10 – 40% 9 gemeenten: Franeker, Schiermonnikoog, Het Bildt, Bolsward, Leeuwarden, Sneek, Staveren, Weststellingwerf en Harlingen
0 – 10% 3 gemeenten: Terschelling, Ameland en Vlieland

Kaartje getekend met behulp van, en gegevens ontleend aan: Kr. Boelens & J. van der Veen – De taal van het schoolkind in Friesland (Fryske Adakemy, Leeuwarden 1956).

len en naar de toestand van het onderwijs in de friese taal op de lagere scholen. Bij deze enkêtes werd ook gevraagd naar het aantal fries sprekende kinderen op de scholen. Uit de bespreking van deze enkêtes in het 'Verslag over het jaar 1966 van het Paedagogisch Adviesbureau' blijkt dat er t.o.v. de toestand in 1956 geen grote verschuivingen hebben plaats gevonden, zeker niet in de homogeen friestalige (plattelands)-gebieden.

Het fries wijkt tamelijk veel af van het A.B.N., zowel fonetisch, grammatikaal als leksikologisch, waarschijnlijk meer dan de meeste andere nederlandse streektalen. Het fries onderscheidt zich van andere in Nederland gesproken streektalen door het feit dat het zich als literatuurtaal heeft ontwikkeld.

2.2 *Het onderwijs in Friesland*

Hoewel in een groot gedeelte van Friesland meer dan 80% van de bevolking dagelijks fries spreekt, werd en wordt bij het onderwijs, in de kerk en door het bestuurlijke apparaat sinds jaar en dag het nederlands als voertaal gebruikt. Hiertegen heeft aanvankelijk vooral de zg. Friese Beweging protest aangetekend. Door een wetswijziging in 1937 werd het mogelijk fakultatief onderwijs in het fries op de lagere school te geven. Na de tweede wereldoorlog kreeg het probleem van de voertaal bij het beginonderwijs de aandacht. Hoewel er over de feitelijke beheersing van het nederlands bij zes- à zevenjarige fries sprekende kinderen weinig nauwkeurig bekend was, werd in 1950 op negen proefscholen een eksperiment begonnen met fries als voertaal

in de laagste twee klassen.

De doelstelling van het eksperiment was na te gaan:

a. in hoeverre het gebruik van de Friese taal bij het onderwijs in de aanvangsklassen van de lagere school dienstbaar of wel noodzakelijk moet worden geacht voor de ontplooiing van het kind;

b. in hoeverre dit gebruik bevorderlijk is voor het aanleren van het Nederlands in het verdere stadium van de schoolopvoeding.

(R. J. Sipkens en S. E. Wendelaar Bonga in: Voorlopig rapport over de resultaten van de Friese proefscholen) (37).

Als het meest positieve punt uit dit eksperiment wordt over het algemeen gezien het feit, dat de kinderen zich veel vrijer uiten in de klas. In 1958 werd door het Pedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Groningen een onderzoek uitgevoerd om de resultaten van de scholen die hadden deelgenomen aan het eksperiment te beoordelen. (3) Het onderzoek werd uitgevoerd in negen zesde klassen van proefscholen, negen zesde klassen van 'gewone' scholen in Friesland en in drie zesde klassen van plattelandsscholen in de provincie Utrecht. Het onderzoek bestond uit een stilleestest, een aanvullingsopstel, een diktee, een invuloefening (stilistisch) en een invultekst om de weerstand tegen friesismen te toetsen. De resultaten van de proefscholen op deze schriftelijke toets waren niet slechter dan die van de andere scholen, soms zelfs iets beter.

In 1955, eerder dan was voorzien, kreeg de onderwijsvorm met fries als voertaal in de laagste klassen reeds zijn wettelijke basis. Tot 1963 heeft het aantal scholen van deze soort zich regelmatig uitgebreid. Sedert 1963 bedraagt dit aantal ongeveer 80. Op 31-12-68 waren er volgens opgave van het Paedagogisch Adviesbureau van de Fryske Akademy 84.

Deze scholen werken als volgt: de voertaal in de klassen 1 en 2 is fries. Lezen, schrijven, rekenen, etc. worden dus in het fries onderwezen. Halverwege de tweede klas gaat men systematisch aandacht aan het nederlands besteden, welke taal in de derde klas voertaal wordt. Dit type scholen zal in het vervolg als *tweetalige* scholen worden aangeduid.

Het grootste gedeelte van de scholen voor basisonderwijs in Friesland echter, ook in homogeen friestalige gebieden, gebruikt vanaf het begin het nederlands als voertaal. Deze scholen komen dus overeen met de overal in Nederland gebruikelijke vorm van basisonderwijs. Deze scholen zullen verder aangeduid worden als *eentalige* scholen.

Zowel op een aantal eentalige scholen als op de tweetalige scholen wordt in de hogere klassen regelmatig aandacht besteed aan het fries. Volgens het 'Verslag over het jaar 1966 van het Paedagogisch Adviesbureau van de Fryske Akademy' resp. 137 en 84.

De hele kwestie eentalig en tweetalig onderwijs is en wordt nog steeds zeer emotioneel benaderd. Ter illustratie: in het najaar van 1968 werd in de Leeuwarder Courant een polemiek gevoerd die in ongeveer anderhalve maand meer dan dertig ingezonden stukken opleverde.

Hoewel de tweetalige scholen al bijna twintig jaar bestaan, is er zeer weinig onderzoek verricht naar de ontwikkeling van de beheersing van het nederlands bij aanvankelijk eentalig fries sprekende kinderen. In 1950, bij het begin van het scholeneksperiment, is door Post (35) een woordenschatonderzoek uitgevoerd. Hieraan werd door 88 kinderen van zes à zeven jaar deelgenomen. Aan de hand van o.a. platenmateriaal werd eerst het friese woord gevraagd en daarna het nederlandse ekwivalent. De verhouding tussen het aantal bekende nederlandse woorden en het aantal bekende friese woorden in dit onderzoek bedroeg 34 : 100. Op grond van enkele kleinere, oriënterende onderzoekjes, voornamelijk uitgevoerd door leerlingen van kweekscholen, mag worden aangenomen, dat deze verhouding nu hoger ligt.

Het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan, is een poging iets meer te weten te komen over de verhouding nederlands: fries bij friestalige kinderen uit de eerste klas van het basisonderwijs. Alvorens tot een bespreking van het onderzoek en de resultaten daarvan

over te gaan, zal eerst enige aandacht besteed worden aan – voornamelijk buitenlandse – literatuur over tweetaligheid.

3. *Tweetaligheid*

3.1 *Inleiding*

'The practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the persons involved bilingual.' (43) De twee talen ontmoeten elkaar in de persoon. Gezien vanuit de persoon vormt de beheersing van twee talen, twee soorten aktiviteiten waarbij dezelfde organen gebruikt worden. Iedere fries die in een friestalig gezin geboren wordt, zal naast de 'natuurlijke' taalontwikkeling (in het fries) die hij doormaakt, het nederlands moeten leren. Na verloop van tijd zal hij een meer of mindere mate van tweetaligheid bereikt hebben.

In de beheersing van de twee talen moet tenminste onderscheiden worden naar aktieve en passieve beheersing. Passieve taalbeheersing (decoding) zou men als volgt kunnen omschrijven:

Decoding refers to the process whereby certain patterns of stimulation (usually auditory or visual) elicit certain representational mechanisms (ideas or meanings) via the operations of a complicated central nervous system.(26)

Aktieve taalbeheersing (encoding) zou men met dezelfde auteurs als volgt kunnen omschrijven:

Encoding is the process whereby a speaker's intentions become coded into those vocal reactions which produce intelligible sounds in a given language.(26)

Ten onrechte is in de definitie van encoding het schrift weggelaten. Het lijkt waarschijnlijk dat de mens die dagelijks over twee talen moet kunnen beschikken een andersoortig encoding- en decoding-systeem heeft dan het individu dat voor dagelijks gebruik aan één taal voldoende heeft.

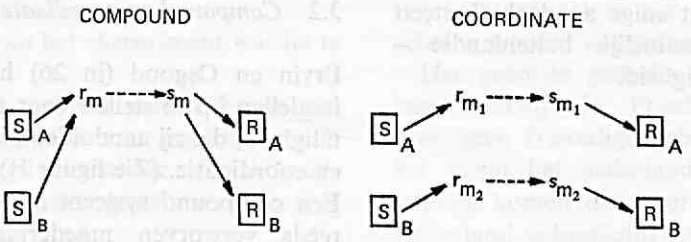
3.2 *Compound en coordinate bilinguisme*

Ervin en Osgood (in 26) hebben geprobeerd modellen op te stellen voor twee soorten tweetaligheid, die zij aanduiden met resp. compound en coordinatie. (Zie figuur II).
Een compound systeem ontstaat door aan het reeds verworven moedertaalsysteem en het daarmee samenhangende begrippen systeem dat van een tweede, c.q. vreemde taal te koppelen. Deze vorm van bilinguisme ontstaat volgens Ervin en Osgood door b.v. een vreemde taal te leren m.b.v. woordenlijsten en schriftelijke vertaaloefeningen, of door de taal te leren in een situatie waar de twee talen door dezelfde personen gesproken worden. Een coordinate systeem bestaat uit twee relatief onafhankelijke systemen. Een dergelijke vorm van bilinguisme ontstaat volgens hen wanneer de taal geleerd wordt in situaties waar de twee talen door verschillende personen gesproken worden, of door de taal te leren in het land waar die taal de voertaal is.

De onderscheiding die door Ervin en Osgood gemaakt wordt, komt overeen met wat Post (34) meedeelt over zijn ervaringen in het voormalig Nederlands Indië. Hij onderscheidt schoolse en familiale tweetaligheid. In de systeemtheorie van Van Parreren (30, 31, 32) is deze onderscheiding ook in te passen. In de gevallen van de kinderen Ronjat en Leopold, waar de ouders konsekwent ieder een andere taal met het kind spraken is de onderscheiding ook te herkennen (resp. 36 en 22).

Op basis van de theorie van Ervin en Osgood is door Lambert, Havelka en Crosby (20) een onderzoek uitgevoerd met behulp van Osgoods 'semantic differential' (26, 27). De proefpersonen, variërend naar de manier waarop zij ervaring met frans hadden opgedaan, werd gevraagd een aantal franse en engelse stimulus-woorden op een aantal begripsdimensies op een zevenpunts schaal te beoordelen. De proefpersonen die hun frans en engels in verschillende kulturele situaties hadden geleerd, bleken meer funktioneel onafhankelijke taalsystemen te hebben dan de proefpersonen die de twee talen in minder gescheiden

Figuur II



In a *compound language system* two sets of linguistic signs, one appropriate to language A (S_A), and the other appropriate to language B (S_B), come to be associated with the same set of representational mediation processes or meanings (r_m- → s_m). On the encoding side, likewise, the same set of representational processes comes to be alternatively associated with two sets of linguistic responses, one in language A (R_A) and the other in language B (R_B).

In a *coordinate language system* the set of linguistic sigsn and responses appropriate to one language come to be associated with one set of representational mediating processes (r_{m1} - → s_{m1}), but the set of linguistic signs and responses appropriate to the other language become associated with a somewhat different set of representational processes (r_{m2} - → s_{m2}).

Overgenomen uit: S. M. Ervin and C. E. Osgood – Second language learning and bilingualism, in: C. E. Osgood and Th. A. Sebeok – Psycholinguistics (26).

situaties hadden geleerd, wat tot uiting kwam in het verschil in de kwaliteiten die aan de ekwivalente engelse en franse woorden werden toegekend. Hiermee wordt de theorie van Ervin en Osgood ondersteund; in dit onderzoek kon niet worden aangetoond, dat er tussen deze groepen ook verschillen waren in het gemak waarmee op de andere taal omgeschakeld wordt.

3.3 *Interferentie*

De strukturele verschillen tussen de talen die het tweetalig individu spreekt, tezamen met psychologische en socio-kulturele faktoren, kunnen interferentie tot gevolg hebben, waarbij onder interferentie wordt verstaan: Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language. (43)

De gevallen van interferentie met strukturele verschillen tussen de talen als voornaamste oorzaak zijn te onderscheiden in fonetische, grammatikale en leksikologische.

Hoe en in welke mate interferentie optreedt hangt, naast de verschillen tussen de talen, samen met de manier waarop de tweede taal geleerd is. Ervin en Osgood (in 26) merken op, dat interferentie bij coordinate bilinguisme minder zal voorkomen dan bij compound bilinguisme.

In (vroegere) koloniale gebieden waar de taal van het moederland bij het onderwijs en door het bestuurlijke apparaat gebruikt wordt (b.v. de Nederlandse Rijksdelen Overzee) zullen de gevallen van interferentie bij het gebruik van het nederlands door de inheemse bevolking andere zijn dan in Friesland. Fries en nederlands vertonen wel strukturele verschillen, maar ook veel overeenkomsten, b.v. als germaanse taal. Dit ligt in Suriname heel anders m.b.t. de daar gesproken talen.

3.4 *De socio-kulturele positie van de taal*

In het voorgaande is al even ingegaan op de socio-kulturele positie van de twee talen die door een individu gesproken worden. Vooral de statusverschillen tussen de twee talen zijn hierbij belangrijk, in verband met b.v. de literair-kulturele waarde die aan een taal toegekend wordt en de instrumentele waarde die een taal heeft voor de sociale mobiliteit. (21) Dit probleem heeft in Friesland ook altijd sterk meegespeeld. Het fries werd en wordt beschouwd als een

taaltje geschikt voor boeren en buitenlui. De burgers zijn er dan ook de oorzaak van geweest dat het nederlands zijn invloed in Friesland kon gaan doen gelden, vanaf ongeveer de zeventiende eeuw. Samenhangend hiermee heeft zich in de steden een wonderlijk mengsel van fries en nederlands ontwikkeld, het zg. stadsfries. Juist op het punt van de status van de taal grijpen de nationalistische bewegingen aan, in Friesland de zg. Friese Beweging, op enkele punten vergelijkbaar met b.v. de Vlaamse Beweging. In Ierland en Wales hebben dergelijke overwegingen tot een duidelijke taalpolitiek geleid.

3.5 *Het onderwijs in tweetalige gebieden*

Het belangrijkste probleem m.b.t. de opvoeding in tweetalige gebieden is de organisatie van het schoolsysteem en de keuze van de taaldidaktiek, om mogelijke negatieve invloeden van de taalsituatie op b.v. intellektuele prestaties en schoolsukses tegen te gaan. De invloed van tweetaligheid op I.Q. is vrij uitvoerig onderzocht d.m.v. vergelijkingen tussen de skores op verbale en non-verbale intelligentietests, overigens met variërende uitkomsten. (23, 24)

De beginleeftijd om de tweede taal te leren en de methode die daarbij gehanteerd moet worden, staat in het probleem van de schoolorganisatie centraal. Op grond van vrij recente onderzoekingen en ervaringen wordt aanbevolen zo vroeg mogelijk met de tweede taal te beginnen, zeker indien een volledige beheersing van de tweede taal maatschappelijk noodzakelijk is, zoals in Friesland. Stein (41) schrijft b.v.:

On the evidence available then, one would recommend that the more urgent a full bilingual command of a particular language is, the earlier should be the beginning of continuous second language learning and the more time should be devoted to it.

Hierbij kan enerzijds worden verwezen naar onderzoekingen van Penfield (33) en gunstige ervaringen, zoals die b.v. zijn verkregen in een internationale kleuterschool in Spanje, waarbij de kinderen minimaal drie van de vier mogelijke talen te verwerken kregen (frans, duits, engels en spaans). (1) Andersson komt tot de konklusie dat de jaren van vier tot acht bijzonder geschikt zijn om met de tweede taal te beginnen. (1)

Bij deze en andere eksperimenten is de didaktiek gericht op het bereiken van een benadering van een coordinate vorm van twee- of meertaligheid, met een analoge didaktiek als bij het voortgezet onderwijs voor het moderne vreemdetalenonderwijs, waarbij gebruik gemaakt wordt van direkte methoden (b.v. talenpraktikum) en waarbij de taalsferen zo veel mogelijk gescheiden worden gehouden m.b.t. situatie en personen. (25)

4. *De opzet van het onderzoek*

4.1 *Probleemstelling*

De bedoeling van dit onderzoek is na te gaan:

a. in hoeverre friestalige kinderen uit de eerste klas van het basisonderwijs het nederlands beheersen – zoals dat gemeten wordt met de gebruikte test – en welke faktoren hierop invloed hebben. Met de volgende faktoren is bij de opzet van het onderzoek rekening gehouden:
- het gezinsmilieu;
- de leeftijd;
- de voertaal bij het basisonderwijs;
- de mate van schoolsukses;
- kleuterschoolbezoek en de voertaal bij het kleuteronderwijs;
- de aanwezigheid van televisie in het gezin.

De skores van de groep die met de nederlandse test onderzocht is, worden vergeleken met die van de overeenkomende milieu-leeftijdsgroepen uit het normeringsonderzoek van de test in de stad Utrecht, en met de skores van een op genoemde faktoren vergelijkbare groep die met de friese parallelversie van de test onderzocht is.

b. in hoeverre de friese parallelversie van de test vergelijkbaar is met de oorspronkelijke nederlandse versie, d.m.v. vergelijking van de skores van de groep die met de friese test onderzocht is, met de skores uit het normeringsonderzoek.

4.2 *De Utrechtse Taal Niveau Test*

In het onderzoek is gebruik gemaakt van de Utrechtse Taal Niveau Test (UTANT), een test voor kinderen van vier tot zeven jaar. Deze test is recent ontwikkeld aan het Pedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht onder leiding van dr. G. A. Kohnstamm. (14, 15) De UTANT bestaat uit vier subtests. Door verschillende omstandigheden kon subtest 4 (onder woorden brengen) niet in het testprogramma worden opgenomen.

Beschrijving van de gebruikte subtests:

subtest 1: woordenschat (35 items)

Het kind krijgt steeds vier plaatjes aangeboden, waaruit het er één moet kiezen, b.v. 'Wijs nu de vlinder eens aan', waarbij het kind de keuze heeft uit plaatjes met resp. een saksofoon, een vogel, een trompet en een vlinder.

subtest 2: analogieën en tegenstellingen (25 items)

De proefleider leest een zinnetje voor, dat het kind moet afmaken, b.v. 'Een vogel vliegt in de lucht, een vis zwemt in het . . .', 'Een blok is vierkant, een bol is . . .'.

subtest 3: grammatika (20 items)

Elk item bestaat uit twee bij elkaar horende platen, waarvan de eerste geheel door de proefleider wordt benoemd, de tweede gedeeltelijk. Het kind moet dan weer aanvullen. Er zijn vier kategorieën items:

- meervoudsvormen: 'Dit is een schip, dit zijn twee . . .'.
- komparatieven en superlatieven: 'Deze stok is lang, maar deze is nog . . .'.
- persoonsvormen: 'Dit jongetje wil gaan scheppen. Wat doet hij hier? Hier . . . . . .'.
- voltooide deelwoorden: 'Moeder schrijft een brief; dit is de brief die zij heeft . . .'.

Aan de eigenlijke testitems gaan vier voorbeelditems vooraf.

Deze drie subtests zijn vooral gericht op een goed begrip van de taal (decoding), wat de basis vormt voor de respons: bij subtest 1 het aanwijzen van het plaatje, bij de subtests 2 en 3 het aanvullen van de zin.

De UTANT is genormeerd met behulp van ongeveer 850 kinderen uit de stad Utrecht tussen 4;0 en 7;11. Bij de samenstelling van de normgroep is gestratificeerd naar leeftijd en milieu. Dit heeft geresulteerd in normen per halfjaargroep, opgesplitst in vier milieukategorieën. De milieu-indeling is gebaseerd op het opleidingsnivo van de ouders, waarbij de hoogste opleiding van de vader, of de moeder aangehouden wordt. De indeling is als volgt:

milieu 1: alleen lagere school;
milieu 2: meer dan lagere school, maar minder dan voltooid ulo-nivo;
milieu 3: voltooid ulo-nivo;
milieu 4: voltooid hbs-nivo en hoger.

Voor de oudste leeftijdskategorieën is de differentiatie van de test niet meer ideaal, waardoor het lijkt alsof de milieuverschillen kleiner worden. De test wordt individueel afgenomen door een team van twee personen, van wie de een als proefleider fungeert en de ander als protokollist optreedt. Van de test is een friese vertaling gemaakt. Hierbij is dankbaar gebruik gemaakt van het advies van prof. dr. H. T. J. Miedema, bijzonder hoogleraar in de friese taal- en letterkunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Nog voor kerstmis 1968 werd de friese test uitgeprobeerd bij een zevental kinderen uit Oppenhuizen. De resultaten hiervan waren zodanig, dat, hoewel gebleken was dat subtest 3 in de vertaalde versie gemakkelijker was dan in de oorspronkelijke versie, besloten werd het onderzoek uit te voeren zonder wijzigingen in de test aan te brengen.

4.3 *De verdere voorbereiding en de uitvoering van het onderzoek*

De dames B. Boomgaardt en D. J. Kingma uit de derde leerkring van de Chr. Kweekschool te Leeuwarden en de heren C. Kooistra, E. Scheweer, F. Smink en M. S. Veldstra uit de derde leerkring van de Chr. Kweekschool te Sneek stelden zich beschikbaar om de tests af te nemen. In verschillende bijeenkomsten werd het onderzoek en het testmateriaal met hen besproken. In de perioden tussen de bijeenkomsten namen zij ieder een aantal tests af, die werden vastgelegd met behulp van geluidsbanden en protokollen,

welk materiaal op de bijeenkomsten werd besproken.

Aan het onderzoek hebben 14 scholen uit homogeen fries sprekende plaatsen meegedaan, d.w.z. plaatsen met minimaal 80% gezinnen met fries als omgangstaal volgens Boelens en Van der Veen (2). In verband met de bereikbaarheid van de plaatsen door de proefleiders, was het niet mogelijk het gehele homogeen fries sprekende gebied te bestrijken. De scholen die hebben deelgenomen liggen alle in het westelijk gedeelte van de provincie.

In februari 1969 werden op de scholen de proefpersonen gekozen door de proefleiders. De proefpersonen moesten aan de volgende voorwaarden voldoen:

- afkomstig zijn uit een fries sprekend gezin, om de groep op dit kenmerk zo homogeen mogelijk te houden, en
- voor de eerste keer in de eerste klas zitten, enerzijds om de leeftijdsverdeling homogeen te houden, anderzijds omdat de UTANT-normen tot 7;11 lopen en zittenblijvertjes ouder zouden kunnen zijn.

Uit de groep die zo op iedere school overbleef werden de deelnemers door middel van een lotingssysteem gekozen.

Via de scholen werden de formulieren voor het milieu-onderzoek bij de ouders bezorgd en weer verzameld. Op het milieuformulier werden tevens vragen gesteld over de gezinstaal (ter kontrole), over het kleuterschoolbezoek en over het televisiebezit.

In de week van 3 tot 8 maart 1969 werden de tests afgenomen, als volgt over de scholen verdeeld:

Tabel 1

friese test, afgenomen op eentalige scholen te:		aantal leerl.	% fries spr. in 1956 (2)	aantal inw. per 31-12-68
Balk	(openb.)	4	89,1	1867
Balk	(prot.chr.)	11	89,1	1867
Dronrijp	(r.k.)	10	90,8	1906
Nijland	(prot.chr.)	16	86,2	642
Totaal		41		
friese test, afgenomen op tweetalige scholen te:		aantal leerl.	% fries spr. in 1956 (2)	aantal inw. per 31-12-68
Oosterend	(prot.chr.)	10	95,4	834
Roordahuizum	(openb.)	15	90,9	816
Sondel	(prot.chr.)	10	93,4	461
Burgwerd	(prot.chr.)	5	97,1	339
Totaal		40		
nederlandse test, afgenomen op eentalige scholen te:		aantal leerl.	% fries spr. in 1956 (2)	aantal inw. per 31-12-68
Oudemirdum	(prot.chr.)	13	92,2	864
Wirdum	(prot.chr.)	12	92,1	1002
Witmarsum	(openb.)	15	81,5	1468
Totaal		40		

nederlandse test, afgenomen op tweetalige scholen te:		aantal leerl.	% fries psr. in 1956 (2)	aantal inw. per 31-12-68
Burgwerd	(prot.chr.)	3	97,1	339
Exmorra	(prot.chr.)	7	93,5	377
Grouw	(openb.)	15	86,9	4129
St. Nicolaasga	(r.k.)	15	87,0	±2300
Totaal		40		

Op de scholen waar de tests afgenomen zijn, heeft de onderwijzer(es) de deelnemende leerlingen op grond van de schoolprestaties ingedeeld in de kategorieën zwak, middelmatig en goed. Tevens werd informatie verzameld over de voertaal op de korresponderende kleuterscholen en op eentalige scholen over het gebruik van fries in de klas, op tweetalige scholen over het gebruik van nederlands.

5. *De resultaten*

5.1 *De samenstelling van de substeekproeven*

Tijdens de periode waarin de tests afgenomen zijn, vielen alle deelnemende leerlingen in de half-jaargroepen 6;6-6;11 en 7;0-7;5. Door het geringe aantal tests dat afgenomen werd, was het niet mogelijk de milieu-leeftijdsverdeling tot het einde toe door te voeren binnen de substeekproeven. (friese test, afgenomen op eentalige scholen, etc.) De leeftijdsgroepen binnen milieugroep 1 werden samengenomen, terwijl de milieugroepen 3 en 4 met hun resp. leeftijdsgroepen werden samengevoegd tot één groep.

Statistische toetsing van de verdeling van de variabelen milieu, leeftijd en klassifikatie naar schoolprestaties over de substeekproeven wijst uit, dat er geen bezwaar bestaat tegen onderlinge vergelijking van de substeekproeven op de testresultaten.

De groepen niet-televisiebezitters en niet-kleuterschoolbezoekers bleken bijzonder klein te zijn, resp. 15 en 9 in de gehele steekproef. Hierop zal nader worden ingegaan in 5.5.

5.2 *De gemiddelden op de nederlandse en de friese test, vergeleken met de UTANT-normen*

In het normeringsonderzoek werden vier milieugroepen onderscheiden, die numeriek ongeveer even sterk in de steekproef vertegenwoordigd waren. Het gemiddelde voor een leeftijdsgroep kan daardoor niet door één milieugroep onevenredig beïnvloed worden. In onze steekproef is milieu 4 (v.h.m.o.-nivo en hoger) praktisch niet vertegenwoordigd, (6 bij de nederlandse test, 3 bij de friese test) terwijl milieu 2 naar verhouding te sterk vertegenwoordigd is. De skores van de kinderen uit milieu 4 beïnvloeden het

Tabel 2 a
De samenstelling van de substeekproeven m.b.t. milieu en leeftijd

	milieu 1 6;6-7;5	milieu 2 6;6-6;11	milieu 2 7;0-7;5	milieu 3, 4 6;6-7;5	totaal	gem. leeftijd
friese test op eent. scholen	10	14	9	8	41	6;10,6*
friese test op tweet. scholen	7	16	10	7	40	6;11,0
ned. test op eent. scholen	9	14	8	9	40	6;10,7
ned. test op tweet. scholen	10	9	8	13	40	6;11,1
totaal	36	53	35	37	161	

* 6;10,6 = zes jaar en tien zestiende maand

Tabel 2b

De verdeling van de klassifikatie naar schoolprestaties

	zwak	middelmatig	goed	totaal
friese test op eent. scholen	7	13	21	41
friese test op tweet. scholen	6	18	16	40
ned. test op eent. scholen	7	21	12	40
ned. test op tweet. scholen	3	16	21	40
Totaal	23	68	70	161

totaalgemiddelde niet of nauwelijks. Voor de vergelijking met de gemiddelden uit het normeringsonderzoek zijn de skores van de kinderen uit milieu 4 uit het normeringsonderzoek niet in dit gemiddelde verrekend. De gemiddelden uit het normeringsonderzoek in tabel 3 zijn dus de gemiddelde skores van de kinderen uit de milieugroepen 1, 2 en 3.
Wanneer we de gemiddelden op de nederlandse test vergelijken met de UTANT-normen zien we dat de gemiddelden van de friese steekproef lager zijn dan die van de utrechtse kinderen. Dit is overeenkomstig de verwachting. Het zou onwaarschijnlijk zijn wanneer kinderen die dagelijks fries spreken even hoog zouden skoren als utrechtse kinderen.

De verschillen tussen de gemiddelden zijn het grootst bij de subtests 2 en 3, terwijl daarentegen het verschil tussen de gemiddelden op subtest 1 veel kleiner is. Het gemiddelde van de friese kinderen op de nederlandse subtest 1 verhoudt zich tot het gemiddelde uit het normeringsonderzoek als 97 : 100. Deze verhouding is voor subtest 2 81 : 100 en voor subtest 3 75 : 100.

Deze verschillen hangen samen met de aard van de subtests. Bij subtest 1 (woordenschat) behoeft het kind enkel maar het plaatje aan te wijzen, bij de andere twee subtests (analogieën en grammatika) wordt een – weliswaar kleine – aktieve beheersing van het nederlands gevraagd: het kind moet de zin afmaken. Blijkbaar doet het friese kind niet veel onder voor het utrechtse kind in het begrijpen van los aangeboden nederlandse woorden. Wanneer het kind zelf een aanvulling op een nederlandse zin moet produceren, komen de verschillen in beheersing van het nederlands veel duidelijker aan het licht. Uit de skores per item is wel enigszins af te leiden waar de grootste moeilijkheden zitten. In het item 'Ik zaag met een zaag, ik timmer met een . . .' uit subtest 2 (analogieën) b.v. maakten veel kinderen geen onderscheid tussen het friese 'hammer' en het nederlandse 'hamer'. Dit zou men een geval van fonetische interferentie kunnen noemen. Meervoudsvormen als 'schepen' en 'vaten' en voltooide deelwoorden als 'geschreven' en 'geschoren' (uit subtest 3 – grammatika) die voor het nederlandstalige kind ook al moeilijk zijn, leveren voor de meeste friese kinderen onoverkomelijke moeilijkheden op. Van hun kennis van het fries hebben zij in zulke gevallen geen enkele steun, terwijl ze toch dikwijls probeerden met behulp van het fries de nederlandse term te vinden: typische interferentiefouten die voorkomen bij vormen van compound bilinguisme. De verwachting was aanvankelijk, dat de gemiddelden op de friese test in dezelfde orde van grootte zouden liggen als de gemiddelden op de oorspronkelijke nederlandse versie uit het normeringsonderzoek. Reeds in het vooronderzoekje moest deze verwachting voor subtest 3 (grammatika) worden herzien. Deze subtest bleek in de vertaalde versie gemakkelijker te zijn. Dat blijkt ook nu weer. Dit verschil tussen de nederlandse en de friese versie van subtest 3 is voor het grootste deel terug te voeren op verschillen in de aantallen zwakke en sterke werkwoorden en verschillen tussen de meervoudsvormen in de friese en de nederlandse test.

Voor subtest 1 (woordenschat) wordt de verwachting bevestigd, ondanks het feit dat voor de items 'kruier' en 'pluimvee' geen friese ekwi-

Tabel 3

Gemiddelde skores op de nederlandse en friese test, vergeleken met de UTANT-normen

	UTANT-normen leeftijd 6;6-7;5, n = 148		Nederlandse test leeftijd 6;6-7;5, n = 80		Friese test leeftijd 6;6-7;5, n = 81	
	gemiddelde	s*	gemiddelde	s	gemiddelde	s
subtest 1 – woordenschat	27,4	3,87	26,7	3,25	27,2	3,62
subtest 2 – analogieën	19,6	3,56	16,0	3,81	18,6	2,90
subtest 3 – grammatika	12,3	3,90	9,2	2,31	14,7	2,26

* s = standaardafwijking

valenten bestaan. Deze items zijn in hun nederlandse vorm in de friese test gehandhaafd, waardoor ze moeilijker hadden kunnen zijn.

Het gemiddelde op de friese subtest 2 (analogieën) is daarentegen weer lager dan het gemiddelde uit het normeringsonderzoek. Het is niet direkt duidelijk waarvan dit het gevolg is. Er zijn geen aanwijsbare items die hiervoor verantwoordelijk zouden kunnen zijn. Desalniettemin is het mogelijk dat de friese subtest 2 voor friese kinderen moeilijker is dan de nederlandse subtest 2 voor utrechtse kinderen, aangenomen dat de vergeleken groepen inderdaad vergelijkbaar zijn.

5.3 *De milieu-leeftijdsindeling en de hoogte van de testskores*

In het normeringsonderzoek zijn vier milieugroepen onderscheiden. De kinderen uit de vier milieugroepen vertonen heel regelmatige verschillen in hun gemiddelde skores. Per leeftijdsgroep is het gemiddelde van de kinderen uit milieu 4 (voltooid hbs-nivo en hoger) het hoogst, daarna volgen de milieugroepen 3 (voltooid ulo-nivo), 2 (meer dan lagere school, maar minder dan voltooid ulo-nivo) en 1 (alleen lagere school.) De verschillen tussen de milieugroepsgemiddelden per leeftijdsgroep bedragen ongeveer een half jaar achterstand op de naast hogere milieugroep, d.w.z. het gemiddelde van milieugroep 1 bij de leeftijd 7;0 komt overeen met het gemiddelde van milieugroep 2 op de leeftijd 6;6, etc.

We waren natuurlijk benieuwd of dezelfde verschillen tussen de gemiddelden van de kinderen uit gezinnen van verschillend opleidingsnivo ook in onze friese steekproef gevonden zouden worden. De resultaten daarvan ziet U in tabel 4.

In onze steekproef is milieu 4 (voltooid hbs-nivo en hoger) praktisch niet vertegenwoordigd. De kinderen uit milieu 4 zijn met de kinderen uit milieu 3 (voltooid ulo-nivo) in één groep ondergebracht. Het gemiddelde van deze groep wordt door het geringe aantal kinderen uit milieu 4 bijna niet beïnvloed, hoewel hun skores gemiddeld hoger zijn. Daarom is deze groep in de tabel aangeduid met milieu 3 en vergeleken met het gemiddelde van milieu 3 uit het normeringsonderzoek.

Zoals uit de tabel blijkt is het verband tussen de milieu-indeling en de hoogte van de testskores in onze steekproef veel minder sterk dan in het normeringsonderzoek. De resultaten zijn nog frappanter in de substeekproef 'nederlandse test, afgenomen op tweetalige scholen', waar het gemiddelde van de kinderen uit milieu 1 bij alle subtests de hoogste plaats inneemt (niet in de tabel opgenomen).

De milieu-indeling gebaseerd op de schoolopleiding van de ouders blijkt dus in Friesland een heel ander resultaat te geven dan in de stad Utrecht. Dit zou kunnen samenhangen met verschillen tussen deze twee gebieden in samenstelling van de beroepsbevolking, de doorstroming naar het voortgezet onderwijs zoals die de laatste decennia heeft plaatsgehad en de urbanisatiegraad.

Tabel 4

De gemiddelde skores per milieugroep, leeftijd 6;6-7;5

SUBTEST 1 (woordenschat)	milieu 1	milieu 2	milieu 3
UTANT-normen	25,6	27,4	28,9
Nederlandse test	27,2	25,7	27,8
Friese test	26,7	27,2	27,9
SUBTEST 2 (analogieën)			
UTANT-normen	18,3	19,4	20,9
Nederlandse test	15,6	15,6	17,0
Friese test	17,9	18,8	19,0
SUBTEST 3 (grammatika)			
UTANT-normen	10,4	12,2	13,9
Nederlandse test	9,1	9,1	9,4
Friese test	13,6	15,1	14,5

Een aanzienlijk deel van de vaders van de kinderen uit onze steekproef is werkzaam in de agrarische sektor, terwijl in het normeringsonderzoek in de stad Utrecht deze beroepsgroep niet vertegenwoordigd was (5). Het is bekend dat ook het beroep van de vader een faktor is die samenhang vertoont met de taalontwikkeling van de kinderen.

De doorstroming naar het v.h.m.o. was in 1960 in Friesland lager dan overal elders in het land. De regionale verschillen in doorstroming hangen samen met de samenstelling van de beroepsbevolking. Echter, de doorstroming naar het v.h.m.o. was in 1960 in Friesland ook lager dan op grond van de samenstelling van de mannelijke beroepsbevolking berekend kon worden (10). Van Heek c.s. komen op grond van het door hen uitgevoerde psychologische onderzoek tot de konklusie, dat er in Friesland enige reserve voor het v.h.m.o. lijkt te bestaan (10). Dit betekent dat in een milieu-indeling die gebaseerd is op het opleidingsnivo (en bij de ouders zal de doorstroming nog geringer geweest zijn dan bij hun kinderen) in zo'n gebied in de lagere milieus meer potentieel intellekt achtergebleven is dan in een meer uitgeselekteerd gebied.

In een stad zoals Utrecht vindt een wijkvorming plaats naar beroepsgroep en inkomensklasse. De woongebieden in Friesland waar het onderzoek is uitgevoerd zijn alle plattelandsgebieden met een lager inwoneraantal dan 5000. Dit heeft een heterogeniteit in de samenstelling van de bevolking in een klein gebied tot gevolg, en daarmee een sociaal meer heterogene samenstelling van de schoolbevolking op één school. Deze sociale heterogeniteit in het woongebied zou voor kinderen uit lagere sociale milieus een stimulerende invloed kunnen hebben op de taalontwikkeling, voor kinderen uit hogere sociale milieus daarentegen een nivellerende. Dit komt overeen met gegevens uit het onderzoek van mevr. Hermans in het zuidlimburgse dorp Schinnen met de UTANT (12). Om deze veronderstellingen nader te bezien zijn bij de scholen de beroepen van de vaders van de kinderen die aan het onderzoek hebben deelgenomen opgevraagd. Hieruit is gebleken, dat er weinig administratieve beroepen voorkomen en dat de samenhang tussen de beroepsuitoefening en de UTANT-milieu-indeling zwak is. Een homogenisering naar kognitief-edukatief milieu op grond van de beroepsuitoefening van de vader lijkt zo waarschijnlijk. Er wordt echter niet duidelijk uit, waarom de verschillen tussen sommige milieugemiddelden zo groot zijn, speciaal in de substeekproef 'nederlandse test, afgenomen op tweetalige scholen'. Nader onderzoek op dit punt is gewenst. De verschillen tussen de gemiddelden van de leeftijdsgroepen 6;6-6;11 en 7;0-7;5 – dus afgezien van de milieu-indeling –

Tabel 5

Gemiddelde skores per leeftijdsgroep

	UTANT-normen		Nederlandse test		Friese test	
	6;6-6;11	7;0-7;5	6;6-6;11	7;0-7;5	6;6-6;11	7;0-7;5
subtest 1 – woordenschat	26,6	27,9	25,8	27,6	26,2	28,6
subtest 2 – analogieën	18,8	20,2	15,5	16,5	18,3	19,1
subtest 3 – grammatika	11,3	13,0	9,0	9,4	14,3	15,1

zijn in het normeringsonderzoek ook regelmatig en konstant. Dit is ook nagegaan in onze steekproef. De resultaten zijn opgenomen in tabel 5. In de UTANT-normen is milieu 4 niet verdiskonteerd om dezelfde reden als in 5.2. We zien dat de verschillen tussen de gemiddelden in onze steekproef ook hier minder konstant en regelmatig zijn dan in de normgroep, maar de overeenkomst is groter dan bij de milieu-indeling.

5.4 *De voertaal bij het basisonderwijs*

De voertaal op de eentalige scholen is nederlands, op de tweetalige scholen in de eerste twee klassen fries. De verwachting was, dat het gemiddelde op de nederlandse test door het verschil in voertaal bij het basisonderwijs beïnvloed zou worden, namelijk dat de kinderen van eentalige scholen gemiddeld hoger zouden skoren dan de kinderen van tweetalige scholen.

Naar analogie van de verwachting voor de nederlandse test, zou men voor de friese test kunnen verwachten, dat – hoewel beide groepen kinderen in het fries zijn opgegroeid en dagelijks fries gebruiken in de omgang – het geformaliseerde en gekultiveerde gebruik van het fries bij het onderwijs de skores op de friese test positief beïnvloedt. Er wordt dus verwacht, dat de kinderen van tweetalige scholen op de friese test gemiddeld hoger skoren dan de kinderen van eentalige scholen.

De resultaten zijn opgenomen in tabel 6. Hieruit blijkt dat over het algemeen beide verwachtingen bevestigd worden door de testresultaten.

De invloed van het verschil in voertaal bij het onderwijs is in subtest 1 niet erg duidelijk; het verschil is op de nederlandse subtest 1 miniem, op de friese test is het zelfs tegengesteld aan de verwachting.

Bij de subtests 2 en 3 (analogieën en grammatika) zijn de verschillen veel duidelijker. Deze subtests gaan in op tamelijk formele aspekten van de taal: analoge en tegengestelde begrippen en verbuiging van grondvormen. Hierbij wordt de invloed van de voertaal op school zichtbaar, zowel op de nederlandse als de friese test. Voor de nederlandse test blijkt dit tegelijk met het zichtbaar worden van de verschillen tussen de skores van friese en utrechtse kinderen. (zie 5.2)

Hoewel er verschillen zijn, leveren de kinderen van de tweetalige scholen een behoorlijke presta-

Tabel 6

De gemiddelde skores, gesplitst naar voertaal bij het basisonderwijs

	NEDERLANDSE TEST		FRIESE TEST	
	eentalige	tweetalige sch.	eentalige	tweetalige sch.
subtest 1 – woordenschat	26,8	26,6	27,5	26,9
subtest 2 – analogieën	16,6	15,4	18,0	19,3
subtest 3 – grammatika	9,8	8,6	14,3	15,1

tie als men bedenkt, dat de meeste van deze kinderen nooit enige systematische training in het nederlands hebben gehad.

5.5 *Kleuterschoolbezoek, voertaal bij het kleuteronderwijs en televisiebezit*

Verwacht werd, dat kleuterschoolbezoek en voertaal bij het kleuteronderwijs faktoren zijn die invloed hebben op de testprestaties. De deelnemende scholen is gevraagd de voertaal op de korresponderende kleuterschool onder te brengen in een van de volgende kategorieën: overwegend fries, overwegend nederlands en gemengd (= beide talen worden regelmatig als voertaal gebruikt). Bij gebruikmaking van deze indeling was het niet mogelijk duidelijk een invloed van de faktor voertaal bij het kleuteronderwijs vast te stellen. Waarschijnlijk wordt dit veroorzaakt door de gebruikte kategorieën. Deze zijn niet bijzonder eenduidig, terwijl de indelingen door verschillende personen gemaakt zijn. Achteraf zijn – ter verifikatie – de gegevens uit een enkête naar de voertaal bij het kleuteronderwijs bij het Paedagogisch Adviesbureau van de Fryske Akademy opgevraagd. Tussen deze opgave en die van de scholen zitten enkele opvallende verschillen. De gegevens over de voertaal bij het kleuteronderwijs moeten daarom als onvoldoende betrouwbaar worden beschouwd, waardoor konklusies over de invloed van deze faktor niet verantwoord zijn.

Het aantal kinderen dat geen kleuterschool bezocht heeft is bijzonder klein, 9 in totaal. Hun skores zijn opvallend laag, zowel op de nederlandse test als op de friese test, met uitzondering van subtest 3 in de friese versie. Het aantal kinderen is te gering om hieraan konklusies te verbinden, maar het zou kunnen zijn dat het bezoeken van een kleuterschool, afgezien van de voertaal op die school, een positieve invloed heeft op de taalontwikkeling, zowel in het nederlands als in het fries.

Dit is niet in overeenstemming met wat Post vermeldt (35). Hij komt tot de konklusie, dat m.b.t. de aktieve nederlandse woordenschat, nederlands als voertaal op de kleuterschool wel invloed heeft op de testresultaten, en dat het niet-bezoeken van een kleuterschool weinig verschil maakt met het bezoeken van een kleuterschool met fries als voertaal. 42 kinderen bezochten een friestalige kleuterschool, 17 een nederlandstalige kleuterschool en 29 geen. De verhouding tussen deze kategorieën m.b.t. hun prestaties op de nederlandse test (aktieve woordenschat) was: 11 : 17 : 12.

Ook de groep niet-televisiebezitters is klein: 15. Deze groep is een geheel andere dan die van de niet-kleuterschoolbezoekers. Slechts één kind maakt deel uit van beide genoemde groepen. De gemiddelde skores van de groep niettelevisiebezitters zijn over het algemeen ook lager dan de totale gemiddelden.

Tabel 7

Gemiddelde skores van niet-kleuterschoolbezoekers

FRIESE TEST	subtest 1 – woordenschat	subtest 2 – analogieën	subtest 3 – grammatika
totaal gemiddelde*	27,2	18,6	14,7
gemiddelde van vijf niet-kleuterschoolbezoekers	23,8	15,5	14,6
NEDERLANDSE TEST			
totaal gemiddelde*	26,7	16,0	9,2
gemiddelde van vier niet-kleuterschoolbezoekers	23,0	9,0	5,3

* met inbegrip van de niet-kleuterschoolbezoekers

Tabel 8
Gemiddelde skores van niet-televisiebezitters

FRIESE TEST	subtest 1 – woordenschat	subtest 2 – analogieën	subtest 3 – grammatika
totaal gemiddelde*	27,2	18,6	14,7
gemiddelde van tien niet-televisiebezitters	25,1	18,9	13,6
NEDERLANDSE TEST			
totaal gemiddelde*	26,7	16,0	9,2
gemiddelde van vijf niet-televisiebezitters	26,2	13,3	7,0

* Met inbegrip van de niet-televisiebezitters

Het gemiddelde van de vijf kinderen op de nederlandse subtests 2 en 3 is wel bijzonder laag, maar dit wordt veroorzaakt door twee kinderen met zeer lage skores. Het is daarom twijfelachtig of de televisie een grote invloed heeft.

5.6 *De klassifikatie naar schoolprestaties en de hoogte van de testskores*

De onderwijzer(es) van de eerste klas is gevraagd de deelnemende leerlingen te klassificeren naar schoolprestaties in de kategorieën zwak, middelmatig en goed. Indien men aanneemt, dat taalvaardigheid een belangrijke voorwaarde voor schoolsukses is, dan moet de hoogte van de testskores samenhangen met deze klassifikatie.
De verwachting wordt over het algemeen bevestigd. De verschillen tussen de gemiddelden van de groepen 'zwak' en 'middelmatig' zijn echter in de meeste gevallen niet erg groot, maar de groep 'goed' heeft steeds een duidelijk hoger gemiddelde dan de rest. Uit de statistische toetsing is gebleken, dat het gezochte verband niet bijzonder sterk is. Dit is waarschijnlijk mede een gevolg van de ruwheid van de klassifikatie. Aan deze klassifikatie kleven dezelfde bezwaren als aan de indeling van de voertaal bij het kleuteronderwijs.

6. *Besluit*

De resultaten op de nederlandse test afgenomen bij een groep van 80 friestalige kinderen tussen 6;6 en 7;5 laten zien, dat de verschillen met kinderen uit de stad Utrecht in beheersing van het nederlands groter worden naarmate het

Tabel 9
Gemiddelde skores van de groepen zwak, middelmatig en goed

FRIESE TEST	zwak (13)	middelmatig (31)	goed (37)	totaal (81)
subtest 1 (woordenschat)	25,8	26,5	28,3	27,2
subtest 2 (analogieën)	17,4	17,7	19,8	18,6
subtest 3 (grammatika)	13,8	14,4	15,2	14,7
NEDERLANDSE TEST	zwak (10)	middelmatig (37)	goed (33)	totaal (80)
subtest 1 (woordenschat)	25,4	26,1	27,6	26,7
subtest 2 (analogieën)	15,7	15,3	16,8	16,0
subtest 3 (grammatika)	8,7	8,8	9,7	9,2

gevraagde taalgedrag in kompleksiteit toeneemt. De resultaten op subtest 1 (passieve woordenschat) liggen nog ongeveer op hetzelfde nivo, de resultaten op subtest 3 (grammatika) geven het grootste verschil te zien. De taalvaardigheid van deze friese kinderen in het nederlands is nog lang niet volledig. Van een vorm van coordinate bilinguisme is nog geen sprake. Het zou interessant zijn de ontwikkeling van de tweetaligheid bij deze kinderen tijdens hun schoolperiode verder te volgen.

De friese versie van de UTANT is slechts gedeeltelijk vergelijkbaar gebleken met de oorspronkelijke versie. Dit behoeft echter niet te betekenen, dat deze versie niet bruikbaar is. Misschien zouden enkele veranderingen wenselijk zijn voordat er verder gebruik van wordt gemaakt. Een friese taal-nivotest zou waarschijnlijk goede diensten kunnen bewijzen bij het toelatingsonderzoek voor verschillende vormen van buitengewoon onderwijs, in het bijzonder voor debielen- en l.o.m.-scholen.

Hoewel er verschillen zijn tussen de gemiddelden van de eentalige en de tweetalige scholen op de nederlandse test, zijn deze toch niet indrukwekkend groot. Met betrekking tot dit punt zouden zowel aan de eentalige als aan de tweetalige scholen enige vragen gesteld kunnen worden.

De eentalige scholen (met nederlands als voertaal) verwachten dat hun leerlingen, waarvan een groot gedeelte geen enkele systematische training in het nederlands heeft gehad, het onderwijs in het nederlands in de eerste klas zonder meer kunnen volgen. Is deze houding juist? Zou het niet aanbeveling verdienen deze kinderen toch anders te behandelen dan in het nederlands opgegroeide kinderen, door systematisch aan de uitdrukkingsvaardigheid in, en het verstaan van het nederlands te werken?

De tweetalige scholen (met fries als voertaal) verwachten dat de overschakeling op het nederlands in de derde klas zonder meer gemaakt kan worden, afgezien van enige voorbereiding in de tweede klas. Geen enkele deelnemende tweetalige school besteedt in de eerste klas systematisch aandacht aan het nederlands en dat geldt voor praktisch alle tweetalige scholen. Wordt zo een reeds aanwezige vaardigheid in het nederlands niet ten onrechte verwaarloosd? Voor beide schooltypen samengevat: zou het niet gewenst zijn in verband met de wenselijkheid van een zo volledig mogelijke beheersing van het nederlands uit te zien naar onderwijsmethoden die hierin verbetering kunnen brengen?

Literatuuropgave

1. T. Andersson – The optimum age for beginning the study of modern languages (Intern. Rev. of Educ., 1960, VI, nr. 3, 298–308).
2. Kr. Boelens en J. van der Veen – De taal van het schoolkind in Friesland (Fryske Akademy, Leeuwarden, 1956).
3. U: J. Boersma – Van memmetael en moedertaal (Groningen, 1958).
4. J. B. Carroll – Language and thought (Englewood Cliffs N.J., 1964).
5. C.B.S. – 13e Algemene volkstelling 31 mei 1960, de delen
   8: Genoten onderwijs en opleidingsniveau
   A. Algemene inleiding ('s-Gravenhage, 1969),
   B. Voornaamste cijfers per gemeente (Zeist, 1964)
   10: Beroepsbevolking
   A. Algemene inleiding ('s-Gravenhage, 1969),
   B. Voornaamste cijfers per gemeente (Zeist, 1964);
   14: Voornaamste kengetallen per gemeente ('s-Gravenhage, 1966).
6. A. Cohen, C. L. Ebeling, K. Fokkema en A. G. F. van Hoek – Fonologie van het Nederlands en het Fries ('s-Gravenhage, 1961[2])
7. K. Fokkema – Beknopte Friese spraakkunst (Fryske Akademy nr. 303, Leeuwarden, 1967).
8. E. Glyn Lewis – Hwannear en hoe in twadde tael to learen, in: It plak fan it Frysk yn it ûnderwiis (Fryske Akademy nr. 336, Leeuwarden, 1968).
9. E. Haugen – Bilingualism in the Americas: a bibliography and research guide (Alabama, 1956)
10. F. van Heek e.a. – Het verborgen talent; milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid (Meppel, 1968).
11. W. Gs. Hellinga – Language problems in Surinam. Dutch as the language of the schools (Amsterdam, 1955)

12. B. J. M. Hermans-Nagel – Resultaten van de UTANT bij zesjarige Limburgse plattelandskinderen (doktoraalskriptie, Utrecht 1969, niet in de handel).
13. L. de Klerk – Enkele opmerkingen over taalontwikkeling en onderwijs, in: It plak fan it Frysk yn it ûnderwiis (Fryske Akademy nr. 336, Leeuwarden 1968)
14. G. A. Kohnstamm – Over de AKIT, de WPPSI, en de UTANT, drie nieuwe tests voor 4 tot 7-jarigen (Ned. Ts. v.d. Psych. XXIII (1968) nr. 5, 269–290).
15. G. A. Kohnstamm – Handleiding bij de UTANT (Groningen, 1969, ter perse).
16. G. A. Kohnstamm en A. K. de Vries – Streeflijst woordenschat bij de overgang naar het basisonderwijs (IJmuiden, 1969).
17. R. Lado – Language testing (London, 1961).
18. W. E. Lambert – Measurement of the linguistic dominance of bilinguals (J. of Abn. and Soc. Psych. 50 (1955), 197–201).
19. W. E. Lambert – Developmental aspects of second-language acquisition (J. of Soc. Psych. 43 (1956), 83–104).
20. W. E. Lambert, J. Havelka and C. Crosby – The influence of language-acquisition contexts on bilingualism (J. of Abn. and Soc. Psych. 56 (1958), 239–244; ook in: S. Saporta (ed.) – Psycholinguistics (New York, 1961).
21. W. W. Lambert en W. E. Lambert – Sociale psychologie (Prisma Compendia nr. 22, Utrecht, 1965).
22. W. F. Leopold – Speech development of a bilingual child, 4 vol. (Evanston, 1939–1950).
23. J. Macnamara – Bilingualism and primary education (Edinburgh, 1966).
24. E. R. Morgan – Bilingualism and non-verbal intelligence; a study of test results (University College of Wales, pamphlet nr. 4, Aberystwyth, 1957).
25. E. W. Najam (ed.) – Language learning: the individual and the process (Bloomington-Den Haag, 1966).
26. C. E. Osgood and Th. A. Sebeok – Psycholinguistics; a survey of theory and research problems, with a survey of psycholinguistic research 1954–1964 by A. R. Diebold jr. (Bloomington, 1965[2]).
27. C. E. Osgood, G. J. Suci and P. H. Tannenbaum – The measurement of meaning (Urbana, 1957).
28. T. Österberg – Bilingualism and the first school language (Umea, 1961).
29. Paedagogisch Adviesbureau van de Fryske Akademy – De tweetalige school (Fryske Akademy nr. 219, Drachten 1965[2]).
30. C. F. van Parreren – Psychologie van het leren, 2 dln. (Arnhem, deel 1 1966[3], deel 2 1966[2]).
31. C. F. van Parreren – Leren op school (Groningen, 1966[4]).
32. C. F. van Parreren – 'Talen leren' in de ontwikkeling van het kind, in: Psychologen over het kind (verzamelbundel, Groningen, 1968).
33. W. Penfield and L. Roberts – Speech and brain-mechanisms (Princeton, 1959).
34. P. Post – Bilinguisme in Nederland (Groningen–Batavia, 1949).
35. P. Post – Over de woordenschat van zesjarige kinderen in tweetalig Friesland (Meded. v.h. Nutssem. v. Paedag, nr. 49, Groningen–Djakarta, 1951).
36. J. Ronjat – Le dévelopement du langage observé chez un enfant bilingué (Paris, 1913).
37. R. J. Sipkens en S. E. Wendelaar Bonga – Voorlopig rapport over de resultaten van de Friese proefscholen (Leeuwarden, 1956, niet in de handel).
38. J. C. Spitz – Statistiek voor psychologen, pedagogen, sociologen (Amsterdam, 1968[3]).
39. R. Titone – Studies in the psychology of second language learning (Zürich, 1964).
40. UNESCO – The use of vernacular languages in education (Paris, 1953).
41. UNESCO – Foreign languages in primary education. The teaching of foreign or second languages to younger children (Hamburg, 1963; new revised edition by H. H. Stein, London, 1967).
42. University College of Wales – A Welsh linguistic background scale (pamphlet nr. 2, Aberystwyth, 1954).
43. U. Weinreich – Languages in contact (New York, 1953[1], Den Haag, 1961[5]).

Curriculum vitae

J. M. Wijnstra werd in 1946 geboren in een fries sprekend gezin en doorliep een eentalige lagere school. Hij behaalde in 1966 aan de Chr. Kweekschool te Sneek de akte 'volledig bevoegd onderwijzer' en begon in september 1967 – nog tijdens militaire dienst – aan de studie in de pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. In januari 1970 deed hij kandidaatseksamen pedagogiek.

Boekbesprekingen

Denis Lawton, *Social Class, Language and Education* 1969. Routledge and Kegan Paul Ltd. Broadway House, 68—74 Cater Lane, London E.C. 4, 181 pag. £ 1.5 .

In deze studie houdt Lawton zich bezig met de sociale problematiek van het Engelse schoolstelsel. Een zeer groot deel van de kinderen uit de sociaal lagere milieus profiteert namelijk onvoldoende van het onderwijs tengevolge van hun geringe leerprestaties. Deze zijn evenwel minder een gevolg van het schoolsysteem. De subculturele factoren van het gezins- en buurtmilieu zijn terzake van meer betekenis. Zo zijn de verwachtingen, die ouders voor hun kinderen van het onderwijs hebben en hun houding tegenover de school, zeer belangrijk. Ook wijst hij op het belang van het ontwikkelen van een leermotivatie bij de kinderen. Van bijzonder gewicht acht Lawton evenwel de verschillen in taalverwerving en taalgebruik tussen kinderen van de sociaal lagere milieus en die van de middengroepen uit onze samenleving. Zo worden door hem verscheidenen theoretische en empirische studies (McCarthy, Deutsch, Vera John, Luria, Piaget, Bernstein) beschreven waarvan de conclusies heen wijzen naar niet te miskennen relaties tussen het taalvermogen van kinderen en hun denkniveau.

Twee onderdelen zijn in deze studie van bijzondere betekenis. Ten eerste een critische analyse van het werk van Bernstein ten aanzien van taalgebruik en het sociaal milieu. Ten tweede het eigen onderzoek van Lawton.

Vanuit een critische stellingname tegenover het werk van Bernstein heeft Lawton een onderzoek ingesteld naar het mondeling en schriftelijk taalgebruik van vier kleine groepen mannelijke leerlingen van 12 tot 15 jaar van scholen voor voortgezet onderwijs gelegen in Londen.

Twee groepen jongeren, resp. 12 en 15 waren afkomstig uit de sociaal lagere milieus. De andere twee groepen, eveneens van resp. 12 en 15 jongens, waren afkomstig uit de middengroepen.

Voor wat het taalgebruik betreft heeft het onderzoek van Lawton aangetoond, dat de verschillen tussen de 15-jarige jongens, tengevolge van hun sociaal milieu, groter zijn dan tussen de jongens van 12 jaar.

De onderzoeker bepleit een taalprogramma voor zeer jonge kinderen en hen dat een aantal jaren te doen volgen in overeenstemming met hun algemene verstandelijke ontwikkeling.

In aansluiting op deze suggestie geeft Lawton informaties over Amerikaanse en Engelse projecten voor de 'culturally deprived child'.

Met een literatuuroverzicht wordt deze informatieve studie afgesloten.

J. H. N. Grandia

H. Cammaer e.a., *Jeugd van nu. Een zachte generatie?* Een onderzoek onder directie van A. Kriekemans. N.V. Standaard-Wetenschappelijke Uitgeverij. Belgielei 147, Antwerpen. 266 pag. *f* 28,50.

Een uitgebreid onderzoek onder 1101 meisjes en jongens, in de leeftijd van 14 tot 16 jaar, is gehouden om hun houding tegenover de wereld der volwassenen beter te verstaan. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in Antwerpen, Leuven, West en Oost Vlaanderen en in Limburg. In het bijzonder is met het onderzoek getracht door te dringen in de ervarings- en leefwereld van deze jeugdigen en wel door middel van schriftelijke ondervraging via scholen of instellingen waar ze studeren, werken of verblijven.

Bij de samenstelling van de te onderzoeken groep is rekening gehouden met de spreiding over de provincies, de verdeling tussen werkenden en studerenden, de niveaus van voortgezet onderwijs en de sociale afkomst der geënquêteerden. Ook zijn nagegaan de gezinssamenstelling en de gezinsomstandigheden waaronder de geënquêteerden zijn opgegroeid.

De enquête heeft ondermeer het volgende opgeleverd:

- Er is een duidelijke gezagspositie der volwassenen, die vele jongeren als sterk ondervinden.
- De volwassenen worden zonder enthousiasme door hen aanvaard.
- De levenshouding der jeugdigen is kritisch en bewust.
- De jongeren vinden zichzelf niet materialistisch hoewel zij niet onverschillig zijn voor rijkdom, comfort en welstand.
- Jeugdigen fantaseren over hun toekomst als volwassenen; daarbij denken jongens heel sterk aan het beroep en de daaraan verbonden status terwijl de meisjes zich meer bezighouden met huwelijk en opvoeding.

De onderzoekers komen tot de volgende conclusies:

- De tegenwoordige jongeren vormen een nieuwe generatie met niet al te veel puberteitsmoeilijkheden.
- Zij hebben meer werkelijkheidszin dan de jongeren uit de twintiger jaren.
- De nieuwe generatie is minder dromerig en minder romantisch, zij is ook niet sceptisch maar laat zich horen zonder stemverheffing. Vandaar een zachte generatie.

J. H. N. Grandia

Mensen maken voor morgen

„C'est tout de même pas si vilain que ça, un homme."
Ionesco: Le rhinoceros.

J. VAN WEELDEN

De wereld, de samenleving, verandert sneller dan de school die dank zij haar organisatie, traditie en werkwijze een vrij grote traagheid heeft. De wereld verandert ook sneller dan wij, opvoeders en onderwijzers: hoewel we opvoeden voor de toekomst en dus de blik op de toekomst gericht houden, wordt het heden zo snel tot verleden dat we moeite hebben de toekomst in het oog te krijgen.[1] Zo trachten wij vandaag, staande in de school van gisteren, mensen voor morgen te maken. Hiermede is de problematiek aangegeven waarvoor we ons gesteld zien in het onderwijs, met name in het basisonderwijs waartoe dit artikel zich zal beperken.

Het lager onderwijs is tot basisonderwijs geworden, dit betekent dat het lager onderwijs niet langer de propaedeuse wil zijn voor het voortgezet onderwijs voor een bepaalde categorie leerlingen, noch eindonderwijs voor een andere categorie.

Dit impliceert dus ook dat de basisschool er zich niet toe moet lenen om haar leerlingen te selecteren voor het vervolgonderwijs, dat dient in een afzonderlijke onderwijsvorm te gebeuren: de middenschool of brugschool. (Van Gelder). Het basisonderwijs wil de basis leggen voor verdere mensvorming. Het kind moet zich in het basisonderwijs als persoonlijkheid in wording optimaal kunnen realiseren. Het kind dat het basisonderwijs gevolgd heeft moet met de in hem gewekte begaafdheden en met de verworven kundigheden en wetenswaardigheden creatief verder kunnen werken.

Centraal staat bij ons pedagogisch handelen de vraag naar de mens: Hoe zal de mens morgen zijn? Welke veranderingen roept de veranderende samenleving bij de mens wakker? Welke eisen stelt de samenleving aan de mens? In hoeverre is hier een opdracht aan de school uit af te leiden?

We zullen trachten een mensbeeld te schetsen aan de hand van de verschillende relaties die de mens heeft in het omgaan met de dingen, met zichzelf en met de anderen, zoals deze zichtbaar worden in arbeid en spel, in geloof en wereldbeschouwing, in liefde en vriendschap.[2]

1. Arbeid en spel

1.1. De arbeid zal als levensvervullend en ethisch principe in toenemende mate inboeten.
De arbeid zal steeds minder tijd in beslag nemen: de werkdag zal korter worden, de werkweek zal korter worden. De dagelijkse en wekelijkse vrije tijd neemt toe, vakanties worden veelvuldiger en langer. De mens zal eerder met pensioen gaan. De mens zal vaker van baan veranderen en er zal geen levenslange arbeidstrouw meer zijn.

1.2. Werk werd tot voor kort gezien als een levensopdracht. „Rust roest", „Wie niet werkt, zal ook niet eten", „Arbeid adelt" en dergelijke volkswijsheden zijn versleten pasmunt geworden en zullen weldra alleen nog historische waarde hebben.
Ook minder expliciet dan in bepaalde standaarduitdrukkingen komt in de taal naar voren hoe arbeid waardebepalend is.

De mens die niet kan werken wordt invalide genoemd d.w.z. zonder waarde. Het proces waardoor hij weer tot werken in staat wordt gesteld heet re-validatie. De gerevalideerde mens bewijst in zijn werk dat hij weer waardevol is.

1.3. Werk geeft het leven van de mens inhoud en bepaalt naar buiten in belangrijke mate zijn maatschappelijke stand, zijn aanzien. Bij het wegvallen van de arbeid als levensbestemming zal de school zich grondig moeten heroriënteren. Als een belangrijke taak van de school wordt nu nog de opleiding gezien. Opleiding, d.w.z. dat de school erop gericht is leerlingen „ergens" naar toe te brengen waar ze „wat" kunnen worden, „wat" kunnen bereiken. Onder dat „wat" moet dan verstaan worden een maatschappelijke functie die bevrediging en voldoening zal schenken. Dit zal in de toekomst niet langer het geval zijn. Het maatschappelijke aanzien zal in veel mindere mate door een arbeidsfunctie bepaald worden. Daarmee erdwijnt de dringende eis dat onze kinderen „wat" moeten bereiken in de maatschappij: In de schoolopvoeding gaat het niet alleen meer om de opleiding tot producent, maar evenzeer op de opvoeding tot consument.

1.4. Vakantie is nu nog alleen geoorloofd als recreatie, als herschepping van de vermoeide mens: de mens die uitrust van zijn werk en daardoor zich uitrust voor zijn nieuwe taak. Maar wat als vakantie een bezigheid gaat worden die in zich zelf gerechtvaardigd wordt? Dat is een levensopgave waar we onwennig en met schuldgevoelens tegenover staan, we moeten echter mensen helpen maken voor wie lediggang geen duivels oorkussen is, maar een levenskunst. „Good play needs no epilogue".
Spel wordt nu nog een kinderlijke bezigheid geacht in Nederland, een attitude die langzamerhand verandert mede door het professionalisme in de sport.[3] Dit is echter niet helemaal het spelen dat hier bedoeld wordt. Professionalisme wijst nog op een ernstig doelgericht bezig zijn waardoor spelen tot werken wordt. Het ontspannen bezig zijn met lezen, met musiceren, met kijken, met knutselen, met luieren, dat op geen ander doel gericht is dan een bevredigend bezig zijn is een kunst die slechts weinigen onzer meester zijn en die we meer en meer zullen moeten beheersen. Spelen om te spelen, leven om te leven betekent bezig zijn met iets dat niet boven zichzelf uit naar iets anders wijst. In arbeid bespeurt men de van elders gegeven opdracht, zo men wil de dwang, en daarmee krijgt de arbeid ook de mogelijkheid in zichzelf tot transcendentie te komen. In het spel kan de mens ook zichzelf overschrijden, maar dit geldt alleen binnen de speelwereld, in de spelsituatie, daarbuiten verliest het spel zijn spanning.

1.5. In ons werk krijgen we een opdracht waaraan we gehoor geven, het mandaat wordt ons van elders gegeven. In het spel, in de bezigheid, moet de opdracht door ons zelf gegeven worden: Onze creativiteit, onze inventiviteit zijn de generators van ons bezig zijn. Voltaire merkt in „Candide" op: „Le travail éloigne de nous trois grands maux: L'ennuie, le vice et le besoin".
Om met het laatste te beginnen: in de welvaartsstaat wordt de nooddruft niet door arbeid bezworen maar door sociale voorzieningen. Ten aanzien van de arbeid als remedie tegen ondeugd delen we maar zeer ten dele het optimisme der Verlichting. Blijft de verveling. Het is duidelijk dat de verveling het grootste kwaad zal zijn dat de niet werkende mens bedreigt.
Nu reeds wordt de samenleving gekenmerkt door necrotische plekken van verveling: vrije dagen worden soms grauwe

vlekken van landerigheid in plaats van holidays, feestdagen. Hoekendijk noemt de zondag „de geeuw van de week" en spreekt over een „eendagsneurose".[4] Verveling is het wat sommige mensen tot destructief gedrag drijft of bij anderen de creativiteit bezielt. Een voorbeeld van zo'n vervelingskunstwerk is „No. 4" een 76 minuten durende film die Yoko Ono maakte van 300 Engelse blote billen. De verveling wordt hier uit de vervreemding geboren en daarmee naderen we een ander aspect van het mens zijn, dat we nog hopen te bespreken.

2. *Geloof en wereldbeschouwing*

2.1. Door het verdwijnen van absolute normen, het ontmythologiseren van openbaringswaarheden, het ontdemoniseren van begrippen als hel en zonde, het verminderen van de invloed der kerken is de mens zowel geëmancipeerd als geseculariseerd. De mens is geëmancipeerd, dat wil zeggen bevrijd van bevoogding, hij staat op eigen voeten, hij heeft zelfbeschikkingsrecht. De mens is geseculariseerd, dat wil zeggen dat hij zonder transcendentale bestemming moet leven. Hij verkeert in een ontluisterde ontwijde wereld ongetroost door religie of mythe.

2.2. Nu het getij verloopt dient men de bakens te verzetten. Carstairs introduceerde enkele jaren geleden het begrip „permissive society" de samenleving waar alles mag: De samenleving waar geen bakens verzet hoeven te worden, omdat er niets afgebakend hoeft te worden daar men zich niet onder het dictaat van bakens wil stellen. De mens is vrij van bevoogding en vrij om te doen en te laten wat hij wil. Een dergelijke samenleving zal echter chaotiserend werken en zelf tot chaos worden. De mens vraagt om bepaalde duidelijke structuren waar hij in past. Dit is nodig voor de beveiliging van de maatschappij als samen-leving en voor de bevestiging van de persoon als identiteit.

a. Een taboeloze maatschappij is amorf, structuurloos en ieder is overgeleverd aan de terreur van de willekeur van de ander,

b. Er dienen bepaalde spel- en gedragsregels te zijn in een samenleving volgens welke als het ware het individueel gedrag ten dele geprogrammeerd kan worden, dit betekent een enorme besparing van geestelijke energie.

Deze regels dienen gebaseerd te zijn op sociale gerechtigheid en zijn daarmee wezenlijk onderscheiden van maatschappelijke vooroordelen.

De diepste reden waarom we de taboeloze maatschappij afwijzen is dat deze is gebaseerd op een triomf van de lustbevrediging: hetgeen tot een „ego-inflatie" leidt. Duidelijke voorbeelden van het mensbeeld dat dan ontstaat kan men vinden in de boeken van Mickey Spillane en Ian Fleming (James Bond) waar de biologische activiteiten der romanfiguren hun antropologisch manco moeten maskeren.

We vinden daar het beeld van de mens als genotzoeker: vrij van angst, vrij van taboes (maar vreemd genoeg niet vrij van agressie). Deze mens streeft naar onsterfelijkheid door bezit te verwerven, bezit in welke vorm dan ook: geld, vrouwen, racewagens; daarmee tracht hij zijn „mana" te vergroten en accentueert hij zijn gebrek aan identiteit: Waar de kwaliteit van het unieke mankeert, moet de kwantiteit van het bezit compenseren. De requisieten moeten het tekort schieten van de hoofdrolspelers goed maken.

De z.g. taboeloze maatschappij schept in haar afwijzen van lijden, pijn en dood nieuwe taboes die zinlozer zijn dan de huidige taboes omdat ze niet op het beschermen van de maatschappij zijn gericht maar op een euphore mensbeschouwing die onwaar is.

De taboeloze, vrije mens is in het gunstige geval een variant op de conceptie van de

mens als strijdbare figuur en voedt daarmee de mythe van de heroïeke mens. De geëmancipeerde mens is echter niet de heroïeke mens, maar de mondige mens, die leeft in directe wederzijdse betrekking tot de medemens en weet dat alleen dat zin aan zijn bestaan geeft.[5]

Leach komt tot een ander maatschappijbeeld, hij ontwikkelt de gedachte van een „pagan society": „De mensen zijn gelijk aan de goden geworden. Wordt het niet langzamerhand tijd dat wij onze goddelijkheid begrijpen? De wetenschap biedt ons de totale heerschappij over onze omgeving en over ons lot. Toch verheugen wij ons niet, maar zijn we diep bevreesd. Waarom?"[6]

Wiener trekt de lijn van God als schepper, over de mens als schepper, naar de numeriek bestuurde machine als schepper. Leach en Wiener maken echter de fout dat zij de mens concipiëren als een in zichzelf besloten, zelf-genoegzame, scheppende intelligentie die uitsluitend rationeel is.

Het rationele denken in zijn onafhankelijkheid van een buitenwetenschappelijk gegeven wordt daarmee aanvaard als een apriori van het menszijn. Hiermede wordt het tot norm gesteld, een norm die een axiomatisch karakter draagt en niet geverifieerd kan worden. Naast de mythe van de heroieke mens onstaat zo de mythe van de rationele mens.

Mens zijn wil — in onze conceptie — zeggen zich bewust zijn van een menselijk te kort schieten dat inherent is aan dat mens zijn. Dit incompleet zijn van de mens maakt hem echt mens; als een uitsluitend rationeel opererende intelligentie zou hij een monstrum zijn en zijn menselijke kwaliteit verliezen.

2.3. Een tweede punt waarin de moderne wereldbeschouwing faalt is dat men meent een rationeel wereldbeeld te kunnen opbouwen: De mens is als gezegd niet alleen een rationeel, maar evenzeer een irrationeel wezen. Dat wat hij concipieert om zich een verklaring te verschaffen omtrent de oorsprong en het zijn van de dingen, zichzelf daarbij inbegrepen moet niet alleen zijn ratio, maar zijn hele persoon aanspreken. Een uitsluitend rationeel wereldbeeld zal dit nooit kunnen.

2.3.1. Juist in een door natuurwetenschappen en technologie beheerst wereldbeeld zal de mens zich vervreemd voelen van zijn oorspronkelijke bestemming en levensopgave — wat hij dan ook daaronder verstaan mag —. Dit wordt nog versterkt wanneer dit wereldbeeld gespiegeld wordt in een vermaterialiseerde samenleving, er kan dan een verzet ontstaan dat verschillend vormen kan hebben.

Het kan de vorm krijgen van een elegisch verlangen naar het verleden toen het leven nog een eenvoudige (?) en natuurlijke gelegenheid was. „Vroeger is een muvrouw met een juruk" schrijft een schoolmeisje in een opstel en gelijk heeft ze. Vroeger was alles duidelijk. Hillenius verzucht in een door het romantisch verlangen bepaalde toekomstvisie: „. . . . Men kan weer veilig blootsvoets wandelen in Amsterdam. ." Waar de werkelijkheid zich niet zonder meer weg laat dromen kan men zoeken naar nieuwe bewustzijnsinhouden en belevingsvormen.

Tenslotte is er de vlucht in het actief verzet. Enerzijds tracht men de bewindhebbers te beïnvloeden in de hoop langs buiten-democratische weg te komen tot een betere democratie. Anderzijds is dit actieve verzet een anarchistische geloofsdaad: slechts in de revolutie maakt de mens zich waar.

Het wereldbeeld der radicale maatschappijbewoners toont dan ook duidelijk irrationele trekken: revolutie en geweld worden gezien als kathartische krachten; de collectiviteit wordt geïdealiseerd; de samenleving wordt gesimplificeerd.

In alle gevallen wordt de samenleving in de huidige vorm afgewezen: „. . . Reared in the polluted air, Birth, not death, is the hard loss . . ."[7]

2.3.2. Verder blijkt de onmogelijkheid het maatschappelijk bestel te rationaliseren uit het feit dat de manipulatie van de natuur de mens uit de hand loopt. Welvaart gaat vaak ten koste van welzijn, van leefbaarheid.
Vervuiling van lucht, water en strand; verstedelijking van het landschap; de uitroeing van het dier; de zelfvergiftiging van de mens door slechte leefgewoonten, dat alles spreekt onmiskenbare taal.

2.3.3. Tenslotte moet erop gewezen worden dat het menselijk verstand tot nu toe gefaald heeft het probleem van oorlog en vrede en van de rechtvaardige verdeling der goederen op te lossen. Blijkbaar zijn de irrationale tegenkrachten te groot.

2.4. In deze wereld waar wat het westen betreft het lijden vervlakt is tot onbehagen heeft de toekomst dienovereenkomstig minder eschatologische spanning. De toekomst is alleen maar vertaalbaar in termen van nog korter werken, nog snellere auto's, nog langer jong blijven.
Een dergelijk wereldbeeld brengt meer onvrede en onlust dan men oppervlakkig zou denken. Een enkel voorbeeld: Het gebruik van kalmeringsmiddelen neemt hand over hand toe: In de Philipsapotheek te Eindhoven werden in 1964 aan 1000 patiënten 16.300 kalmerende middelen verstrekt. In 1966 verstrekte dezelfde apotheek aan 1000 patiënten 28.000 kalmerende middelen.[8]

Daar waar de mens zich op de eigen bevrediging, de eigen veiligheid, de eigen bezitsvermeerdering richt, ontkent hij zijn menselijke opdracht tot samenleven en isoleert hij zich.

3. *Vriendschap en liefde*

In de relatie van mens tot medemens zijn beweging en tegenbeweging te onderscheiden:

3.1. Beweging: Bij het wegvallen van absolute normen krijgt de medemenselijkheid als normerend principe meer waarde. De mens krijgt meer zicht op de medemens: Ik weet dat ik afhankelijk ben van de ander en ik weet dat de ander afhankelijk is van mij.
Tegenbeweging: Relaties als liefde en vriendschap dreigen voorbijgaand en ondiep te worden. Er is geen transcendentie in de betrekking tot de ander. Men zoekt in de ander slechts zichzelf te bevestigen. Manipulatie van de ander geeft een gevoel van macht en zekerheid waarmee men de eigen persoonlijkheid tracht waar te maken.

3.2. Het is duidelijk dat de eerste weg perspectief biedt en de tweede doodloopt. Het wordt echter moeilijk in deze tijd van massificatie en anoniemisering elkaar als mens te ontmoeten. Toch is die ontmoeting met de ander, de dialoog met de ander, de dienst aan de ander, de enige authentieke humane zijnswijze waarin men tot volledige ontwikkeling van zijn bestemming komt. Deze dienst aan de ander moet men niet dwangmatig zien als „naastenliefde" of „zelfverloochening" maar als een vanzelfsprekende vorm van zich verwerkelijken. Boerwinkel typeert deze vanzelfsprekendheid in zijn „Inclusief Denken": „Als mijn hand mijn oog verzorgt binnen 't individuele vlak, dan ga ik toch ook niet spreken over rechtvaardigheid of naastenliefde?"

3.3. Door het besef te leven in een verstedelijkte en verzakelijkte maatschappij, door het wegvallen van vroegere referentiekaders komt de mens in een identiteits-

crisis. Hij vervreemdt van zichzelf. Beckett typeert dit gevoel in:

. . . . „Where would I go, if I could go —
Who could I be, if I could be —
What would I say, if I had a voice —
Who says this. saying it's me?". .

Deze identiteitscrisis drijft de mens in het exclusieve denken, hij zoekt dan bevestiging van het ik in een vermeende groep. Een van de voornaamste kenmerken van het exclusieve denken is dat men de ander ziet vanuit eigen vooroordeel. Door in vooroordelen te denken of liever gezegd zich te laten kort schakelen vervreemdt men bijvoorbaat van de ander.

Een voorbeeld hiervan vinden we in de pogingen de rol van de vrouw nieuwe inhoud te geven. De oude kaders begeven het, maar aanvaardbare nieuwe alternatieven daarvan zijn nog niet gevormd. Men spreekt volkomen ten onrechte van de „sexuele revolutie" en de „post-pornografische era" want dit is een eenzijdige mannelijke kijk op de zaak.[9]

Schrijfsters als de Beauvoir, Dunne, McCarthy en Sullerot schrijven niet zonder verbittering over het tekort schieten van de eigen schoot en spreken op onverzoenlijke toon over de veronderstelde mannelijke promicuïteit die de vrouw zich helaas niet, nog niet kan veroorloven.

Deze verbittering wordt aforistisch geformuleerd door Edna O'Brien als „Oh, God, who does not exist, you hate women, otherwise you'd have made them different". Door deze zelfhaat fixeert de vrouw zichzelf als man zonder penis, in plaats van een ruimte te creëren waarin zij zichzelf kan zijn, juist in haar sexuele incarnatie en emancipatie.[10]

Deze emancipatie van de vrouw wordt echter nog meer belemmerd door het feit dat ze als sexueel prijsdier in advertenties gebruikt wordt om de verkoop van de meest uiteenlopende artikelen te bevorderen. Hiermede wordt de vrouw die enerzijds vrij mag zijn en kan zijn, teruggeworpen op een oud beeld: het lustobject van de man, hiermede wordt ze meer dan ooit vereenzelvigd met een onechte rol en is ze verder dan ooit van een in eigen beheer en verantwoordelijkheid bepaalde vrijheid.[11]

Elisabeth Eybers is gekweld door de tegenstrijdige rollen die de vrouw te vervullen krijgt, de rol van blote prikkelpop en de rol van „konsumentenbondslid" en „gesinsversorgingsoutomaat". Ze weet zich echter afhankelijk van de man en vraagt om begrip:

„. . . bid vir ons, erens (ergens) behels ons klein meisietjes wat alles vir soetkoek opeet
en ou vroutjies wat hik van die lag".

Op overeenkomstige wijze kan men de relaties schetsen tussen politici en kiezers, tussen werkgevers en werknemers, tussen hoogleraren en studenten, tussen artsen en patiënten en tussen andere groepen die in de wederzijdse communicatie belemmerd worden door hun exclusieve denken. Ik wil hier echter volstaan met het voorgaande voorbeeld omdat dit voldoende duidelijk maakt hoe nodig de intermenselijke communicatie is en hoezeer deze bedreigd wordt.

Het voorstaande samenvattend willen we ons bepalen tot één kernwaarheid: Slechts hij is waarlijk mens die medemens is.

4. We menen thans voldoende de menselijke situatie geschetst te hebben om de eisen aan de school te kunnen formuleren:

4.1. De homo faber moet homo ludens worden: In de school moet een grote nadruk vallen op de diagogische activiteiten. (ten Have).[12] In sport en spel, in muzisch-expressieve activiteiten, in feest en bezinning wordt de kinderlijke creativiteit gewekt, geprikkeld en gevoed. Het kind ervaart dat hij met zijn creativiteit de werkelijkheid kan omvormen, dat hij de wereld

dan anders ontmoet. Dit werkt gezondmakend en vernieuwend op het kind in.
Creativiteit vraagt om een vorm, vraagt om geuit te worden. Het kind moet zich technieken eigen maken, moet bepaalde vaardigheden aanleren. Hierdoor leert het kind de eigenschappen van de gebruikte materialen en gereedschappen kennen en het leert de mogelijkheden en beperkingen van zichzelf kennen en leert zichzelf binnen het raam van die begrenzing hanteren.
Nog wordt in de Nederlandse school de verbale intelligentie overgewaardeerd. Het kind moet echter ook leren denken met de handen en leren denken in zelfbeweging. De ontwikkeling van de manuele en motorische intelligentie moet gestimuleerd worden. Het kind moet leren spelen en dingen leren maken. Dat dit nodig is verdient enige toelichting.
Het is in de eeuw van het kind een schande dat het kind natuurlijke activiteiten (zoals spelen en zich bewegen) moet leren en in bescherming moet worden genomen tegen volwassenen.
Er is te weinig speelruimte voor het stadskind dat zich op de galerij van een flat moet zoet houden, dat thuis zachtjes moet spelen vanwege de vrede met de buren en dat op de siergazons om de flat niet mag komen. Op straat bedreigt het verkeer hem en spelletjes als hoepelen, knikkeren, tollen, putjeloop, sta-bal en dergelijke zijn historische rariteiten geworden.
Televisie kijken kan het kind nog verder van spelen afvoeren en hem op een wijze beïnvloeden die tegen elke kinderpsychologische norm indruist. Televisie ontaardt gemakkelijk in een electronische babysitter en de Amerikaanse vakbladen beschrijven de funeste gevolgen daarvan in het televisie verslaafde kind, dat zij met de term „video-boy" aanduiden. De video-boy wordt gekenmerkt door passiviteit, verbalisme en gebrek aan werkelijkheidsbesef.
Ouders hebben weinig tijd voor het kind en ervaren dit onbewust als een te kort schieten, ze kopen dit af met speelgoed en snoepgoed (Dirx noemt dit „Wohlstandsverwahrlosung"). Te vaak kopen de ouders mechanisch bewegend speelgoed, dat de fantasie of constructiezin niet prikkelt en waar het kind weinig anders mee kan doen dan er naar kijken of het kapot maken (Bladergroen). De ouders geven hun kinderen in de regel een overwogen dieet van gezond en gevarieerd voedsel, maar zien er vreemd genoeg geen been in snoepgewoonten bij het kind aan te kweken die leiden tot beschadiging van het gebit en verslaving.

4.2. Niet alleen de motoriek, ook de taalontwikkeling moet in veel gevallen gestimuleerd worden. Verschillende onderzoekers zoals Haenen, van Heek, Grandia hebben erop gewezen dat een taalarm ouderlijk milieu een kind handicapt in de ontwikkeling van zijn niet-genetische intelligentie. De taal die op school wordt gesproken is een andere dan de taal van zijn huiselijk milieu en de leerkracht praa tletterlijk over de hoofden heen van zulke taalarme kinderen. Hun begaafdheid krijgt geen kans zich te ontwikkelen. Hier moet de school doen aan „social enrichment".
Grandia ziet bijv. als een taak der school: ouderopvoeding. Men kan ook denken aan speciaal taalverrijkend onderwijs voor deze kinderen, zelfs aan een talenpracticum Nederlands. Nauw hierbij aan sluit onderwijs dat erop gericht is armoede in milieuervaring te compenseren.

4.3. De school moet „existenz-erhellend" werken. Het kind moet in de eigen identiteit erkend en bevestigd worden. De school moet het kind de weg tot zelfverwerkelijking openen.
Dit brengt met zich mede dat de school individualiserende technieken gebruikt om

de leerstof aan te bieden, dat de school het leerstofpakket aanpast bij de persoonlijke geaardheid van het kind, dat het klassikale systeem met zijn zitten blijven en overgaan doorbroken wordt en dat er longitudinale leerplanning plaats vindt.
Het kind komt tot een identiteitsbesef, tot een ik-besef temidden van „wij" en tegenover een „jij". De opdracht van de school is hier om kinderen te brengen tot samen leren en tot samen werken. Kinderen moeten elkaar mogen helpen met het maken van taal- en rekenwerk, met het uitvoeren van opdrachten, met het vervaardigen van projecten. Kinderen moeten samen aan iets werken, samen iets maken.
Het dient bij de persoonsvorming niet te gaan om het individueel-autonome maar om de tussenpersoonlijke ruimte waarin de mens zich als mens verwerkelijkt en bevestigt. Het dient ons niet te gaan om de ontwikkeling van de heroïsche individualiteit — dankzij bijvoorbeeld de geschiedenisles! — maar om het aankweken van het besef dat mensen niet buiten elkaar kunnen. De mens is geen Prometheus of Ikaros maar een Elkerlijck en een Alleman.
Het leren communiceren met de ander in taal en werk, in spel en sport maakt dat men beseft dat men erbij hoort: het deelhebben aan en het zich mede kunnen delen aan de anderen geeft een gevoel van geborgenheid dat de persoonlijkheid voedt. Hierdoor leert het kind ook ervaren dat er voor samenwerken en samenspelen bepaalde regels zijn die gehoorzaamd moeten worden willen het werk en het spel goed verlopen. Bij overtreding ervan dreigt ostracisme.
De saamhorigheid van het ik-wij besef is goed als basis, maar moet zich langzamerhand verruimen tot inclusief denken. Het kind moet leren leven in een grotere samenleving en moet de verbondenheid met die samenleving ervaren ook al zal het de mogelijkheid moeten hebben zich terug te trekken op de kleinere leef- en werkgroep.

4.4. Het kind moet zich leren thuisvoelen in de wereld, dit betekent niet dat de aangepastheid aan de maatschappij tot opvoedingsdoel wordt, integendeel de kinderen moeten tot creatieve onaangepastheid worden opgevoed. Niet de werkelijkheid verzoent ons met het bestaan, maar de mate waarin we die werkelijkheid kunnen beïnvloeden, bespelen, veranderen en „verdichten". Hierdoor komen we tot positief zelfbesef. „C'est par le dépassement de la réalité que l'imagination nous révèle notre réalité. (Bachelard). Dit betekent dat het kind weet dat het in de samenleving hoort, dat het niet treurt om een verloren paradijs, maar dat het weet dat het die samenleving positief kan beïnvloeden.
Het kind moet de wereld om zich heen leren ordenen. Vanuit het ik als organisatiekern tekent het kind de structuur van het hem omgevende en kiest het wat in zijn systeem past. Dit ordenen is een scheppende daad. De school moet dit organiseren dat tevens zelforganisatie is bij het kind helpen ontwikkelen. Het kind moet leren de op hem toekomende informatie te selecteren en critisch te verwerken. Dit betekent in de practijk bijv. dat het kind wordt aangeraden naar een bepaalde televisieuitzending te kijken, die de dag daarna in een klassegesprek behandeld wordt. Door een dergelijke gerichtheid gaan de massacommunicatie-media functioneren als „éducation parallèle" en krijgen ze een positieve waarde.
Het kind moet leren redzaam te worden. Het kind is en hoort thuis in deze wereld en het moet er zich kunnen redden. Het programma redzaamheid (en zo men wil zelfredzaamheid) heeft veel punten lopend van doe-het-zelf-activiteiten tot de ontwikkeling van actief consument zijn.

Consument betekent niet alleen dat het kind prijs- en kwaliteitsbewust wordt gemaakt het houdt ook in dat hij leert welke diensten de gemeenschap in haar sociale instellingen en door haar wetgeving biedt aan het individu en wat er van hem als wederdienst verlangd wordt.
Consument betekent ook dat het kind moet leren niet te streven naar onmiddellijke bevrediging: hij moet leren dat de bevrediging soms uitgesteld dient te worden of zelfs helemaal niet mag plaats vinden, namelijk wanneer deze bevrediging ten koste van de ander gaat, de ander verlaagt tot object, tot consumptieartikel. In deze gaat het niet om een afwijzen van de verworvenheden van het moderne leven, maar om het betrachten van behoedzaamheid en soberheid in het gebruiken ervan. „Ascese is creatief zijn in het maken van ruimte waarbinnen het menselijke tot bloei komt". (Beets).

4.5. Snow heeft erop gewezen dat de samenleving in twee beschavingen gescheiden is, de alpha-cultuur en de bêta-cultuur. Deze beide culturen zijn gescheiden door wederzijdse onwetendheid maar wel behoudt menzich het recht voor elkaar te becritiseren en afbreuk te doen.
Deze scheiding is niet een fatum dat onafwendbaar is en onoverkomelijk is: wil men in deze wereld zich thuis voelen dan dient men te beseffen dat men van beide culturen deel uitmaakt, dat beide culturen elkaar nodig hebben en aanvullen. Dit besef werkt inderdaad bij de beoefenaars der alpha- en bêta-wetenschappen door, en ook voor ons onderwijs houdt dit een opdracht in.
Men moet zo vroeg mogelijk met wiskundeonderwijs beginnen. Volgens Piaget is het kind op zijn 4e jaar qua intelligentie het actiefst, het is mogelijk hem vanaf die leeftijd — uiteraard op een aan het kind aangepaste wijze — wiskunde aan te bieden.[13] Het moderne reken- en wiskundeonderwijs moet leiden tot een ontwikkeling van abstract logisch denken bij het kind. Het gaat niet om het leren van een groot aantal detail eigenschappen van wiskundige objecten maar om het aanleren en hanteren van begrippen.
Komt dit tegemoet aan een streven de alpha-denkers bêta-bewust te maken, ook het omgekeerde dient bevorderd te worden. Taal moet niet alleen zo onderwezen worden dat de expressieve en creatieve functie naar voren komt, maar dat vooral ook de communicatieve functie duidelijk wordt.
Het is belangrijk dat het kind leert zich correct en juist uit te drukken, goed leert formuleren, goed leert luisteren. Het zo vroeg mogelijk leren van een tweede taal dient bevorderd te worden.
Deze programmapunten die zich ook anders laten formuleren of indelen,[14] kunnen alleen verwezenlijkt worden in een omvattender leerplan, daar anders het geheel verbrokkeld wordt in didactisch geknutsel. Daarin zal ook het doel van het onderwijs omvattender aan de orde gesteld moeten worden dan in deze inleiding mogelijk was. Hierbij zal beschouwd moeten worden wie het onderwijs- en opvoedingsmandaat aan de school geeft: de ouders, de overheid of. . . . het bedrijfsleven?
Organisatorische kwesties zullen dan moeten worden behandeld die hier buiten de orde vielen: doorbreken van huidige schoolvormen, instellen van randdiensten of schooladviesdiensten. Het moet mogelijk worden dat de basisschool als werkterrein aan de onderwijzer levensvervulling schenkt (ook in termen van maatschappelijk aanzien!).
In grotere mate dan tot nu toe moet er in de school plaats zijn voor de vakonderwijzer, — remidial de teacher, de onderwijstechnoloog, de schoolpedagoog. Functies die vervuld dienen te worden door de zich specialiserende onderwijzer. Nauw

hiermee samen hangt de eis de kweekschoolopleiding te herzien (v.d. Brink).
In alle onderwijsvernieuwing, of deze betrekking heeft op het leerplan, de inhoud en omvang van de leerstof, de leerstofaanbieding, de persoon en functie van de onderwijzer en zijn relatie tot de leerlingen, de relatie van de school tot de ouders, de interne of externe schoolorganisatie en haar randdiensten, moet altijd gelden dat het kind als individu uniek is, dat hij de school wordt toevertrouwd en dat deze hem moet helpen zich te ontwikkelen tot een optimale verwerkelijking van zichzelf te komen in de wereld van morgen.

Noten

1. De futurologen kenmerken deze snelle verandering met zeer beeldende termen: 'Morgen is vandaag begonnen', 'De toekomst is verleden tijd', 'De toekomst explodeert in het heden'.
2. Er zijn uiteraard meer humane relaties te noemen, maar ik meen me tot de genoemde te moeten beperken omdat ze in voldoende mate de menselijke situatie constitueren om ons betoog duidelijk te maken.
3. Ik denk hierbij aan massaspektakels zoals beroepsvoetbal.
4. Vermeld door Beets.
5. Beets heeft in een toelichting op Levinas' filosofie de idee van de heroïeke mens verder becritiseerd.
6. In de 'Keith Lectures'.
7. Louise Gluck: 'Cottonmouth Country'.
8. Vermeld door Dr. J. H. M. Winters in een toespraak op de bijeenkomst van Nederlandse apothekers te Deventer in sept. 1967.
9. Men zie de beschouwing die in het maandblad 'Mozaïek' gewijd wordt aan het desbetreffende onderzoek van Ira L. Reiss. (Julinummer 1969)
10. Vergelijk wat Linschoten schrijft over de verschillen tussen de sexuele incarnatie van de vrouw en de man in 'Persoon en Wereld'. Zie ook wat Schofield schrijft over het belevingsverschil van sexualiteit bij meisjes en jongens. 'The Sexual Behaviour of Young People' London 1965.
11. Dit wordt thans onderstreept door de activiteiten die de dolle Mina's inmiddels hebben ontwikkeld. Of zij zich daarbij nog door Lysistrata zullen laten inspireren...?
12. Hieronder verstaat ten Have spel, muzische activiteiten, feest, contemplatieve inkeer.
13. Vgl. de studies van Dienes, van de Organisation of European Cooperation Didactics – O.E.C.D. en ten onzent de activiteiten van Commissie Modernisering Leerplan Wiskunde – C.M.L.W.
14. Vgl. hetgeen van Gelder ziet als de grondstellingen van onderwijs en opvoeding: individualiteit, socialiteit, creativiteit en humaniteit.

Geraadpleegde literatuur

N. Beets – Jeugd en Welvaart. Utrecht 1968.
I. Boerwinkel – Inclusief Denken. Amersfoort 1968.
C. J. F. Böttcher – Morgen is vandaag begonnen. Alphen a.d. Rijn 1967.
J. v. d. Brink – De opleiding van de onderwijzer in het licht van de mammoetwet. (Art. in Pedagogische studiën) Groningen. maart 1969.
J. Bijl – Over leerplan onderzoek. Groningen 1966.
C. Egas e.a. – Tien Nederlanders over de Nederlander van morgen. Amersfoort. 1968.
F. Evers – De Basisschool. (Algemene toelichting) Groningen. 1966.
Karl Frey – Lehrplananlyse als Teil der Curriculumforschung. (Artikel in International Review of Education) 's-Gravenhage. 1969.
L. van Gelder – Analyse doeleinden en taken, kleuter- en basisonderwijs. (Niet gepubliceerde nota). 1969.
L. van Gelder en I. van der Velde – Kind, school en samenleving. Groningen. 1968.
J. de Graaf e.a. – Mens en manipulatie. Speciaal nummer Wending. 's-Gravenhage. december 1967.
J. H. N. Grandia – Uitdaging en antwoord. Zutphen. 1968.
J. H. N. Grandia – Zijn er verborgen talenten? (Art. in Wending). 's-Gravenhage. 1969.
Nederlandse onderwijsvereniging – Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen. Amsterdam 1957.
Report of the N.E.A. projection instruction – Schools for the 60's. London. 1968.
W. J. Bladergroen – Lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van het kind. Amsterdam. 1966.
Verslag van de onderwijs conferentie in het Noorden. Groningen. 1968. A.
N. Wiener – God, mens en machine. (vert. v. God and Golem Inc.) Rotterdam. 1966.

Geschiedenisonderwijs in historisch perspectief*

DR. TH. J. HOONING

Inleiding

Het onderwijs is een maatschappelijke instelling, waarin het denken en handelen — zoals in alle maatschappelijke instellingen — gebaseerd is op tal van waarden, vanzelfsprekendheden en onbewuste vóóronderstellingen, die we slechts met moeite met enige distantie kunnen bezien. We vinden doorgaans slechts het vreemde, zelden de eigen opvattingen en praktijken merkwaardig. De buitenlander zal met moeite het Nederlandse, deels op confessie gebaseerde onderwijs kunnen begrijpen en waarderen; wij vinden ons eigen schrift vanzelfsprekend, verbazen ons echter over het Chinese, dat het noodzakelijk maakt vele jaren te besteden aan leesonderwijs. We hebben de neiging de eigen beschaving als dè beschaving, de eigen godsdienst of levensbeschouwing als dè godsdienst of levensbeschouwing te zien.

Zo worden ook in het onderwijs praktijken, opvattingen en procedures voor onveranderlijk en onaantastbaar gehouden, die bij nader inzien meer of minder sterk aan plaats en tijd gebonden zijn, dat wil zeggen voor verandering in aanmerking komen. Was de onderwijswereld tot voor kort een betrekkelijk gesloten wereld, de verhoogde dynamiek in onze maatschappij en cultuur gaat ook het onderwijs niet onopgemerkt voorbij; veel van wat tot voor kort vanzelf sprak, staat nu ter discussie. Vele veranderingen worden het onderwijs aangedaan van buitenaf, door de maatschappij, die andere eisen gaat stellen, maar momenten van verhoogde dynamiek zijn ook geschikt binnen het onderwijs zelf op constructieve wijze te gaan twijfelen aan wat vanzelfsprekend lijkt.

In de volgende bladzijden zullen enige opvallende eigenschappen van het geschiedenisonderwijs nader worden bezien, vooral aan de hand van leer- en leesboekjes. Uit de eigenschappen van deze boekjes kan niet zonder meer geconcludeerd worden, dat het onderwijs zoals dit gegeven wordt, steeds van een bepaalde inhoud en kwaliteit zal zijn. Er zal noodzakelijk enige generalisering plaats vinden, waarin menig lezer zichzelf niet zal herkennen, maar enige conclusies zijn toch uit de gebruikte boekjes wel te trekken. De geconstateerde kenmerken zullen tegen een historische achtergrond worden geplaatst en tenslotte komt het sociale en culturele kader van dit vak aan de orde. Langs deze weg kunnen we onszelf wellicht open stellen voor enkele mogelijke veranderingen.

Vaderlandse Geschiedenis

Het meest opvallende is, dat op de lagere school vrijwel uitsluitend Vaderlandse Geschiedenis wordt gegeven. Nu vormt dit geen bijzondere situatie: in de ons omringende landen doet men niet anders, bovendien is dáár de eigen geschiedenis ook vaak in het voortgezet onderwijs nog de hoofdschotel, wat van het Nederlandse middelbaar en voortgezet onderwijs niet gezegd kan worden: de Nederlandse geschiedenis vormt in het leerboek

* Enigszins gewijzigde tekst van een voordracht gehouden op de onderwijsdag in Enschede, 29 september 1969.

voor de middelbare school meestal het bescheiden slothoofdstuk van een behandelde periode in de algemene geschiedenis.

Deze nadruk op de Vaderlandse Geschiedenis is vooral een erfenis van de negentiende eeuw, de eeuw niet alleen van het liberalisme, maar ook van het nationalisme. Reeds lang vóór de negentiende eeuw echter kunnen we een (overigens begrijpelijke) voorkeur constateren voor de eigen geschiedenis. Eén van de eerste leerboeken in Engeland, *Anglorum Praelia*, was geschreven met de bedoeling het patriottisme te bevorderen. Het boek behandelde de Engelse geschiedenis van het begin van de Honderdjarige Oorlog tot 1558, het jaar waarin Elizabeth 1 aan de macht kwam. Deze patriottische „histoire bataille" vond de regering kennelijk goed bruikbaar, want de bisschoppen kregen opdracht, het boek op alle scholen te laten lezen.

In tijden van gevaar wordt de Vaderlandse Geschiedenis gebruikt om het moreel hoog te houden of om te inspireren tot heldhaftige daden: tijdens de Krimoorlog las Tolstoi aan zijn soldaten tijdens de pauzes in de gevechten verhalen voor over helden in vroegere oorlogen. Vóór de landing in Normandië op 6 juni 1944 las een majoor King zijn soldaten voor uit Shakespeare.

Patriottisme leidt gemakkelijk tot chauvinisme, tot minachting en afkeer van en vrees voor het vreemde en tot agressiviteit tegenover anderen. De zojuist gehouden Bondsdagverkiezingen hebben laten zien tot welk een laag niveau de politieke discussie daalt als nationalistische sentimenten worden bespeeld. We hebben hier te maken met zo diep gewortelde behoeften, dat diegenen die om welke reden dan ook het eigen vaderland niet meer waarderen doorgaans een ander land gaan vereren; alle sentimenten van liefde en bewondering worden dan op dat vreemde land gericht. Zo hebben Engelsen Duitsland bemind en Fransen Japan en omgekeerd. Hoe sterk nationalistische sentimenten zijn, hoe gemakkelijk men ze kan reactiveren als ze een tijd sluimerend zijn geweest, kunnen we in tal van landen op bepaalde momenten zien. We hebben kennelijk te maken met een universeel verschijnsel.

In de laatste honderdvijftig jaar heeft het geschiedenisonderwijs in sommige landen ten aanzien van dit chauvinisme en nationalisme een droevige rol gespeeld.[1]

Ook in de Nederlandse geschiedenis is het verschijnsel van chauvinisme en vooroordelen over andere volken niet onbekend. Tijdens het Twaalfjarig Bestand verscheen in Middelburg de *Spiegel der Jeught, Ofte Een kort verhael der voornaemste Tyrannyen, Ende Barbarische Wreetheyden, Welcke de Spangjaerden hier in Nederlandt bedreven hebben aan menig duysend menschen gedurende de Nederlandsche oorloge ende daer voren.* De schrijver wilde graag dat zijn tekst „by de Jeught, als met de melck ingesogen wiert om noyt meer te sterven". Het laat zich begrijpen, dat in dit boekje weinig goeds over de Spanjaarden wordt verteld.
De Spanjaarden zijn volgens de schrijver geboren duivels:

Soo weynig als het Laken, 't welck inde Wolle geverwet is sijn coleur kan verschieten: soo weynich als eenen Moriaen ofte Moor sijn swarticheyt, een Luypert sijn vlecken kan verliesen, ja sooweynich hebben wy te vermoeden dat de Spangiaert zijn bloetstortigh ende wraeckgierig gemoet sal veranderen.

In Amsterdam verscheen in 1674 een boekje over het Rampjaar, *Nieuwe Spiegel der Jeugd, of Franse Tiranny.*
Voor een beschrijving van het Franse volkskarakter trekt de auteur nogal wat registers open:

Als men haar aard teregt zou willen beschryven, had men moeyte genoeg om leelijke Woorden uyt te zoeken, waar mede die boosaardigheyd te regt kon uitgedrukt worden: want zy zijn Vuyl, Loos, Twist-gierig, Verwoed, Bloed-dorstig, Moorddadig, Ligtveerdig, Geyl, Vals, Ontrouw, Meyn-eedig, Vloekers,

Verraders, Godts-lasteraars, Heylig-schenders, Wet-breekers en gants Onchristelijke ja Heydensche Christenen.

De laatste kwalificatie doet in haar onlogica haast modern aan. Boekjes als deze zijn vooral verhelderend voor de mentaliteit van de schrijver en van zijn lezerspubliek. Na de gruwelverhalen die de vader in het laatste boekje aan zijn zoon heeft verteld, roept de laatste uit: „Vader: de hayren staen mij te berge als ick U hoore dese dinghen met sulck eenen yver vertellen. Niet te min bidde ick U vaert voort". Sensatielust speelde duidelijk een belangrijke rol.

De trilogie van de gruwel werd voltooid toen een Amsterdamse uitgever in 1781 een *Engelsche Tieranny* publiceerde. Van de „Fraaije Kunstplaaten" waarmee het werk is „verlucht" zal er tenminste één de op sadistische sensatie beluste kijkers en lezers volledige bevrediging hebben geschonken. Het was niet de bedoeling van de schrijver „om eenen algemeenen volkshaat tegen de *Engelschen* inteboezemen". De schrijver noemt de gruwelen uit de *Franse Tiranny* voor een groot deel verzonnen en ingegeven door haat en partijdigheid, maar ten opzichte van de eigentijdse vijand is hij niet zo critisch. De Nederlanders zijn „redelyk, bestendig, nederig, goed van vertrouwen, eerlyk en Menschlievend van aart". Van de Engelsen acht hij het zeker, dat „zy in moord en bloedvergietingen een welgevallen vinden". Het boekje staat vol gruwelen die de Engelsen bedreven zouden hebben. Van de Engelse hoofdstad geeft de schrijver het volgende beeld:

> Men ziet in Londen des nachts, op de voornaamste plynen, de vuilste zonden, en de onnatuurlykste beestachtigheden, zonder eenige stoornis bedryven. Er gaat bijna geen dag om, of de publyke nieuwspapieren, doen elcks hart, behalven dat van een Engelschman, door het verhaalen van gepleegde zelfmoorden, sidderen. De man op wetten noch godsdienst acht geevende, veracht en verlaat zyne vrouw als het hem goeddunkt, en deze neemt daadlyk tot den moord van haren echtverbreker den toevlucht. Om de minste verdrietige voorvallen aan het menschelyke leven verknocht, is het pistool of den strop het gereede werktuig, waar mede de Engelschman zyn lot bepaalt.

Het is te begrijpen, dat de zoon na een reeks pakkend verhaalde gruwelen — die de vader wel niet uit eigen aanschouwing zal hebben gekend — op een ogenblik uitroept: „O Vader, laat my van myne ontroering, eer gy vervolgt, een weinig bedaaren".

Dergelijke beschrijvingen zullen we in onze geschiedenisboeken niet meer aantreffen; ten aanzien van wat verder in druk verschijnt, kan men minder optimistisch zijn en in de conversatie zijn vergelijkbare uitlatingen, nu ten aanzien van andere rassen en volken, nog altijd te horen. In de schoolboeken vinden we vooroordelen nog wel ten aanzien van de koloniale geschiedenis, een, zoals de laatste tijd is gebleken, zeer kwetsbare plek in ons nationale zelfbewustzijn. In een boekje, dat nog maar net tien jaar oud is, wordt de zeventiende-eeuwse koloniale geschiedenis nog als volgt behandeld:

> De bekwaamste gouverneur-generaal uit de moeilijke begintijd was Jan Pieterszoon Coen. Hij was een moedig, gelovig man, een streng en krachtig bestuurder.

Daarnaast staat een plaatje van deze krachtige, strenge en moedige man, compleet met stijve Hollandse kraag, in zijn werkkamer in Djakarta; een kamer die uitzicht biedt op vertrekkende en ongetwijfeld goed gevulde Hollandse schepen. Iets verder lezen we:

> De Compagnie deed alles, om met de Indische vorsten in vrede te leven. Dan kon zij immers het beste handel drijven. Zij voerde alleen strijd, als zij aangevallen werd, of als haar handel bedreigd werd.

Na deze opwekkende schildering van de zeventiende eeuw verbaast het niet meer de Indonesische revolutie van na 1945 te zien behandeld als een opstand van roofzuchtige en moordende benden, waartegen de Nederlandse troepen wel moesten optreden om orde en rust te handhaven; vanzelfsprekend kwamen zij volgens de schrijver niet om het land te heroveren.[2] Van de inmiddels nu ook in Nederland zeer bekende kapitein Westerling is geen spoor te vinden. Het is helemaal niet uitgesloten dat ook hij over honderd jaar zal blijken een krachtig bestuurder en een gelovig man te zijn geweest. Er zit een aardige kweekschool-scriptie in een systematisch onderzoek naar de voorstelling van de koloniale geschiedenis in onze schoolboekjes.

Veel van wat een kennelijk aanwezig, zij het niet steeds bewust ideaalbeeld zou kunnen verstoren, wordt vaak weggelaten: het Nederlandse aandeel in de slavenhandel, de uitbuiting van de koloniën, de armoede in de Gouden Eeuw, de corruptie van kooplieden tijdens de Tachtigjarige Oorlog, die aan de Spanjaarden wapens leverden, de corruptie van de regenten.

Deze nadruk op de geschiedenis van de eigen groep, van het eigen volk, kan merkwaardige consequenties hebben. Het Engelssprekende deel van Canada geeft zijn jeugd een Angelsaksische en protestantse geschiedenis, waarin de nadruk wordt gelegd op politieke en constitutionele ontwikkelingen; de Frans-Canadezen leggen de nadruk op de onderdrukking door de Engels-sprekenden, die ook wat godsdienst betreft van hen verschillen. Beide groepen hebben zeer uiteenlopende beelden van hun nationale geschiedenis, waarin zelfs de nationale helden niet dezelfde figuren zijn. Gecompliceerder nog wordt de situatie als we denken aan dat derde deel van de Canadese bevolking, dat wat afkomst betreft noch Engels, noch Frans is: voor hen bestaat er nog geen vaderlandse geschiedenis.[3]

Enigszins vergelijkbaar hiermee is onze Vaderlandse Geschiedenis, die tot diep in de negentiende eeuw een duidelijk protestantse signatuur droeg. De emancipatie van de katholieken is dan ook gepaard gegaan met een voor katholieken herschreven Vaderlandse Geschiedenis met voor een deel andere helden, met een iets andere voorstelling van de „gewone" helden en vooral gekenmerkt door een heel andere nadruk op de diverse perioden van de geschiedenis. In katholieke schoolboeken wordt veel meer aandacht besteed aan de middeleeuwen, in protestantse leerboekjes meer aan de zestiende en zeventiende eeuw.[4]

Nu zal geen geschiedenisonderwijs op de lagere school het kunnen stellen zonder de geschiedenis van het eigen land en die geschiedenis moet veel aandacht krijgen. Twee andere soorten geschiedenis worden echter verwaarloosd: de plaatselijke en regionale en de wereldgeschiedenis. Van de geschiedenis is in de eigen directe omgeving veel te leren en het verdient aanbeveling daarmee te beginnen. Anderzijds: in een wereld die steeds kleiner wordt en waarin we steeds meer geïntegreerd raken in grotere economische, politieke en militaire eenheden is de overmatige of zelfs exclusieve aandacht voor de Vaderlandse Geschiedenis wat ouderwets aan het worden.

Aan de Vaderlandse Geschiedenis zoals deze zich in de schoolboekjes voordoet, zijn nog enkele andere nadelen verbonden. De gebeurtenis die elke Nederlander zich uit de geschiedenisles herinnert — het is vaak het eerste waarmee men reageert bij het horen van het woord geschiedenis — is: „1600 slag bij Nieuwpoort". Het is merkwaardig, dat bij een a-militaristische natie, die zelfs zijn vrijheidsstrijd voor een belangrijk deel met huursoldaten liet uitvechten, juist een voorval uit de militaire geschiedenis zo in het collectieve geheugen staat gegrift. Dat het bepaald niet de belangrijkste slag uit de Tachtigjarige Oorlog is geweest, die zo'n belangrijke plaats in de historische kennis inneemt, mag wellicht worden beschouwd als een aanwijzing voor de vaak povere kwaliteit van het geschiedenisonderwijs in vroeger jaren.

Uit dit stukje historiekennis blijkt ook een overwaardering van de militaire geschiedenis.

Het verzet tegen deze „histoire-bataille" is al oud. In 1827 verklaarde Alexis Monteil, leraar in de geschiedenis aan de Ecole de Saint-Cyr, zich er reeds een tegenstander van; in plaats van de gebruikelijke geschiedenis van Frankrijk, schreef hij een *Histoire des Français des divers états aux cinq derniers siècles.* Tolstoi pleitte ervoor, dat men bij de studie der geschiedenis maar niet teveel zou letten op de koningen, ministers en de generaals, maar dat men zich zou bezighouden met de beschavingsgeschidenis.[5]

De internationale relaties van de Republiek worden doorgaans teveel behandeld in het kader van de militaire geschiedenis: Spanje, Engeland, Frankrijk moeten zo voor vele schoolkinderen wel in de eerste plaats vijanden zijn. Op tal van gebieden: handel, godsdienst, intellectueel leven bestonden — ook met andere dan de genoemde landen — vreedzame relaties, waarvan de sporen in de gebruiksvoorwerpen, het voedsel en de taal zijn terug te vinden.[6] Hier is ook de stof te vinden die kinderen werkelijk interesseert: hoe leefden de mensen vroeger, hoe kleedden zij zich, wat aten ze, hoe leefden kinderen vroeger.

Kan men iets anders doen dan Vaderlandse Geschiedenis geven op de lagere school? Een ontkennend antwoord lijkt haast, gezien de praktijk, vanzelfsprekend; toch leert een blik op de wetgeving, dat er meer mogelijkheden zijn. Vóór de negentiende eeuw was er geen sprake van systematisch onderwijs in de geschiedenis. De l.o. wet van Van den Ende in 1806 nam de geschiedenis op als facultatief vak. Pas de volgende l.o. wet van Van der Brugghen in 1857 maakte de geschiedenis tot een verplicht vak. De schoolwet van Kappeyne van de Coppello in 1878 maakte een onderscheid, voor het eerst, tussen vaderlandse en algemene geschiedenis. De vaderlandse geschiedenis bleef verplicht, de algemene werd facultatief. De l.o. wet van De Visser in 1920 voegde er eenvoudige kennis der gemeente, provinciale en staatsinrichting van Nederland aan toe. De formulering van de wet opent dus ten aanzien van het geschiedenisonderwijs vele mogelijkheden.

Een zaakvak

Geschiedenis wordt meestal een „zaakvak" of een „leervak" genoemd, een kwalificatie, die het vak gemeen heeft met de aardrijkskunde. Wie ijverig leert, zo meent men, kan altijd een voldoende cijfer halen; als de leerling daarin niet slaagt, ligt dit aan het onderwijs. We zagen zojuist al, dat de doorsnee Nederlander bij het horen van het woord geschiedenis reageert met „1600 slag bij Nieuwpoort", een welhaast geconditioneerde reflex. Het onderwijs is helaas niet vrij te pleiten van schuld aan het tot stand komen en de handhaving van dit beeld van een wat dom leervak, waarin begrijpen, nadenken, fantasie, het zinvol ordenen van gegevens en het zien van verbanden niet van belang zijn.

Geschiedenis is voor vele kinderen (en volwassenen) identiek met jaartallen leren, een schier onuitroeibaar misverstand, waaraan in hoge mate is bijdragen door vele schrijvers van leerboekjes. Nog in 1969 verscheen een geschrift met de opwekkende titel *Ons nieuwe jaartallenboekje.*[7] Het nieuwe in dit geschrift, dat dit jaar zijn achtste druk beleefde, bestaat hieruit, dat de schrijver de jaartallen heeft genummerd en wel tot en met 127.
De onderwijzer kan dan, hoopt de schrijver, gemakkelijker dan vroeger die jaartallen schrappen, die hij overbodig vindt.

Er zijn in de laatste tien jaar nog heel wat boekjes verschenen, die of uitsluitend jaartallenlijsten zijn, of van jaartallen de hoofdzaak maken. De oorspronkelijke, toe te juichen idee van tijdsbegrip bijbrengen, is hier geheel verzand in voor kinderen vrij zinloos memoriseerwerk, waarvan nauwelijks meer verwacht kan worden, dat het tijdsbegrip erdoor bevorderd wordt. Het feit, dat op het vroegere toelatingsexamen voor de middelbare school veelvuldig werd uitgegaan van een jaartallenlijst, heeft het onderwijs op de lagere school ook geen goed gedaan.

Het leren van jaartallen kan men bij het

geschiedenisonderwijs evenmin missen als de Vaderlandse Geschiedenis. Het verloop van de gebeurtenissen in de tijd is daarvoor te fundamenteel voor de geschiedenis. Jaartallen dienen echter niet meer te zijn dan een ordeningsmiddel, ze moeten niet tot *inhoud* van het vak worden. Als men tijdsbegrip wil aanbrengen, is het veel beter te werken met tijdbalken, waarop de jaartallen sleutels zijn.[8]

Niet alleen de jaartallenboekjes hebben het beeld van de geschiedenis als een leervak bepaald: ook de historische catechismus heeft daartoe bijgedragen. Waarschijnlijk geïnspireerd op de catechismus voor het godsdienstonderricht verschenen in Nederland de eerste geschiedenisleerboekjes in vraag en antwoord op het einde van de achttiende eeuw. De boekjes die de geschiedenis in dialoogvorm behandelen, zoals het geval is met de hiervóór genoemde „tirannieën" mag men als voorlopers van deze methode beschouwen. Eén der eerste leerboekjes in deze vorm was: *Wagenaar's Verkorte Vaderlandsche Historie in Vragen en Antwoorden.*
De grote historicus vatte hierin zijn twintigdelig geleerdenwerk samen tot een boekje „ten dienste der jeugd in scholen en huisgezinnen".
In 1799 schreef de Maatschappij tot Nut van het Algemeen een prijsvraag uit voor „Een schoolboek over de Geschiedenissen van ons Vaderland, 't welk klaar, voor weinig ervaarenen bevatbaar, in één woord geheel in den volksstijl, of populair, samengesteld zij". De gelukkige winnaar was burger Hendrik Wester, schoolonderwijzer in de Oude Pekel-A, wiens *Schoolboek der Geschiedenissen van ons Vaderland* in 1801 werd uitgegeven; het beleefde in de negentiende eeuw talrijke herdrukken; voor meester Wester ongetwijfeld een welkome aanvulling op de, naar men mag aannemen, magere financiële beloning van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen. Hendrik Wester koos weer de dialoogvorm: een vader vertelt aan zijn kinderen de geschiedenis, nadat zij hem telkens vragen hebben gesteld.

Deze Nederlandse catechismussen zijn heilig bij wat Engelse kinderen voorgezet kregen, in ieder geval nog tot kort na de eeuwwisseling. Hier is een voorbeeld uit zo'n Engelse catechismus — een veelgebruikte — van omstreeks 1900:

> *Question:* Which was the next king? *Answer:* John, the brother of Richard, succeeded. *Q.*: What sort of king was he? *A.*: A very wicked, deceitful, cruel king. *Q.*: Was Edward II a good king? *A.*: No, he was a weak monarch, and liked his own ease better than the welfare of his subjects, and always had favourites. *Q.*: Had he any children? *A.*: Yes — and they rebelled against him, in which they were encouraged by their mother, who was a cruel woman. *Q.*: What was the Duke of Lancaster called when he was made king? *A.*: Henri IV. *Q.*: Was he happy? *A.*: No, far from it. . .[9]

De beste scholen in Engeland maakten gebruik van dit soort methoden. De plaatsen van de slagen in de Rozenoorlogen werden geleerd met behulp van ezelsbruggen, die tot hele zinnen uitgroeiden: „A black Negress was my aunt: there's her house behind the barn"[10]

Deze catechismussen zijn van een niet te doden vitaliteit gebleken; ze verschijnen dan ook nog steeds. Een recent Nederlands boekje pakt de Egyptische geschiedenis aldus aan:

> In welk gedeelte van Egypte woonden de piramidenbouwers? In Neder-Egypte.
> Waarom daar? Daar was het dodenrijk dacht men.
> Wat was de hoofdstad? Memphis.
> Wat zijn piramiden? Grafmonumenten.
> Wie dreef de buitenlandse handel? De staat.
> Hoe heet de vorst? Farao.

Zo wordt de wereldgeschiedenis doorgenomen tot en met vraag 247: „Welke beeldhouwer, schilder, bouwmeester kregen een wereldnaam in deze eeuw? Zadkine, Picasso en Le Corbusier".[11] In het voorbericht schrijft de

samensteller: „Steeds weer constateren wij bij onze leerlingen en bij ons zelf, dat het moeilijk is geschiedkundig feitenmateriaal in het grote historische geheel te plaatsen. Wij menen dat wij door de hier gegeven schema's met corresponderende vragen in de behoefte aan een stevig houvast voorzien. Men lere de kinderen vooral studeren aan de hand van de schema's". Dit is adembenemend van bescheidenheid, pretentie en degelijkheid; het is echter zeer de vraag of de aangeboden methode voor de kinderen aantrekkelijk is.

Dit vraag en antwoord systeem vinden we overigens niet alleen op de lagere school: ook in het onderwijs in de geschiedenis en in de literatuurgeschiedenis op de middelbare school bloeit deze methode nog, leidt kennelijk meestal tot goede examenresultaten en „bewijst" daarmee elk jaar weer haar degelijkheid. Doorgaans zullen echter niet meer dan geconditioneerde reflexen worden aangeleerd; buiten de school- en examensituatie functioneert de aldus verkregen kennis niet.

In de negentiende eeuw vond een grote uitbreiding van de historische kennis plaats. Daarvan, zo vond men, moest ook de middelbare scholier en het lagere schoolkind profiteren.[12] Geschiedenisonderwijs werd in deze — Victoriaanse — tijd ook nuttig geacht voor morele instructie, dit laatste vooral in Engeland onder invloed van Matthew Arnold, hoofd van de beroemde public school in Rugby. Zo kwamen rond de eeuwwisseling de historische leerboeken in gebruik. In menig schoolboekje vinden we nog steeds een streven naar encyclopedische volledigheid, waaraan is te zien, dat het boekje een vereenvoudiging is van het leer- en handboek; een Gosses-Japikse in het klein, op maat gesneden wat omvang en niveau betreft, maar met een aanwijsbare hang naar „wetenschappelijkheid". Aan dit type ouderwets-degelijke leerboekje kleven enkele grote nadelen vanuit psychologisch en didactisch gezichtspunt. Teveel onderwerpen die voor kinderen te moeilijk zijn, komen aan de orde: onderwerpen als de bestandstwisten, de partijvorming in de negentiende eeuw, de schoolstrijd, de constitutionele geschiedenis.[13] Het is ook niet wat kinderen in de eerste plaats interesseert: uit de onderzoekingen van Waltraut Küppert blijkt, dat kinderen vooral belangstelling hebben voor spannende gebeurtenissen, verhalen waarin personen optreden en voor cultuurgeschiedenis.[14] Het leerboek probeert het kind teveel kennis bij te brengen die nog niet kan functioneren. Strong spreekt in dit verband terecht van „inert ideas"; het aanbrengen van deze kennis (of de poging daartoe) stimuleert niet tot actief leren, daarom acht hij dit streven verwerpelijk.[15]

Een ander nadeel van het leerboek is, dat het chronologisch tewerk gaat, er geen rekening mee houdend, dat het tijdsbegrip bij kinderen zich slechts langzaam ontwikkelt en dat men daarom niet steeds zo strak aan de chronologie hoeft vast te houden.[16] De methode van de belangstellingscentra of bruggehoofden is op dit punt een goed alternatief of een bruikbare aanvulling.[17]

Een ander bezwaar van het leerboek is de overlading. Klachten hierover zijn eveneens oud: reeds in 1872 had de Franse historicus M. Bréal medelijden met de arme scholieren, die zoveel feiten van buiten moesten leren, die ze na twee jaar toch weer vergeten zouden zijn.[18] Men kan overigens de bezwaren van het leerboek, evenals van de jaartallenlijst, al vergaand ondervangen door gebruik te maken van goede leesboeken. Voor goede leerlingen kan het ouderwets-degelijke leerboek dan nog goede diensten bewijzen.

Didactische bezinning

Hoe komt het, dat methoden die volgens modern psychologisch en didactisch inzicht zo verouderd en aanvechtbaar zijn, zo'n taai leven leiden? Een deel van de verklaring mag men wel zoeken in de geringe didactische belangstelling voor het vak in Nederland. Ruim twintig jaar geleden stelde de historicus Romein vast, dat van de omvangrijke Angelsaksische didactische literatuur in de Nederlandse bibliotheken vrijwel niets was te vinden.[19]

Dit tekort is, wat die oudere literatuur betreft, niet aangevuld.

Sinds 1945 is er op dit gebied veel veranderd. In het geschiedenisonderwijs op de middelbare school kwamen ingrijpende veranderingen: concentrische en semi-concentrische methode,[20] een herziening van het eindexamen-programma, meer aandacht voor de eigentijdse geschiedenis, didactiek-conferenties voor jonge leraren. Deze conferenties worden georganiseerd door de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland die het maandblad *Kleio* uitgeeft en ook op andere wijzen actief is. Ook voor de lagere school is na de Tweede Wereldoorlog veel didactische literatuur verschenen; wie belangstelling heeft voor de aanpak van het vak kan terecht in het voortreffelijk boek van G. de Jong, *Kind, School en Geschiedenis.*[21]

Toen Romein zijn bovengenoemde boek schreef, was vrijwel het enige didactische handboek in Duitsland nog het reeds uit 1905 daterende *Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts* van Oskar Jäger. Ook in de Bondsrepubliek is sinds de Tweede Wereldoorlog tengevolge van de hernieuwde bezinning op de eigen geschiedenis een uitgebreide didactische literatuur verschenen, in het bijzonder in het voorbeeldige tijdschrift *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht.* De Nederlandse vakdidactiek staat sterk onder invloed van deze Duitse literatuur, waaraan een zekere zwaarwichtigheid, vooral in de formulering van de doelstellingen, eigen is. Het zou goed zijn als daarop een aanvulling kwam door een intensiever contact met de Engelse benadering.[22] Ook in België houdt men zich in lager en middelbaar onderwijs intensief bezig met de aanpak van het vak.[23]

Heeft deze didactische bezinning, die toch overwegend theoretisch is, resultaten afgeworpen? Het antwoord kan ook voor het lager onderwijs bevestigend zijn. Het is volstrekt niet meer nodig boekjes te gebruiken, die didactisch beneden de maat zijn. Diverse aantrekkelijke methoden zijn verkrijgbaar alsmede tal van leer-leesboekjes, die rekening houden met de eis, dat geschiedenis voor het lagere schoolkind verhalend dient te zijn. Geschiedenis hoeft dan geen vak te zijn waarbij kinderen stilzitten en luisteren: het kan gecombineerd worden met handvaardigheid, het schrijven van opstellen en verhalen, het aanleggen van knip- en plakboeken, met tekenen en museumbezoek.[24] Als men sommige didactici mag geloven, kan men kinderen ook zelf onderzoek laten doen en daarbij gebruik maken van echte bronnen. In Engeland reizen cassettes met dit materiaal uit plaatselijke archieven langs de scholen.[25]

Sociale en culturele dynamiek

Al deze didactische bezinning en vernieuwing heeft toch niet kunnen verhinderen, dat het vak geschiedenis terrein heeft verloren aan vakken die velen nuttiger achtten: maatschappijleer, politieke vorming, social studies, of welke andere namen de informatie over de eigentijdse wereld heeft gekregen. Ook vele kinderen zijn ervan overtuigd, dat niet het geschiedenisonderwijs de wereld begrijpelijk kan maken, zo bleek uit onderzoekingen van Waltraut Küppers.[62] Wellicht zou de behoefte aan nieuwe vakken niet zijn opgekomen als de bakens in het geschiedenisonderwijs eerder waren verzet. De perspectieven voor het vak zullen niet alleen bepaald worden door een modernere aanpak, maar ook door de veranderingen, die zich in onze maatschappij en cultuur in de nabije toekomst nog zullen voordoen. Sommige van deze veranderingen zijn voor de historische belangstelling niet gunstig. We beleven een grote tempo-versnelling in de sociale en culturele verandering. Door de verhoogde dynamiek van het leven veroudert vandaag, wat gisteren nog zo fris en nieuw leek. We zien een snelle wisseling van modes in kleding en woninginrichting, in taalnobismen en in het amusement. Enthousiaste technici voorspellen, dat de gebruiksvoorwerpen van 1990 in de komende twintig jaar grotendeels nog uitgevonden moeten worden. We leven in een weggooibeschaving, althans

wat de materiële cultuur betreft, die het gevaar met zich brengt, dat alle gevoel van continuïteit verloren gaat. Niet het verleden is de maatstaf, maar de toekomst. Ten onrechte meent men, dat deze houding onverenigbaar is met historische belangstelling; op zich reeds een aanwijzing van gebrekkige historische vorming, want veel van wat eens revolutionair en volkomen nieuw was, is in de traditie opgegaan en vanzelfsprekend geworden. Ook dit proces speelt zich in versneld tempo af. Veel van wat nog maar tien jaar geleden ondenkbaar was, is nu haast vanzelfsprekend geworden. Een groeiend deel van de bevolking echter is jong, of wenst daarvoor te worden gehouden en heeft weinig respect voor het verleden.
Misschien is dit ook wel de beste houding als men geschiedenis wil maken. Dit realiseerden zich de provo's, die al vroeg vermoed zullen hebben, dat hun archief onmiddellijk na hun optreden reeds veel waard zou zijn.

Er zijn meer factoren die ongunstig werken ten aanzien van de historische belangstelling. De gemiddelde leeftijd van de mensen-althans in West-Europa — is haast verdubbeld vergeleken met nog maar honderd jaar geleden. In vroeger eeuwen groeide de mens op in een omgeving die ouder was dan hij zelf. De mens was vergankelijk, zijn gebouwen echter, waaraan soms enkele generaties werkten, wekten de indruk een eeuwigheidskarakter te bezitten. In onze tijd verandert de door de mens gemaakte omgeving voortdurend en in snel tempo. Steden, dorpen, gebouwen, landschappen veranderen ingrijpend in het leven van één generatie. In een dergelijke situatie heeft de omgeving niets eerbiedwaardigs meer.

We hebben voorts te maken met het verschijnsel van de informatie-overvloed: talloze boeken, tijdschriften, kranten, een wereld van snel verschietende woorden en beelden gaat dagelijks aan ons voorbij. Velen bezitten niet meer dan wat de dichter Roland Holst een „krantenbewustzijn" heeft genoemd, en een dergelijk bewustzijn is weinig toegankelijk voor historische kennis.

Door de „schaalvergroting" wordt veel onbelangrijk, dat vroeger een specifieke betekenis had. De hele wereld komt op het televisiescherm, zij het op een weinig diepgaande wijze, maar dat is niet direct zichtbaar. Tal van locale, regionale en nationale verschillen verdwijnen: de flatgebouwen in Roemenië lijken sterk op die in Enschede, Amsterdam, Londen en Oost-Berlijn. De materiële vooruitgang en de perspectieven, die zich op dit gebied nog lijken voor te doen, versterken een houding, die op het gebied der kennis doet vragen naar het directe nut en op nuttigheid kan de geschiedenis geen aanspraak maken. Velen zullen het met Nietzsche eens zijn, dat de geschiedenis naast nut (vooral) nadelen heeft: de geschiedenis kan de mens als een molensteen om de nek hangen. Dat men van dit „leervak" toch nog wel iets zou kunnen leren, wil er bij de meeste mensen niet in.

Al zijn vele eigentijdse verschijnselen ongunstig voor de historische belangstelling, hoopvolle perspectieven zijn toch niet geheel afwezig. Historische lectuur en literatuur worden in grote hoeveelheden geproduceerd en men mag aannemen, dat daarvoor in een op het winstprincipe gebaseerde economie een markt zal zijn. Er is wel belangstelling voor geschiedenis, een belangstelling waarop de school door verbeterde methoden en een herziene inhoud kan preluderen.

Van belang óók voor het geschiedenisonderwijs dient te zijn, dat de lagere school voor steeds minder kinderen begin èn eindonderwijs is. Allerlei te moeilijke onderwerpen zal men kunnen delegeren. Het is meer waard in de verschillende vormen van voortgezet onderwijs leerlingen te krijgen, die nog enthousiast zijn voor het vak, dan kinderen die wel veel feiten kennen, maar die kennis als een last torsen en de uitbreiding ervan niet als een vreugde ervaren. Aan een goede leerstofverdeling (eigenlijk een aanvechtbare term voor dit vak), aan „longitudinale leerstofplanning" voor lagere school en voortgezet onderwijs is nog veel te doen, vooral voor de geschiedenis.

Leerling en onderwijzer/leraar zouden er wel bij varen als het geschiedenisonderwijs een houding van onderzoek zou bevorderen.
De wens van Findlay, reeds bijna een halve eeuw geleden geuit ten aanzien van de onderwijzer en leraar, kan nog steeds verdedigd worden: „he needs to be a scholar rathter than a man of learning, a student by taste, ready and even eager to master any field of history as occasion requires".[27]

Literatuur

1. Voor de Angelsaksische landen onderling: Ray Allen Billington, The Historian's Contribution to Anglo-American Misunderstanding. London, 1965.
2. Joh. van Hulzen, Twintig Eeuwen. Kampen, 1959. deel 2, pp. 68, 86 en les 24.
3. A. B. Hodgetts, What Culture, What Heritage? A Study of Civic Education in Canada. Toronto, 1968.
4. Voor een berekening in procenten in twee schoolboekjes: G. de Jong, Kind, School en Geschiedenis. Amersfoort, 1965. p. 45.
5. R. Cousinet, L'Enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle. Paris, 1947. pp. 26–28; 47–56.
6. C. P. Hill, Suggestions on the Teaching of History. Unesco, 1953. pp. 11 e.v., pp. 54–57.
7. J. H. Veenkamp, Ons nieuwe jaartallenboekje. Zeist, 1969. Andere boekjes: J. Tuinstra Jr., Jaartallenlijst van de Nederlandse Geschiedenis tevens leskern op scholen voor v.g.l.o. en ulo. 5 delen. I. Lockefeer, Recht naar het doel. Geschiedenis voor het toelatingsexamen der M.S. Baarn, 1959. I. Lockefeer, Van Hunebed tot Maanraket. Baarn, 1966.
8. C. F. Strong, History in the Primary School. London, 1950. pp. 120–133.
9. Teaching History. Ministry of Education, Pamphlet No. 23. London, 1952. p. 9.
10. George Orwell, Such, Such Were the Joys. New York, z.j. p. 21. Op dezelfde pagina een voorbeeld van de jaartallendril op één van Engeland's beste public schools: Eton College.
11. R. D. Schouwvlieger, Inzicht door Overzicht. Den Haag, z.j. deel 1, 2, 3.
12. Cousinet, op.cit. p. 25.
13. J. J. Findlay, History and its Place in Education. London, 1923. p. 141.
14. Waltraut Küppers, Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern. Bern-Stuttgart, 1961. p. 34. De schrijfster pleit ervoor 'Struktur und Kolorit einer Epoche mehr in den Vordergrund zu stellen' p. 126. Voor deze psychologische benadering ook: Heinrich Roth, Kind und Geschichte. München, 1955.
15. Strong, op.cit. pp. 14, 23. Cousinet, op.cit. p. 73.
16. Strong, op.cit. pp. 120–130.
17. Hans Ebeling, Methodik des Geschichtsunterrichts. Berlin (1955) 1962; in Duitsland spreekt men van 'Inselbildung'.
18. Cousinet, op.cit. pp. 73–74.
19. J. M. Romein, Apparaat voor de studie der Geschiedenis. Groningen, 1949. p. 78.
20. In Engeland hadden sommigen reeds lang geleden bezwaren tegen deze methode. Cf. J. J. Findlay, op.cit. p. 141.
21. Voortreffelijk is ook: B. van Nimwegen, R. de Groot, E. Sanders, Van Eigen Land en Wereldband. 's-Hertogenbosch, 1957. Hierin staan vele verhalen en dialogen. Bij dit boek behoort een Handleiding voor onderwijzers met literatuuropgaven en talrijke verwijzingen naar hulpmiddelen. Op pp. VI-IX enkele foto's van werkstukken van kinderen.
22. Recente Engelse publicaties: The Teaching of History uitgegeven door de Association of Assistant Masters in Secondary Schools. Cambridge, 1967. W. H. Burston, Principles of History Teaching. London, 1963. W. H. Burston and C. W. Green, Handbook for History Teachers. London, 1963. W. H. Burston and D. Thompson, Studies in the Nature and Teaching of History. London, 1967.
23. Een voortreffelijk Belgisch tijdschrift is Geschiedenis in het Onderwijs. Orgaan der Leraars Geschiedenis Officieel Middelbaar en Normaalonderwijs. Antwerpen, sedert 1954.
24. Cousinet. op.cit. p. 101. Strong, op.cit. pp. 44–75. Hill, op.cit. pp. 29, 61.
25. Archives and Education. Education Pamphlet Number 54 van het Department of Education and Science. London, 1968. In dit verband is ook van belang de eerste aflevering van het veelbelovende nieuwe tijdschrift Teaching History uitgegeven door de Historical Association, mei 1969.

26. Küppers, op.cit. p. 36.
27. J. J. Findlay, History and its Place in Education. London, 1923. p. 172.

Curriculum vitae

Dr. Th. J. Hooning (geb. 1928) studeerde sociologie en geschiedenis aan de Politiek-Sociale Faculteit in Amsterdam (1950–1956). Doceerde sociologie aan de Academie voor Lichamelijke Opvoeding in Amsterdam (1955–1962). In 1959 behaalde hij de acte Geschiedenis M.O. en is sederdien werkzaam bij het V.H.M.O. in Enschede. Promoveerde in 1968 op het proefschrift *George Orwell in Zijn Tijd.* Van zijn hand verschenen artikelen o.a. in *Mens en Maatschappij* en in *Tirade.* Heeft vooral belangstelling voor het grensgebied van geschiedenis en sociologie.

Studentenpreferenties m.b.t. beoordelingsvormen in het algemeen, evaluaties van een „multiple choice-toets" in het bijzonder: een kort verslag[1]

Sociologisch Instituut der Rijksuniversiteit te Leiden
L. RADEMAKER

In de periode april 1967 tot september 1969 zijn er door het Sociologisch Instituut te Leiden een 20-tal „multiple choice"-tentamens „Inleiding tot de Sociologie" afgenomen van een 1000-tal studenten merendeels eerstejaars, te onderscheiden in 3 categorieën, nl. a) westers sociologen, b) niet-westers sociologen en kultureel antropologen, en c) psychologen en pedagogen. De door ons onderscheiden kategorieën werd een gedeeltelijk identiek tentamen voorgelegd van 30 tot 50 m.c.-vragen met vier antwoordmogelijkheden.

Tegelijk met de toets werd een evaluatieformulier aangeboden, dat door de docenten was opgesteld om o.a. na te gaan of er wellicht bijzondere weerstanden onder studenten bestonden tegen kontinuering van de desbetreffende meerkeuzebeoordelingsvorm, alsook om kritisch kommentaar te verkrijgen op de afzonderlijke tentamen-vragen, op grond waarvan eventueel de kwaliteit van de items kon worden verhoogd.

Dit evaluatie-formulier kon vrijwillig worden ingevuld en — indien gewenst — anoniem worden ingeleverd. Het grootste gedeelte der studenten vulde het formulier zonder bezwaar in, nl. 895 van de ongeveer 1000.

We zullen hieronder een kort en globaal verslag uitbrengen, en wel per vraag. Aan de genoemde differentiatie in drie kategorieën studenten, die ter informatie werd vermeld, gaan we in het volgende over het algemeen voorbij. Volledigheidshalve zullen we ook de gegevens noteren m.b.t. die vragen uit het formulier, welke in het kader van dit verslagje ietwat minder relevant zijn (b.v. vr. 1).

vraag 1: *Hoeveel tijd had u nodig om deze toets te maken?*

Per vraag had men gemiddeld ongeveer 2,5 minuut nodig. De verschillen in benodigde tijd voor de toets als geheel (zoals vermeld varierend van 30 tot 50 vragen) waren opvallend: vele studenten waren binnen 45 minuten reeds klaar, een groot deel echter maakte gebruik van de beschikbare 2 à 3 uur.

vraag 2a: *Wanneer u mocht kiezen tussen een mondeling tentamen, een „gewoon" schriftelijk tentamen met open vragen, en een multiple choice-tentamen, welke beoordelingsvorm zoudt u dan prefereren* (prekodering, zie tabel 1).
De preferentie-verdeling bleek als volgt:

Tabel 1

Preferenties van studenten m.b.t. drie beoordelingsvormen (mondeling, 'gewoon' schriftelijk en multiple choice); abs. en in %.

	abs.	%
mondeling	213	24
gewoon schrift.	213	24
multiple choice	376	42
geen voorkeur	69	8
geen antw./div.	24	3
totaal	895	101

De voorkeur blijkt duidelijk uit te gaan naar de multiple choicebeoordelingsvorm (het verschil met de andere twee beoorde-

lingsvormen, die een gelijke preferentie verkregen, is signifikant[2]: chi-kwadraat is ruim 65.
De exact gelijke preferentie voor mondeling en gewoon schriftelijk kan, opmerkelijk genoeg, óók worden waargenomen bij de afzonderlijke kategorieën studenten.
Slechts bij de westers sociologen was de hogere preferentie voor multiple choice niet signifikant (33, tegenover 30 en 30%). Bij de andere kategorieën echter wèl (bij de pedagogen en psychologen het duidelijkst (50, tegenover 20 en 20%), bij de niet-westers sociologen en kultureel-antropologen eveneens zeer duidelijk (43, tegenover 21 en 21%.

vraag 2b: *En waarom prefereert u persoonlijk het boven omcirkelde?* (open vraag, zie tabel 2).
Door klassifikatie konden de volgende redenen worden onderscheiden: de mogelijkheid om een gegeven antwoord in eigen bewoordingen te beargumenteren of in het algemeen toe te lichten, het persoonlijk kontakt, de korrektie-mogelijkheid van een in eerste instantie minder gelukkig antwoord, objektiviteit van de beoordeling, efficiënte beantwoording van de vragen, het rustig werken tijdens het tentamen en de relatief makkelijke bestudering van de getoetste stof. De genoemde kode-rubrieken treft men in afgekorte vorm aan in de volgende tabel.

Zoals te verwachten vermeldden degenen die de voorkeur gaven aan een mondeling of gewoon schriftelijk tentamen in het bijzonder de „mogelijkheid van argumentatie enz" als (één van de) reden(en) voor hun preferentie en degenen die multiple choise prefereerden vooral de reden „objektiviteit".
Opvallend is de relatief geringe betekenis die de factor „objektiviteit" bij de preferentie voor gewoon schriftelijk verkreeg. Saillant is bovendien het feit dat „relatief makkelijke bestudering van de stof" door degenen die multiple choice prefereerden vrij frekwent wordt genoemd, maar t.a.v. de andere preferenties niet of nauwelijks wordt vermeld.

vraag 3: *Hoe vond u dit bepaalde multiple choice-tentamen in het algemeen?* (drie aspekten: plezierigheid, makkelijk-/moeilijkheid en mate van „goede" toetsing van wat je weet: geprecodeerd, zie tabel 3)

Het desbetreffende tentamen werd aldus door de studenten overwegend aan de onplezierige kant gevonden (en wel door 32% — nl. 25+7-, tegenover 22% — nl. 17+5— aan de andere kant van „neutraal"; dit verschil is signifikant: chi-kwadraat ruim 12 (de percentages „diversen" en „geen antwoord" laten we, evenals bij tabel 4 en 5, bij onze globale conclusies buiten beschouwing).

Tabel 2
Redenen voor preferenties m.b.t. drie beoordelingsvormen: mondeling, 'gewoon' schriftelijk en multiple choice

mog. argum.	pers. kont.	korr. mog.	obj. t.	effic. beantw.	rustig werken	stof. rel. makk. te best.	div.	g.a.	toaal %	abs.
mondeling										
33	21	12	18	—	—	—	13	3	100	191
gewoon schriftelijk										
50	—	—	11	—	22	—	14	3	100	241
multiple choice										
—	—	—	31	22	7	23	10	7	100	399
										(831)[3]

Tabel 3
Waardering voor het afgelegde multiple choice-tentamen m.b.t. het aspekt 'plezierigheid'

plezierig	tamelijke plezierig	neutraal	tamelijk onplezierig	onplezierig	g.a.	totaal %	abs.
5	17	41	25	7	5	100	641[1]

Tabel 4
Waardering voor het afgelegde multiple choice-tentamen m.b.t. het aspekt 'makkelijkheid-moeilijkheid'

makkelijk	tamelijk makkelijk	neutraal	tamelijk moeilijk	moeilijk	g.a.	totaal %	abs.
0.16	4	23	55	14	4	100	633

Een overgrote meerderheid der studenten vond aldus het afgelegde tentamen aan de moeilijke kant (en wel 69% —nl. 55+14—, tegenover ruim 4% — nl. 0.16+4 — aan de andere kant van „neutraal"; dit verschil is overduidelijk signifikant: chi-kwadraat ruim 357).

Tabel 5
Waardering voor het afgelegde multiple choice-tentamen m.b.t. het aspekt 'mate van "goede" toetsing wat je weet'

goed	ongeveer	redelijk	matig	slecht	g.a.	totaal %	abs.
11	19	33	24	6	7	100	632

De uitslagen links en rechts van „redelijk" zijn gelijk, en wel 30% (nl. 19 + 11 en 24 + 6). Men was van oordeel dat het tentamen redelijk toeste wat men wist.

Overigens zal de student in deze wel eens een beoordelingsfout hebben gemaakt.
Dat de beantwoording op de gestelde vraag niet representativiteit van de toets aanduidt, behoeft nauwelijks toelichting: de student, die slechts het niet ter zake doende uit de stof heeft bestudeerd, zal m.b.t. een representatieve, op — volgens de docent — relevante thema's gerichte, toets van mening zijn dat het tentamen slecht toetst wat je — i.c. hij — weet.
Wanneer t.a.v. deze vraag overwegend op de kode „slecht" was geskoord, dan had de docent o.a. kunnen bekijken of a) de toets wel representatief was; b) de studenten wellicht een andere relevantie-bepaling bij de bestudering als uitgangspunt hadden genomen. Ingaande op dit laatste zouden we willen stellen dat een specifieke relevantie-aanwijzing door de docent voor de student attraktief is en in het algemeen kan worden aanbevolen.

vraag 4: *Hebt u opmerkingen met betrekking tot bepaalde vragen?*

In dit verband willen we alleen opmerken dat het kritisch kommentaar van studenten op enkele, volgens hun inzicht, onjuiste of minder geslaagde vragen, voor de docent bijzonder nuttig kan zijn bij zijn poging tot kwaliteitsverbetering van zijn voorraad vragen te komen. In ons geval werden vaak n.a.v. dit kommentaar bepaalde vragen uit de item-kartotheek verwijderd, andere vragen werden „bijgeschaafd". Een enkele keer werd, eveneens

op basis van de studenten-evaluatie, bij de berekening van de uitslag een vraag aan elke deelnemer goed gerekend, of meer dan één alternatief als goed aangemerkt.

vraag 5: *Algemene opmerkingen*
Van de mogelijkheid om algemene opmerkingen te maken werd nauwelijks gebruik gemaakt. Bovendien konden vele notities in deze reeds worden afgeleid uit de antwoorden op voorgaande vragen. Tenslotte: de algemene suggesties van de studenten vertoonden een dermate hoge diversiteit dat hieruit geen enkele beleidskonsekwentie kon worden ontleend.

Slotopmerkingen

Gekonstateerd werd dat onder de studenten die wij een tentamen presenteerden de voorkeur uitging naar een multiple choice-beoordelingsvorm. Vastgesteld kon eveneens worden dat zij de desbetreffende toets overwegend als nogal onplezierig en moeilijk beschouwden, terwijl zij niet konden stellen dat het tentamen zonder meer goed toetste wat men wist. Aannemende dat de specifieke ervaring met het afgelegde tentamen van invloed is geweest op de preferentie m.b.t. beoordelingsvormen in het algemeen, zijn we geneigd te stellen dat de voorkeur voor de multiple choice-beoordelingsvorm niet geflatteerd is. Het feit echter dat niet is uitgesloten dat konkrete tentamens met een andere beoordelingsvorm op de genoemde drie punten door de studenten eveneens nogal „ongunstig" worden geëvalueerd, moet echter tot voorzichtigheid bij de konkludering op dit terrein aansporen.

Tenslotte: de vraag in hoeverre men eigenlijk rekening moet houden met studentenpreferenties in deze, zou ik slechts willen opwerpen en vooralsnog niet beantwoorden. Dit vraagstuk dient vanzelfsprekend te worden bezien binnen de gehele interne demokratiseringsproblematiek die thans aktueel is.

Noten

1. De heer P. Weenink, studenten-assistent in de sektie 'Inleiding tot en geschiedenis van de sociologie' van het Sociologisch Instituut te Leiden, wil ik hierbij hartelijk bedanken voor de kontrole op het cijferwerk, het uitvoeren van enkele signifikantie-berekeningen en het kritisch kommentaar op het konseptverslag.
2. Bij de bepaling van de signifikantie is steeds een alpha-fout van 5% aangenomen.
3. Dit totaal is minder dan het totaal bij tabel 1 (895), aangezien enkele personen het evaluatie-formulier slechts gedeeltelijk hebben ingevuld.
4. Dit totaal is, evenals bij tabel 4 en 5, aanmerkelijk minder dan 895, niet alleen vanwege de gedeeltelijke invulling door sommige deelnemers, maar bovendien vanwege het feit dat deze vraag in 1967 nog niet in het formulier was opgenomen.

Curriculum vitae

Geboortejaar 1939.
Van 1960 tot 1966 studie Westerse sociologie te Leiden.
Als wetenschappelijk medewerker sinds dien verbonden aan het Sociologisch Instituut van de universiteit te Leiden. Publiceerde o.a. 'Objectieve prestatietoetsen, i.h.b. multiple-choice-toetsen', Wolters-Noordhoff, Groningen, 1969, 68 pag.

„De jonge onderzoekers"

Experiment voor nieuwe vormen van middelbaar en hoger (beroeps)onderwijs

H. G. H. Meijers

Overal in de lande verschijnen binnen enkele jaren jeugdlaboratoria en jeugdinstituten van „De Jonge Onderzoekers", waar jonge mensen van 12 tot 20(?) jaar „de ruimte, de middelen en óók de begeleiding vinden, die nodig is, om zelfstandig wetenschappelijk onderzoek te doen" en tevens „voorlichting kunnen krijgen". „Het gaat om ALLE wetenschappen, dus niet alleen om de B-wetenschappen, maar ook om de A- en C-wetenschappen".

Aansluiting op een SBO-wens?

Het zal een antwoord kunnen worden op de schijnbaar zeer boute uitspraak van Hans Eggenkamp, onderwijs-medewerker van De Nieuwe Linie, die op het scholierencongres 1968 van de SBO meende: „Alle scholen moeten maar weg; er moeten instituten komen, waar iedereen in en uit kan lopen en informatie kan vragen", want „De Jonge Onderzoekers willen mede gebruik maken van apparatuur en instrumenten, van boeken en tijdschriften, van rekenmachines en computers, enz., onder deskundige begeleiding". Het SBO zou hieraan waarschijnlijk willen toevoegen: niet onder (dictatoriale) leiding.

Wat kunnen jongeren in deze jeugdlaboratoria?

De jonge mensen kunnen komen met vragen. Het antwoord kunnen ze wellicht vinden in de literatuur, maar daarin zal iemand hen aanvankelijk de weg moeten wijzen. In een aantal gevallen is een antwoord op een vraag reeds gegeven. Maar jonge mensen willen vaak verifiëren; anderen staan min of meer wantrouwend tegenover „the establishment", inclusief de producten, uitspraken en methoden van de gevestigde wetenschap. Hen wordt nu de gelegenheid geboden te verifiëren, een zelfstandig onderzoek te doen. Ditzelfde is vanzelfsprekend het geval, indien nog geen duidelijk antwoord in de literatuur te vinden is. Dit is nu het doel van „De Jonge Onderzoekers".

Jongeren kunnen wetenschappelijk onderzoek doen, wanneer ze een antwoord zoeken op een (wetenschappelijke) vraag, en deze vergelijken met reeds eerder gegeven antwoorden op dezelfde vraag en op deze wijze ontdekken wat wetenschappelijk onderzoek en wetenschapsbeoefening is.

Hoe kunnen jeugdlaboratoria ingericht worden?

Ik zie in de toekomst vele „verouderde" gebouwen geïmproviseerd tot amateur-instituten. Centraal gelegen een studiezaal (al of niet gelieerd met een openbare leeszaal), met vele encyclopedieën en gebonden tijdschriften met literatuurverwijzingen. Deze studiezaal wordt omgeven door een vrij groot aantal vertrekken met „gespecialiseerde literatuur". Deze vertrekken komen weer uit op laboratoriumruimten, werk- en discussieruimten, waar jonge mensen met ervaren onderzoekers — die in verbinding staan met bestaande plaatselijke verenigingen, scholen, instituten en industrieën — van gedachten kunnen wiselen over de gestelde vraag en over de wijze, waarop een onderzoek moet worden aangepakt. Deze ouderen moeten van hoog didactisch karakter zijn, die samen met de jonge mensen eventuele

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1970 (47) 196-199

verslagen en publicaties tot stand brengen en helpen verspreiden.

Het didactisch doel van de jeugdlaboratoria

Zij moeten de leerlingen, die uit zich zelf komen met vragen, aan een antwoord kunnen en willen helpen, bij voorkeur niet met een pasklaar antwoord, maar ze moeten de jonge mensen leren hoe zij in het algemeen aan een antwoord op hun vragen kunnen komen. Dit is temeer van belang, omdat leraren en bedrijfsleiders geen tijd hebben om de vragen aan te horen, laat staan om er echt naar te luisteren, en nog minder om ze te beantwoorden, zo ze al te beantwoorden zijn!

We kunnen ze dan bovendien laten zien, dat onderzoek een bijzonder interessante en vooral spannende activiteit is. Het blijkt namelijk, dat zelfs studenten na hun afstuderen streven naar een practijkfunctie: na een vijf- tot zevenjarige wetenschappelijke opleiding voelen dezen zich niet aangetrokken tot een onderzoekersfunctie; alleen zij, die bij toeval — zij dachten zelf een tijdelijke — functie bij de research aanvaardden, worden menigmaal door het onderzoek gegrepen en blijven dit verrichten.

Waarom komen er zo weinig onderzoekers voort uit het VWO en WO?

VWO en WO zijn min of meer ontstaan vanuit de dialogen van Plato, via de behoefte aan onderzoekcentra en/of rond reeds bestaande researchcentra, dus zo ongeveer op dezelfde wijze als nu De Jonge Onderzoekers nastreven. Doordat men bij het onderwijs een zo efficiënt mogelijke kennis- en methodenoverdracht ging nastreven, werd het onderwijs steeds meer geprogrammeerd en kwamen de jongeren niet meer in aanraking met de „methoden-ontwikkeling": met de werkelijkheid van het al dan niet voortdurend vastlopen (het spannende aspect), van de creativiteit van het opstellen van nieuwe hypothesen (het problematische en boeiende aspect) en het vinden van nieuwe resultaten (het verrassende aspect van het onderzoek).

Men wordt niet meer gemotiveerd tot onderzoek, in vele gevallen zelfs niet meer tot toepassing van researchmethoden, hoogstens tot toepassing van resultaten van het wetenschappelijk onderzoek.

Jeugdlaboratoria als instrumenten voor onderwijskundig onderzoek

Waarom ik dit schrijf, terwijl ik zelf helemaal niets te maken heb met De Jonge Onderzoekers? Wel, als leraar ben ik er van overtuigd, dat hier een stuk fundamenteel onderwijskundig onderzoek verricht kan worden, voor het onderwijs en dus voor de leraren van zeer groot belang.

Didactisch onderzoek

Een van de fundamenten van de didactiek is immers, dat wij de leerlingen vanuit hun belevingswereld, vanuit hun vraagstellingen moeten benaderen en brengen tot de (wetenschappelijke)wereld van ons vak![1]

Hoe kunnen we beter te weten komen, wat de leerlingen willen weten, wat ze beleven, wat ze reeds uit zich zelf waarnemen en hoe ze hun belevenissen en waarnemingen verwerken dan uit hun gedrag ten opzichte van deze jeugdlaboratoria, waar ze vrijwillig met hun vragen naar toe gaan? Voor vragen van leerlingen hebben we nu nauwelijks tijd (laat staan dat ze nog durven en kunnen vragen; vragen wordt bij het onderwijs in vele gevallen de kop in gedrukt!) en daardoor krijgen wij, leraren, maar zeer spaarzaam informatie over die belevingswereld en de problemen van de leerlingen, welke bovendien snel veranderen in de huidige zeer dynamische maatschappij.[2]

Deze instituten kunnen ons de gelegenheid bieden een van de meest essentiële grondslagen van ons didactisch werken te leren kennen, als zij (en pedagogiek-studenten zouden reeds kunnen beginnen met verzamelen van

vragen bij de openbare leeszalen!) de vragen van de jonge mensen zouden verzamelen en onder de leraren zouden verspreiden.

Onderzoek nieuwe onderwijsvormen of integratie jeugdlaboratoria in de „vrije-tempo-werkwijze"

En dan nog iets, maar nu ga ik heel ver in de toekomst kijken!

Op deze instituten komen jonge mensen vragen, studeren, experimenteren, onderzoeken en verslagen maken. Het is mogelijk dat de aanwezige ervaren helpers, die van hoog didactisch gehalte moeten zijn (en dit is niet altijd afhankelijk van bevoegdheden!), deze jonge mensen beoordelen en op basis van hun kennen en kunnen „certificaten" gaan uitreiken. En indien bedrijfsleven en overheid aan deze certificaten een zekere waarde gaan toekennen, zou het onderwijs op den duur vrijstellingen van lessen en/of examen kunnen gaan verlenen.

En dan hebben we een (ideale?) vorm van individueel onderwijs gevonden, die naast het klassikale onderwijs kan functioneren. Hieruit kan één groot IVIO ontstaan: bepaalde combinaties van certificaten kunnen gelijkgesteld worden met diploma's voor algemene vorming, andere combinaties voor beroeps-opleiding, misschien zelfs voor academisch onderwijs. Bovendien worden dan automatisch blokexamens vervangen door het achtereenvolgens behalen van vakcertificaten op verschillende niveaus, al of niet afgewisseld met certificaten voor andere vakken, of combinaties van vakken, met andere woorden „projecten". Tenslotte kunnen jonge mensen in plaats van één vak enige jaren gedurende enkele uren per week dit ook doen in een kortere periode met veel wekelijkse uren.

Het onderwijskundig onderzoek dient de resultaten van deze jonge mensen en ook hun levensloop, na te gaan, en de eerste te meten en te vergelijken met de resultaten van de huidige klassikale en andere onderwijsvormen.

Mogelijke werkmethode van de jeugdlaboratoria.

De stichting De Jonge Onderzoekers heeft uitdrukkelijk verklaard niet te willen gaan staan tegenover bestaande instellingen als bibliotheken, verenigingen, genootschappen, scholen, e.d. Ze wil er naast gaan werken; bestaande activiteiten intensiveren, bekend maken en dichter bij de jonge mensen brengen.

Ze kan bijvoorbeeld gebruik maken van bestaande bibliotheken door hun catalogi op te vragen; ze kan leidende figuren van de bonden voor natuurstudie vragen als begeleidende deskundigen; ze kan plaatselijke afdelingen van de Alliance Française en dergelijke verenigingen, en docenten in de talen vragen om instituten in te richten; ze kan fysici en chemici activeren om niet-ingewijden hun apparatuur toe te vertrouwen; ze kan filologen de kans geven aan jonge mensen te laten zien dat taalwetenschap iets anders is dan een taal leren; ze kan historici, geografen en politicologen vragen te laten zien, dat in de praktijk van het dagelijks leven en met name in de politiek en het bestuur voortdurend gebruik wordt gemaakt van hun wetenschappelijke onderzoekingen.

Conclusies

„De Jonge Onderzoekers" is een instelling, die pedagogen en didactici de noodzaak kan tonen om jonge mensen de weg te wijzen naar alle bestaande mogelijkheden van de wetenschap en scherpere vorm te geven aan nu nog onduidelijke vraagstellingen.

Het is nodig bestaande onderzoekgroepen, zoals in Veendam, Leeuwarden, Spijkenisse, Voorburg, een tehuis te bieden, hun mogelijkheden te verruimen en hun resultaten bekend te maken.

Ook is het zaak de jongeren niet te wantrouwen, maar te vertrouwen evenals de ouderen, die de jongeren de gelegenheid willen

bieden te experimenteren onder gunstige omstandigheden.

Ook zou ik er voor willen pleiten deze instituten en hun publicatiemogelijkheden eveneens open te stellen voor ouderen en jonge abituriënten van (hoger)beroeps- en academisch onderwijs (omdat onderzoek- en publicatiemogelijkheden van min of meer amateuristisch karakter bijzonder beperkt zijn) en als basis voor „permanent education".

Het is zeer gewenst, dat pedagogen en didactici deze experimenten nauwkeurig volgen, de resultaten kwantificeren en vergelijken met andere wijzen van overdracht van kennis en kunde, om ze te kunnen gebruiken als deel van het onderwijskundig onderzoek.

Noten

1. Ir. H. G. H. Meijers, Welk beeld van de chemie moeten wij 'indoctrineren', Chemisch weekblad, jrg. 65, no. 32, pag. 10.
2. Ir. H. G. H. Meijers, Waarom zijn zo vele leraren 'lesboeren' (verkort gepubliceerd in) De Nieuwe Linie, 15 juli, 1969'.

Curriculum vitae

Geboortejaar 1923.
Eindexamen gymnasium-B in 1943.
Vanaf 1945 tot 1952 werkzaam geweest eerst als ambtenaar bij de voedselvoorziening later wetenschappelijk assistent bij het Centraal Instituut voor Landbouwkundig onderzoek.
1953 geslaagd voor diploma landbouwkundig ingenieur.
Sindsdien gewerkt als sociaal-wetenschappelijk medewerker, leraar VWO en HBO en nu docent onderwijskunde, didaktiek en puberteitspsychologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden.

Pedagogische Kroniek

Vijftig jaar vrije scholen

De Bond van Vrije Scholen en de Vereniging voor Vrije Opvoedkunst hebben dezer dagen het feit herdacht dat hun schoolbeweging een halve eeuw geleden door Rudolf Steiner werd gesticht.

Wie het effect van een halve eeuw antroposofische pedagogie getalsmatig uit benadert, zal niet erg onder de indruk komen. Acht scholen in Nederland, waarvan er niet meer dan twee of drie tot en met het voortgezet onderwijs zijn ontwikkeld. Op het eerste gezicht geen aanleiding om feestelijk te roemen op het succes van de pedagogie van Rudolf Steiner.

De invloed van de pedagogische gedachten van de antroposofen reikt echter veel verder dan hun eigen scholen. Ze is sterk doorgedrongen in de vernieuwing van het lager technisch onderwijs. Het accent, dat de vrije-schoolbeweging legt op de kunstzinnige vorming, heeft – ondanks het eigenzinnig karakter ervan – ertoe bijgedragen, dat de creatieve ontwikkeling van de leerling in dit achtergebleven gebied van ons onderwijs een rechtmatige plaats kreeg. Hun aandacht voor de spirituele aspecten van het menszijn droeg aanzienlijk bij tot het doorbreken van het nu wel algemeen aanvaarde inzicht, dat de technische school een mensenvormend instituut is, en niet een voortbrenger van levende elementen van het productie-apparaat.

Daarnaast heeft de antroposofische beweging door middel van de sociale-vaardigheidskursussen van het Nederlands Pedagogisch Instituut voor het Bedrijfsleven invloed uitgeoefend op de gang van zaken in vele scholen voor algemeen voortgezet onderwijs.

Hun eigen scholen verdienen in allerlei opzicht meer bekendheid. Niet alleen om het specifieke karakter van de didactiek (periodenonderwijs, vreemde-talenonderwijs van jongsaf, eurithmie), maar omdat ik geen andere onderwijsconceptie ken, waarin de antropologische grondgedachten zo consequent in een longitudinaal werkplan voor de school zijn uitgewerkt. De afstemming van beginsel en werkwijze op elkaar is hier vrijwel volkomen.

Deze laatste conclusie verwijst tevens naar de geslotenheid van het systeem. Zoals bij meer vernieuwingsbewegingen het geval is, heeft de communicatie met andersgerichten nooit tot de sterkste zijden van de vrije-schoolbeweging behoord. Dat zou ook nauwelijks gekund hebben, omdat over de vrije opvoedkunst niet wezenlijk te discussiëren valt, tenzij men de theoretische uitgangspunten deelt.

Het sectarisch karakter, dat een vernieuwingsbeweging daardoor kan verkrijgen, heeft men bij het bovengenoemde jubileum bewust getracht te doorbreken. In een tweedaagse conferentie op 27 en 28 februari 1970 in Pulchri Studio te Den Haag, traden naast Lievegoed, Henny, Veltman en Bos uit het eigen kamp, mensen als Diepenhorst, Van Trotsenburg, Van Gelder, Jacobs en Schelfhout als sprekers op over thema's als vrijheid van onderwijs, de school als levensgemeenschap, en het mensenbeeld als grondslag voor opvoeding en onderwijs. Bovendien was er nog een gevarieerd samengesteld forum voor het opvangen van de discussie.

Het is desondanks een vingeroefening in communicatie gebleven. Deels, omdat sommige 'buitenstaanders' niet tot echte gesprekspartners werden, maar zeker niet minder, omdat sommige vrije-schoolpedagogen nog steeds wat onwennigheid vertonen, als het er om gaat zichzelf niet uitnemender te achten dan de ander.

Het initiatief was echter alleen al om het streven naar doorbraak de moeite waard. Het is te hopen dat de vrije-schoolbeweging op deze weg voortgaat. Misschien organiseert ze dan ook nog eens een *echte* conferentie, waarin iedereen mee kan praten. Met de beschikking over instellingen als het N.P.I. moet men het 'frontaal-onderwijs-model' op een conferentie als deze kunnen overwinnen.

N. Deen

Boekbesprekingen

Drs. A. M. v. d. Brink, W. G. Hagens, C. Köhlenberg, B. J. v. d. Velde, '*Wereld in zicht*' Aardrijkskunde voor het basisonderwijs (3 dln) uitg. Samsom, Alphen aan de Rijn.

Bij deze methode behoren:	
Een handleiding (per deel) prijs	*f* 11,34
Een leerlingenboek (per deel) prijs	*f* 8,22
Een atlasje bij de gehele methode prijs	*f* 3,98
Drie foliekaarten per deel prijs	*f* 25,—
Drie stempels per deel prijs	*f* 55,—
Een diaserie per deel prijs	*f* 168,—

Nu de laatste jaren de leerstof-examendwang geleidelijk aan verdwenen is, doordat de zaakvakken veelal niet meer op het programma van de examens voorkomen en deze examens bovendien meer het karakter hebben gekregen van standaard-proefwerken, kan het onderwijs vooral ten aanzien van de z.g. 'zaakvakken' zich meer richten op de actuele gebeurtenis, daarbij gebruik makend van de informatie die via radio, pers en televisie tot ons komt.

De traditionelezaakvakken behandeling maakt geleidelijk aan plaats voor een bredere oriëntatie en een zinvolle integratie van b. v. aardrijkskunde en historische gegevens met betrekking tot het gestelde probleem. Belangrijk is, dat de leerlingen een goed inzicht verkrijgen in de specifieke manieren, waarop de mens zijn woonplaats benut.

Bovenstaande uitgangspunten hebben de auteurs er toe gebracht hun methode te baseren op drie pijlers:

1. De leerstof wordt thematisch behandeld:
   De traditionele indeling in provincies, waaraan administratieve criteria ten grondslag lagen, is verlaten en vervangen door een meer didactisch verantwoorde opze tn.l. de behandeling in thema's, waarin de mens centraal staat. Bij de meeste onderwerpen is dat gelukt, b.v.: 'Wij mensen in de wereld' –, 'Onze strijd tegen het water' – 'Van dorp naar stad'. Minder consequent heeft deze opvatting een uitwerking gekregen in thema's als: 'Akkerbouw en tuinbouw' – Weide-bedrijf en gemengd bedrijf' – 'Industrie in Nederland.'
2. Activiteit van de leerling zelf:
   De vernieuwingsbeginselen in de lesopbouw m.b.t. de opeenvolgende verwerkingsfasen zijn zeer bewust en regelmatig ingepast. Naast het klassegesprek en het groepswerk treffen we tal van expressie-activiteiten aan. De lesopbouw zelf ziet er als volgt uit:
   – Behandeling van een bepaald thema in een leesstuk (A-gedeelte) gekoppeld aan de mondelinge les van de leerkracht met dia's als introductie.
   – Een serie topografische vragen en opdrachten (B-gedeelte). Een groot voordeel zien wij in de

beperking van de topografische gegevens tot het functionele gebruik ervan m.b.t. het onderwerp van de les en de lokalisatie van het dagelijks nieuws.
- Algemene vragen en opdrachten over het lesonderwerp voor alle leerlingen (C-gedeelte).
- Keuzevragen en opdrachten (D-gedeelte) die erop gericht zijn wat dieper in te gaan op enkele zaken en die bovendien ruimte geven voor een meer gedifferentieerde uitwerking.
- Kernleerstof (E-gedeelte) die aan het einde van de les is opgenomen. Deze parate kennis is uiterst beperkt gehouden.

3. Betere kennisoverdracht door vele illustraties en andere visuele hulpmiddelen.
In de leerlingenboeken zijn duidelijke, functionele foto's opgenomen, terwijl bij ieder deel van deze methode een speciale diaserie is vervaardigd. Stempels, foliekaarten en transparanten voor de overheadprojector completeren het geheel. Voor het eerst goede software bij de media! In dit opzicht is het de auteurs gelukt van een leervak een kijk- en doevak te maken.
In deel II zal de nadruk worden gelegd op het gemeenschappelijke van en de groeiende integratie tussen de Westeuropese landen, terwijl het centrale thema van deel III bestaat uit de problematiek rond de arme en rijke landen.
Al met al kunnen we zeggen dat de leerkrachten met deze methode door de vele nieuwe hulpmiddelen op een verantwoorde manier vorm en inhoud kan geven aan de aardrijkskundeles.

Rotterdam

J. M. Wijlaars

Dietrich Goldschmidt, Christa Händle, M. Rainer Lepsius, Peter-Martin Roeder, Franz Wellendorf, *Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft, Probleme und Ansätze*, Quelle & Meyer, Heidelberg 1969, 170 S.

De waardevolle 10-delige serie *Gesellschaft und Erziehung* is thans met het eerste deel afgesloten. Het betreft hier, zoals de lezer zich herinnert, een reeks inleidingen tot de pedagogisch relevante gebieden van de empirische sociologie en wel met name tot de Duitse of in 't Duits vertaalde literatuur, die daarop betrekking heeft. Het onderhavige boek is het meest theoretisch van aard. Het behandelt de principiële vragen betreffende de verhouding van sociologie en pedagogiek. Er komt waarschijnlijk nog een naam- en zaakregister op het gehele werk.

Ph. J. Idenburg

Testonderzoek

- Veel eten is veel weten – Een verzuchting die men al spoedig slaakt als men ter beoordeling op zijn tafel gelegd krijgt het boek 'Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule' (Julius Beltz – Berlijn 1968). Het boek dat meer dan 1000 pagina's telt, geeft een compleet overzicht van de stof die gepresenteerd werd op 'Die erste Internationale Arbeitstagung über Testanwendung in der Schule' (Berlijn 1967). Na twee maanden ligt het boek nog steeds op mijn tafel. Enkele stukken waarin ik persoonlijk geïnteresseerd was, had ik inmiddels gelezen. De redactiesecretaris vroeg waar de recensie bleef. Weer twee maanden later – het boek lag nog steeds onder enkele paperassen op tafel – vroeg de redactiesecretaris met een lichte dreiging in zijn stem waar of de belóófde recensie toch wel bleef.

Het boek is – na het voorgaande zult U dit van mij willen aannemen – een uitmuntend naslagwerk. Na een overzicht van de huidige stand van zaken in een dertigtal landen worden onder meer onderwerpen aangesneden als:

- De pedagogische doelen bij het gebruik van tests.
- Nieuwe typen opgaven.
- Het weergeven van testuitslagen voor de leraar en het gebruik dat de leraar van deze uitslagen maakt.
- Problemen bij de bepaling van de validiteit van de tests en bij het hanteren van normentabellen.
- De betekenis van tests voor het leerplanonderzoek.

Een enkele kritische opmerking:

Drie onderdelen waarin testconstructeurs en pedagogen geïnteresseerd zijn, worden in het boek elk met slechts twee artikelen afgedaan.

- De statistische problemen bij de constructie van normentabellen.
- De invloed van tests op het leergedrag.
- De relatie tussen de leerwijze van de leerling en zijn testresultaten.

De belangstelling voor deze punten neemt toe zodat zij op een volgend congres waarschijnlijk meer tijd toegemeten krijgen.

B. Themans

De subtoetsen voor stillezen van de Amsterdamse schooltoets 1969

E. F. Vroom

Bespreking van de beide stilleestoetsen van de A'damse schooltoets (basisonderwijs) 1969. Een aantal kwantitatieve gegevens. Bij het grote stuk vrij veel items met afwijkende p-waarden. Het bijzonder karakter (inhoudelijk) van tekstbegriptoetsen, problemen die voor de leerling daaruit voortvloeien. Kritiek op de objectiviteit van een aantal items. Relatie tussen p- en ris-waarden? Voldoen de toetsen aan de eisen van relevantie, specificiteit en evenwichtigheid? De beide toetsen zijn eerder als tekstbegriptoetsen te beschouwen, dan als stilleestoetsen. Voorstel tot ontwikkeling van diagnostische toetsen.

Hoewel 'objective tests' nog geen gemeengoed zijn in de verschillende sectoren van onderwijs, kan men zeker stellen dat het gebruik ervan een stijgende lijn vertoont, althans bij het basisonderwijs. Zo is de Amsterdamse schooltoets 1970 afgenomen van ca. 44.000 zesde-klassertjes, tegenover 6.000 in 1966. Constructie, afname en verwerking ressorteren nu onder het C.I.T.O., in samenwerking met het Nutsseminarie te Amsterdam. In zekere zin markeert deze taakoverdracht, dat een periode van experiment (toen het R.I.T.P.[1] zich met deze materie onledig hield) als afgesloten kan worden beschouwd. Of misschien is het beter om van een periode van terreinverkenning en voorbereiding te spreken, want het kan nog wel enkele jaren aanlopen voordat de toetsen inhoudelijk en qua vormgeving een definitieve gestalte hebben gekregen.

Wel ziet het er naar uit, dat, als de huidige omzetstijging doorzet, het jaarlijks toetsingsfestijn binnenkort tot de evenementen van nationale allure gerekend kan worden.

Een der voordelen van dergelijke, op grote schaal verrichte metingen is de verwerving van gegevens met een hoge statistische betrouwbaarheid. Daar de Samenwerkende Instituten deze kwantitatieve gegevens opsloegen in rapporten voor intern gebruik — publiceren kost geld en wat zou het nut geweest zijn? — ontstond als vanzelf de ietwat ongelukkige situatie dat de deelnemende scholen, mede door gebrek aan psychometrische kennis, alleen wat marginale opmerkingen wisten te plaatsen en niet tot een weerwoord kwamen dat zowel op het punt van toetsingstechniek als onderwijsdoelen tot een verantwoorde standpuntbepaling had kunnen leiden.

De bespreking van enkele subtoetsen, welke hieronder volgt, kan men beschouwen als een poging het gesprek over de waarde en de functie van dergelijke toetsen op gang te brengen in de (brede) kring van betrokkenen. De beperking tot de beide stilleestoetsen heeft het voordeel dat uitvoeriger kan worden ingegaan op detailkwesties (itemanalyse), omdat daardoor, beter dan bij een andere benadering (exemplarisch) de problemen van toetsconstructie worden belicht.

Tevens geldt dat kennis van de basisproblemen van toetsen voor tekstbegrip van belang is voor onderwijzenden in *alle sectoren van onderwijs, daar dergelijke toetsen voornamelijk in moeilijkheidsgraad* verschillen, hetgeen van reken- of kennistoetsen niet gezegd kan worden. Het zijn bovendien de toetsen die een voor het later schoolsucces zo belangrijk vermogen als de receptieve taalvaardigheid tot subject hebben en dan niet gesplitst in allerhande subvaar-

digheden (woordenschat, zinsbouw) maar als een *geheel* van activiteiten die slechts tot het vereiste resultaat voeren op voorwaarde dat de leerling ze op de juiste wijze *gecoördineerd* weet te ontplooien. Deze eis wordt door de overige taaltoetsen niet gesteld.

De beschouwing hieronder is geconcentreerd rondom twee aspecten, t.w. de plaats die de beide subtoetsen innemen in het geheel van de Amsterdamse Schooltoets 1969 (toegelicht aan de hand van een aantal kwantitatieve gegevens[2] en de beantwoording van de toetsen aan de geldende kriteria. (relevantie e.d.). Tenslotte worden enkele conclusies getrokken en suggesties gedaan.

1) Samen met het Nutsseminarie.

2) Ontleend aan De Amsterdamse Schooltoets, afname 1969 door Dr. E. Warries (Research Instituut voor Toegepaste Psychologie te Amsterdam, een intern rapport).

I. De plaats der beide subtoetsen voor Stillezen in het geheel

De toets omvatte 11 subtoetsen, nl. Hoofdrekenen I en II (70 items) en Rekenvraagstukken (25 items), *totaal Rekenen = 95 items.*

Algemene Kennis I en II, totaal *70 items.*

Extra vraagstukken, *35 items.*

Spelling (35 items), Woordbenoeming en Zinsontleding (35 items), Gemengde taalopgaven (35 items), Stillezen (groot stuk) (30 items), Stillezen (kleine stukken) (30 items) *Totaal taal 165 items.*

Totaal gehele toets *365 items.* Daarvan werden er enkele niet gescoord.

In de Extra Vraagstukken kwamen geen vragen van taalkundige aard voor, ze stelden uitsluitend rekenkundige problemen aan de orde. De Gemengde taalopgaven stelden de leerlingen voor de taken: de juiste aanvulling te leveren op een gedeelte van een vaste uitdrukking (item 1 t/m 7); een ontbrekend woord in te vullen in een zin (voorzetsels, werkwoorden) (item 8 t/m 17); een spreekwoord of staande uitdrukking te combineren met een tekstueel aanloopje (item 17, 18, 19), uit vier subzinnen met verschillende woordorde die te kiezen welke op een gegeven hoofdzin aansloot (item 20), een viertal samenhangende zinnen in de juiste volgorde te plaatsen (item 21 t/m 25), het tegengestelde te kiezen van een in een zin onderstreept woord (item 26, 27), het juiste voegwoord te plaatsen in een samengestelde zin (item 28 t/m 30).

in de beide stilleestoetsen kwamen geen hiermee vergelijkbare items voor.

Moeilijkheid en (meet)betrouwbaarheid

Het eerste wordt uitgedrukt door het percentage van de goede antwoorden.

De meetbetrouwbaarheid van een toets geven we aan door een betrouwbaarheidsindex, die maximaal 1,00 kan bedragen. In het algemeen streeft men naar een index waarvan de waarde ligt boven 0,80. Een lagere index hoeft niet direct te leiden tot het verwerpen van de testuitslagen. Wel dient men dan te rekenen met een grotere "meetfout"; deze maakt de uit-

subtoets	*moeilijkheid*	*betrouwbaarheid*
Alg. Kennis I	67 %	.67
Alg. Kennis II	68 %	.71
Hoofdrekenen I	69 %	.86
Hoofdrekenen II	69 %	.88
Rekenvr. stukken	64 %	.88
Gem. Taalopg.	79 %	.78
Woordben./Zinsontl.	78 %	.84
Spelling	65 %	.74
Stellezen gr. st.	75 %	.67
Stillezen kl. st.	67 %	.77
Extra vr. stukken	62 %	.83

slag per leerling aanzienlijk onzekerder dan bij een betrouwbare score het geval is.'
(De Amsterdamse Schooltoets, afname 1967 — R.I.T.P.).
De betrouwbaarheid van een toets zal groter zijn naarmate de toets meer items telt en deze niet te veel verschillen in gemiddelde moeilijkheidsgraad.

N.B. Alle betrouwbaarheidsindices zijn berekend op basis van 35 items per subtoets. In een aantal gevallen moest daarom de betrouwbaarheid volgens een schattingsformule worden bepaald.

Alg. Kennis I en *Stillezen gr.st.* bleken het minst betrouwbaar. In het laatste geval zal ongetwijfeld ook het verschil in moeilijkheidsgraad per item een rol hebben gespeeld. Zie onder.

Itemkwaliteit
De moeilijkheidsgraad van een item wordt aangeduid door het percentage goede antwoorden (p-waarde). In het algemeen streeft men naar waarden die iets boven 50 liggen, in het rapport van 1967 wordt echter gesproken over 75% goede antwoorden als ideaal.
Ook wanneer men de grens vrij ruim trekt ($55 < p < 85$) kan het aantal „minder geslaagde" items per (sub)toets nog vrij groot zijn. Zo telde ik van de laatste er in Hoofdrekenen-I 9 (op 35), in Hoofdrekenen-II 12 (op 33). In Stillezen gr.st. vond ik echter *20* items (op 30) die niet aan *deze* norm voldeden, in Still. kl. st. waren het er 9 (op 29, één item was niet gescoord). Daarbij hadden de te gemakkelijke items de overhand: 14 stuks in Still. gr. st. en 3 in Stillezen kl. st.

De r is-waarde is een betrouwbaarheidsaanduiding waarmee correlatief wordt uitgedrukt in hoeverre een item bijdraagt aan de betrouwbaarheid van de hele subtoets. Deze zal hoger zijn naarmate het item de homogeniteit van de toets bevordert. Dit laatste is echter afhankelijk van de overeenkomst en de samenhang tussen de vaardigheden (psychisch en intellectueel) waarop de items een beroep doen. Het *gemiddelde* der ris-waarden der items van een toets X kan dus opgevat worden als een indicatie van deze samenhang. Uiteraard kunnen hiervoor ook de „gewone" betrouwbaarheidsindices dienst doen, doch daar deze mede afhankelijk zijn van het *itemaantal*, komt het me methodisch gezien juister voor van de ris-gemiddelden uit te gaan, wanneer we ons tot de homogeniteit willen beperken.

In onderstaande tabel zijn de 11 subtoetsen gerangschikt naar de aflopende waarden der ris-gemiddelden.

Subtoets	I gem. rff	II betrouwbaarheid
Rekenvr. stukken	.48	.88
Hoofdrekenen II	.46	.88
Hoofdrekenen I	.45	.86
Woordben./Zinsontl.	.43	.84
Extra vr. stukken	.40	.83
Gemengde Taalopg.	.38	.78
Spelling	.37	.74
Stillezen kl. stukken	.37	.77
Stellezen gr. stukken	.35	.67
Alg. Kennis II	.31	.71
Alg. Kennis I	.31	.67

Ter vergelijking zijn in kolom II ook de normale betrouwbaarheidsindices opgenomen. Zoals de tabel toont, geven de beide kolommen een duidelijke parallellie in het verloop der cijfers te zien, wat ook te verwachten viel. Voor ons is echter allereerst de rangschikking der subtoetsen van belang. We zien dat de toetsen die zich occuperen met een complex van afgebakende en logisch-systematisch geordende materie het best uit de bus komen (naast rekenen ook woordbenoeming/zinsontleding). De stilleestoetsen hebben het echter niet verder weten te brengen dan een bescheiden plaatsje tussen Algemene Kennis (vragen naar losse, onsamenhangende weetjes) en spelling (weetjes die soms wel — bijv. werkwoordsvormen —, vaker niet geordend samenhangen). Frappant is de relatief grote homogeniteit (t.o.v. de overige taaltoetsen) van de Gemengde (!) Taalopgaven.

Een hoge subtoetshomogeniteit impliceert overigens niet, dat de door de betrokken toets aan de orde gestelde materie en/of vaardigheden representatief zou(den) zijn voor de hele taalmaterie en/of totale taalvaardigheid. Voor deze externe relaties raadplege men de correlatiematrix van het genoemde rapport.[3]

Tenslotte nog een *inhoudsaspect*, waardoor niet alleen déze twee toetsen maar toetsen voor tekstbegrip zich in een batterij altijd onderscheiden van de andere. Het bijzondere van dergelijke toetsen is immers dat zij niet uit 'nur' items bestaan, maar uit items en nog iets, nl. de tekst of teksten. Het verschil is niet zonder belang, dunkt me. Voor de leerling betekent het, dat hij voor de beantwoording van de stamvraag het „normale" typografische kader van de stam + nevengedrukte antwoorden moet doorbreken om elders de gegevens op te diepen die hij nodig heeft. Is dit gebeurd (bij Stillezen gr. st. pas na terugbladeren), dan kan hij zich aan de vergelijking van de keuze-antwoorden zetten maar door de plausibiliteit der alternatieven zal het keuzeproces (soms? vaak?) leiden tot een zodanige concentratie op het item dat de tekstgegevens weer ongemerkt achter de kim van het bewustzijnsveld wegzakken. De uiteindelijke beslissing is dan het resultaat van een proces van *kortsluiting* tussen stam en antwoordmogelijkheden en is genomen op grond van overwegingen waarin de tekstgegevens geen rol hebben gespeeld.

Een tweede onderscheid, eveneens samenhangend met de aard van dergelijke toetsen, is te vinden in de omstandigheid dat, in tegenstelling tot bijv. rekentoetsen, de keuze-antwoorden elkaar zelden uitsluiten. A is plausibel, maar voor B valt ook wat te zeggen. Wanneer de leerling niet voldoende op de toets is voorbereid en niet weet dat, bij een dilemma, altijd de tekst de doorslag geeft, zal hij eenvoudig bij zijn algemene kennis of gezond verstand te rade gaan. Een aantal leerlingen zal bovendien in het kinderlijk vertrouwen niet bedrogen te worden *alle* alternatieven als min of meer aannemelijk beschouwen, ook al staan ze in lijnrechte tegenspraak tot de tekst. Zij zien de keuze-antwoorden eenvoudig als aanvullingen op de tekst. Deze zegt wel dat de Hoangh-Ho traag stroomt omdat hij breed is, maar bij de antwoorden staat duidelijk: omdat hij was ingedamd. En dat zou er toch niet staan, als hij *niet* was ingedamd..

II. *Beantwoorden de toetsen aan de geldende kriteria?*

Zoals in de inleiding werd gesteld, kan met de overdracht van werkzaamheden aan het C.I.-T.O. de experimentele fase als afgesloten worden beschouwd. Daaraan dient echter nadrukkelijk de beperking te worden toegevoegd: voor wat de technisch-organisatorische kant van constructie, afname en verwerking betreft. In dit opzicht demonstreert de schooltoets *als geheel* een zeker vakmanschap. Toch vallen er ook op dit punt bij de toetsen voor Stillezen wel enkele kritische opmerkingen te plaatsen.

a. *gemiddelde moeilijkheidsgraad.*

Zie de eerder gemaakte opmerkingen. Vooral in Stillezen gr.st. is het aantal „minder ge-

slaagde" items hoog, te hoog.

b. *objectiviteit.*

Alternatieven dienen zodanig geredigeerd te zijn dat er *geen twijfel* kan bestaan aan de juistheid van het goede antwoord. Dit ter beoordeling van deskundigen, waartoe zich in dit geval elke ontwikkelde Nederlander mag rekenen. Die twijfel bestaat wel bij de volgende items:[4]

G8. De tekst zegt dat de draken wreed en bloeddorstig waren. Dit suggereert sadisme en moordlust, maar in de stam wordt alleen over verslinden gesproken. Antwoord B is dus zeker te verdedigen, m.i. is het zelfs beter dan C.

G14. Antwoord B is gelijkwaardig aan D. De gouverneur is de man die de soldaten tot zijn beschikking heeft. Dat wijsheid in deze zaak een middel voor een oplossing zou zijn, moet voor de onderdanen toch een vergezochte gedachte zijn.

K1. B is *onbetwijfelbaar beter* dan C. Men lette op het tijdstip waarop de vraag gesteld wordt
nl. nadat het *hele* stukje gelezen is. Het slimme antwoord van Bendoel geeft ons de zekerheid van zijn slimheid, die eerst nog slechts verondersteld werd (zo slim was als men zei).

N.B. Dit is ook het item met de laagste riswaarde. Misschien was deze waarde hoog geweest als niet de constructeur de fout had begaan het verkeerde alternatief als juist aan de computer toe te voeren.

K5. C en D zijn gelijkwaardig aan A. De beide antwoorden zijn volkomen plausibel, *op basis van de tekst.*

K6. Ook D is goed te verdedigen. Zou de brandweer (met groot materieel) uitrukken als het vuur al gedoofd was?

K16. A is niet onbetwijfelbaar juist omdat de tekst niet vermeldt wat de dierenbescherming *overal* (dus ook buiten Nederland en België) doet. Integendeel: de tekst suggereert min of meer dat de vergelijking tussen fauna- en dierenbescherming tot beide landen beperkt wordt.

Hierbij aansluitend nog de volgende kritiek. (formeel, redactioneel).

G7. Wanneer *vliegen* door de leerlingen wordt opgevat als *zich m.b.v. vleugels voortbewegen,* zal hij niet B maar C kiezen. De vraag lijkt me op deze wijze tot onnodige verwarring te leiden.

(G11, 12, 13) Het antwoord op de vraag van G12 is in de items G11 en G13 te vinden, wat toch niet de bedoeling zal zijn.

G18. A ontkent de zinnigheid van de gestelde vraag. De vertrouwde vraag-antwoordrelatie wordt daardoor wel erg verrassend doorbroken. Waren de leerlingen op dit soort verrassingen voorbereid?

G19. Op welk tekst-tijdstip is de vraag gesteld? Voor of na het moment dat de gouverneur zijn inval krijgt?

G24. Als de draken de brief tijdens de schemering ontdekken is hij waarschijnlijk eerder (zie A en B) aangeslagen. T*ezamen* zijn A en B dus wel plausibel. D (Dat kun je niet weten) geldt echter alleen als men tussen A en B moet kiezen. Bedoeld is echter: dat kun je niet weten, omdat de tekst niets zegt van het tijdstip van aflevering van de brief. Zal de leerling de bedoeling van D echter hebben doorgehad?

(K2) zie voor antwoord A de opmerking bij G19. (A is echter hier niet het juiste antw.).

K22. Waarschijnlijk hebben een aantal leerlingen — zelf kinderen — moeite gehad met de gelijkstelling: in zijn kinderjaren = de tijd waarin je op handen en voeten kruipt. Met de ochtend van zijn leven wordt dan ook eerder de kleuter-, nog beter *peutertijd* bedoeld.

(K27, 28, 30 K4) Volgens de handboeken verdienen direct gestelde vragen de voorkeur boven dergelijke halfaffe zinnen in de stam.

Voorzover de vorige aanmerkingen terecht zijn gemaakt, bewijzen ze dat ook puur vaktechnisch op de beide Stilleestoetsen nog wel iets valt af te dingen. Oorzaak daarvan zal wel zijn dat aan de eindredactie te weinig zorg is besteed. Wanneer er een proefafname

is gehouden, moet toch ook het grote aantal items met een van het gemiddelde ver afwijkende moeilijkheid zijn gesignaleerd.[5]

Ter illustratie van de stelling dat dit soort vaktechnische tekortkomingen de homogeniteit (en daardoor ook de betrouwbaarheid) van een toets schaden, geef ik hier de lezer een lijstje van 59 items der beide toetsen, tezamen ondergebracht in één reeks en geordend naar hun oplopende ris-waarden. De manipulatie lijkt me excusabel, (iets anders dan gerechtvaardigd!), omdat de toetsen in gemiddelde ris-waarde niet beduidend verschillen en bovendien voor hetzelfde doel zijn geconstrueerd.
kolom I — ris-waarde; kolom II itemaanduiding; kolom III — p-waarde;
kolom IV — items met afwijkingen van gemiddelde p-waarde ($55 < p < 85$) = meest linkse kruisje; items die niet aan de eis van objectiviteit voldoen of anderszins slecht zijn geredigeerd = meest rechtse kruisje.

N.B. de items die in de bespreking tussen haakjes zijn geplaatst, werden niet in kolom IV (rechtse kruisjes) opgenomen. Waarschijnlijk werd bij deze items de antwoordkeus door de slechte redactie nauwelijks beinvloed.
Vooral bij minder betrouwbare subtoetsen lijkt me de rangschikking der items naar hun ris-waarden een handzame methode om aan de analytische nabeschouwing een richtsnoer te bieden. Zoals uit de tabel blijkt, bestaat er verbond tussen lage klassering op de ris-index en zekere constructiefouten. In dit gebied vindt men ook een naar verhouding groot aantal moeilijke items, die daarom al verdacht zijn omdat men ze eerder bij de hoog geklasseerde zou verwachten. Men mag immers aannemen dat leerlingen die correcte maar moeilijke items goed weten te beantwooren, ook in staat zijn het merendeel der gemakkelijke items op te lossen, hetgeen ipsco facto tot een *hoge* ris-waarde zou leiden voor de moeilijke items. Men ziet deze veronderstelling globaal bevestigd voor de items met een ris-waarde van 30 en hoger. Middelt men bijv. de p-

I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
.05	K 1	43	x x	.35	K20	73		.43	K12	60	
.13	K29	32	x	.35	G16	96	x	.43	K14	85	
.14	G24	23	x x	.36	G25	95	x	.43	G 9	61	
.17	K30	13	x	.36	K 4	83		.43	G12	87	x
.18	G 8	12	x x	.36	K 6	75	x	.43	G27	60	
.20	K 5	91	x x	.36	K15	79		.44	K10	77	
.22	G28	96	x	.36	K19	78		.44	G30	64	
.24	G18	16	x x	.37	K24	89	x	.45	G 1	51	x
.24	G 7	48	x x	.37	G26	91	x	.45	G22	83	
.25	G 2	79		.38	G15	92	x	.45	K17	73	
.27	G21	98	x	.38	K22	62	x	.46	K28	78	
.29	K16	68	x	.39	G 6	94	x	.47	K 2	40	x
.29	K25	90	x	.39	G23	93	x	.48	K11	45	x
.29	K 7	79		.40	G 5	88	x	.48	K18	57	
.30	G17	93	x	.40	K13	51	x	.48	G10	82	
.30	G29	84		.41	K 3	82		.48	G13	80	
.31	G11	64		.41	G 4	92	x	.50	K23	63	
.33	G 3	95	x	.42	G19	69	x	.51	K 9	72	
.34	G14	86	x x	.42	G20	88	x	.54	K27	60	
.34	K26	76		.42	K 8	71		één item niet gescoord.			

waarden van de 9 laagst geklasseerde items, daarna die van het laagste tweede tot en met tiende item, daarna het derde t/m elfde enz., dan komen de volgende cijfers te voorschijn (in horizontale volgorde).
(Opm. Elk getal dient nog door 9 gedeeld te worden).
374 - 410 - 478 - 520 - 597 - 664 - 666 - 654 - 702 - 749 - 756 - 734 - 739 - 746 - 762 - 752 - 743 - 758 - 741 - 743 - 758 - 777 - 743 - 743 - 752 - 765 - 737 - 741 - 744 - 766 - 762 - 769 - 735 - 728 - 701 - 737 - 715 - 700 - 695 - 658 - 670 - 683 - 676 - 655 - 613 - 610 - 615 - 631 - 639 - 628 - 615.
De gecursiveerde waarde geeft de som van 9 items, waarvan het centrale item een riswaarde van .30 heeft. Men ziet dat daarna de som van de p-waarden een tijd lang vrij constant blijft, om tegen het eind te zakken tot een minimum van ca. 620:9=69 (gemiddelde laagste p-waarde).[7]

Relevantie, specificiteit, evenwichtigheid
Was de hierboven geleverde kritiek (objectiviteit, moeilijkheidsgraad) allereerst bestemd voor de toetsconstructeurs, we komen nu op een terrein waar de problemen slechts in samenspraak met het onderwijs tot een oplossing kunnen worden gebracht. Problemen als: wat is eigenlijk tekstbegrip, wat zijn daarvan de componenten, hoe hoog mogen de eisen zijn die wij aan de zesde-klassertjes in dit opzicht kunnen stellen, enz. Onnodig te zeggen dat het gesprek hierover nog helemaal op gang moet komen. Een gesprek ook dat hopelijk tot een verscherpt inzicht leidt op het punt van taalleerdoelen, omdat de toetsen deze leerdoelen dermate concretiseren dat ook wij gedwongen zullen worden ons eenduidig uit te drukken.

'Afgezien van de praktische verdienste van de toets mag als fundamentele verdienste van de schooltoets het volgende genoemd worden.

De toets verschaft de mogelijkheid onderwijsdoelstellingen te concretiseren in de vorm van opgaven en schept aldus de mogelijkheid de discussie over leerdoelen concreter en naar wij hopen ook effectiever te maken. (....). Het C.I.T.O. hoopt, mede dankzij de respons die het uit het onderwijs hoopt te verkrijgen op de toets, een volgende serie nog beter aan te doen sluiten bij de huidige ontwikkelingen op leerplangebied.'[7]

c. Relevantie
Daar het leerdoel 'tekstbegrp' ook in de Proeve[8] maar vaag is omschreven, moesten de constructeurs voor een groot deel zelf bepalen wat relevant geacht kon worden. Een verantwoording van hun keuze hebben zij echter niet verstrekt. Door deze nalatigheid is het vrijwel onmogelijk het eindresultaat te evalueren, daar er geen gegevens zijn waartegen men dit resultaat zou kunnen afzetten. Probeert men, uitgaande van de items, door terugredeneren te achterhalen wat de constructeurs met elk item hebben 'voorgehad', dan ziet men zich in het merendeel der gevallen geplaatst tegenover de mogelijkheid van een *aantal* intenties. De oorzaak hiervan is dat door de vraagstelling in de vierkeuze-vorm niet slechts een bepaalde 'zuivere tekstbegripvaardigheid' wordt gemeten, maar *bovendien* het vermogen van de leerling deze vaardigheid te effectueren in een itemitisch bepaalde situatie. De schijnplausibiliteit van de afleiders kan het oplossingsproces gemakkelijk een zodanige wending geven, dat in feite een andere vaardigheid dan de (mogelijk) bedoelde de uiteindelijke keuze bepaalt. Ook andere factoren kunnen echter tot (misschien onbedoelde) verschuivingen leiden.
Enkele voorbeelden.
De items G 21 en G 13 zijn beide reproductievragen. Zo zegt de tekst dat Tsjoe Tsjou zijn karakters met een penseel tekende en G 21 vraagt: Waarmee schreef Tsjoe Tsjou? De alternatieven luiden: A. met een ganzeveer, B. met een pen, C. met een penhouder, D. met een penseel. De afleiders leveren hier voor de leerling geen enkel probleem op. Over geen van de genoemde schrijfinstrumenten wordt in de tekst gesproken, zij zijn duidelijk 'verzonnen'. Resultaat p = 98, ris .27.
G 13 vraagt: Tsjoe Tsjou schreef met een

penseel de karakters duidelijk en fors, maar tegelijkertijd ook:
A. duidelijk en sierlijk, B. fors en vlot, C. sierlijk en fors, D. vlot en sierlijk.
De tekst geeft: fors en duidelijk maar tegelijk sierlijk en vlot. Hoewel het item op het eerste gezicht een nogal onbenullige indruk maakt, blijken de leerlingen moeite te hebben met de opgave door vergelijking van *elk* alternatief met de tekst tot een juiste keus te komen. (p = 80). Hoe zou de uitslag echter geweest zijn wanneer er geen afleiders in het spel waren geweest om verwarring te stichten? De hoge ris-waarde (.48) wekt het vermoeden dat het vermogen om in dit soort situaties het hoofd koel te houden van aanzienlijke invloed is op de totaalscore.
Er zijn meer van dergelijke itemparen aan te halen. 'Ik eet nooit mensenvlees meer', besloot de Groene draak. G 28 vraagt: Wilde de Groene Draak na de brief nog mensen verslinden? Alternatieven A, B, C, zijn pure verzinsels, die nergens door de tekst worden gesteund en D zegt: 'Neen, hij zou dat nooit meer doen.' Resultaat p = 96, ris. 22.
Tekst: . . snikte de Rode, die ontroerd was door zijn eigen goedheid.
G 27: Waardoor was de Rode Draak ontroerd. A. door de mooie letters van Tsjoe Tsjou, B. door de wijze woorden van Tsjoe Tsjou, C. door medelijden met de mensen, D. door zijn eigen goedheid. Laten we aannemen dat ook dit item als een reproductievraag is bedoeld. Maar nu is het verschil in waarde tussen de afleiders enerzijds en het juiste alternatief anderzijds veel geringer. D. (juist) wordt expliciet door de tekst verstrekt, A en B niet maar zijn plausibel op grond van de tekst, C misschien niet, hoewel aan de plausibiliteit sec niet valt te twijfelen. Resultaat p = 60, ris .43.
De conclusie uit het vorige is, dat een omschrijving van 'zuivere' tekstbegripsvaardigheden, hoe gedetailleerd ook, nog niet garandeert dat daarop afgestemde items noodzakelijk die vaardigheden op identieke wijze aan de orde stellen. Edoch, daar kan men nog vrede mee hebben. Bedenkelijker wordt de zaak echter als de vierkeuze-vorm ertoe leidt dat de leerling tot foutieve beslissingen komt omdat hij over de *bedoeling* van het item in het onzekere verkeert. Hij effectueert dan een subvaardigheid waarop dit item toevallig *niet* mikte. Bijv. hij trekt een conclusie, of demonstreert zijn inzicht, terwijl hij slechts tot reproduceren werd uitgenodigd.
Ook hiervan enkele voorbeelden.
K7. Was Johan Tippel met een taxi naar de telefooncel gekomen?
Tekst: De heer Tippel verliet de telefooncel en rende naar de nog op hem wachtende taxi, die hem naar de IJhaven moest terugbrengen.
A. Ja, de taxi stond er nog, B. Ja, want hij kwam van het IJ, C. Nee, bij de telefooncel stond toevallig een taxi, D. Nee, want bij het IJ is ook een telefooncel.
Indien ook dit item slechts om reproductie vraagt had de vraag beter kunnen luiden: Waaruit blijkt dat J. T. met een taxi naar de telefooncel was gekomen? Antwoord: de taxi stond er nog (of wachtte nog op hem). De reden waarom niet deze vraag gesteld is, zal duidelijk zijn: men had met het probleem van de afleiders in de maag gezeten. Vermoedelijk hadden ze geen van alle hun afleidende taak naar behoren vervuld en was het item veel te gemakkelijk geworden.

In dit geval koos 13% der leerlingen het antwoord B.
De kans bestaat, dat er een aantal geweest zijn die antwoord A eenvoudig te simpel gevonden hebben. Ze gingen liever een stapje verder: ja, want met de taxi die daar nog op hem stond te wachten was hij van het IJ gekomen.

Ook dit geval ('onder'-vraging) staat niet op zichzelf.
Een zeer illustratief voorbeeld is al eerder aangehaald, nl. K1 (zie objectiviteitsbspreking). Ik noem verder, zonder commentaar, G2-B, G7-C, G9-D, G14-B, G18-B en C, G24-A en C, G30-A, K5-C en D, K6-C en D, K13-C en D; dit lijstje is mogelijk niet compleet en vatbaar voor kritiek. Een discussie over deze

kwesties zou echter ongetwijfeld aan het licht brengen dat items voor tekstbegrip vaak zo complex van aard zijn, dat een adequate afstemming op de te toetsen subvaardigheden vooralsnog een kwestie schijnt van goed geluk.

Tenslotte nog enkele andere zaken die direct of indirect met het probleem van de relevantie in verband staan.

Slechts in drie items werd uitdrukkelijk gevraagd waarom of hoe iets was *volgens de schrijver* of *het verhaal?* Was het bij de andere items dan niet de bedoeling dat de leerlingen een keus maakten *op grond van de tekst*? Zo ja, was hun dit in voldoende mate bekend?

In sommige gevallen geven de bewoordingen van de stamvraag een zeer duidelijke localisering van het tekstgedeelte waar het antwoord is te vinden, in andere gevallen niet of nauwelijks. Hetzelfde geldt voor de alternatieven. Bij gebrek aan een verantwoording valt niet uit de toets op te maken of in de keuze van deze itemtypen methodisch te werk is gegaan.

Soms is het tekstgedeelte waarnaar vraag en juiste antwoord verwijzen zeer beperkt, dan weer beslaat het vele regels. Opzet, toeval?

In het grote stuk komen geen samenvattingsvragen voor die op het *geheel* slaan. Dienen dergelijke opgaven niet tot de leerdoelen gerekend te worden?

Het zelf hoofdzaken van bijzaken kunnen onderscheiden mag men toch ook als een relevante vaardigheid beschouwen. Deze komt nu niet aan bod door de gerichte vragen van de itemschrijver die daardoor zèlf bepaalt wat hij van belang vindt.

De kleine stukken zijn alle zakelijk van inhoud. Teksten met een meer lyrische inslag (sfeer, stemming) ontbreken, alsmede teksten van een humoristisch, ironisch of badinerend karakter. Hoort het begrijpen of aanvoelen van dergelijk proza dan niet tot de doelstellingen van het taalonderwijs?

Uit hoofde van de eis van *specificiteit* dient een toets geen kwesties aan te roeren, die in *deze* toets niet op hun plaats zijn. In een grammaticatoets moeten geen spellingsvragen worden gesteld, en omgekeerd. De items behoren qua intentie a.h.w. te convergeren naar het doel dat vóór de constructie is gedefinieerd, nl. als het complex van kennis en/of vaardigheden waarvan men het bezit wil onderzoeken.

Welke zijn echter de vaardigheden die het stilleesonderwijs aan de leerlingen wil bijbrengen? En gaat het alleen maar om 'vaardigheden' en niet ook om de verwerving van een aantal attitudes, zoals nauwkeurigheid en concentratie. Laten we eens nagaan waartoe het leesonderwijs tenslotte voert.

a. De toename van de technische vaardigheid. Een snellere en met minder moeite verlopende visuele en semantische identificatie van de woordsymbolen en de combinaties daarvan. De opnamebreedte van het lezend oog neemt toe en dankzij de verworven routine kan de leerling mettertijd ook lange verhalen en dikke boeken 'aan', de leesperiode verlengt zich, soms tot een tijd van enkele aaneengesloten uren.

b. Het vorige leidt weer tot een geleidelijke functieverandering van het verwerkend bewustzijn. Hoe groter de technische vaardigheid, des te meer 'ruimte' komt er vrij voor processen op hogere niveaus. Het geheugen krijgt zijn kans, omdat de nieuwe inhouden de oude niet meer volledig verdringen, zodat bijvoorbeeld binnen het bestek van een alinea oud en nieuw geïntegreerd kunnen worden en als beeld- of begrips'gestalten' een groter tekstgeheel 'darstellen', dit ondanks het line-air-temporele verloop van het opnameproces. De leerling gaat passages 'overzien', ook meer ingewikkelde samengestelde zinnen blijken, zij het via zijwegen, tenslotte toch in een 'mededeling' uit te monden (zij het van een fijner gestructureerd karakter met hoewels, tenzijs, omdats, desondanks' e.d.).

c. De greep op de inhoud is intussen losser geworden èn meeromvattend. Het kind gaat a.h.w. op afstandlezen waardoor weer ruimte vrijkomt voor reflecties op de inhoud, zonder

dat daardoor de receptie wordt gestagneerd. De grotere distantie doet gemakkelijker de 'draad' van het verhaal zien en vasthouden en permitteert een voortdurende selectiviteit tijdens de voortgang, wat tot allerlei fluctuaties in de leesintensiteit kan voeren. 'Nou ja, dat is van minder belang, dat gaat weer over . . .', of: 'nu wordt het spannend zeg', enz.

d. Tenslotte kan het lezen een duidelijk doelbewust karakter krijgen; verschillende leeswijzen ontstaan. Studerend lezen, oriënterend lezen, splitsen zich af als specifieke vormen, soms spontaan, soms aangeleerd. Typografische signalen zoals cursivering, alineëring krijgen samen met ondertiteling, paragrafennummering en inhoudsopgaven een functionele waarde, de benutting ervan beïnvloedt tevens de leesefficiëntie, ook bij het ontspannend lezen. Jeugdboeken worden eerst even doorgesnuffeld, men wijst elkaar op de bladzijden die bijzonder leuk of spannend zijn. Naast de leesvaardigheid als geschetst onder *a* en *b* ontwikkelt zich een meer kritische instelling, tot uiting komend in een genuanceerder oordeel: 'een beetje langdradig, in het begin nogal moeilijk, hoofdstuk 3 had best weggelaten kunnen worden, enz.'

Op deze grove schets moge het een en ander zijn aan te merken, in grote lijnen zal het beeld toch wel juist zijn.

Hoe verhouden zich nu de beide stillees-(!)toetsen tot de door het onderwijs ontwikkelde vaardigheden? Het antwoord is duidelijk. De constructeurs gaan blijkbaar van de veronderstelling uit dat men het *hele* complex van *stillees*vaardigheden uit toetsttechnisch oogpunt gezien mag gelijkstellen aan de vaardigheden die in toetsen voor *tekstbegrip* worden geëffectueerd. Een bewijs voor de gerechtvaardigdheid van deze handelwijze ontbreekt echter. De gang van zaken doet denken aan een selectieproef voor tienkampers in de atletiek waarbij men op grond van de prestaties voor één onderdeel tot een geschiktheidsoordeel komt.

Als stilleestoetsen zijn de opgaven eenvoudig *te* specifiek. Het zijn tekstbegriptoetsen. Daar deze qualitate qua een zeker even groot beroep doen op de (algemene) intelligentie als op taalvaardigheid sec, zullen ze in de hele batterij maar in geringe mate bijdragen aan de onderzoekbreedte.

Tenslotte nog de eis van *evenwichtigheid*. We zullen, om hierover iets zinnigs te kunnen zeggen, de toetsen als tekstbegriptoetsen opvatten en hen vanuit dit gezichtspunt beschouwen.

Daar de theorievorming m.b.t. de subvaardigheden die samen de vaardigheid 'tekstbegrip' constitueren nog geheel in het stadium van het voorbereidende grondwerk verkeert, dient ook een uitspraak over de distributie van de items over de subvaardigheden te worden opgeschort, totdat door onderzoekingen een duidelijk beeld is verkregen van de *samenhang* tussen deze vaardigheden en het belang dat men aan elke categorie, afzonderlijk moet toekennen. Waarschijnlijk zal het nodig zijn voor dit onderzoek een aantal toetsen te ontwerpen die ieder een maximale homogeniteit vertonen, dus uitsluitend reproductievragen, of uitsluitend inzichtsvragen enz. bevatten. Het type true-false-item is daarvoor vermoedelijk beter geschikt dan het vierkeuze-item, gezien de complicaties die het laatste schept, hetgeen ze voor researchdoeleinden minder geschikt maakt. Ook de ondoorzichtigheid van de hier besproken toetsen is voornamelijk aan deze complicerende factor te wijten. Men dient steeds weer de afleiders buiten beschouwing te laten, als men de items naar hun intentie wil determineren, maar uiteraard heeft een dergelijke benaderingswijze geen enkele zin. De problemen dienen *vanuit de leerling* aan de orde gesteld te worden en voor hem fungeren de afleiders niet als de technische middelen die objectieve scoring mogelijk moeten maken, maar als in beginsel reële antwoordmogelijkheden. In een aantal gevallen vindt hij het goede antwoord dankzij de informatie die de foutmogelijkheden verschaffen. De reproductievraag of inzichtsvraag is een intelligentie-

vraag geworden door de rol die de afleiders hebben gespeeld in het oplossingsproces.

III. *Samenvatting, conclusies, suggesties*

In de Amsterdamse Schooltoets 1969 blijken de beide subtoetsen voor Stillezen (tezamengenomen) qua betrouwbaarheid en homogeniteit acher te blijven bij de rekentoetsen. Vooral het grote stilleesstuk steekt ongunstig af. Bij de laatstgenoemde toets bleken 20 items (op een geheel van 30) af te wijken van de gestelde 'norm' voor de gemiddelde moeilijkheidsgraad. De distributie van dergelijke items schijnt een zekere samenhang te vertonen met de plaats die zij innemen volgens de rangschikking naar hun oplopende ris-waarden.
Misschien kan het zelfde gezegd worden van de items met een betwijfelbare objectiviteit.

De beide toetsen werden tevens geconfronteerd met de eisen van relevantie, specificiteit en evenwichtigheid. Daar de toetsmakers nalieten een verantwoording aan hun werkstuk toe te voegen, kwam de bespreking min of meer in de lucht te hangen.
Wel kon gesteld worden, dat deze zgn. stilleestoetsen hoofdzakelijk als tekstbegriptoetsen functioneren, waarbij echter werd aangetekend dat de vierkeuzevorm voornamelijk een beroep doet op rationeel-discriminerend denken (alternatievenvergelijking). Is dit inderdaad de belangrijkste vaardigheid in het complex van vaardigheden dat men voor 'verwerken' van teksten nodig heeft? Ik weet het niet, ik weet ook niet of het C.I.T.O. het weet. Er zijn meer vragen op dit terrein. Bijvoorbeeld: hebben de toetsconstructeurs zich gebaseerd op researchresultaten t.a.v. de processen van receptieve taalverwerving en staat hen een hiërarchie van vaardigheden voor ogen welke samen de vaardigheid 'tekstbegrip' constitueren? Zo ja, dat men zijn geheime wetenschap den volke kond maken. Zo niet, wat kopen we dan in hemelsnaam voor al deze 'objectiviteit'? Een mogelijkheid leerlingen te vergelijken t.a.v. hun bekwaamheden in het maken van vierkeuzeproefwerken, van alternatieven vergelijking en -eliminatie, van rationeel-discriminerend denken? Is dat de einddoelstelling van het stilleesonderwijs op de basisschool?

Moge ik tenslotte, als leraar Nederlands, hier enige wensen op tafel leggen m.b.t. de toekomstige activiteiten van het C.I.T.O.-R.I.T.P.
Als gevolg van de democratisering van het onderwijs en de wenselijkheid het selectiemoment naar de 15-jarige leeftijd te verplaatsen, zullen de schooltoetsen voor het basisonderwijs steeds meer hun zin verliezen. Scholengemeenschappen met driejarige brugperioden en middenscholen zullen op een veel betrouwbaarder wijze de leerlingen zichzelf laten voorsorteren voor de opleidingen van hun keuze en begaafdheid. Deze te verwachten ontwikkeling stelt echter het probleem aan de orde van onderwijsmethodes voor zeer heterogene groepen waarbij elke individuele leerling krijgt wat hem toekomt, zoveel mogelijk aangepast aan zijn persoonlijke behoeften. Om die te kennen zal het onderwijs allereerst behoefte hebben aan *diagnostische* toetsen, waaruit de leraar leert wat er verkeerd is aan zijn didactiek en de leerling wat hèm ontbreekt. Dergelijke toetsen zullen dus niet gebruikt worden om te selecteren, maar als bezinningsmomenten functioneren tijdens het leerproces, om daaraan richting te geven. Het zal daarom ook niet mogelijk zijn ze onafhankelijk van de gevolgde didactische praktijk te ontwikkelen maar ze dienen samen daarmee één 'unit' te vormen voor een bepaalde, beperkte onderwijsperiode. (bijv. 6 weken). Dat bij de samenstelling van deze 'units' en unitsseries (vaak vertakt geschakeld) het proces van de taalverwerving (zoals ook het inlopen van achterstanden) optimale kansen moet krijgen, is duidelijk, maar evenzeer is duidelijk dat we onderzoeksvormen zullen moeten ontwikkelen die aan het licht brengen, waaróm we doen wat we doen, en wel of geen resultaat boeken.
Ik meen dat *deze* vorm van dienstverlening aan het onderwijs van onschatbaar meer waarde zal zijn.

Noten

1. samen met het Nutsseminarie.
2. Ontleend aan De Amsterdamse Schooltoets, afname 1969 door Dr. E. Warries (Research Instituut voor Toegepaste Psychologie te Amsterdam) een intern rapport')
3. Bijv. correlatie met het rapportcijfer. Spelling .46; Woordben./zinsontl. .44; Still. kl. st. .38; Gem. Taalop. .33; Still. gr. .32.
4. K voor itemnummer = Stillezen kleine stukken, G = groot stuk.
5. Door tijdgebrek werd er in 1970 in elk geval geen proefafname gehouden.
6. Wellicht geven de rekentoetsen een beter ideaalbeeld van de samenhang tussen ris – en p-waarden.
7. Zie Schooltoetsen basisonderwijs, verantwoording inhoud toets 1970 – pag. 5.
8. Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs – Nutsseminarie, 1967. Deel B 1968.

Over de schrijver

Leraar Nederlands aan het Roncalli College te Bergen op Zoom.

Het zittenblijversprobleem

Een empirisch onderzoek

J. G. Le Large

Inleiding

In het kader van een besluit van het Gemeentebestuur te 's-Gravenhage om het zittenblijven in de eerste klas van het Openbaar Lager Onderwijs zoveel mogelijk te beperken, werd een Werkgroep Zittenblijversprobleem ingesteld.

Op grond van de gegevens, die via een enquête bij de werkgroep waren binnengekomen werd het Gemeentelijk Schooladviesbureau gevraagd een psychologisch onderzoek af te nemen bij die leerlingen, die door de onderwijzers werden opgegeven als Potentiële Zittenblijvers 1 LO, in het vervolg aangeduid als P.Z.

Om redenen van kwantitatieve en kwalitatieve aard werd door het Schooladviesbureau in principe gekozen voor een collectief onderzoek.

In dit artikel zijn de gegevens verwerkt van:

a. de resultaten van een statistische analyse op een groep 1 LO-leerlingen in het cursusjaar 1967/1968.

b. de resultaten van het psychologisch onderzoek van de groep P.Z., 1 L.O. 1968/1969,

c. het verslag van de bevindingen van de enquête december 1968, uitgeschreven door de Werkgroep Zittenblijversprobleem,

d. het Onderwijsverslag van de gemeente 's-Gravenhage, over resp. 1967 en 1968,

e. het rapport 'Zittenblijven in Den Haag rond 1968', samengesteld door het Schooladviesbureau,

f. de resultaten van de enquête door de Werkgroep Zittenblijversprobleem, augustus 1969,

g. informatie bij de scholen betreffende de werkelijke zittenblijvers, verzameld door het Schooladviesbureau,

h. de resultaten van het follow-up onderzoek PZ, 1 LO 1968/1969.

Deel 1. Het onderzoek en de advisering van de potentiële zittenblijver 1 LO cursusjaar 1968/1969

1. De samenstelling en de opbouw van de groep potentiële zittenblijvers

Bij het schooladviesbureau werden 257 eerste klassers opgegeven die, bij de rond Kerstmis 1968 gehouden enquête, als vermoedelijke zittenblijvers waren gesignaleerd.

Het aantal eerste klas leerlingen bedroeg op 16 september 1968 volgens het Onderwijsverslag van de gemeente 's-Gravenhage 3.292 leerlingen, waarvan:

1.692 jongens d.w.z. 51.40% van de totale 1e klas populatie,

1.600 meisjes d.w.z. 48.60% van de totale 1 klas populatie.

Rond Kerstmis 1968 had men derhalve op school de indruk dat 257, d.i. 7.80% van de leerlingen op het eind van het schooljaar voor een doublure in aanmerking zou komen.

Dit percentage van 7.80% is opmerkelijk daar het aantal zittenblijvers in het schooljaar 1967/1968 9.39% bedroeg van 3721 leerlingen Het landelijk gemiddelde van het openbaar lager onderwijs was in de eerste klassen 11.50%.

Klaarblijkelijk had reeds het verzoek tot beperking reducerend gewerkt.

Van de 257 P.Z. behoorden 105 leerlingen tot

de 25 scholen, waar door het Schooladviesbureau begeleidende collectieve onderzoeken in de eerste klas plaatsvinden. Aan de P.Z. werd bij de bespreking van de klassikale onderzoeken op school uiteraard bijzondere aandacht besteed. Zoals gebruikelijk bij alle klassikale onderzoeken werd, indien nodig, nog een individueel aanvullend onderzoek gedaan.

Uit deze groep van P.Z. waren praktisch geen uitvallers door het klassikale onderzoek. Wel bleek, bij de bespreking van de onderzoeken omstreeks mei 1969, dat het inzicht t.a.v. de leerlingen nogal was gewijzigd. Kinderen die met Kerstmis 1968 als P.Z. waren opgegeven, hadden zich gunstig ontwikkeld, terwijl anderen, die aanvankelijk niet zoveel moeite schenen te hebben, bij de vordering van het schooljaar, achter raakten.

Wat de 152 P.Z. van die scholen, waar geen collectieve onderzoeken plaatsvinden, betreft werd door de schoolmaatschappelijk werker verbonden aan het Schooladviesbureau kontakt met de school opgenomen. Hier bleek dat een groot aantal opgaven als vervallen kon worden beschouwd, terwijl nieuwe kinderen voor onderzoek werden opgegeven.
Van de 257 P.Z. bleek in mei een aantal van 155 leerlingen, d.w.z. 60.31%, tot de oorspronkelijke groep van P.Z. te behoren.
Voor 102 kinderen bleek een psychologisch onderzoek bij het Schooladviesbureau niet (meer) noodzakelijk. Sommigen van hen waren reeds elders ondergebracht of inmiddels opgegeven voor een B.L.O.-school.
T.a.v. het merendeel van deze 102 leerlingen was de zienswijze van de school veranderd. Zij werden van de lijst van P.Z. afgevoerd.
Daarentegen werden 87 nieuwe leerlingen opgegeven die naar de mening van de school voor zittenblijven in aanmerking zouden komen.
De groep P.Z. kwam daarmee op N=242, dat is 7.35% van de totale eerste klas populatie O.L.S.
Deze groep was opgebouwd uit:
154 jongens d.w.z. 9.10% van de totale populatie jongens N = 1.692,
88 meisjes d.w.z. 5.50% van de totale populatie meisjes N = 1.600.
De gewijzigde groep van 242 P.Z. werd door het Schooladviesbureau benaderd, waarbij psychologisch werden onderzocht:
110 leerlingen d.w.z. 45% in het normale collectieve eerste klas onderzoek,
111 leerlingen d.w.z. 46% in een klein collectief onderzoek.
De P.Z. van de niet door het schooladviesbureau begeleide scholen werden in groepjes van 10 á 15 leerlingen op enige centraal gelegen scholen getest.
9 leerlingen d.w.z. 4% werden individueel onderzocht,
12 leerlingen d.w.z. 5% werden niet psychologisch onderzocht wegens psychologisch onderzoek elders of afwezigheid.

2. Een analyse van de Potentiële Zittenblijvers

Van de groep van 242 P.Z. werden 225 leerlingen, dus 93%, onderzocht met de Primary Mental Abilities Test for Grades K-1. Revised Edition 1963, published by Science Research Associates Inc. 1963.
12 leerlingen, 5% van de populatie N = 242 werden niet psychologisch onderzocht,
5 leerlingen, 2% van de populatie N = 242 werden met andere intelligentietests onderzocht.
Deze laatste twee groepen, met in totaal 17 leerlingen, konden om methodologische redenen niet in de analyse opgenomen worden.
De groep van 225 leerlingen waarop de hieronder volgende gegevens betrekking hebben is opgebouwd uit:
145 jongens, d.i. 64%
80 meisjes, d.i. 36%
Het gemiddelde intelligentie quotiënt voor de groep P.Z. op de P.M.A. bedroeg 93.98.
Het gemiddelde van de totale Haagse eerste klas populatie op de P.M.A. bedraagt 107.

De gemiddelde intelligentie van de groep P.Z. ligt dus, wat te verwachen was, aanzienlijk lager dan het gemiddelde van de Haagse populatie.
Toetsing met de Student's T toets toont aan dat dit verschil significant is op het 1%

niveau.
De spreiding van de intelligentie bij de groep P.Z. bedraagt 12.14.
De spreiding in de normale Haagse populatie bedraagt 10.
Het verschil in spreiding wordt veroorzaakt doordat binnen de groep van P.Z. de groep met extreem lage I.Q.'s onevenredig groot vertegenwoordigd is.

In feite is de intelligentie bij de groep P.Z. evenals bij de normale populatie normaal verdeeld, zij het dat het gemiddelde ligt op 93.98 in plaats van 107.
Er is wel een sterkere uitloop naar de lagere I.Q.'s.

Gaat men na of er verschillen zijn tussen de sexen, dan blijkt dat:
a. het gemiddeld I.Q. bij de jongens bedraagt 94.32
met een spreiding van S= 11.91
b. het gemiddeld 1.Q. bij de meisjes bedraagt 93.35
met een spreiding van S= 12.52
Dit verschil is niet significant en zelfs te verwaarlozen. De groep mannelijke P.Z. is dus niet intelligenter dan de groep vrouwelijke P.Z.

De volgende frequentietabel is een illustratie van de spreiding der intelligentie bij jongens zowel als bij meisjes. Uit deze tabel blijkt dat, hoewel de gemiddelde intelligentie van de groep lager is dan het gemiddelde van de Haagse populatie bij de P.Z., er toch een vrij groot aantal leerlingen is met een meer dan gemiddelde intelligentie.
69 = 30.67% van de 225 leerlingen heeft een intelligentie van meer dan 100.5.

Volgens de gegevens van het onderzoek uitgevoerd door het Schooladviesbureau op de leerlingen van het eerste leerjaar L.O., schooljaar 1967/1968, presteert de P.Z. verschillend van de normale leerling op enige onderdelen van de intelligentietest, die gericht zijn op specifieke aspecten van de intelligentie.

De doublerende eerste klasser presteert vooral minder dan zijn medeleerlingen in de onderdelen gericht op:
a. het hanteren van de getalrelaties en hoeveelheden.
b. het ruimtelijk inzicht, d.i. het inzicht in en de relatie van figuren en voorwerpen in de ruimte,
In mindere mate geldt dit voor:
c. snelheid en accuratesse van de waarneming.

De mindere prestaties vooral op de twee eerste onderdelen lijken hun grond te hebben in de ontwikkelingsachterstand van het vermogen bij het kind tot structurering van voorwerpen en figuren.
Dit nog niet voldoende ontwikkeld vermogen tot structurering van figuren en voorwerpen in het tweedimensionale en driedimensionale vlak kan het inzicht in de structurering van en de relaties tussen de hoeveelheden bemoeilijken. Bij het lezen belet het b.v. het inzicht in het belang van de stand van de letters en hun volgorde.

I.Q. – intervallen	j	%	m	%	totaal aantal leerlingen	
50.5 – 60.5	1	0.5	2	2	3	1.33 %
60.5 – 70.5	4	3	4	5	8	3.56 %
70.5 – 80.5	13	9	6	8	19	8.44 %
80.5 – 90.5	34	23	17	21	51	22.67 %
90.5 – 100.5	49	34	26	33	75	33.33 %
100.5 – 110.5	33	23	20	25	53	23.56 %
110.5 – 120.5	11	7.5	5	6	16	7.11 %
	145	100	80	100	225	100 %

3. De wijze van advisering.
Op grond van de resultaten van het psychologisch onderzoek en de inlichtingen van de school werd door het schooladviesbureau een advies gegeven ten aanzien van de P.Z.

A. Op *begeleide* scholen werd naar aanleiding van de resultaten van het collectieve onderzoek een teambespreking gehouden. Aan het teamgesprek namen deel de klasseonderwijzer, het hoofd der school, de schoolarts, de maatschappelijk werker en de psycholoog. De gegevens uit de diverse disciplines werden geïntegreerd en op grond van de verzamelde informatie werd het advies geformuleerd.

B. Aan de *niet begeleide* scholen werd naar aanleiding van de uitslag van het psychologisch onderzoek een schriftelijk rapport toegezonden.

De inhoud van het rapport bestond uit:
a. een verslag van het niveau van de verstandelijke begaafdheid,
b. indien dit bijdroeg tot de oordeelsvorming, een verslag van de gedragsobservatie tijdens de testafname,
c. een advies.

Het advies werd gegrond op:
1. de resultaten van het door het S.A.B. of elders verrichte psychologisch onderzoek,
2. de gegevens van school,
3. indien van nut, de gedragsobservatie tijdens de testafname,
4. de inlichtingen van de schoolarts.

Als de psycholoog dit noodzakelijk achtte voor de oordeelsvorming werden de medische gegevens aan de schoolarts opgevraagd.

In 238 gevallen (98% van 242) kon een advies gegeven worden. In vier gevallen was het geven van een advies niet mogelijk daar een psychologisch onderzoek niet had plaatsgevonden en er ook geen gegevens van elders verrichte psychologische onderzoeken of van de school beschikbaar waren.
De advisering was tot de volgende categorieën terug te brengen:

A. Overgaan 147 leerlingen	*a.* normaal over	3 leerlingen
	b. mits in de gemakkelijkste stroom van een gedifferentieerde 2e klas	106 leerlingen
	c. mits remedial teaching voor lezen en taal	30 leerlingen
	voor rekenen	2 leerlingen
	voor ruimtelijke oriëntatie en motoriek	4 leerlingen
	voor lezen en rekenen	1 leerling
	voor lezen en ruimtelijke oriëntatie	1 leerling

Bij praktisch alle adviezen tot overgaan was er sprake van zekere voorwaarden, waaraan het onderwijs in de tweede klas tegemoet zou moeten komen.

B. voorlopige overgang in afwachting van B.L.O.-keuring 34 leerlingen	*a.* scholen voor debielen	28 leerlingen
	b. L.O.M.-scholen	4 leerlingen
	c. buitenschool	1 leerling
	d. school voor slechthorende en spraakgebrekkige kinderen	1 leerling

Bij de advisering tot voorlopige overgang stelde het Schooladviesbureau zich op het standpunt dat B.L.O.-leerlingen niet met voortdurend doubleren binnen het G.L.O. gehandhaafd moeten worden. Het zijn formeel geen leerlingen die voor doubleren binnen het G.L.O. in aanmerking komen.
Een bezwaar van dit standpunt is wel, dat de

ouders door het normaal overgaan van het kind vaak niet begrijpen, dat het kind naar een B.L.O.-school verwezen wordt.

ad. 2. Onder concentratiestoornissen wordt verstaan:
een sterke afleidbaarheid door welke oorzaak

C. Doublure 57 leerlingen	i.v.m.	1. onvoldoende werkhouding	10 leerlingen
		2. concentratie stoornissen	4 leerlingen
		3. gedragsmoeilijkheden	1 leerling
		4. aanpassingsmoeilijkheden	27 leerlingen
		5. niet kunnen lezen, eventueel gecombineerd met niet kunnen rekenen	4 leerlingen
		6. verzuim door ziekte	9 leerlingen
		7. verzuim door langdurig verblijf in buitenland	2 leerlingen

Hierbij dient opgemerkt te worden dat voor de aanmelding van de P.Z. door de school primair het onvoldoende presteren als criterium werd gehanteerd.
Ook groep C, de leerlingen die metterdaad blijven zitten, doubleren dus omdat hun prestaties in de eerste klas beneden niveau bleven.
Op grond van de beschikbare gegevens werd nu bij deze groep nagegaan welke oorzaken er waren aan te wijzen die verantwoordelijk waren voor dit onvoldoende presteren. Slechts een gering aantal leerlingen kon niet ondergebracht worden in één van de categorieën door het ontbreken van relevante gegevens.
Deze leerlingen werden daarom gewoon gerubriceerd in categorie 5 als niet kunnende lezen, eventueel gecombineerd met niet kunnende rekenen.

De categorieën 1 t/m 4 zijn nauw met elkaar verweven en overlappen elkaar hierin, dat zij alle duiden op een onvoldoende aanspreekbaarheid van het kind voor het gewone klassikale onderwijs.

De categorieën trachten echter ieder dat aspect van het niet-aanspreekbaar zijn van het kind aan te geven, dat het onvoldoende of niet presteren van het kind op school in overwegende mate bepaalt.

ad. 1. Onder onvoldoende werkhouding wordt verstaan:
het ontbreken van voldoende arbeidsdiscipline om het gegeven onderwijs met succes te kunnen verwerken.

dan ook (de organische niet buitengesloten). Het kind is daardoor niet in staat lang genoeg achtereen bezig te zijn. Het presteert dientengevolge onvoldoende.

ad. 3. Onder gedragsmoeilijkheden wordt verstaan:
een agressief, impulsief gedrag, waardoor het kind niet in staat is zich in voldoende mate aan de schoolsituatie aan te passen en dientengevolge onvoldoende presteert.

ad. 4. Onder aanpassingsmoeilijkheden van andere aard worden verstaan:
die vormen van gedrag, die bepaald worden door een algehele ontwikkelingsachterstand. Het kind wordt beschreven als infantiel, onrijp.

D. Er werden 27 leerlingen doorverwezen voor uitvoeriger onderzoek en/of behandeling naar instanties voor specialistische hulp.

4. Realisering van het advies.

Zou men de gegeven adviezen hebben aanvaard, dan zouden er dat jaar 57 leerlingen, 1.73% van het totaal aantal leerlingen N = 292, hebben gedoubleerd.
Daarvan waren 32 jongens, 1.89% van de totale mannelijke populatie N = 1.692, daarvan waren 25 meisjes, 1.56% van de totale vrouwelijke populatie N = 1.600.

Men kon evenwel verwachten, dat het aantal doublerende leerlingen groter zou worden

omdat op verschillende scholen de differentiatie in de tweede klas, naar de mening van het hoofd der school, nog onvoldoende was om de zeer zwakke leerlingen op te vangen. Ook de meermalen geadviseerde specialistische hulp in de vorm van remedial teaching was niet altijd aanwezig. Het formele standpunt dat B.L.O.-leerlingen niet met doublures binnen het G.L.O. opgevangen moeten worden, geeft in de praktijk de nodige moeilijkheden. En tenslotte zal er altijd een groep leerlingen zijn die in verband met onvoorziene omstandigheden als schooloverplaatsing, verhuizing en inkrimpen van een aantal leerkrachten e.d., gaan doubleren.

Door de Werkgroep Zittenblijversprobleem werd aan het begin van het schooljaar 1969/1970 een enquête gehouden op de openbaar lagere scholen naar het aantal eerste klas leerlingen dat moest doubleren.

De resultaten van deze enquête waren, blijkens het daarvan verstrekte verslag als volgt:

Totaal aantal eerste klas leerlingen op het einde van het schooljaar 1968/1969	1.656 jongens
	1.567 meisjes
	3.243 leerlingen.

Zittenblijvers
114 jongens, 6.83 % N = 1.676
67 meisjes, 4.32 % N = 1.567

181 leerl., 5.58 % N = 3.243

Opm. 1 Ten aanzien van 116 van de 181 zittenblijvers werd door het Schooladviesbureau advies uitgebracht:
Overeenkomstig het advies doubleerden 43 leerlingen
In afwijking van het advies doubleerden 73 leerlingen.
Bij de motivering tot afwijking van het advies werd meermalen opgemerkt dat de ouders een doublure prefereerden.
Opm. 2. Niet op het Schooladviesbureau bekend waren 65 leerlingen.

5. Samenvatting en conclusies

Het verzoek tot beperking van het zittenblijven heeft reducerend gewerkt.

Het percentage zittenblijvers in het eerste leerjaar O.L.O. bedroeg in	1968	9.39 %
het percentage P.Z. rond Kerstmis	1968	7.50 %
het percentage P.Z. rond Pasen	1969	7.35 %
het percentage zittenblijvers augustus	1969	5.58 %

De groep eerste klas leerlingen die eind eerste trimester als P.Z. wordt aangemerkt is niet stabiel. In de nieuwe groep P.Z. rond Pasen 1969 zaten nog 60.30% leerlingen van de eerste groep en tenslotte doubleerden van de eerste groep P.Z. 39.29%.

Het is mede daardoor bijzonder moeilijk een goed beeld te krijgen van de groep. Het zou gemakkelijker zijn wanneer alle eerste klas leerlingen aan het psychologisch onderzoek deelnamen. Op het ogenblik is dit om diverse redenen nog niet te realiseren.

Enige kenmerken van de P.Z. zoals deze uit het onderzoek naar voren gekomen zijn:

a. de P.Z. is gemiddeld aanzienlijk minder begaafd dan zijn succesvoller klasgenoten.

Gemiddeld Haags I.Q. op de P.M.A.	107
Gemiddeld I.Q. van de P.Z. op de P.M.A.	93.98
Niettemin heeft 30.67 % van de P.Z. een intelligentie van meer dan	100.5

b. De intelligentie binnen de groep P.Z. loopt meer uiteen dan binnen de groep eerste klassers als geheel:

spreiding intelligentie normaal	10
spreiding intelligentie bij de P.Z.	12.14

c. Er is een te verwaarlozen verschil in begaafdheid tussen de sexen:

gemiddeld I.Q. van de mannelijke P.Z.	94.32
gemiddeld I.Q. van de vrouwelijke P.Z.	93.35

d. De intelligentie loopt bij de meisjes meer uiteen dan bij de jongens:

spreiding intelligentie bij jongens	11.91
spreiding intelligentie bij meisjes	12.52
spreiding van de intelligentie bij de groep P.Z. als geheel	12.14

spreiding van de intelligentie binnen de normale Haagse populatie 10

e. Volgens het onderzoek gedaan in 1968 naar de eersteklassers van het cursusjaar 1967/1968 presteert het doublerende kind minder dan zijn klasgenoten op de volgende onderdelen van de intelligentietest:

1. het hanteren van getalrelaties en hoeveelheden,
2. ruimtelijk inzicht,
3. snelheid en accuratesse van de waarneming, zij het in mindere mate.

Aan deze mindere prestaties lijkt een ontwikkelingsachterstand in het vermogen tot structurering van figuren en voorwerpen in de ruimte ten grondslag te liggen.

Men zou kunnen veronderstellen dat door deze ontwikkelingsachterstand het kind b.v. bij het rekenen niet de verschillende mogelijkheden tot structurering van een hoeveelheid ziet. Het ziet niet het verband tussen de getallen. Bij het lezen let het kind b.v. onvoldoende op de stand en de volgorde van de letters.

De didactische hulp zal op de geconstateerde moeilijkheden moeten aansluiten.

Enige opmerkingen naar aanleiding van de belissing doublure of overgaan

Bij het onderzoek naar de eerste klas leerlingen van het L.O. in het cursusjaar 1967/1968 bleek de doublure samen te hangen met:

a. het cijfer voor lezen,
b. het cijfer voor rekenen,
c. het cijfer voor schrijven.

De volgorde duidt de grootte van de samenhang tussen schooloordeel en doublure aan.

In het onderzoek van het jaar 1968/1969 bleek als oorzaak van de onvoldoende prestaties en het daarop volgend doubleren, het gebrek aan aanspreekbaarheid voor het gegeven onderwijs een zeer grote rol te spelen.

42 van de 57 adviezen tot een doublure werden bepaald door opmerkingen als:

a. onvoldoende werkhouding,
b. concentratie stoornissen,
c. gedragsmoeilijkheden,
d. aanpassingsmoeilijkheden van andere aard dan bovengenoemde.

Hoewel de scholen sterk verschillende normen hanteren voor het al of niet overgaan, bleken uit de besprekingen op de begeleide scholen, de prestaties in lezen en taal bij de doublurebeslissing doorslaggevend te zijn.

Ten aanzien van de leerlingen op niet begeleide scholen werd slechts schriftelijk geadviseerd.

Het is in deze gevallen in het algemeen minder duidelijk, waardoor de beslissing al of niet doubleren werd bepaald.

Het doubleren geschiedt in een aantal gevallen op wens van de ouders. Gezien de samenspraak ouders-school is het niet altijd duidelijk van wie het initiatief in deze beslissing uitgaat.

Waarschijnlijk is het dat de ouders, zowel als de school, een doublure in de eerste klas om allerlei redenen gemakkelijker accepteren.

Deel II. Follow-up van het onderzoek P.Z. 1 LO 1968/1969

1. Populatie

Op het einde van het eerste trimester (Kerstmis 1969) werden naar de Openbare Lagere Scholen 391 op naam gestelde enquêteformulieren uitgezonden. Deze formulieren bevatten de namen van de leerlingen, die op het Schooladviesbureau bekend waren als potentiële of werkelijke zittenblijvers.

Bij de afsluiting van het follow-up onderzoek waren formulieren terug ontvangen van:

57 scholen
geen (potentiële) zittenblijvers hadden 4 scholen
gegevens nog niet ontvangen van 6 scholen

Totaal aantal openbare lagere scholen te 's-Gravenhage 67 scholen.

Van de 391 op naam gestelde formulieren werden 369 formulieren d.i. 94.37% terug ontvangen. Men mag aannemen dat de ontbrekende gegevens van 22 formulieren het beeld niet in sterke mate zullen vertekenen.

De 369 ontvangen formulieren hadden betrekking op 226 jongens en 143 meisjes. Van 39 kinderen werd gemeld dat zij naar een andere school voor G.L.O. waren overgeplaatst, te weten:

naar een andere school voor Openbaar Lager Onderwijs	11 kinderen
naar een school voor Bijzonder Onderwijs	7 kinderen
naar een onbekende school	21 kinderen
	39 kinderen.

Negen formulieren werden zo onvolledig ingevuld, dat zij niet voor verwerking in aanmerking konden komen.
In de volgende hoofdstukken zijn derhalve de resultaten verwerkt van 369-48=321 reeds bij het S.A.B. bekende leerlingen.

Bij de enquête werden ten behoeve van de school een aantal blanco formulieren bijgevoegd, waarop die leerlingen uit het tweede leerjaar konden worden opgegeven, die om één of andere reden in het cursusjaar 1968/1969 niet als Potentiële Zittenblijver werden aangemeld, maar die nu moeite hebben met de tweede klas leerstof.
Van deze formulieren werden er 71 ingevuld aan het S.A.B. geretourneerd.

2. Gegevens betreffende 138 Potentiële Zittenblijvers 1 LO., die overgingen naar de 2e klas

Van 138 leerlingen die overgingen naar de 2e klas, kwamen via rapportcijfers zodanige gegevens binnen dat ze verwerkt konden worden in dit onderzoek.

Op grond van de vermelde rapportcijfers werden deze 138 leerlingen ingedeeld in drie groepen nl.:

Groep A: Leerlingen, die op het ogenblik als „voldoende" worden beoordeeld voor de vakken lezen, taal en rekenen.

Deze groep bestaat uit 35 leerlingen d.i. 25%, die zijn overgegaan naar de 2e klas.

Groep B: leerlingen, die op het ogenblik als „twijfelachtig" beoordeeld worden. Zij hebben voor sommige vakken voldoende en voor andere vakken onvoldoende rapportcijfers.

Deze groep omvat 53 leerlingen d.i. 39% van 138 Potentiële Zittenblijvers 1e klas.

Groep C: leerlingen, die voor de vakken lezen, taal en rekenen als „onvoldoende" beoordeeld zijn.

Tot deze groep behoren 50 leerlingen, d.i. 36% van 138 P.Z. 1e klas.

Voor de totaalgroep (N = 138) waren de gemiddelde rapportcijfers voor:
lezen M=5.42
taal M=5.07
rekenen M=5.28

Gaat men de 3 sub-groepen analyseren, dan valt op dat er duidelijke verschillen bestaan tussen de groepen.
De gemiddelde rapportcijfers zijn als volgt:

	Lezen	Taal	Rekenen
Groep A	6.47	6.18	6.29
Groep B	5.62	5.15	5.33
Groep C	4.47	4.22	4.56

Uitwerking van de sub-groepen, uitgesplitst op jongens en meisjes, levert de volgende gegevens op:

Groep A:	Lezen	Taal	Rekenen
n = 35			
Jongens n = 18	6.42	6.17	6.47
Meisjes n = 17	6.56	6.18	6.03

Opmerking: De prestaties van de jongens en meisjes uit de hoogste groep verschillen vrij weinig van elkaar. Alleen wat betreft rekenen presteren de jongens wat meer dan de meisjes. Dit sluit aan op gegevens uit ander wetenschappelijk onderzoek.

Aanlyse van sub-groep B, de „twijfelachtige" leerlingen, levert de volgende resultaten op:

Groep B:	Lezen	Taal	Rekenen
n = 35			
Jongens n = 33	5.29	4.86	5.59
Meisjes n = 20	6.13	5.60	4.88

Hieruit blijkt dat voor de groep jongens taal en lezen de meeste moeilijkheden opleveren, terwijl zij minder moeite heeft met rekenen. Meisjes hebben de meeste moeite met rekenen.

Ook dit is conform de ervaringsgegevens zowel uit de praktijk als uit wetenschappelijke onderzoekingen.

Analyse van de sub-groep C, de „onvoldoende" presterende leerlingen, levert de volgende gegevens op:

Groep C:	Lezen	Taal	Rekenen
n = 50			
Jongens n = 27	4.46	4.22	4.69
Meisjes n = 23	4.48	4.22	4.41

Hierbij kan opgemerkt worden, dat deze groep in zijn totaliteit over de gehele linie als 'zwak' bestempeld kan worden.

Het is voor een doelgericht didaktische aanpak noodzakelijk zoveel mogelijk greep te krijgen op de specifieke kenmerken van de verschillende subgroepen.

In eerste instantie werd daarom getracht via correlatie berekeningen tussen de verschillende vakken na te gaan of er bepaalde verschillen bestaan tussen de groepen.

Groep A werd hierbij buiten beschouwing gelaten, daar zij op het ogenblik geen speciale didaktische aanpak behoeft.

Vergelijking van groep B, de 'twijfelachtige' en groep C, de 'onvoldoende leerlingen' toont aan dat groep C op de vakken lezen, taal en rekenen vrij homogene prestaties levert, d.w.z. dat deze zwakke leerlingen voor de drie vakken vrijwel dezelfde rapportcijfers behalen.

Bij groep B valt het op dat de leerlingen óf met lezen en taal zwak zijn, terwijl het rekenen goed is, óf met lezen en taal goed zijn en het rekenen zwak is.

De betreffende correlaties waren:

bij groep B:	lezen × taal	r = .572
	lezen × rekenen	r = −.589
	taal × rekenen	r = −.496
bij groep C:	lezen × taal	r = .624
	lezen × rekenen	r = .079
	taal × rekenen	r = .233

Deze resultaten doen vermoeden, dat er bij groep B sprake is van specifieke, vakgebonden moeilijkheden, terwijl er bij groep C wel eens sprake zou kunnen zijn van een algemeen zwakke intelligentie.

Om dit te toetsen werd getracht om zoveel mogelijk gegevens omtrent de intelligentie van de betrokken leerlingen te verzamelen.

Het bleek dat van de 138 leerlingen er 94 d.i. 68% psychologisch onderzocht waren door het S.A.B. De gehanteerde test was de Primary Mental Abilities Test for Grades K-1, Revised Edition 1963 published by Science Research Associates Inc. 1963.

Deze groep lijkt groot genoeg om representatief te zijn voor de totaal groep van 138 leerlingen.

Dit wordt nog bevestigd bij vergelijking van de rapportcijfers van beide groepen.

Groep A:	Lezen	Taal	Rekenen
totaal groep			
Jongens n = 18	6.42	6.17	6.47
Meisjes n = 17	6.56	6.18	6.02
n = 35			
subgroep van A			
met I.Q. gegevens:			
Jongens n = 10	6.55	6.25	6.35
Meisjes n = 12	6.67	6.25	6.08
n = 22			
Groep B:			
totaal groep			
Jongens n = 33	5.29	4.86	5.59
Meisjes n = 20	6.13	5.60	4.88
n = 53			
subgroep van B			
met I.Q. gegevens			
Jongens n = 26	5.29	4.83	5.63
Meisjes n = 12	6.04	5.17	4.96
n = 38			

Groep C:

totaal groep

Jongens	n = 27	4.46	4.22	4.69
Meisjes	n = 23	4.48	4.22	4.41
	n = 50			

subgroep van C
met I.Q. gegevens

Jongens	n = 16	4.47	4.13	4.44
Meisjes	n = 18	4.47	4.31	4.77
	n = 34			

Vergelijking van de gemiddelde IQ's van de 3 verschillende groepen toont aan, dat er duidelijk verschil bestaat tussen de groepen A en B enerzijds en de groep C anderzijds.

	J	M	T
Groep A gem. IQ	96.20	101.92	99.32
Groep B gem. IQ	96.81	101.50	98.29
Groep C gem. IQ	92.00	89.44	90.65

Opvallend is dat er bij groep A, die 'voldoende' presteert en groep B, die gedeeltelijk 'onvoldoende' en gedeeltelijk 'voldoende' presteert, geen verschil in intelligentie bestaat.

Faktoren welke het gedeeltelijk falen van groep B kunnen verklaren zijn o.a. een disharmonische intelligentiestructuur, specifieke functiehandicaps, didaktische aanpak, werkinstelling, aanpassing. Zoals meestal bij leermoeilijkheden lijkt ook hier het niet op voldoende niveau presteren multiconditioneel bepaald.
Zo is het b.v. duidelijk dat een leerling met een disharmonische intelligentiestructuur een specifieke didaktische aanpak behoeft. Ontbreekt in dit geval de speciale didaktische opvang, dan zullen de prestaties van de leerling dalen terwijl tevens de werkinstelling zal verslechteren.

Wat betreft groep C, blijkt duidelijk dat de slechte schoolprestaties overwegend veroorzaakt worden door een zwakke intelligentie. Het feit dat het gemiddelde IQ van deze groep 90 is, duidt er op dat de helft zwakbegaafd of minder is. Deze kinderen zullen nooit het tempo en de leerprestaties van de gemiddelde groep L.O. leerlingen kunnen benaderen. Even duidelijk is, dat een doublure dan ook geen enkele zin had en zal hebben voor deze groep. De enige oplossing zal hier zijn, plaatsing in een klas met gedifferentieerd onderwijs.
Gedacht wordt hier aan gedifferentieerd onderwijs zoals dit b.v. aangegeven wordt in 'Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs, deel A en B', van het Nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam, Uitg. Wolters, Groningen 1968 en het Leerplan voor de Openbare Scholen voor Gewoon Lager Onderwijs te 's-Gravenhage.

3. Gegevens betreffende 71 nieuw opgegeven leerlingen 2e klas

Via de enquête werd aan de scholen ook de mogelijkheid geboden leerlingen uit het 2e leerjaar op te geven, welke om een of andere reden vorig jaar niet werden aangemeld, maar die thans dusdanige moeilijkheden geven, dat men verwachten kan, hen op het eind van het schooljaar niet te kunnen bevorderen. Deze nieuw aangemelde leerlingen vormen derhalve een nieuwe groep P.Z. 2e klas. Deze groep omvat 71 leerlingen waarvan 37 jongens en 34 meisjes. Ook van deze leerlingen werd nagegaan wat de rapportcijfers waren voor lezen, taal en rekenen.

De gemiddelde rapportcijfers waren:

		Lezen	Taal	Rekenen
Jongens	n = 37	4.92	4.66	4.86
Meisjes	n = 34	4.94	4.43	4.40
Totaal	n = 71	4.93	4.55	4.64

Over het algemeen blijkt weinig verschil tussen jongens en meisjes, behalve op het vak rekenen.
Vergelijken wij de prestaties van deze nieuwe groep van PZ 2 L.O. met de groep PZ 1 L.O. welke nu in de 2e klas zit, dan blijkt dat de groep PZ 1 L.O. het over het geheel beter doet dan de nieuwe groep PZ 2 L.O.

	Lezen	Taal	Rekenen
P.Z. 2 L.O.	4.93	4.55	4.64
P.Z. 1 L.O.	5.42	5.07	5.28

Vergelijking van de nieuwe groep PZ 2 L.O. met de subgroepen PZ 1 L.O. levert het volgende beeld op:

	N	Lezen	Taal	Rekenen
PZ 2 LO	71	4.93	4.55	4.64
PZ 1 L.O.				
groep A	35	6.47	6.18	6.29
groep B	53	5.62	5.15	5.35
groep C	50	4.47	4.22	4.56

De nieuwe groep PZ 2 L.O. levert gemiddeld zelfs nog slechtere prestaties dan groep B, met twijfelachtige prestaties uit de PZ 1 L.O. groep en is maar nauwelijks beter dan de uitgesproken zwakken uit de groep PZ 1 L.O. Een verklaring kan misschien liggen in de samenstelling van de groep. Het bleek nl. dat 19 van deze leerlingen al een of twee keer gedoubleerd hadden. Voor een gedeelte van deze leerlingen zou men kunnen denken aan een zwakke of onvoldoende verstandelijke begaafdheid.

4. Gegevens betreffende de 142 leerlingen, die de 1e klas doubleerden

In de enquête werden 142 leerlingen opgegeven die thans de eerste klas doubleren. 10 hiervan zijn in de periode oktober-januari teruggezet van de 2e naar de 1e klas.

Van de 181 leerlingen, die bij de enquête in augustus 1969 als doublerend werden opgegeven blijken er nu derhalve 142-10=132 te doubleren. Het verschil van 49 leerlingen kan worden verklaard door afvloeiing naar het B.L.O., overplaatsing naar bijzondere scholen voor gewoon lager onderwijs, verhuizing.

Op grond van de verstrekte gegevens kunnen deze 142 l.l. in 4 groepen worden ingedeeld:

Groep A: Omvat 82 kinderen, die nu in de eerste klas normaal mee kunnen komen, d.i. 57.75%.

Groep B: Bestaande uit 41 l.l. waarvan de vorderingen nu nog als twijfelachtig worden omschreven, d.i. 28.87%.

Groep C: Telt 9 l.l. die ook voor de tweede keer in de 1e klas niet mee kunnen, d.i. 6.34%.

Groep D: Bestaat uit de 10 leerlingen die van klas 2 naar klas 1 werden teruggeplaatst en waarvan onvoldoende gegevens werden verstrekt, d.i. 7.04%.

Van de onder Groep A genoemde kinderen is men geneigd te veronderstellen dat het zittenblijven, gezien het resultaat zinvol is geweest. Dit gaat echter zeker niet voor alle 82 leerlingen op.

Het is de vraag hoe deze kinderen het gedaan zouden hebben, wanneer zij evenals de onder punt 2 beschreven groep PZ waren overgegaan naar de tweede klas. Men mag verwachten, gezien de ervaringen met de groep PZ dat een gedeelte van deze doubleerders evenals de groepen A en B in punt 2 het in de tweede klas ook redelijk gedaan zou hebben.

Bovendien kan men zich afvragen of deze leerlingen die na doublure in 1 L.O. nu redelijk presteren, blijvend nut van deze doublure zullen hebben.

Een gedeelte van hen met name diegenen die over matige verstandelijke capaciteiten beschikken, zullen in een hogere klas weer moeilijkheden ondervinden om mee te komen.

Van de 41 leerlingen tot groep B behorend, zijn er 32 door het S.A.B. psychologisch onderzocht.

Het gemiddelde IQ is voor:

Totaalgroep	N = 32	93.41
Meisjes	N = 8	96.63
Jongens	N = 24	92.33

Gezien deze gemiddeld matige verstandelijke begaafdheid kan men zich afvragen of deze kinderen het vermogen hadden om van een doublure te profiteren. Het advies om de groep verstandelijk zwak begaafden in het

algemeen te laten overgaan, en hen op te vangen in de gemakkelijke stroom van de tweede klas, lijkt wel gerechtvaardigd te zijn.
Van de 9 leerlingen tot groep C behorend is bekend, dat voor 2 van hen een aanvrage voor B.L.O./plaatsing in behandeling is, terwijl van 3 leerlingen de ouders aan plaatsing op een B.L.O.-school weigeren mee te werken.

5. Samenvatting en conclusies.

I

Er hoeft, onvoorziene omstandigheden daargelaten, niet gevreesd te worden voor een verschuiving van het aantal zittenblijvers van klas 1 naar klas 2 tengevolge van het verzoek tot beperking van het zittenblijven in 1 L.O. Het aantal door de school opgegeven PZ 2 L.O. cursusjaar 1969/1970 bedraagt 5.4% van de totale populatie 2 L.O. Dit percentage is slechts 1% meer dan het percentage zittenblijvers 2 L.O. cursusjaar 1968/1969.

II

In theorie zou het percentage 5.4% nog gereduceerd kunnen worden, daar de groep PZ bestaat uit een groep kinderen die als 'twijfelachtig' en een groep kinderen die als 'onvoldoende' beoordeeld worden.
Globaal gezien is de groep 'twijfelachtige' leerlingen verstandelijk voldoende begaafd om te kunnen profiteren van een gerichte, didaktische aanpak op de voor hen moeilijke vakken. Een doublure lijkt voor deze kinderen niet onontkoombaar.
De groep als 'onvoldoende' beoordeelde leerlingen is gemiddeld te weinig verstandelijk begaafd om met succes van een doublure te kunnen profiteren. De oplossing voor hen lijkt te zijn plaatsing in een klas met gedifferentieerd onderwijs.

III

Een aantal van de betrokken scholen geeft gedifferentieerd onderwijs. Uit de gegevens is echter niet duidelijk op te maken wat er onder gedifferentieerd onderwijs verstaan moet worden. Het systematisch geven van gedifferentieerd onderwijs blijkt een moeilijke zaak te zijn, aangezien gedifferentieerd onderwijs een geheel van veranderingen veronderstelt.
Veranderingen die o.a. omvatten:

a. bij het onderwijs een meer vertrouwd raken met een flexibele aanpak van de problemen;
b. bij de begeleidende instanties:
1. Het werken aan de verbetering van de bestaande en het construeren van nieuwe psychologische en didaktische diagnostische middelen, zodat de school meer gegevens in handen krijgt, waar iets mee gedaan kan worden;
2. het trainen van het onderwijzend personeel in het hanteren van de groepsprocessen, die zich bij gedifferentieerd onderwijs voordoen;
3. het in overleg met het onderwijzend personeel opstellen van leerstof op verschillende niveaus;
4. een voortdurende evaluatie van het nut van de eigen werkzaamheden.
c. Bij de overheid een grotere bereidheid tot het stimuleren van de voor een onderwijsvernieuwing benodigde research en o.a. het beschikbaar stellen van financiën voor het verlagen van de leerlingen-schaal.

IV

Het zittenblijven lijkt voor de kinderen die het in een klas matig doen een vrij subjectieve beslissing. Een beslissing die in veel gevallen al te zeer afhankelijk is van toevallige omstandigheden, die op dat ogenblik een te grote invloed uitoefenen op de beslissing doubleren of niet doubleren.

Dit blijkt onder meer uit de volgende punten:
1. De intelligentie van de groep 2e klassers die het goed doet, en de groep 2e klassers die het twijfelachtig doet is gemiddeld vrijwel even groot, nl. IQ 99.32 bij groep A en IQ 98.27 bij groep B.
2. Naast de groep die in de eerste klas al gesignaleerd was als PZ komt in de 2e klas weer een nieuwe groep als PZ naar voren.

3. Een aantal kinderen met een gemiddelde intelligentie is in de eerste klas blijven zitten en doet het nu weer twijfelachtig.

V

Afgezien van de eerder bedoelde toevallige factoren spelen andere factoren dan de intelligentie een rol bij het presteren, en dientengevolge bij de beslissing tot zittenblijven.
Men kan zich afvragen, welke deze zijn en hoe men er greep op kan krijgen. Het is in dit verband derhalve nuttig om na te gaan wat precies de invloed is van factoren als motivatie, specifieke begaafdheden, milieu, enz.

VI

Het verzoek tot beperking van het zittenblijven en het daaruit voortvloeiende onderzoek heeft geleid tot een verscherping van het zicht op de complexe problemen, die samenhangen met vernieuwing van het onderwijs.
Een wezenlijke vernieuwing van het onderwijs lijkt een zaak van vele jaren en van veel inspanning te zijn.

Literatuur

Bruna J. Olver R. Greenfield P. et al. – Studies in Cognitive Growth, New York 1966.
Dumont J. – De ontwikkeling van de intelligentie, 's-Hertogenbosch 1966.
Fournier E. – Een bijdrage tot de psychologische benadering van het zittenblijversprobleem op de lagere school, Groningen 1960.
Gemeente 's-Gravenhage – Leerplan voor de Openbare Scholen voor gewoon lager onderwijs te 's-Gravenhage, 's-Gravenhage, 1969.
Haenen A. W. – Enkele opmerkingen omtrent de problematiek rondom het zittenblijven. Paedagogische Studiën nr. 11 nov. 1969, 532–558.
Haenen, A. W. – Van kleuter tot schoolkind, Groningen 1967.
Kema G. N. en Sangers A. G. – Statistische analyse op 42 variabelen van 300 Haagse 1 L.O. leerlingen in het cursusjaar 1967–1968, ongepubliceerd.
Kemmler, H. – Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967.
van Meel J. – Bedreigd Denken, Groningen 1968.
Nutsseminarium – Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs, deel A en B. Groningen 1967.
Piaget J. – Psychologie der Intelligenz, Zürich 1948.
Piaget J. – The child's conception of number, London 1952.
Schooladviesbureau – Rapport 'Zittenblijven in Den Haag rond 1968', 's-Gravenhage 1968.
Schooladviesbureau – Rapport 'Analyse van de zittenblijvers in de eerste klas bij het Openbaar Lager Onderwijs te 's-Gravenhage, schooljaar 1968–1969', 's-Gravenhage 1969.
Schooladviesbureau – Rapport 'Follow-up' onderzoek van de Potentiële Zittenblijvers uit de eerste klas cursusjaar 1968–1969 bij het openbaar lager onderwijs te 's-Gravenhage', 's-Gravenhage 1970.

Mededeling van Mej. J. G. Le Large

De auteur is als psycholoog verbonden aan het Gemeentelijk Schooladviesbureau te 's-Gravenhage. Gedeelten van de rapporten, waarvan dit artikel een samenvatting geeft, zijn tot standgekomen in samenwerking met de heer J. P. Stax, eveneens als psycholoog verbonden aan het Schooladviesbureau.

De pestalozzi-beweging in ons land

D. JANSSEN

Onder bovenstaande titel komt in Paed. Stud. XXI op bld. 196 een artikel voor van P. L. van Eck. Hij bespreekt hierin het in 1937 verschenen boek van Herbert Schönebaum „Pestalozzi. Kennen. Können. Wollen. 1797-1809. In het gedeelte dat betrekking heeft op de Pestalozzi-invloed in ons land in dat tijdperk vond v. Eck een aantal onduidelijkheden, die hij niet kon verklaren. Aan het slot van zijn artikel schrijft hij: „'n Merkwaardig bericht; in 't biesonder om 'n paar namen. *Schneevogt* en *Frith* in Holland! En *Briatte*. Wie waren dat? De schrijver, Herbert Schönebaum, die ik hierover schreef, wist het ook niet..... Evenals *Minister v. Heyden*; dat in ieder geval *Van den Ende* moet zijn. Dat *Scholten* i.p.v. Schouten staat is een kleinigheid".

Mede door de verschijning van de „Sämtliche Werke" en „Sämtliche Briefe" van Pestalozzi (sinds 1927 verschenen 21 dln Werke en 11 dln Briefe), waarin 60 onbekende werken en 1600 onbekende brieven werden opgenomen, is het na zoveel jaren mogelijk de namen die voor v. Eck zo onwaarschijnlijk klonken, nader toe te lichten.

Schneevogt, zoals v. Eck schrijft, was George Voorhelm Scheevoogt (1775-1850), een bollenkweker in Haarlem. Ik meen dat dr. Dejung (Sämtliche Briefe V bld. 418) het niet bij het rechte eind heeft wanneer hij schrijft: „Wohl durch kaufmännische Beziehungen wurde auch ein bekannter Blumenzüchter aus Holland beigezogen". Ik vermoed dat er met Pestalozzi op dit gebied weinig handel te drijven was. Deze Scheevoogt schijnt wel belangstelling voor andere gebieden gehad te hebben, blijkens zijn „Voorlezingen in het volksonderwijs", in 2 dln uitgegeven bij de Wed. A. Loosjes Pz in 1815. De titel van deel I luidt: „Over de doodsvoorteekenen", die van deel II „Over geestverschijningen". Zijn correspondentie met Pestalozzi wijst op pedagogische belangstelling; maar later blijkt hiervan niets meer.

Toen Pestalozzi in 1803 een brief aan Briatte schreef, kende hij Schneevoogt al, want in die brief schrijft hij: „Einlage bitte ich Sie, an Herrn Schneevogt in Harlem abzugeben und zugleich diesen menschenfreundlichen Mann mit dem gegenwärtigen Zustande der Unternehmung bekannt zu machen". In 1803 schrijft Pestalozzi aan Scheevoogt een zeer uitvoerige brief. Hij noemt hem: „edler, verehrungswurdiger Herr" en gaat dan verder: „Werden Sie mein langes Stillschweigen für Undank achten?" Hieruit blijkt dus dat Schneevoogt reeds met Pestalozzi in briefwisseling stond. Ook tegen Schneevoogt dringt Pestalozzi er op aan jongelui naar Iferten te zenden om met zijn methode kennis te maken. „Wenn es Ihnen immer möglich, so sorgen Sie dafür, dass auch aus Ihrer Gegend ein paar junge Männer zu diesem Endzweck hieher gesannt werden". En hij motiveert dit aldus: „Das ewige Schreiben für und wider den Gegenstand entscheidet nicht, aber wohl geleitete Versuche von Männern, die die Fertigkeiten der Methode sich eigen gemacht haben, werden keine Zweifel über die Vortheile der Sache übrig lassen".

Voorts onthult hij Scheevoogt dat hij een inrichting voor arme kinderen wil oprichten. Hierover schrijft hij in een brief aan von

Türk (Sämtliche Briefe V brief 1091) dat hij voor zijn armeninstituut een directie van vijf leden wil instellen en deelt von Türk mede, dat hij Schneevoogt uit Haarlem ook zal uitnodigen daarin plaats te nemen. Er schijnen dus vrij nauwe betrekkingen tussen Pestalozzi en Schneevoogt te hebben bestaan. Hiervan is later echter geen enkel spoor meer te vinden.

Frith is fout. Ook Israël schrijft in zijn Pestalozzi-bibliographie, deel II bld. 78 de naam zo. Maar in de Sämtliche Briefe deel IV staat onder No. 938 een brief van Pestalozzi aan Briatte in Holland. Aan het slot ervan lezen we: „An Herrn Feith bitte ich Sie, meine herzliche Empfehlungen zu machen und ihm für das Interesse, das er an meinem Gegenstande nimmt, zu danken".

In datzelfde deel schrijft de redacteur op bld. 593 o.a.: „Von . . . dem Dichter Rhijn is Feith (1753-1824) hören wir kaum mehr etwas in dieser zeit". Inderdaad was deze Feith de toenmalige burgemeester van Zwolle en de bekende dichter. Hij moet dus met Pestalozzi gecorrespondeerd hebben. Maar in het archief van Pestalozzi is geen brief van Feith te vinden, noch in het huisarchief van R. Feith, dat thans beheerd wordt door Jhr. M. P. R. Feith te Vorden een brief van Pestalozzi. Dit laatste is mij verzekerd door dr. P. J. Buynsters te Nijmegen, die voor zijn dissertatie over R. Feith het huisarchief geheel heeft nagekeken. Ook bij het Centraal Register van familiearchieven te Utrecht is noch van Feith, noch van Pestalozzi een brief aanwezig. Voorlopig moeten we dus aannemen dat de bewuste brieven niet meer bestaan.

Briatte was voor v. Eck het derde vraagteken. Theophile Briatte was de zoon van een Waals predikant. Vandaar die voor v. Eck opvallende naam. Hij werd in 1795 te Cadzand geboren. Hij nam in Franse dienst deel aan enige veldtochten, o.a. die van 1812 naar Rusland. In 1814 trad hij tot het Nederlandse leger toe. Hij bracht het tot luitenant-generaal en overleed in 1844 te Utrecht. In brief 938 (van de Sämtliche Briefe) schrijft Pestalozzi hem o.a.: „Ich wiederhole Ihnen meine Danksagung für die Güte, mit der Sie sich der Beforderung meiner Methode in Ihrem lieben Holland annehmen wollen". Of, en op welke wijze Briatte de inzichten van Pestalozzi in ons land verbreid heeft, blijkt nergens. Dit is trouwens de enige brief van Pestalozzi aan Briatte die gevonden is, alhoewel de aanhef „ich wiederhole Ihnen meine Danksagung" er op wijst, dat er aan dit schrijven reeds een ander voorafgegaan is. Dit blijkt ook uit brief 939 van Pestalozzi aan Schneevoogt, waarin hij schrijft: „Herr Briat kann Ihnen vieles von dem gegenwärtigen Zustand meines Unternehmens sagen". Brief 938 aan Briatte eindigt aldus: „Leben Sie wohl uns seyen Sie aberzeugt, dass ich den Werth Ihrer Liebe und Freundschaft erkenne und schätze".

Minister v. Heyden moet in elk geval Van den Ende zijn, schrijft v. Eck. Hij is hierin echter abuis. De minister van binnenlandse zaken stelt bij schrijven van 5 aug. 1808 de koning voor twee jongelieden naar Yverdon te sturen. Op 12 sept. 1808 bericht hij aan Pestalozzi dat de jongelingen komen. De ondertekening luidt v. Leyden. A. v.d. Ende was „Inspecteur voor het Lagere Schoolwezen en Onderwijs". In brief 1504 (Sämtliche Briefe VI) schrijft Pestalozzi aan een minister: „Der Minister van Leiden schikt zwei Jünglinge zu diesem Endzwek auf drei Jahre hieher".

Frederic Auguste van Leyden, heer van West-Barendrecht en Warmond, werd in 1768 te Leiden geboren. In 1798 verscheen van zijn hand „Eenige aanmerkingen over het publiek onderwijs". In 1807 werd hij lid van de commissie voor publiek onderwijs. Onder koning Willem I werd hij tot curator der Leidse universiteit benoemd. Hij blijkt dus belangstelling voor onderwijszaken te hebben gehad. Op 17 mei 1808 wordt hij door koning Lodewijk benoemd tot minister van binnenlandse zaken, maar op 28 dec. van datzelfde jaar werd hij reeds door de wispelturige koning ontslagen. Tijdens zijn ministerschap werden Scholten en Van Dapperen naar Pestalozzi gezonden. In 1818 kreeg hij de titel van baron.

Dat *Scholten* i.p.v. Schouten staat is een

kleinigheid, zegt v. Eck in zijn artikel. Inderdaad wisselen de namen bij Pestalozzi nogal eens af. Maar het is Scholten.

Hendrik Scholten werd 15 juni 1791 te Rotterdam geboren. Hij huwde in 1821 maar verloor zijn vrouw reeds in 1828. Zijn eerste betrekking was die in dienst van het burgerlijk armbestuur aan een harer scholen (hoofd: J. v. Driel) op een salaris van f 23,07 per 3 maanden. Op deze school blijft hij tot zijn vertrek naar Pestalozzi in 1809, want hetzelfde salaris wordt hem tot 12 juni 1809, de datum van zijn vertrek naar Zwitserland, uitbetaald. Op 18 febr. 1819 neemt hij deel aan „het vergelijkend examen van aspiranten tot een vaceerende post van hoofdonderwijzer". Uit het proces verbaal van het examen blijkt dat Scholten, die tot dan huisonderwijzer te Rotterdam was, opstel en sommen het best heeft gemaakt. In 1822 wordt hij hoofdonderwijzer aan een van de drie stadsarmenscholen, gelegen aan de Baan. Van die school is hij tot zijn dood op 18 febr. 1873 hoofd gebleven.

Mr. H. Wijnbeek, hoofdinspecteur der lagere en middelbare scholen, zegt in zijn rapport van 22 dec. 1838: 'De beste der armenscholen is die van H. Scholten. De school was afgebrand en in derzelver plaats werd een groot nieuw lokaal gezet. Intussen moet men zich in een laag en bekrompen lokaal behelpen, waarin de kinderen samengepakt waren. Hier en in de meeste scholen van Rotterdam volgt men de leerwijze van een vorige Rotterdamschen onderwijzer van Driel, die niet naar de klankmethode, maar naar eene verbeterde spelmethode leerde lezen. Na deze is de beste armenschool die van de Bruijn'.[1]

Naar aanleiding van enkele mededelingen van H. Schönebaum die door v. Eck worden geciteerd nog het volgende.

Schönebaum beweert (en met hem verschillende anderen, maar dit is slechts een kwestie van naschrijven) dat er reeds in 1786 in ons land een vertaling verscheen van Pestalozzi's *'Lienhard und Gertrud'*, daarna een in 1803. Dit is waarschijnlijk onjuist. De enige vertaling van het boek die in ons land bekend is, is die van 1804, naar het oorspronkelijk van 'den 25 van Sprokkelmaand 1781.' De eerste vertaling was er een in het Frans in 1783.

Frater S. Rombouts zegt er over: 'Het sukses van het boek was enorm; door rijk en arm werd het gelezen. Koningin Luise van Pruisen schreef: 'Was ik mijn eigen meester, dan liet ik me naar Zwitserland rijden om Pestalozzi, de edele man, met tranen in de ogen en een warme handdruk te danken uit naam der ganse mensheid'. (Fr. S. Rombouts, Hist. Ped. II bld. 84). 2)

Ofschoon na 1804 geen nieuwe druk van 'Lienhard en Geertruid' meer verscheen in ons land (in Zwitzerland nog in 1945) schijnt het boek ook hier de aandacht wel getrokken te hebben. Versluys zegt hierover: 'In ons land werd het echter niet gelezen door het volk, maar door onderwijzers en meer beschaafden in het algemeen... ondanks de bedoeling van Pestalozzi'. (Gesch. v.d. opv. en het ond.deel IV bld. 10). Dat het door de onderwijzers gelezen werd blijkt ook uit de herinneringen van B. L. Albada (Uit de oude en nieuwe doos, P. St. XLV bld 334-348). Hij vertelt hierin dat toen hij zich in 1813 door zelfstudie voor onderwijzer ging bekwamen, hij o.a. 'Lienhard en Geertruid' bestudeerde. En op bld. 48 schrijft hij: 'Om mij te verpoozen als ik de geschriften van Salzmann en de Lienhard en Geertruid van Pestalozzi, beide auteurs bij uitnemendheid geschikt om 't menschelijk hart te leeren kennen en een blik te werpen op 't huiselijk leven van den zoogenaamden gemeenen man en in de opvoeding die hij zijn kroost geeft. 'Zoveel indruk hadden de boekjes op hem gemaakt, dat hij zich dat na ongeveer zestig jaar nog herinnerde.

Al is er dan geen nieuwe druk van 'Lienhard en Geertruid' na 1804 verschenen, toch scheen het boek in ons land in onderwijskringen zo zeer de aandacht te hebben getrokken, dat de M. tot N. v.t. A. besloot een prijsvraag uit te schrijven ten einde ook voor ons land een dergelijk werkje te verkrijgen. De eerste uitschrijving had geen succes, maar na de tweede in 1818 werd het bekroonde antwoord

uitgegeven. Het verscheen in 1819 onder de titel *'Pieter Schijn en zijne Dorpgenooten'* door N. Swart, Remonstrants predikant te Amsterdam. Het voorbericht luidt:

'De Lienhard en Gertrud van Pestalozzi vond in Zwitserland (waarin de verdichte tooneelen gesteld zijn) en in de naburige streken van Duitschland, tijdens derzelver verschijning, eene goedkeuring, waarmede zeldzaam zich eenig Werk vlijen mag. Geen wonder, daar in hetzelve ondeugden en vooroordeelen, in al derzelver hatelijk en verachtelijkheid, op de levendigste wijze worden afgemaald, en de kracht en het vertroostende van eenen echten en mannelijken Godsdienst, ook in de noodlottigste omstandigheden van het menschelijke leven, op de heerlijkste wijze uitblinken; en dit alles in tafereelen, niet door gekunstelde en ingewikkelde, zeldzaam of nimmer voorkomende, omstandigheden voorbereid, en door nog meer zeldzame ontknoopingen ontwikkeld — maar, eenvoudig, natuurlijk, zoodanig als zij dagelijks onder het oog van den minvermogenden voorvallen; zoodanig dat hij daarin zichzelven, zijne huisgenooten, zijne vrienden en geburen herkent.

De Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen, bij voortduring zich onledig houdende, om ter bevordering van zedelijkheid werkzaam te zijn (inzonderheid bij de klasse, waarvoor Pestalozzi de Lienhard en Gertrud schreef) besloot dan ook, om een gelijksoortig Werkje haren landgenooten te schenken.

Een gelijksoortig Werkje: want, *vertaling* daarvan, begeerde zij niet; *deze toch was reeds voorhanden*; en, behalve dit, zou eene vertaling slechts Zwitsersche of Duitsche tooneelen, gebreken en vooroordeelen hebben kunnen leveren; zij, daarentegen, verlangde voor dit alles: Nederlandsche, en, als zoodanig, een oorspronkelijk Nederlandsch Stuk, alleen in den smaak van het meergenoemde Werk.

Het mogt haar niet gelukken, bij de eerste uitschrijving der Prijsstoffe hiertoe, te slagen. Eene tweede proeve gelukte beter: een viertal stukken dong thans naar dezen prijs, welke toegewezen werd aan dat, hetwelk hierbij het licht ziet, en waarvan, bij de opening van het Naambriefje, bleek Schrijver te zijn: de Weleerwaardige Heer NICOLAAS SWART, Predikant te Amsterdam, sedert Medehoofdbestuurder der Maatschappij.

..... zij vergenoegt zich derhalve met de wensch: dat hetzelve, overeenkomstig de bedoeling, strekken moge ter bestrijding van vuile ondeugden en schadelijke vooroordeelen, en ter vorming van eerlijke en vlijtige Burgers zoowel als van opregte en blijmoedige Christenen; zij hoopt hierop zooveel te meer, daar de tooneelen, ofschoon in een dorp geplaatst, evenzeer, zoowel in kleine als groote steden vertoond worden'.
Amsterdam,
den 17den van Wintermaand, 1818. 4)

De inhoud van Pieter Schijn is in het kort als volgt.

Pieter Schijn is de eigenaar van een spinnerij. Zijn levenswandel staat sterk in tegenstelling tot de met bijbelteksten doorspekte taal die hij spreekt. Hij beknibbelt o.a. de arbeiders en kinderen die in zijn fabriek werken op het loon en dwingt hen in zijn winkel hun waren te kopen die duurder zijn dan elders en ook niet altijd het juiste gewicht hebben. Om aan zijn praktijken een einde te maken, wil de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen zelf een spinnerij in het dorp oprichten, waar betere verhoudingen zullen heersen. De dominee is een groot ijveraar voor dit plan en dus rekent de eigenaar van de spinnerij hem niet onder zijn vrienden.

In het begin van het boek maken we kennis met de zuster en de zwager van Pieter Schijn. Hun enig kind is juist aan de pokken bezweken. Op advies van Pieter Schijn, een advies dat gesteund werd door vele bijbelteksten, hebben ze hun zoon niet laten inenten, hoewel de dorpspredikant het hen juist had aangeraden. De reeds enigszins op leeftijd zijnde ouders zijn radeloos en vooral de moeder voelt zich de moordenares van haar zoon. De broer komt zijn zuster troosten en deelt deze troost uit in de vorm van allerlei bijbelteksten zoals: De Heer heeft gegeven, de Heer heeft geno-

men, de naam des Heeren zij gedankt. Of: Wij moeten de roede kussen met welke wij geslagen worden. Bij het naar huis gaan overdenkt hij bij zichzelf dat zijn kinderen nu van hun oom en tante zullen erven, daar er geen nakomeling meer is.

Als Pieter Schijn vertrokken is komt de dominee, die gelukkig de ware troostwoorden voor de bedroefde ouders weet te vinden.

Thuis gekomen deelt Pieter Schijn zijn vrouw mede, dat hij 'het wisse voor het onwisse' wil nemen en zijn drie kinderen toch maar in de stad zal laten inenten. De vader deelt het de kinderen mede maar vermaant ze op het dorp volstrekt niet er over te spreken, want 'den dood zweer ik u, zoo gij er een woord van zegt'.

De schrijver doet ons ook nog een blik slaan in de spinschool waar een aantal kinderen en allerlei aan lager wal geraakte mannen en vrouwen werken. Van de meesten vernemen we ook hoe het komt, dat ze er zo ellendig aan toe zijn. In vele gevallen is het een kwestie van eigen schuld. Maar er zijn ook voorbeelden dat een man of vrouw door hard te werken tot een behoorlijk milieu zijn gaan behoren.

Op een donkere avond komt een meisje, Sientje genaamd, de predikant thuis om raad vragen. Zij is bij Pieter Schijn als dienstbode werkzaam. Onder tranen bekent ze de dominee dat ze zwanger is. De oudste zoon des huizes, Kasper, kon haar niet met rust laten. De dominee belooft haar te helpen en getroost vertrekt zij. Maar twee dagen later wordt de dominee verzocht naar het huis van Pieter Schijn te komen. Daar ligt Sientje ernstig ziek. 'Zij had vreesselijke snijdingen in de ingewanden, viel somtijds van zich zelve, ijlde en riep dat ze vermoord was'. Inderdaad blijkt dat Kasper haar een drankje, dat hij van de smid, die als paardendokter enige bekendheid genoot, gekregen had heeft laten innemen. De chirurgijn die ijlings gehaald wordt zal er voor zorgen dat de smid ter verantwoording geroepen wordt.

De oorzaak van Sientjes ziekte, de gevan-

PIETER SCHIJN

EN ZIJNE

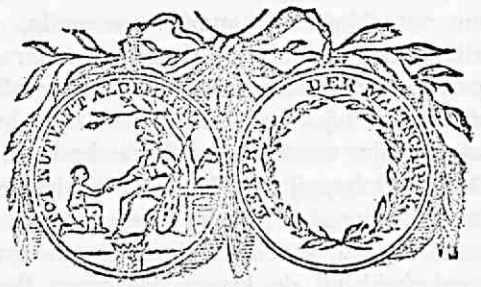
DORPGENOOTEN.

EEN VOLKSLEESBOEK.

UITGEGEVEN DOOR DE

MAATSCHAPPIJ:

TOT NUT VAN 'T ALGEMEEN.



Te AMSTERDAM, bij
CORNS. DE VRIES, HENDK. VAN MUNSTER EN ZOON
EN
JOHANNES VAN DER HEY.
1819.

genneming van de smid, het uitlekken van het feit, dat Pieter Schijn zijn kinderen toch had laten inenten bezorgen de dorpsbewoners heel wat stof tot uitvoerige gesprekken. Op advies van de predikant tot wie de vader zich ten einde raad gewend had, bekent Kasper alles wat hij misdaan heeft en belooft Sientje haar te zullen trouwen. Omdat zijn zuster en zwager zoveel medeleven met Sientje tonen, hoopt

Pieter Schijn dat er misschien bij een huwelijk met een arm meisje van die zijde misschien wel enige geldelijke steun te verwachten is. Maar niettegenstaande de trouwbelofte sterft Sientje.

De titel van het laatste hoofdstuk luidt: 'Sientje is niet tevergeefs gestorven'. Want: 'De schuldige minnaar verviel in een akelige wezenloosheid; zijn broer werd waarlijk bedaard en allen werden — wel niet terstond goede, maar — toch betere menschen. De Dominé werd er een huisvriend, en hij bewerkte in deze betrekking veel goeds. Pieterbaas echter overleefde het geval niet lang. Hij was niet zonder geweld vernederd en gebogen. De bekeering gaat zoo moeilijk op het zestigste jaar'.

De hierboven genoemde B. L. Albada schreef over dit boekje: 'De M. t. N. v. 't A. vond Lienhard en Geertruid interessant genoeg, om in de geest daarvan haar *Pieter Schijn*, waarvan N. Swart de met goud bekroonde schrijver is, uit te geven'.

Ter verduidelijking van de Pestalozzibeweging in ons land haalt v. Eck o.a. de volgende mededelingen van Schönbaum aan: 'Er (Pestalozzi) regte eine Ubersetzung seiner methodischen Schriften an.... Es ist möglich, dass die im Jahre 1804 erschienene holländische Ubersetzung vom '*Buch der Mütter*' darauf zurückzuführen ist'.

Het '*Buch der Mütter*', 1. Heft, Zürich und Bern, 1803 werd dus al gauw in ons land vertaald. In de '*Bijdragen betrekkelijk het schoolwezen*' van 1803 wordt deze vertaling genoemd. De redacteur zegt dat Pestalozzi de ongelukkigste vertaler en de slordigste corrector getroffen heeft, waardoor het werk op belangrijke plaatsen niet te begrijpen is. Zijn oordeel zal hij dan ook maar opschorten tot er een betere vertaling volgt, uit vrees Pestalozzi nu onrecht te doen. Een nieuwe druk is echter nooit gevolgd, terwijl het boekje toch vrij veel en tamelijk lang door de onderwijzers gebruikt is.[3]

Mr. H. Wijnbeek, inspecteur van de lagere en middelbare scholen, die alle (±5000) scholen bezocht in de periode 1832-1850 (in 1850 was hij 78 jaar) schrijft b.v. in zijn rapport van 1833 over de school van G. Geerlings, schoonzoon van P. J. Prinsen: 'In het bijzonder wordt het behandelen van het *Boek der Moeders* van Pestalozzi en die van zijn vormleer zoodanig ingerigt, dat de kweekelingen er bij geoefend worden in zelf denken en uitvinden, in het nauwkeurig gadeslaan der voorwerpen...'.

In 1838 meldt hij over de Israëlitische godsdienstschool te Leiden: '... die het geleerde op de kweekschool met oordeel aanwendde bij zijn onderwijs, zooals de getalleer, het *Boek der Moeders*, enz.'

In 1840 bezocht hij Den Ham, waar 'een bekwaam ondermeester (J. L. Bergkamp) de benedenklasse had, waarin ik 120 kinderen telde, die hij op zeer doelmatige wijze de klanken leerde op het bord en naar Pestalozzi's *Boek der Moeders* oefeningen deed verrichten'.

Dit zijn maar enkele voorbeelden. We kunnen dus aannemen dat het boekje vrij algemeen en lange tijd in gebruik was. Het eerste deel verscheen in 1804 bij J. Oomkens te Groningen. Een tweede deel heeft Pestalozzi nooit geschreven.

Weinig vleiend voor ons land was de door v. Eck aangehaalde zin uit een brief van 8 maart 1808 van Pestalozzi aan von Turk: 'Wir haben das servum pecus der Schrifftgelehrten in Holland wie allenthalben noch ganz gegen uns'. En een regel verder verklaart Pestalozzi de alom aanwezige tegenstand van het rundvee (de uitdrukking is van Horatius) der geleerden aldus: 'Je mehr der wichtige Einfluss der Methode gewüssen Leuten deutlich wird, je mehr wird ihre Opposition thätig'. (Briefe VI bld 54). Dat het contact met b.v. Duitsland eer tot stand kwam en nauwer was dan met ons land komt waarschijnlijk door de taalbarrière. Pestalozzi kon op 8 maart ook niet voorzien, dat op 12 sept. daaraanvolgende de Nederlandse minister hem zou berichten dat er twee jonge onderwijzers naar hem toe gezonden zouden worden. Het eerste contact

HET

BOEK DER MOEDERS

OF

HANDLEIDING VOOR MOEDERS

OM

HAARE KINDEREN

OPMERKEN EN SPREEKEN

TE

LEEREN

Eerste Stuk.

TE *GRONINGEN*, BIJ

J. OOMKENS.

1804

dat de Pestalozzi-bewonderaar H. W. C. A. Visser legde was pas op 7 nov. 1815 (Pestalozzi was toen al 69 jaar).

Van Eyck citeert verder Schönebaum waar deze zegt: '*Johann Ludwig Ewalds Vorlesungen* ... erschienen im Holländischen und zeigten in engen Kreisen grosse Interesse für Iferten (Yverdon)'. Verschillende werken van Ewald werden in het Nederlands vertaald door J. van Wijk Zz. In 'Proeve eener bekn. gesch. v.h. lager ond. in ons vaderland, 1824' door A. J. Berkhout lezen we op bld. 106: 'Reeds vroeg vertaalde hij Ewalds korte handleiding voor het onderwijs der jeugd, (naderhand uitgegeven door Anslijn en Prinsen) en gaf dus reeds vroeg den Onderwijzer eene handleiding in handen, naar de toenmalige behoeften volkomen berekend. Hij vertaalde Ewalds voorlezingen over de opvoeding ...'.

Bovendien verscheen van Ewald in 1802 bij F. Bohn te Haarlem de 'Kunst om een goed meisje te worden', in 1805 gevolgd door 'De goede jongeling, echtgenoot en vader of middel om zulks te worden'. Twee delen, resp. met 12 en 8 voorlezingen. Het zijn nogal lijvige boekdelen, de laatste 2 delen samen 546 bld! Toch schijnt het eerste boek nogal gelezen te zijn, anders had de uitgever zich wel niet aan het tweede gewaagd.

J. L. Ewald (1747-1822) was van 1796-1805 predikant te Bremen en richtte er een school op, die van 1799-1805 bestond. In de zomer van 1804 was hij enige weken bij Pestalozzi. In 1805 werd hij professor in Heidelberg en later 'Ministerialrat' in Karlsruhe.

Tenslotte nog een enkele opmerking ter afronding van het artikel van v. Eck over Schönebaums boek. In de aanhef staat een zin van Schönebaum: 'Im Jahre 1802 nahm ein Niederländer in Basel bei Tobler Notiz von der Methode und fand sie lockend'. Inderdaad is er in 1803 een Nederlander bij Pestalozzi geweest. Dr. E. Dejung schrijft: 'Den ersten Hinweis auf neuere Beziehungen zu Holland scheint eine Briefstelle Toblers aus Basel vom 25. Juli 1802 zu erbringen, da er an Pestalozzi schreibt: 'Ein Niederländer fand die Methode die lockendste unter allen, als er ihren Erfolg sah. Allein er wird noch oft kommen. Er sagte, er wäre zu ernstaunt gewesen beim ersten Anblick'. (Sämtliche Briefe IV bld 593). Wie die Nederlander geweest is, is niet bekend. Er zijn in de loop der jaren verschillende Nederlanders bij Pestalozzi geweest. Doch daarover later.

Het bovenstaande moge bijgedragen hebben tot verduidelijking van het artikel van v. Eck.

Noten

1. A. J. Berkhout schrijft in zijn 'Proeve eener bekn. gesch. v/h lager ond. in ons vaderland, A'dam

1824, bld. 106': 'J. v. Driel schreef met P. K. Görlitz, gedachten over onderwerpen, het lager onderwijs betreffende, – een uitmuntend geschrift, in 1817 bij Thieme uitgekomen.'

2. Frederik Willem III (1770–1840) was in 1793 gehuwd met Louise von Mecklenburg-Strelitz.
3. Meer over het ontstaan van het 'Buch der Mütter' kan men vinden in: 'Pestalozzi im Urteil zweier Mitarbeiter: Krüsi und Niederer', door E. Dejung, Morgarten Verlag, Zürich, z.j. Op blz. 52 is Krüsi aan het woord en vertelt over het ontstaan van het 'Buch der Mütter': '... das Ergebnis meiner Versuche und Arbeiten liegt vor in dem 'Buch der Mütter'. Die Beispiele in der siebten Ubung, S. 6, 7 usw., sind meistens von Pestalozzi selbst, der mit dem unerschöpaichen Reichtum seiner Lebenserfahrungen meiner Armut zu Hilfe kam. Die Vorrede ist ganz sein Werk. Alles übrige in Plan und Ausführung mit allen seinen Mängeln fällt auf meine Rechnung. Daß das Erschienene nur ein Bruchstück ist, deutet die Vorrede an.'
4. In 1810 verscheen van H. W. C. A. Visser 'Het wijze en weldadige der schoolverordeningen,' uitgegeven door de M.t.N.v.'t A. In hoofdstuk V vertelt de schrijver 'De geschiedenis van het dorp zonder orde.' De bedoeling hiervan was om op een voor de leek, en ook wel voor de schoolmeester van die dagen, bevattelijke manier het noodzakelijke van de verordeningen, door hem in de voorgaande hoofdstukken uiteengezet, in een verhaal nog eens te demonstreren. Want in die dagen was er zowel van de kant van de schoolmeesters als van die van de ouders vaak fel verzet tegen de nieuwe maatregelen die na de wet van 1801 en 1806 waren ingevoerd, zoals het aanstellen van schoolopzieners, het invoeren van nieuwe boeken, de regeling der schooltijden, de inrichting van de school enz. Men leze hiertoe de redevoering eens na van v.d. Palm, waarmee hij de eerste bijeenkomst van schoolopzieners op 16 juni 1801 opende:

'In het onderwijs is niet hier en daar iets te regt te brengen, maar alles, het een melaatscher dan het andere, te herscheppen.

De onderwijzers, door kommer en behoefte in een staat van diepe vernedering gezonken, ... beschouwen den man, die hen tot de hoogte derzelver wil opvoeren, als een hatelijken nieuwigheidsbejager, die hen aan zijne grillen wil opofferen en van het overschot der rust huns afgesloofden levens berooven.

De leerboeken, nutteloos voor het oogmerk waarvoor zij dienen moeten, hebben nogthans een eerwaardig voorkomen bij velen, die derzelver afschaffing voor niets minder dan een heiligschennis houden.

Bij de ouders ontmoet men de verstgaande onverschilligheid voor de vorming van hun kroost, in hunne harten de grofste vooroordelen.

Dit tafreel, 't welk ik U met ware verven heb afgeschetst, is voor U en mij zoo troosteloos ..." De rede staat in zijn geheel afgedrukt in: Versluys deel IV bld 58 e.v. Onthullend is ook de brief die de Comm. v. ond. voor 't departement v.d. Wester-Eens (Grom., Drenthe, Oost-Friesl.) op 20 april 1813 aan de hoofdinsp. schreef. Daarin staat o.a.: 'Door dit alles moeten zich de Schoolopzieners de schandelijkste bejegeningen, de hatelijkste aantijgingen en het ongestraft aanzien van aller misbruiken, getroosten.' (Versluys IV bld 95–102).

Deze geschiedenis van meester Evert Lijdzaam, die zich ook in een afgelegen dorp afspeelt, is duidelijk geïnspireerd door Lienhard en Geertruid.

De opvattingen van pedagogiek-leraren versus die van vakleerkrachten

in verband met het functioneren van de kweekschool

J. ROGGEMA

In een eerdere publicatie (Roggema, 1969) werd erop gewezen dat leraren voor het ene vak, wat betreft hun opvattingen, aanzienlijk kunnen verschillen van leraren voor een ander vak. Zo bleek uit het op Rijkskweekscholen verrichte onderzoek dat het grootste verschil in opvattingen bestaat tussen de leraren voor het vak pedagogiek en de leraren voor de vreemde talen. Uit een nadere analyse van het materiaal blijkt dat de pedagogiekleraren meer verschillen van de opvattingen van de totale groep van leraren dan de leraren voor enig ander vak. Dit verschil is dusdanig dat de leraren voor het vak pedagogiek wel haast beschouwd kunnen worden als een aparte categorie van leraren.
Hieronder geven we aan de hand van enquêtegegevens een overzicht van de opvattingen waarin de leraren pedagogiek verschillen van die van de vakleerkrachten. Mede op grond van deze gegevens zullen we vervolgens enige opmerkingen maken over de verhouding tussen de pedagogiek-leraren en wat de vakleerkrachten genoemd worden, in verband met het functioneren van de kweekschool.

De opvattingen van pedagogiek- versus die van andere leraren

Bij het onderzoek werd gebruik gemaakt van een uit 126 items bestaande enquête-lijst. Het blijkt dat de leraren pedagogiek op meer dan de helft van deze items significant verschillend reageren in vergelijking tot de andere leraren[1]. Aangezien wij niet al deze gegevens kunnen vermelden doen wij een keuze uit het materiaal.

De relatie leraar-leerlingen

De enquête zie voor de volledige lijst: Roggema, 1969, p. 132 e.v.) bevat een groot aantal uitspraken met betrekking tot de verhouding tussen leraar en leerlingen. Met name deze items blijken grote verschillen op te leveren wanneer we de pedagogiek-leraren met de vakleerkrachten vergelijken. In de eerste plaats blijkt dat de leraren pedagogiek een uitgesproken positievere perceptie van de leerling heeft dan de vakleerkrachten.
In het algemeen blijkt dat de pedagogiek-leraar in tegenstelling tot de andere leraren het niet eens of in mindere mate eens is met uitspraken die de leerlingen een gebrek aan verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en belangstelling verwijten (zie tabel 1).

In de tweede plaats blijkt dat de pedagogiekleraren het in veel minder sterke mate eens zijn met uitspraken die de noodzaak van een schoolse didactiek benadrukken (zie tabel 2).

In de derde plaats blijkt dat de pedagogiekleraar in veel minder sterke mate het gezag van de leraar tegenover zijn leerlingen beklemtoont dan de vakleerkracht. Een en ander mag blijken uit de reacties op een uitspraak als gegeven in tabel 3.

De drie in verband met de relatie leraar-leerlingen onderscheiden aspecten hangen ten nauwste met elkaar samen. Men kan ze samenvatten onder de noemer „schools". Het blijkt dat de leraar voor het vak pedagogiek zich in het algemeen veel minder schools opstelt tegenover de leerlingen dan de vakleerkrachten.

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1970 (47) 238-244

Tabel 1

		+2	+1	0	—1	—2
De leerlingen hebben in het algemeen een groot gebrek aan verantwoordelijkheidsgevoel; wanneer je niet regelmatig overhoort dan wordt er 'gefreewheeld' (84).	ped.:	1.5	16.9	18.5	49.2	13.8
	andere:	7.5	45.4	17.9	27.5	1.8
					z = —5.799[2]	
Als je de leerlingen niet wat aan het handje houdt, voeren ze weinig uit (123).	ped.:	1.5	26.2	16.9	47.7	7.7
	andere:	4.3	56.8	17.9	19.3	1.8
					z = —5.540	
De leerlingen zijn onvoldoende zelfstandig, je moet vaak wel voor ze denken (98).	ped.:	0.0	27.7	15.4	49.2	7.7
	andere:	3.9	54.6	17.9	22.9	0.7
					z = —5.434	
Als leraar ben je nergens, wanneer je afhankelijk zou zijn van de belangstelling en de zelfverantwoordelijkheid van de leerlingen (92)	ped.:	0.0	9.2	24.6	49.2	16.9
	andere:	6.1	35.0	21.8	31.4	5.7
					z = —5.265	

Het functioneren van de beroepsopleiding

Uit een eerder gerapporteerd onderzoek (Roggema, 1970) blijkt dat de leerlingen van Rijkskweekscholen een weinig gunstig oordeel uitspreken over het functioneren van de beroepsopleiding. Blijkens tabel 4 wordt dit oordeel van de leerlingen gedeeld door de leraren. Hier blijkt echter ook weer een verschil op te treden tussen de leraren pedagogiek en de vakleerkrachten. Eerstgenoemden blijken het veel meer eens te zijn met uitspraken die op tekorten van de beroepsopleiding wijzen.

Overleg met betrekking tot didactische vraagstukken

Mede tegen de achtergrond van de opvattingen over de tekorten van de beroepsopleiding is het min of meer voor de hand liggend dat de pedagogiekleraren meer dan andere leraren de noodzaak van overleg over didactische vraagstukken zullen benadrukken (zie tabel 5).

De relatie directeur-leraren

In het algemeen blijken leraren het eens te zijn

Tabel 2

		+2	+1	0	—1	—2
De leerlingen leren het best wanneer ze weten dat ze iedere keer overhoord kunnen worden (109)	ped :	0.0	36.9	20.0	35.4	7.7
	andere:	12.5	58.2	15.0	13.6	0.7
					z = —5.901	
Wanneer je de leerlingen niet regelmatig aan de tand voelt, zoeken ze de weg van de minste weerstand (24).	ped.:	3.1	50.8	21.5	21.5	3.1
	andere:	24.6	58.6	8.2	7.5	1.1
					z = —5.643	
Ik behandel korte stukken stof en overhoor regelmatig (80).	ped.:	0.0	13.8	12.3	55.4	18.5
	andere:	3.6	38.9	16.4	36.4	4.6
					z = —5.371	
Wanneer je wilt dat de leerlingen wat opsteken dan moet je hun de stof wel grotendeels voorkauwen (79).	ped.:	0.0	9.2	4.6	63.1	23.1
	andere:	1.8	30.7	15.0	39.6	12.9
					z = —4.657	

Tabel 3

		+2	+1	0	—1	—2
Je moet de leerlingen zo nu en dan goed laten voelen wie de baas is in de klas (101).	ped.:	1.5	6.2	24.6	36.9	30.8
	andere:	5.4	25.7	25.4	33.6	10.0
					z = —4.739	

Tabel 4

		+2	+1	0	—1	—2
Het onderwijs in de speciale didactiek van de verschillende vakken schiet op vele punten tekort (90).	ped.:	33.8	47.7	15.4	3.1	0.0
	andere:	13.9	30.4	45.7	8.2	1.8
					z = —5.463	
De afstemming van het onderwijs aan de kweekschool op de ervaringen van de leerlingen op de leer- en hospiteerscholen laat zeer te wensen over (58).	ped.:	24.6	40.0	13.8	15.4	6.2
	andere:	9.3	25.0	38.9	24.6	2.1
					z = —3.515	
De kweekschool schiet tekort in de didactische vorming van de leerlingen (38).	ped.:	20.0	33.8	23.1	21.5	1.5
	andere:	9.6	21.8	35.4	30.0	3.2
					z = —3.036	

met uitspraken waarin de directeur een leidinggevende rol in onderwijskundige zaken wordt toegekend. Met enkele van deze uitspraken zijn de pedagogiek-leraren het meer eens dan de vakleerkrachten(zie tabel 6).
Hoewel leraren het in het algemeen overwegend eens zijn met deze en dergelijke uitspraken over de rol van de directeur, zijn zij het anderzijds ook eens met uitspraken die een grotere invloed van de directeur op het functioneren van het totaal in de weg staan. Aan de ene kant wijst de leraar op zijn gebondenheid aan het leer- en examenprogramma. Anderzijds is de leraar van mening dat hij binnen het voorgeschreven programma aanspraak mag maken op een zo groot mogelijke mate van professionele autonomie. Een grotere invloed van de directeur op onderwijskundige zaken zou de door de leraar gevoelde verantwoordelijkheid ten opzichte van het leer- en examenprogramma kunnen doorkruisen. Tevens kan een toename van de invloed van de directeur op het totaal van de opleiding een vermindering van de autonomie van de leraar betekenen.
Zowel wat betreft de gebondenheid aan het

Tabel 5

		+2	+1	0	—1	—2
Zinvol overleg over didactische vraagstukken is niet goed mogelijk omdat ieder vak zijn eigen specifieke eisen heeft (9).	ped.:	0.0	3.1	6.2	52.3	38.5
	andere:	4.6	15.7	15.0	50.0	14.6
					z = —5.233	
Overleg met betrekking tot didactische vraagstukken kan zinvol zijn, maar het moet niet leiden tot bindende afspraken, aangezien iedere leraar een persoonlijke wijze van lesgeven heeft (120).	ped.:	12.3	44.6	20.0	21.5	1.5
	andere:	18.9	60.4	12.1	7.9	0.7
					z = —3.420	
Het is wenselijk dat de leraren onderling overleg plegen om te komen tot een betere aansluiting van de vakken onderling (40).	ped.:	49.2	50.8	0.0	0.0	0.8
	andere:	38.2	51.4	7.9	2.1	0.7
					z = —2.284	

Tabel 6

		+2	+1	0	—1	—2
De directeur zou zich, in overleg met de leraren uiteraard, meer bezig moeten houden met de didactische aanpak van de leerlingen, de onderlinge aansluiting van de vakken en meer van dergelijke onderwijskundige zaken (82).	ped.:	35.4	36.9	21.5	4.6	1.5
	andere:	15.0	46.4	25.0	11.8	1.8
					z = —3.072	
De directeur dient overleg tussen leraren over de didactische aanpak van de leerlingen te stimuleren en hij dient er op toe te zien dat de eventuele overeenkomsten door de leraren individueel worden nageleefd (34).	ped.:	27.7	47.7	16.9	6.2	1.5
	andere:	21.4	40.4	24.3	11.4	2.5
					z = —1.986	

Tabel 7

		+2	+1	0	—1	—2
Je kunt wat betreft de onderlinge aansluiting van vakken niet altijd rekening houden met de wensen van andere leraren, aangezien je uiteindelijk toch gebonden bent aan het leer- en examenprogramma (26).	ped.:	3.1	36.9	13.8	38.5	7.7
	andere:	2.5	46.4	20.0	28.9	2.1
					z = —1.986	
De leraar is bij de keuze van de stof gebonden aan het leer- en examenprogramma en hoeft als het er op aankomt geen rekening te houden met eventuele wensen van directeur of andere leraren (6).	ped.:	0.0	15.4	18.5	53.8	12.3
	andere:	6.1	23.6	13.2	47.9	9.3
					z = —1.925	

leer- en examenprogramma als het benadrukken van de autonomie van de leraar verschillen de pedagogiek-leraren van de vakleerkrachten (zie tabel 7).
Terloops dient te worden opgemerkt dat de verschillen die deze uitspraken opleveren in overeenstemming zijn met de verschillen die uitspraken over de relatie leraar-leerlingen in verband met het leer- en examenprogramma opleveren. Ook hier zien we dat de vakleerkracht zich in vergelijking tot de leraren pedagogiek zich sterker verantwoordelijk voelt voor het leer- en examenprogramma en dat hij derhalve geen invloed van anderen c.q. de

Tabel 8

		+2	+1	0	—1	—2
Ik probeer de discussie over de stof zoveel mogelijk in de hand te houden, aangezien je anders niet klaar komt voor het examen (100).	ped.:	1.5	27.7	24.6	43.1	3.1
	andere:	6.1	52.9	21.4	18.9	0.7
					z = —4.849	
Ik probeer in een les altijd de stof door te komen die ik me voor ogen gesteld had (77).	ped.:	4.6	41.5	16.9	30.8	6.2
	andere:	8.6	55.7	8.6	24.3	2.9
					z = —2.520	
Je kunt bij het lesgeven lang niet altijd afgaan op de belangstelling van de leerlingen, aangezien je je als leraar moet houden aan het leer- en examenprogramma (65).	ped.:	6.2	55.4	10.8	24.6	3.1
	andere:	8.9	66.1	9.3	13.9	1.8
					z = —2.234	
Het is irriterend wanneer de leerlingen veel interesse voor een bepaald onderwerp hebben; als je niet oppast, kom je niet door de stof heen (16).	ped.:	0.0	1.5	4.6	44.6	49.2
	andere:	0.7	4.3	11.4	45.4	38.2
					z = —2.140	

Tabel 9

		+2	+1	0	—1	—2
Tussen directeur en leraren dient een collegiale en geen hiërarchische verhouding te bestaan (2).	ped.:	36.9	33.8	13.8	15.4	0.0
	andere:	59.6	31.4	4.6	3.6	0.7
					z = —4.065	
De directeur dient bij conflicten tussen leraren en leerlingen altijd achter de leraar te staan (106).	ped.:	1.5	9.2	32.3	41.5	15.4
	andere:	8.2	20.7	23.2	39.6	8.2
					z = —2.503	
Binnen de beperkingen van het leer- en examenprogramma dient de leraar geheel onafhankelijk te zijn bij de keuze van de te behandelen stof (110).	ped.:	15.4	44.6	15.4	21.5	3.1
	andere:	30.7	57.5	6.8	4.6	0.4
					z = —4.750	
De directeur moet volgens mij geen invloed uitoefenen op de omvang van de door de leraren behandelde stof (25)	ped.:	6.2	35.4	24.6	29.2	4.6
	andere:	19.6	43.2	18.2	17.1	1.8
					z = —3.611	
De directeur dient zich te onthouden van het uitoefenen van invloed op de door de leraren te behandelen stof mits deze leraren zich houden aan het leer- en examenprogramma (67).	ped.:	12.3	32.3	13.8	36.9	4.6
	andere:	20.0	44.3	18.9	16.1	0.7
					z = —3.524	
De directeur dient zich te onthouden van het uitoefenen van invloed op de wijze waarop de leraren de stof behandelen (41).	ped.:	9.2	32.3	7.7	44.6	6.2
	andere:	19.3	38.9	15.0	24.6	2.1
					z = —3.38	
		+2	+1	0	—1	—2
De autonome positie van de leraar belemmert een goede onderlinge afstemming van de werkzaamheden van de verschillende leraren binnen een school (122).	ped.:	7.7	43.1	21.5	24.6	3.1
	andere:	2.9	25.0	29.3	39.3	3.6
					z = —3.218	
Als de directeur een bepaald onderwijskundig beleid zou willen voeren, zou hij al gauw in conflict met de autonomie van de leraar komen (48).	ped.:	3.1	27.7	15.4	43.1	10.8
	andere:	8.6	29.3	30.7	29.6	1.8
					z = —2.971	
Een zinvol overleg tussen directeur en leraren wordt belemmerd door de autonome en onafhankelijke positie van de leraar (125).	ped.:	3.1	27.7	18.5	38.5	12.3
	andere:	2.9	10.7	22.5	52.5	11.4
					z = —2.037	
De autonomie van de leraar is een waarborg voor het goed functioneren van de school (103).	ped.:	1.5	18.5	32.3	41.5	6.2
	andere:	3.6	24.3	35.7	32.5	3.9
					z = —1.820	

leerlingen op het gebeuren in de klas gedoogt (zie tabel 8).

Wat betreft de autonomie van de leraar leveren de in tabel 9 opgenomen uitspraken een verschil op.

Op grond van deze gegevens kunnen wij er vanuit gaan dat de pedagogiekleraren minder dan de vakleerkrachten geneigd zijn om de autonomie van de leraar te beklemtonen en dat zij de directeur meer invloed willen toekennen bij de keuze van de stof en de wijze waarop deze stof behandeld wordt. De vakleerkrachten zijn daarentegen meer geneigd om het accent te leggen op de collegiale aard van de relatie tussen directeur en leraren.

De onderwijservaring van pedagogiek- versus die van andere leraren

Uit enig cijfermateriaal over de opleiding en

onderwijservaring van leraren voor de diverse vakken blijkt o.a. dat de leraren pedagogiek veel langer dan vakleerkrachten aan een lagere school verbonden zijn geweest. Hoewel pedagogen gemiddeld iets jonger zijn dan de vakleerkrachten, zijn zij gemiddeld 9.9 jaar als onderwijzer verbonden geweest aan een lagere school, terwijl het gemiddelde voor vakleerkrachten gemiddeld 5.6 jaar is. (Voor uitvoeriger gegevens, zie Roggema, 1969, tabel VI. 2, p. 99).
Hoewel pedagogiek-leraren relatief meer akten bezitten dan vakleerkrachten doet het verschil in aantal l.s.-jaren dat pedagogen meer „onderwijs- of leerling-georiënteerd" zijn en dat vakleerkrachten daarentegen meer „vakgeoriënteerd" zijn. Waar bij leraren pedagogiek mogelijk primair de uitdaging ligt in het onderwijzen als zodanig, zijn vakleerkrachten wellicht primair geïnteresseerd in een bepaald vak.

De verhouding tussen pedagogen en vakleerkrachten

Men zou kunnen volstaan met de constatering van de verschillen in de opvattingen van pedagogen en vakleerkrachten. Er zijn echter een aantal aanleidingen die het zoeken van een verklaring van deze verschillen waardevol doen zijn. Zo bleek tijdens een tamelijk uitvoerig interview-onderzoek, voorafgaande aan de opstelling van de vragenlijst, dat het vinden van een vorm van samenwerking tussen pedagogen en vakleerkrachten een nogal moeilijke zaak kan zijn. De noodzaak tot samenwerking, die gegeven is met het wettelijke onderscheid tussen algemene en speciale didactiek, werd in verscheidene gevallen ernstig belemmerd door tamelijk stereotype beschuldigingen over en weer. Zo kwam het voor dat de pedagogen de vakleerkrachten verweten dat zij er geen rekening mee hielden verbonden te zijn aan een beroepsopleiding. De vakleerkrachten zouden de kweekschool beschouwen als een soort ULO of HBS; zij zouden teveel hameren op de stof en te weinig aandacht besteden aan de didactiek.
De vakleerkrachten verweten de pedagogen soms een zekere hoogmoed; zij zouden weten hoe je les dient te geven zonder enig inzicht te hebben in de aard van het vak. Samenwerking tussen pedagogen en vakleerkrachten bleek vrijwel een onmogelijkheid in de gevallen dat de pedagogen onderling niet tot een zekere overeenstemming in didactische opvattingen konden geraken. De onderlinge verdeeldheid van pedagogen bood de vakleerkrachten een gerede aanleiding om zich verre te houden van ieder overleg. Vanuit een „underdogmentaliteit" van sommige vakleerkrachten t.o.v. de pedagogen werd gesteld „die moeten ons wat vertellen over didaktiek, ze komen zelf niet uit het probleem".

De moeilijkheden die zich voor kunnen doen in de relatie tussen pedagogen en vakleerkrachten kunnen verklaard worden uit het geconstateerde verschil in opvattingen tussen beide groepen. Aan een dergelijke „verklaring" hebben wij echter niet zoveel. Belangrijker is te weten waarop het verschil in opvattingen berust. Naar onze mening vormt het verschil in opvattingen een afspiegeling van het verschil in taken zoals die in de huidige opzet van de kweekschool verdeeld zijn tussen de pedagoog en de vakleerkrachten. De vakleerkracht weet zich gebonden aan het leer- en examenprogramma voor het vak dat hij onderwijst. Hij is primair gericht op zijn vak en voelt zich niet in eerste instantie verantwoordelijk voor het geheel van de onderwijzersopleiding. Behalve de stof dient de vakleerkracht de speciale didactiek van die stof te onderwijzen. Hoewel de stofomschrijving vrij uitgebreid is, zijn de aanwijzingen voor de speciale didactiek uiterst summier. Zo wordt bijvoorbeeld de didactiek van het vak Nederlands geheel niet genoemd in het examenprogramma. Naast deze zijn er een aantal andere factoren die het onderwijs in de speciale didactiek belemmeren. Vanuit zijn oriëntatie op zijn vak komt de leraar weldra tot de ontdekking „dat de leerlingen te kort schieten in de meest elementaire kennis van het vak". Afgezien van het waarheidsgehalte van deze en dergelijke uitspraken moet

geconstateerd worden dat een en ander leidt tot een verwaarlozing van de speciale didactiek. De leraar stelt zich tot taak de kennis van de leerling te vergroten, aangezien hij in de overtuiging leeft dat men eerst de stof voldoende moet beheersen alvorens men aan de speciale didactiek van die stof kan beginnen. De opvatting van de leraar in deze is strijdig met die van de leerlingen. De leerling stelt de didactiek centraal, getuige de reacties van leerlingen op uitspraken als: „de stof die je later voor een les nodig hebt kun je je altijd nog wel eigen maken bij het voorbereiden van de les, maar de didactische methode moeten ze je leren op de kweekschool" (zie Roggema, 1970). In de huidige structuur ligt de taak van de pedagogiek-leraar primair op de beroepsmatige kant van de opleiding. Hij is belast met het onderwijs van psychologie, pedagogiek en algemene didactiek. Waar de vakleerkracht primair verantwoordelijk is en georiënteerd is op een specifiek kennisgebied, heeft de leraar pedagogiek een grotere verantwoordelijkheid voor het geheel van de onderwijzersopleiding. Hij stelt de vorming tot onderwijzer centraal.

Vanuit het verschil in gerichtheid en verantwoordelijkheden kunnen de verschillen in opvattingen tussen pedagogen en vakleerkrachten verklaard worden. Gezien zijn verantwoordelijkheid voor één bepaald kennisgebied is het aannemelijk dat de vakleerkracht een relatief sterke nadruk zal leggen op zijn autonome positie. De leraar pedagogiek zal gezien zijn gerichtheid op het totaal van de opleiding meer gericht zijn op een grotere mate van afstemming tussen de leraren onderling. Om van de kweekschool een beroepsopleiding te maken zal hij overleg tussen leraren over stofkeuze, aansluiting vakken, didactische principes, etc. willen bevorderen. Ten einde een integratie van de activiteiten van de verschillende leraren mogelijk te maken zal de leraar pedagogiek minder geneigd zijn het accent te leggen op zijn autonomie.

Hoewel wij hier slechts oppervlakkig kunnen aanduiden waarop het verschil in opvattingen tussen pedagogiek-leraren en vakleerkrachten berust, zijn wij van mening dat het in eerste instantie waardevol is het verschil te signaleren. Voor het optimaal functioneren van de kweekschool is een goed samenspel tussen pedagogen en vakleerkrachten vereist. Mogelijk vormen de hier vermelde gegevens een impuls tot verder onderzoek dat leidt tot een betere samenwerking tussen de beide groepen van leraren.

Literatuur

Dr. J. Roggema (1969), De Schoolse School, een oriënterend onderzoek naar kenmerken van de school als organisatie. Van Gorcum, Assen.

Dr. J. Roggema (1970), De beroepsopleiding tot onderwijzer, het oordeel van leerlingen. In Ped. Stud,. maart 1970.

Noten

1. De gegevens van 65 pedagogiek-leraren werden vergeleken met die van 240 andere leraren; 39 leraren Nederlands, 27 moderne talen, 34 wis- en natuurkunde, 16 geschiedenis, 25 aardrijkskunde, 12 biologie, 25 lich. opvoeding, 26 muziek, 20 handenarbeid, 16 tekenen.
2. De verschillen tussen de antwoordfrekwenties werden op significantie getoetst met behulp van de Mann-Whitney U test. z op 5%-niveau $= -1.64$.

Educational sciences and medical education*

DR. E. VELEMA

1. *Problems of medical education*

Medical education is more and more being influenced by social change. It is being affected by changing social needs, advances in scientific knowledge, population explosions and organizational and communication problems as never before in history.

In this transitional period we are uncertain about the objectives of medical education in modern society. We have our doubts about the content of the curriculum and we are not sure how to teach medical sciences and how to organize medical education. Indeed, when we make decisions we are not always sure what their consequences are going to be.

Faced with the modern explosion in knowledge we see the impossibility of extending the content of existing curricula further. There was a time when this could still be done, but what today would be the financial, personal and social consequences if the medical course were lengthened? And are we convinced that lengthening training will improve the quality of future physicians? Another important need is to improve communication between physician and patient, between medical and auxiliary personnel and between hospital and patient. What kind of professional attitudes do we need? What is the best form of organization for medical care systems? Is it necessary to differentiate as much as we do between the training of medical and auxiliary personnel?

In view of the expansion of social needs and the differences between the needs of the various age and social groups we have to ask ourselves what the consequences are for medical education, for manpower planning, for selection procedures and the entire philosophy behind medical education.

In many cases it is doubtful whether the existing medical systems can cope with the concepts involved, the problems, integration, differentiation, socialization and organization in medical education. Fortunately in many countries there are medical schools or faculties aware of the need for reform. But it is apt to take a long time before awareness of problems leads to action.

2. *The educational sciences*

In such situations it is understandable to ask others, in this case, the educational sciences, to assist. However, the educational sciences in the broadest sense cannot solve the problems. They are, all of them, educational sociology, educational psychology, educational economics, comparative education and didactics in various stages of development. A superficial analysis of the internal problems of these rather young sciences shows differences of philosophical background, of methodological approach and in their conceptions of their own functions. But, in spite of these difficulties, it can safely be said that under

* Dit artikel werd geschreven voor een 'Seminar on Modern Teaching Methods in Medical Education', dat te Madrid van 6-10 april 1970 werd gehouden onder auspiciën van de 'World Health Organization'. De schrijver van deze bijdrage nam op uitnodiging van de W.H.O. deel aan de voorbereidende besprekingen over het onderwerp van de bijeenkomst en aan genoemde conferentie.

certain conditions the educational sciences can be useful. If they cannot solve the problems of medical education, they can at least contribute to their solution.

The research findings of the educational sciences can help medical education in reaching sound decisions, help in the training of medical teachers and improve teaching methods. Educational sociology and social psychology can analyze social backgrounds and social processes in relation to educational tasks. The economics of education can aid in the solution of financial and manpower questions. Comparative education is useful in the systematic comparison of medical systems and didactics can assist in inproving teaching methods and the structure of medical curricula.

3. *Conditions under which the educational sciences can assist medical education*

3.1. *Sound educational research*

In matters of education a constant dialogue between educational scientists and specialists in a certain field is necessary for research and practical purposes. Educational research influences practical educational situations and innovation in education involves so many scientific problems that the assistance of educational scientists is essential.

In its short history, educational research has shown a number of methodological and functional shortcomings. These can be avoided in the future, if its method of research and the relevancy of its work are improved.

3.2. *Collaboration between medical profession and educationists*

The second condition is that members of the medical profession should consult educational scientists in the early stages of new developments. It is impossible for educationists to do sound work in medical education when the educational patient is almost dead.

To quote Kerlinger 'Educational research can perform no miraculous cures of educational ills. Educational research brings into being no brave new world of education. But properly nurtured it can go a long way toward helping us to understand principles of learning and growth, methods of instruction, curriculum problems, and values and attitudes that influence learning processes and educational environments, in a few words, the fundamental principles that underlie educational processes'[1].

Against this background it is necessary to consider the objectives, content, structure, process and organization of medical education.

4. *The objectives of medical education*

It is necessary to specify educational objectives if we want to improve education and measure its results. In the past there were many general objectives, but they were not based on empirical studies. However the great difficulty is still the problem of validation. Smith and others propose the following five criteria:

(1) objectives must be conceived in terms of the demands of the social circumstances;
(2) they must lead towards the fulfilment of basic human needs;
(3) they must be consistent with democratic ideals;
(4) they must be either consistent or non-contradictory in their relationship with one another;
(5) the objectives must be expressed in behaviouristic terms.

Even with these, validation criteria are not altogether satisfactory, but they are useful, especially the last one. Bloom, Krathwohl *et al.* developed taxonomies of educational objectives, which describe desired student behaviour and indicate the content through which this behaviour is to be developed. They classified behaviours in the cognitive and the affective domain. The main levels of cognitive behaviour are: knowledge, comprehension, analysis, application, synthesis and evaluation. The five levels in the affective domain are: receiving, responding, valuing, organizing and characterization.

In medical education we also need to analyze the psychomotor domain. Where objectives are concerned we also have to raise the problem of differentiation. Are we thinking of a private physician, a member of a team, a research worker or specialist? We cannot do much, even with Bloom's taxonomy, if we make no advance in organizational, social and scientific decisions. Perhaps some kind of matrix should be developed for medical education. Where general practitioners are needed to care for the sick, the list of priorities in the different fields will differ from those for the education of a team specialist in medical research.

The development of a medical educational matrix assumes close collaboration between the two sciences.

5. *The content of medical education*

According to Flexner the content of medical education lies in a combination of basic sciences, basic medical sciences and clinical sciences. The danger is that if we add new fields like the social, technological and behavioural sciences to the existing curriculum without reorganizing the structure of medical education, integration will not take place. Here we need to ask some fundamental questions:

(1) are medical schools or faculties able to give anything more than basic medical teaching?
(2) is it perhaps worthwhile not to think in terms of a complete training during the university period?
(3) is it possible to reorganize pre-medical education?

In the face of social, human and scientific developments we dare not neglect psychological, sociological, educational and technological subjects in a modern medical curriculum. And changes in teaching methods and content alone will not meet the challenge of the content problem as it confronts us above.

6. *The structure of medical education*

Even if we accept a certain content we have to find a structure for that content. Every structure seems to involve certain educational assumptions. For instance, the underlying principle of past and present curricula is that general information comes before specific information and after the information period, should come practical application. This structure was perhaps satisfactory in the days when the training of general practitioners was the main aim of medical education. To impart a certain amount of information and skills were then the most important tasks of the medical school. Today, new factors have to be borne in mind: student interests, the scientific knowledge explosion, differences in social needs, the function of research in medicine, the relation between the basic sciences and the medical sciences, career aspirations, manpower requirements. It may be that parallel systems combined with several specialized streams (practical, social, theoretical, technological) will prove more useful. Within such a system it is worth thinking of educational units where the practical application of the teaching forms the core of the programme from the very outset.

7. *The process of medical education*

Having analyzed the objectives, the content and the structure the educational processes must now be considered. What kind of students do we need? Is it possible to predict their results? What effects do differences in social background have? Is it possible to change attitudes in a desired direction? Which teaching methods are the most fruitful? What is the effect of programmed instruction, films, computer-based instruction and close-circuit television? Educational research findings on the whole show little difference between the results of the use of different teaching methods. Where results are concerned, the average pre-medical grade reached seems the best and most consistent predictor of success in the medical school if success is to be measured by grades.

With regard to teaching methods, it would

seem necessary first to analyze the functions of lectures, tutorials and practical classes. The general functions are: orientation, analysis, and synthesis. The specific functions of lectures are to introduce, to select, to inspire and to stimulate. Individualization, socialization and integration are more the specific functions of tutorials. The functions of practical classes can be specified as observation, exploration and verification.

If we relate this functional approach to the needs of the students and to the instructional potential of the teachers, it may be possible to discover adequate teaching methods for the different educational situations. A pluralistic approach seems to be more realistic.

Examination procedures are of great importance. Educational sciences can help to develop adequate tests. Essay and objective tests are already well-known. In future attention should be paid to developing tests in the affective and psychomotor domain.

Nor should we forget the possible influence of internal and external social factors and climates. Miller wrote that 'sociological studies of medical education carried out over the past decade have provided persuasive evidence that the attitudes and expectations which students bring to medical school with them, the frequent conflicts between student and faculty goals that often convert an educational programme into undeclared warfare, the internal forces that result from informal student groupings, the complex process of professionalization, and the necessary adaptation to living with uncertainty that is part of the physician's life all contribute potential impediments to the achievement of desirable objectives. However, if they are understood, they may also be utilized to facilitate the learning process'[2]

8. *The organization of medical education*

In discussing the structure of medical education proposals were put forward for internal reorganization. In medical education there is much isolation and fragmentation. Would it be possible and is it necessary to integrate serveral sciences, different departments and paramedical training? The standard of nursing and of administrative and medical care must directly influence the quality of medicine in the future. It may be very useful to train, say, nurses to some extent together with physicians, at least in selected social, behavioural, clinical and technical courses. Other categories of personnel should also follow some of these training courses. A job analysis of, say, practitioners might lead to the conclusion that much of their work could also be done by highly skilled paramedical workers. A second reason for joint training is to promote teamwork in the practice of medicine. It is also important for nurses and others to have the opportunity to improve their professional status.

9. *Future exploration*

The improvement of educational research and the improvement of educational practice are related.

For that reason it would be of great value in future if educationists and members of the medical profession worked together in field experiments. The following are some of the fields that could usefully be explored further:

(1) *Analysis of the existing system* including analysis of the capacities and the interests of students; of the teaching behaviour of teachers in the different sciences; of the objectives, content, structure, organization, process and the context of the system.
(2) *The design of alternative systems.* Comparative analyses are required.
(3) *Experimentation with new systems:* training of teachers; information; development of instruments; research design, etc.
(4) *Controlled development and evaluation of new systems.*

Without excluding other approaches these kind of experiments are needed to discover relevant regularities in the educational sciences and to improve medical education as a system.

Noten

1. Research in Education in Encyclopaedia of Educational Research. Editor: Robert Ebel.
2. Medical Education in Encyclopaedia of Educational Research. Editor: Robert Ebel.

References

Bloom, B. S. et al. – Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I and II. New York. McKay.

Ebel, Robert L. (Ed.) – Encyclopaedia of Educational Research, 4th Edition.

Universiteit en Hogeschool (1967) no. 4, jg. 13. – Functions of the Future University Medical Center.

Gage N. L. – (1965) Handbook of Research on Teaching, Chicago.

Universiteit en Hogeschool (1968) no. 5, jg. 14. – Medical Education, Objectives and Methods

Studienstiftung des Deutschen Volkes – (1965) 6 Studienreform. Ein Beitrag zur Reform der Universität.

Modellen van begeleiding en beoordeling van kwekelingen bij hun praktische vorming

Een inventariserend onderzoek

A. DECKERS

Dit artikel geeft de resultaten weer van een inventariserend onderzoek, waaraan in februari 1969 75% van de kweekscholen in Nederland heeft deelgenomen, betreffende de oefening in de praktijk van het lesgeven.
Aan de hand van relevante coachingsmomenten wordt het coachingsbeleid op de verschillende kweekscholen beschreven, voor zover dit kon worden opgemaakt uit antwoorden op een vragenlijst en de schriftelijke instructies aan mentoren en kwekelingen.

De belangrijkste conclusie is, dat er van een systematische leergang op basis van expliciet omschreven doelstellingen geen sprake is, zodat de lagere school de voornaamste gids is bij de praktische vorming.

1. *Inleiding*

Ondanks de jarenlange ervaring die men in kweekschoolkringen heeft met het opleiden van aspirant-onderwijzers, bestaat er nog geen uitgewerkte en op schrift gestelde didaktiek van de praktische vorming. Wel wordt de 'praktijk' van de praktische vorming op de verschillende kweekscholen gevoed door stukken impliciete theorie, voortkomend uit die jarenlange ervaring en de daarmee gepaard gaande bezinning. Deze theorie vindt dan zijn neerslag in de al dan niet summiere leergangen voor de praktische vorming, die voor elke kweekschool verschillend zijn.

In het kader van een doctoraalstudie onderwijskunde aan het Pedagogisch Instituut, Afdeling Schoolpedagogiek, van de Rijksuniversiteit te Utrecht is getracht deze praktijk te inventariseren. Dit artikel is een beknopt verslag van dit inventariserend onderzoek.

2. *Beschrijving van het onderzoeksterrein*

Het onderzoek had betrekking op de praktische vorming in de eerste leerkring, waarin de kwekeling, kort gezegd, moet leren lesgeven. Deze term 'lesgeven' wordt ook gebruikt in de Kweekschoolwet van 1952 (art. 7), en in het Kweekschooleindexamenbesluit van 1955 (art. 12). Wat er nu precies onder verstaan moet worden, kan uit beide publicaties niet worden opgemaakt. Elke kweekschool heeft dit op eigen wijze, mede onder invloed van de rijksgecommitteerden bij de praktijkexamens, geïnterpreteerd, en vanuit deze interpretatie een meer of minder systematische opzet gemaakt voor 'de oefening in de praktijk van het lesgeven'.
Deze praktische vorming nu kan worden beschouwd als een specifiek onderwijssysteem, dat op verschillende aspecten kan worden bevraagd. De volgende uiteenzetting is bedoeld om duidelijk te maken welke aspecten in het onderzoek zijn betrokken.

2.1. *Coaching van kwekelingen bij hun praktische vorming*

In hun opleidingstijd moeten kwekelingen zich een bepaalde mate van vakbekwaamheid verwerven, waarbij ze worden begeleid door verschillende coaches: de onderwijzers van de lagere scholen (mentoren), de kweekschooldocenten.

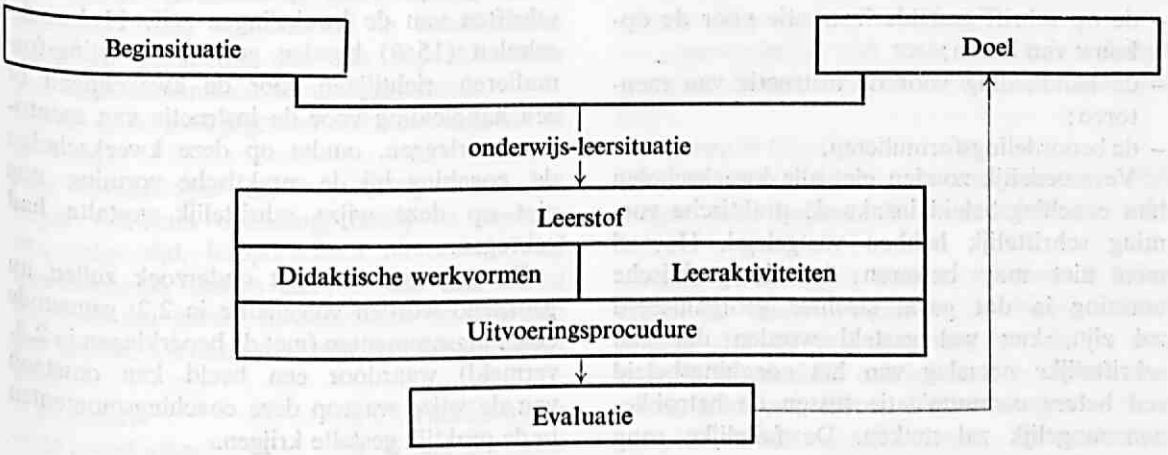
Beide groepen van coaches zullen adviezen geven m.b.t. het voorbereiden van lessen, bepaalde lessen van kwekelingen bijwonen, en hun oordeel hierover geven met de bedoeling het toekomstig onderwijsgedrag in gunstige zin te beïnvloeden.

Hiermee zijn natuurlijk niet alle aktiviteiten opgesomd die binnen het veld van de coaching zijn aan te treffen. Waarschijnlijk zullen door mentoren en kweekschooldocenten nog heel wat meer aktiviteiten worden ondernomen om de praktische vakbekwaamheid van de kwekelingen te verhogen. Hoewel al deze aktiviteiten afgebakend kunnen worden, zal een opsomming en beschrijving ervan een uitzichtloze aangelegenheid worden. Een beschrijving van structuren lijkt ons beter uitvoerbaar.

2. 2. *Coachingsmomenten*

De coachingsaktiviteiten zullen, al naargelang ze een bepaald aspect van de coaching betreffen, op een bepaalde wijze kunnen worden gegroepeerd. Men kan ook zeggen dat binnen de coaching categorieën van aktiviteiten kunnen worden onderscheiden. Deze categorieën van aktiviteiten binnen de coaching worden in het vervolg coachingsmomenten genoemd. Om deze coachingsmomenten te kunnen onderkennen en ordenen, zodat structuren in het veld kunnen worden aangewezen, is gebruik gemaakt van het model van didaktische analyse.*)

Schematisch voorgesteld zou men dan een onderwijssysteem kunnen doorlichten met behulp van het volgende model:



* Schema ontwikkeld door de werkgroep Didaktische Analyse olv. prof. dr. L. van Gelder.

Aan de hand van dit model kunnen we in de coaching bij de praktische vorming de volgende coachingsmomenten onderscheiden:

- Beginsituatie:
  A. het verkennen van de beginsituatie
- Doel:
  B. het bepalen van doelstellingen
- Leerstof:
  C. het vaststellen van door kwekelingen te verrichten aktiviteiten (het oefenprogramma)
- Werkvormen:
  D. hulp bij de voorbereiding der lessen (lesschema's)
  E. algemene aanwijzingen voor het geven van lessen
  F. speciale evenementen (o.a. groepslessen)
- Uitvoeringsprocedure:
  G. het plaatsen van kwekelingen op de oefenscholen
  H. instructie aan mentoren
  I. algemene organisatorische maatregelen
- evaluatie:
  J. het beoordelen van lessen
  K. het eindoordeel

2. 3. *Afbakening van het onderzoekterrein*

Hoewel de componenten 'beginsituatie' en 'doel' belangrijke coachingsmomenten (A en B) opleveren, zij het dan in ruimere zin, blijven in dit inventariserend onderzoek deze coachingsmomenten buiten beschouwing. Dit

gebeurt niet omdat dit minder belangrijke momenten zijn dan de andere, maar omdat anders het onderzoek te omvangrijk zou worden. We beperken ons dus tot een beschrijving van de coachingsmomenten die gevonden worden in de 'onderwijs-leersituatie' en de 'evaluatie', m.a.w. een beperking tot: begeleiding en beoordeling van kwekelingen bij hun praktische vorming.

3. *Opzet van het onderzoek*

Een onderzoeker die te weten wil komen hoe de 'praktijk' is van de coaching op de verschillende kweekscholen, zou deze kweekscholen stuk voor stuk kunnen bezoeken, daar gesprekken voeren met de betrokkenen (kweekschooldocenten, mentoren, kwekelingen) en de verschillende coachingsmomenten zelf meemaken. Op deze manier zou wel een rijkdom aan gegevens worden verkregen, die echter uitermate moeilijk te ordenen zouden zijn. Bovendien is zo'n onderzoek erg omvangrijk, tijdrovend en kostbaar. Wij hebben daarom onze toevlucht genomen tot een minder „rijke" opzet, en een schriftelijke enquête gehouden onder de kweekscholen.

Deze enquête bestond hierin dat aan elke kweekschool een lijst met 10 vragen werd toegestuurd, vergezeld van het verzoek om ons bovendien te verschaffen:

- de op schrift gestelde instructie voor de opbouw van lessen;
- de handleiding voor de instructie van mentoren;
- de beoordelingsformulieren.

Vermoedelijk zouden niet alle kweekscholen hun coachingsbeleid inzake de praktische vorming schriftelijk hebben vastgelegd. Hoewel men niet mag beweren dat de praktische vorming in dat geval slechter georganiseerd zal zijn, kan wel gesteld worden dat een schriftelijke neerslag van het coachingsbeleid een betere communicatie tussen de betrokkenen mogelijk zal maken. De feitelijke gang van zaken is door middel van een enquête niet te vatten. Wel is te zeggen, als men richtlijnen geeft, hoe deze er uitzien, als men beoordelingsformulieren gebruikt, welke criteria men hanteert, als men een leergang heeft ontwikkeld, door welke principes men zich heeft laten leiden. Verder zullen er coachingsmomenten zijn, die niet in dit onderzoek kunnen worden beschreven, maar die in de praktijk wel degelijk aandacht krijgen. Eén van deze coachingsmomenten is b.v. het bezoeken van kwekelingen door kweekschooldocenten. Onderzoek van dit coachingsmoment, duur van zo'n bezoek, soorten lessen, aard van de feedback, lijkt ons op het ogenblik nog een te moeilijke opgave.

In de volgende paragraaf zal een beschrijving gegeven worden van verschillende coachingsmomenten, die een indruk kan geven van de stand van zaken voor zover deze kan blijken uit de schriftelijke gegevens.

4. *Resultaten van het onderzoek*

Van 72 kweekscholen zijn gegevens binnengekomen, d.i. 75% van het totale aantal van 96 kweekscholen. Behalve de ingevulde vragenlijsten bestond het materiaal uit: algemene organisatorische richtlijnen, richtlijnen voor het maken van lesschema's, algemeen- en speciaaldidaktische opmerkingen en beschouwingen, lesbeoordelingsformulieren, eindbeoordelingsformulieren, beoordelingscriteria, roosters voor groepslessen, presentielijsten, kritiekschriften van de kwekelingen zelf. 11 kweekscholen (15%) konden geen beoordelingsformulieren, richtlijnen voor de kwekelingen of een handleiding voor de instructie van mentoren overleggen, omdat op deze kweekscholen de coaching bij de praktische vorming nog niet op deze wijze schriftelijk gestalte had gekregen.

De gegevens van het onderzoek zullen nu geordend worden volgens de in 2.2. genoemde coachingsmomenten (met de beperkingen in 2.3. vermeld) waardoor een beeld kan ontstaan van de wijze waarop deze coachingsmomenten in de praktijk gestalte krijgen.

De indeling zal dus zijn als volgt:

4. 1. Leerstof

4.1.1. Het vaststellen van door kwekelingen te

verrichten aktiviteiten
4.1.2. Het oefenprogramma
4. 2. Werkvormen en leeraktiviteiten
4.2.1. Hulp bij de voorbereiding der lessen
4.2.2. Algemene aanwijzingen voor het geven van lessen
4.2.3. Speciale evenementen
4. 3. Uitvoeringsprocedure
4.3.1. Het plaatsen van kwekelingen op de oefenscholen
43.2. Instructie aan mentoren
4.3.3. Algemene organisatorische maatregelen
4. 4. Evaluatie
4.4.1. Het beoordelen van lessen
4.4.2. Het eindoordeel

4. 1. *Leerstof*

4.1.1. *Het vaststellen van door kwekelingen te verrichten aktiviteiten*

Het lesgeven in de verschillende vakken en andere daarmee samenhangende aktiviteiten leren de kwekelingen door zien doen, en zelf doen. Beide wegen, zien doen en zelf doen, kunnen summier of uitvoerig uitgestippeld zijn, van weinig of veel aanwijsborden voorzien. De ene kweekschool kan zeggen: kijk maar hoe ze het doen op de lagere school en probeer het dan maar even goed te leren; een andere kweekschool geeft telkens kleine deelopdrachten, opklimmend in moeilijkheid, waardoor geleidelijk aan een bepaalde mate van vakbekwaamheid wordt opgebouwd.

Uit de onderzoekgegevens viel het volgende af te lezen.

Alle kwekelingen moeten, hetzij vanaf het begin van hun opleiding, hetzij na verloop van enige tijd, lesopdrachten uitvoeren. Veel kweekscholen hebben hiervoor een vast aantal bepaald, dat gemiddeld neerkomt op 3 lessen per lesdag. De lesopdrachten worden verstrekt door:

- de mentor bij 23 kweekscholen
- de kweekschool bij 6 kweekscholen
- de kweekschool en de mentor bij 43 kweekscholen

Over het algemeen is het dus zo, dat de lesopdrachten worden verstrekt door de mentoren, die rekening houden met eventuele richtlijnen van de kweekscholen wat betreft aantal en opeenvolging. Veel kweekscholen zijn van mening dat het leren lesgeven moet verlopen volgens het beginsel van de geleidelijkheid. 50% van de kweekscholen (d.i. 36 van de 72) vermeldt op het enquête-formulier dat de oefening in de praktijk van het lesgeven verloopt in stadia die opklimmen in moeilijkheid.

Hierbij konden de volgende vormen worden onderscheiden:

— Groep A (N=32)

(Geleidelijkheid komt tot uiting in het aantal lessen, of in het vertrouwd raken met de situatie, zoals blijkt uit de volgende mededelingen):

— „de kwekelingen mogen de eerste dag nog geen lesgeven"

— „aanvankelijk moet de lesopdracht eenvoudig zijn"

— „U moet niet te vlug een complete lesopdracht geven"

— „de kwekelingen moeten de eerste weken alle klassen kunnen bezoeken om te wennen aan de nieuwe sfeer"

— „na een inloopperiode van enkele weken, waarin de kwekelingen onder leiding van het hoofd der school de school verkennen, mogen zij gaan lesgeven in alle vakken"

— „aanvankelijk niet meer dan 1 à 2 lessen per dag; daarna, eind oktober, 3 à 4 lessen per dag".

— Groep B (N=2)

(Geleidelijkheid bestaat in het successievelijk mogen gaan lesgeven in de verschillende vakken):

— „de kwekelingen moeten minstens 2 halve dagen de lessen volgen in de lagere school zonder dat zij zelf lesgeven, waarin ze o.a. moeten meemaken: een leesles, voorlezen, vertellen, schrijven, dictee. Daarna mogen ze deze onderdelen zelf gaan oefenen. In november mag ook les gegeven worden in biologie, declamatie en gymnastiek. In het tweede trimester mag ook lesgegeven worden in: taal,

tekenen, aardrijkskunde, muziek, verkeer en godsdienst. In het derde trimester bovendien in: natuurkunde en geschiedenis.
In de vierde cursus mogen zij lesgeven in alle vakken".
— Groep C (N = 2)
(Geleidelijkheid blijkt hieruit dat er een programma is van nauwkeurig omschreven aktiviteiten, opklimmend in moeilijkheid, waardoor men stap voor stap de vakbekwaamheid tracht op te bouwen.)
— In beknopte vorm zal dit programma hier nu worden vermeld, waarbij we ook gebruik maken van de gegevens van negen andere kweekscholen, waar bepaalde onderdelen van het programma werden aangetroffen. Zo ontstond het volgende.

4.1.2. *Oefenprogramma*

Oriëntatie:
- kennismaken met onderwijzers, schoolgebouw;
- plattegrond maken van de klas (doubleurs, leeftijd);
- leerplan bestuderen;
- kennis nemen van de gebruikte methoden;
- beschrijven van de aanwezige hulpmiddelen.

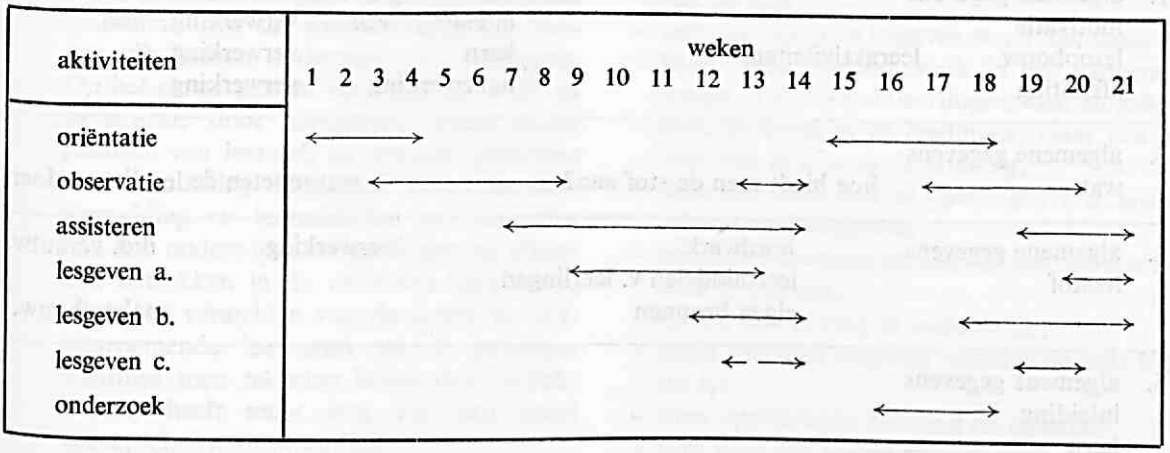
Observatie:
- aantekeningen maken betreffende het gebruik van ordemaatregelen;
- maak een overzicht van de verschillende soorten oefeningen die schriftelijk door de leerlingen gemaakt worden;
- welke oefeningen worden gegeven om het waarnemen, geheugen etc. te ontwikkelen;
- maak notities over het bordgebruik in een bepaalde les;
- noteer alle vragen van de leerlingen tijdens een les, en tracht deze te rubriceren; idem voor vragen van onderwijzer;
- welke vormen van zelfaktiviteit heb je opgemerkt?
- hoe wordt de motoriek ingeschakeld bij aanvankelijk rekenen;
- maak een verslag van een klassegesprek, radioles etc.;
- maak een beurtendiagram;
- maak een verslag van een rekenles, taalles etc.
- maak aantekeningen van een zgn. modelles of demonstratieles om deze kritisch te kunnen evalueren.

Assisteren:
- een tekst op het bord schrijven;
- een klas naar binnen of naar buiten brengen;
- beginnen van een schooltijd;
- wisselen van lessen;
- individuele aanwijzingen geven tijdens schriftelijk werk;
- individuele hulp geven aan een zwakke leerling;
- corrigeren van schriftelijk werk;
- een foutenanalyse maken van dit werk.

Lesgeven:
a. basistechnieken:
  - voorlezen, dicteren, opdrachten geven, voordoen, vertellen, een gesprekje leiden, een korte uitleg geven;
b. volledige lessen:
  - in de vakken *a* t/m *j*, *k* en *r*;
c. speciale werkvormen:
  - groepswerk;
  - projekt of belangstellingscentrum;
  - een les met film of filmstrook;
  - een radio- of t.v.-les.

Onderzoek:
- neem enkele leesbeurten op met behulp van een bandrecorder, en laat verschillende personen deze leesprestaties eens vergelijken en beoordelen;
- vergelijk twee klassen t.a.v. belangstelling, leerresultaten n.a.v. een les over een bepaald onderwerp, waarbij de ene klas wél, en de andere geen gelegenheid kreeg tot zelfaktiviteit;
- vergelijk de resultaten van opstellen maken, waarbij de ene keer wél, en de andere keer geen aanwijzingen gegeven zijn;
- in hoeverre kan het wedstrijdelement de prestatie van de leerlingen beïnvloeden;
- welke didaktische mogelijkheden heeft een bandrecorder?

De uitvoering van dit programma kan schematisch worden weergegeven als volgt:



Ongetwijfeld zullen er zeer veel kweekscholen zijn die, hoewel ze een dergelijk programma niet op schrift hebben gesteld, toch hun leerlingen een aantal van deze aktiviteiten zullen opdragen. Het aantal kweekscholen dat dit doet valt niet uit het onderzoeksmateriaal op te maken. Wel is zeker dat, wanneer hierover niets schriftelijk is vastgelegd, op een andere wijze een goed communicatiesysteem ontwikkeld moet zijn, om te voorkomen dat het beleid inzake de praktische vorming wordt overgelaten aan de inzichten van de mentoren.

4. 2. *Werkvormen en leeraktiviteiten*

4.2.1. *Hulp bij de voorbereiding der lessen*

Verschillende kweekscholen vermelden uitdrukkelijk in hun instructie aan de mentoren dat de kwekelingen geen lessen mogen geven, als deze lessen niet schriftelijk zijn voorbereid, en deze op schrift gestelde lesschema's (ook wel lesschetsen of lesvoorbereidingen genoemd) niet zijn ondertekend door de kweekschooldocent voor het betreffende vak of de pedagogiekdocent. Voor het samenstellen van deze lesschema's treffen we verschillende richtlijnen aan, waaruit een duidelijk beeld gevormd kon worden over de gewenste opbouw van een les.

T.a.v. de vorm kan worden opgemerkt:

- er is een apart gedeelte (meestal de 'kop' van het lesschema, soms de eerste bladzijde) waarin enkele algemene gegevens zijn vermeld, zoals: naam van de kwekeling, klas, naam van de mentor, datum, vak, onderwerp, methode, doel van de les, bronnen en hulpmiddelen.
- dan volgt een gedeelte waarin de eigenlijke lesopbouw wordt beschreven; in enkele gevallen voorzien van een aparte kolom voor het aangeven van de duur van de verschillende onderdelen, een zogenaamd tijdschema. Wat de onderdelen van een les betreft is er een zekere sensus communis te constateren.
  Men deelt over het algemeen (enkele nuanceringen en andere benamingen daargelaten) de les in als volgt: inleiding, kern, toepassing.
- vaak is er achteraan (onderaan, aan de achterkant) ruimte overgelaten voor het oordeel van de onderwijzer over de les.
  Soms zit het lesvoorbereidingsformulier vast aan het lesbeoordelingsformulier.

T.a.v. de wijze waarop de opbouw van een les moet worden weergegeven lagen de zaken wat moeilijker. Ondanks het reeds gememoreerde feit dat een driedeling van de les ongeveer overal aanvaard werd, is er toch een grote verscheidenheid in door de kwekelingen op de lesschema's te vermelden gegevens. Hier volgen ter illustratie enkele indelingen: (alleen de termen worden vermeld, niet de ruimte of spatiëring die voor invulling beschikbaar is).

1. algemene gegevens
   motivatie
   lesopbouw — leeraktiviteiten
   afsluiting

2. algemene gegevens
   inleiding *wat* — verwerking *hoe*
   kern — verwerking
   nabewerking — verwerking

3. algemene gegevens
   wat — hoe biedt men de stof aan? — wat moeten de leerlingen doen

4. algemene gegevens — bordwerk — verwerking — did. verantw.
   lesstof — leermiddelen v. leerlingen
   eigen bronnen — nabeschouw.

5. algemene gegevens
   inleiding
   kern
   stof in punten — leervorm vermelden bij ieder punt — principes waarmee je rekening houdt — leermiddelen

6. algemene gegevens
   inleiding
   kern:

I	II	III	IV
fase en doel ervan	leermateriaal	aktiviteiten van onderwijzer en leerlingen	tussentijdse verwerking en integratie

   afsluiting: – directe afronding (b.v. samenvatting)
   – uitgesteld (b.v. later inoefenen)

7. algemene gegevens
   inleiding
   overzicht leerstof
   wijze van stofbehandeling
   mondelinge samenvatting
   verwerking der leerstof
   differentiatiemogelijkheden

8. algemene gegevens

   leerstof — methode

Als men deze voorbeelden overziet dan vallen twee tendenzen op:

a. men streeft ernaar om de opbouw van de les in chronologische volgorde weer te geven, en doet dit in de meeste gevallen in verticale richting:

– inleiding	– motivatie	– introductie
– kern	– lesopbouw	– instructie
– verwerking	– afsluiting	– verwerking

b. daarnaast zien we een ander streven om het simultaan op elkaar betrokken zijn van de essentiële aspecten van het onderwijsleerproces weer te geven, wat men dan in horizontale richting tracht te realiseren. In zeer eenvoudige vorm treffen we dit aan bij no. 1, duidelijker en iets uitvoeriger bij no. 3 en 6. Deze twee laten uitkomen dat het niet voldoende is, wanneer men alleen maar de leerstof aangeeft, eventueel voor-

zien van een inleiding en een slot, maar dat degene die wil gaan lesgeven zich moet realiseren, hoe de wisselwerking zal kunnen zijn tussen onderwijzer en leerlingen. Op het eerste gezicht lijkt ook no. 5 dit na te streven door horizontaal naast elkaar plaatsen van leerstof, leervormen, principes en leermiddelen. Inderdaad geven leerstofvermelding en leermiddelen wel enigszins aan hoe onderwijzer en leerlingen op elkaar zijn betrokken in de onderwijs-leersituatie, maar het vermelden van de leervorm (b.v. waarnemende leervorm) en de principes waarmee men rekening houdt (b.v. zelfaktiviteit) heeft meer weg van een soort didactische verantwoording.
Deze didactische verantwoording kan beter op het eind gegeven worden, omdat deze niet direct tot steun is bij het hic-et-nunc handelen.

Als men alleen maar, zoals bij no. 7, in verticale richting werkt, kan men moeilijk het op-elkaar-betrokken-zijn laten uitkomen van de verschillende aspecten die simultaan in de onderwijs-leersituatie plaatsvinden. Men heeft wel, en dit is een praktisch punt, de gehele breedte van de bladzijde beschikbaar om een en ander te noteren. Bij het in horizontale richting aangeven van het simultane zou men wel eens met ruimtegebrek in de breedte te kampen kunnen hebben.

4.2.2. *Aanwijzingen voor het geven van lessen*

Naast de aanwijzingen voor het samenstellen van lesschema's vinden we hier en daar adviezen of richtlijnen voor het lesgeven. Soms zijn deze vermeld bij de speciaal-didaktische aanwijzingen (enkele scholen geven nl. suggesties en aanwijzingen voor elk vak apart) en hebben dan betrekking op een bepaald vak: b.v. voor Nederlandse Taal: 'Stel de hoogste eisen aan je eigen uitspraak. Besteed aandacht aan je zinsbouw. Gebruik geen stopwoorden'.

Vaak hebben de adviezen betrekking op de orde, het overzicht over de klas, en de verhouding tot de leerlingen:

- betrek de hele klas bij je les;
- zorg voortdurend voor een goed overzicht van de klas;
- orde en wijze van lesgeven staan niet naast elkaar; wees boeiend, werk in een aangepast tempo en aktiveer de leerlingen, waar mogelijk;
- toon interesse in de leerlingen, maar pas op voor een al te amicale houding;
- wees niet grof, ook zij (leerlingen v. d. lagere school) hebben gevoel;
- houd de leerlingen op een afstand, en doe dit toch niet te erg;
- spreek niet te vlug of onduidelijk;
- begin niet met lesgeven voordat de hele klas stil is;
- wees opgewekt in houding en spreken;
- zorg voor een soepel en toch strak tempo;
- probeer de leerlingen aan te moedigen.

De vele adviezen die we links en rechts in de instructies aantroffen komen allemaal ongeveer neer op de zo juist gegeven bloemlezing.

Naast deze 'pedagogische' adviezen worden ook vaak adviezen gegeven die op de zogenaamde didaktische richtlijnen zijn gebaseerd:

- probeer de leerlingen aktief in je onderwijs te betrekken;
- wees concreet door aanschouwingsmiddelen en door beeldend vertellen;
- zelf laten vinden van de moeilijkheid, een goede vraagtechniek toepassen;
- hoe staat het met de kennis van hun eigen heem? Hoe pas je je nu aan bij deze kinderen? welke vragen zul je stellen om hun apercep-tie-materiaal te verlevendigen?
- geef gelegenheid tot expressie;
- niet te grote stappen nemen; leerstof verdelen in kleine methodische stukjes.

In enkele gevallen bevatten de instructies ook een schematische bespreking van belangrijke kernproblemen uit de algemene didaktiek, die evenals die uit de speciale didaktiek hier niet verder worden besproken.

4.2.3. *Speciale evenementen*

Als hulpmiddel voor de verhoging van de vakbekwaamheid van de kwekelingen worden door een paar kweekscholen 'modellessen' georganiseerd. De gang van zaken is dan als

volgt: op een bepaald moment komt een groep kwekelingen bijeen in een klas waarin dan een voorbeeldles gegeven wordt door een vakdocent van de kweekschool (soms ook door de klasse-onderwijzer).

Aan de hand van tijdens deze les gemaakte notities vindt achteraf een nabespreking plaats, waarbij de zo juist bijgewoonde les wordt geëvalueerd.

Ook laat men wel eens een kwekeling zo'n les verzorgen (men spreekt dan ook wel van groepslessen), opdat hij door zijn zeer zorgvuldige voorbereiding en het commentaar van zijn klasgenoten, en ook zij (de klasgenoten) door evaluatie leren hoe het moet of niet moet.

Een paar kweekscholen laten weten dat bepaalde onderwijsleersituaties op de lagere school worden bestudeerd aan de hand van films of via een gesloten t.v.-circuit.

Samenvattend menen we te kunnen zeggen, dat t.a.v. de in 4.2. besproken coachingsmomenten een tamelijk grote verscheidenheid valt waar te nemen op de kweekscholen gezamenlijk, terwijl ook al enigszins doorschemerde dat de rijkdom aan werkvormen niet op alle kweekscholen even groot is. Hierover echter meer in 5.

4.3. *Uitvoeringsprocedure*

4.3.1. *Plaatsing van de kwekelingen op de oefenscholen*

Elke kweekschool kent een soort roulatiesysteem, waarbij de kwekelingen na een bepaalde oefenperiode (meestal 3 à 4 maanden) wisselen van klas, zodat ze in meer dan één klas hebben kunnen oefenen. Hierover informeert ons het volgende

Overzicht van klassen die de kwekelingen hebben bezocht

alle klassen	15 kweekscholen
in ieder geval de eerste klas	6 kweekscholen
enkele willekeurige klassen	6 kweekscholen
een lagere, midden, en hogere klass	50 kweekscholen

4.3.2. *Instructie aan mentoren over de coaching van kwekelingen*

Deze instructie geschiedt

– alleen op bijeenkomsten van mentoren	op 8 kweekscholen
– alleen in gesprekken met mentoren	op 13 kweekscholen
– op bijeenkomsten èn in gesprekken	op 18 kweekscholen
– via een schriftelijke handleiding (al of niet aangevuld met gesprekken en bijeenkomsten)	op 31 kweekscholen
– in het geheel niet	op 2 kweekscholen
	Totaal 72 kweekscholen

De aard en de omvang van deze instructie loopt sterk uiteen: van één velletje tot een boekwerk, van alleen maar organisatorisch-disciplinaire mededelingen tot een in details uitgewerkt oefenprogramma.

Deze instructie heeft dan betrekking op:

- het samenstellen van lesschema's
- het programma (overzicht van door kwekelingen te verrichten werkzaamheden)
- de speciale didaktiek der vakken
- algemeen-didaktische aanwijzingen
- doelomschrijving van de verschillende programma-onderdelen
- richtlijnen voor het beoordelen van lessen
- richtlijnen voor het begeleiden van kwekelingen

Naast deze instructie krijgen de mentoren ook in de handen:

- de praktijkrooster, vermeldende de namen van de kwekelingen en de verdeling van de kwekelingen over de verschillende klassen
- een rooster voor de bezoeken van de kweekschooldocenten
- een rooster voor de zgn. demonstratie- of modellessen
- beoordelingsformulieren voor het beoordelen van lessen
- (op het einde van een oefenperiode) een eindbeoordelingsformulier.

Niet al deze gegevens worden door alle kweekscholen aan de mentoren verstrekt. Daar de combinatiemogelijkheden legio zijn, is het ondoenlijk om hiervan een overzicht te geven. Bij de bespreking van de modellen in 5. hierover echter meer.

Op veel kweekscholen krijgen de kwekelingen op schrift gestelde gegevens in handen over de opzet en de organisatie van de praktische vorming. Natuurlijk geschiedt de instructie aan kwekelingen ook mondeling op de kweekscholen. Daarover valt hier vanwege de aard van het onderzoekmateriaal niets te zeggen.

De aan de kwekelingen schriftelijk ter hand gestelde instructie betreft:

- organisatorisch-disciplinaire kwesties
- het samenstellen van lesschema's
- richtlijnen voor het geven van lessen
- overzicht van uit te voeren opdrachten
- het bijhouden van een presentielijst
- aantal en uitvoering van schriftelijke lesvoorbereidingen
- richtlijnen voor het observeren van leerlingen.

Ook voor de instructie aan kwekelingen geldt hetzelfde als voor die aan mentoren, nl. dat niet alle kweekscholen op dezelfde wijze aandacht besteden aan elk van de onderdelen van deze instructie.

4.3.3. *Algemene organisatorische maatregelen*

Onder deze titel kunnen nog enkele gegevens vermeld worden betreffende uiteenlopende organisatorische kwesties, hoewel ook hier weer uitdrukkelijk de restrictie moet worden gemaakt, dat eventuele kwantitatieve aanduidingen geen reële afspiegeling vormen van wat er in feite in de praktijk gebeurt.

- Om te kunnen controleren of de kwekelingen inderdaad hun oefenschool hebben bezocht en te kunnen vaststellen of het verplichte minimum aantal schooltijden is behaald, maken verschillende kweekscholen gebruik van zgn. presentielijsten, waarop de mentoren door het plaatsen van hun handtekening aangeven of de kwekeling aanwezig is geweest. 8 kweekscholen hebben zo'n lijst opgestuurd.
- Er zijn ook kweekscholen die een regeling hebben opgesteld om er zeker van te zijn dat de kwekelingen het door de kweekschool vastgestelde minimum aantal lessen gegeven hebben voor de verschillende vakken. Hiervoor zijn lijsten in gebruik waarop de mentoren kunnen aangeven hoeveel lessen er in een bepaald vak in een bepaalde periode zijn gegeven. Van 11 kweekscholen ontvingen we zo'n lijst.
- In 12 gevallen wordt door de kweekscholen aan de mentoren ook een lijstje toegestuurd waarop enkele mededelingen staan vermeld die betrekking hebben op organisatorisch-disciplinaire kwesties, zoals het op tijd aanwezig zijn, de uiterlijke verzorging (kleding, gekamde haren), roken op de leerschool, etc.

4.4. *Evaluatie*

Als een kwekeling een bepaalde lesopdracht heeft uitgevoerd, zal hij graag van een ander, die verstand van zaken heeft, vernemen hoe het is gegaan.

Mentoren en kweekschooldocenten zijn bereid om hem deze informatie te verschaffen. Deze "deskundigen" observeren daartoe de kwekeling en zijn onderwijsgedrag in een bepaalde onderwijs-leersituatie, stellen een beoordeling op, en bespreken hun bevindingen met de kwekeling. Waarschijnlijk zullen hun opmerkingen al suggesties en aanwijzingen bevatten om het lesgeven de volgende keer beter te doen slagen. Bovendien kan het nuttig zijn, wanneer op bepaalde tijden (b.v. op het einde van een oefenperiode) eens de stand van zaken wordt opgemaakt over het niveau van de praktische bekwaamheid van de kwekelingen. Zo'n tussen-

tijds eindoordeel kan dan een basis vormen voor een bepaald studie-advies aan de kwekeling, of voor een ander coachingsbeleid voor de betreffende kwekeling.
In beide gevallen is er sprake van beoordeling van kwekelingen. In het eerste geval, het beoordelen van onderwijsgedrag in een bepaalde les, zal deze beoordeling bedoeld zijn om direct de vakbekwaamheid te beïnvloeden, opdat de kwekeling bij een volgende les beter voor de dag zal komen. In het tweede geval vindt ook een beoordeling plaats, meestal niet in het bijzijn van de kwekeling, die de kweekschool als een totaalindruk over de praktische bekwaamheid ter beschikking staat, en in de vorm van een rapportcijfer aan de kwekeling wordt meegedeeld. Hier is geen sprake van directe beïnvloeding zoals dat bij het beoordelen van een gegeven les het geval was.
Onder de titel "Evaluatie" zijn dus eigenlijk twee coachingsmomenten vervat, die we gemakshalve zullen noemen:
a. het beoordelen van lessen;
b. het eindoordeel.
Over deze twee coachingsmomenten konden we de volgende gegevens verzamelen.

4.4.1. *Het beoordelen van lessen*
Voor het beoordelen van lessen van kwekelingen door mentoren worden
- beoordelingsformulieren gebruikt op 33 kweekscholen (46%)
- alleen richtlijnen gegeven aan de mentoren op 12 kweekscholen (16,6%)
- geen beoordelingsformulieren gebruikt, geen richtlijnen gegeven op 27 kweekscholen (37,4%).

We houden ons nu eerst bezig met de beoordelingsformulieren; daarna, bij het bespreken van de gehanteerde beoordelingscriteria, ook met de richtlijnen die door de kweekscholen aan de mentoren worden verstrekt.
De beoordelingsformulieren vertoonden een grote verscheidenheid in opzet, vorm, formaat, en in het aantal en soort van de beoordelingscriteria. Toch hebben we het er op gewaagd enige greep te krijgen op het materiaal, zodat het volgende overzicht is ontstaan.
T.a.v. het verzamelen c.q. bewaren van de beoordelingen:
- 26 kweekscholen gebruiken losse beoordelingsformulieren, die in sommige gevallen door de kwekelingen zelf worden bewaard in een aparte map en regelmatig ter inzage worden gegeven aan de kweekschooldocenten, en in enkele gevallen rechtstreeks worden doorgegeven aan de kweekschooldocenten. Drie kweekscholen kennen hierbij het zogenaamde doorschrijfsysteem, waarbij de mentor het beoordelingsformulier (met behulp van carbonpapier) in 3-voud invult, zodat kwekeling, mentor en kweekschool over een exemplaar kunnen beschikken.
- op 3 kweekscholen vormen beoordelingsformulier en leesvoorbereidingsformulier samen één geheel. De lesbeoordelingen blijven hier dus ook in het bezit van de kwekelingen.
- op 4 kweekscholen is een boekje in gebruik, waarin aan de hand van vastgestelde beoordelingscriteria het oordeel over de les gegeven kan worden.
- (op 16 kweekscholen treffen we aan dat de lesbeoordelingen door de mentoren op het lesschema worden vermeld).

T.a.v. de modellen:
De gebruikte beoordelingsformulieren kunnen verdeeld worden in 4 groepen:
a. rating-scale-formulieren, dit zijn lijsten met trefwoorden (of vragen) die ieder apart gewaardeerd kunnen worden.
b. open-antwoord-formulieren, dit zijn lijsten met trefwoorden of vragen, waarachter de mentor in eigen bewoordingen zijn waardering moet geven.
c. formulieren-met-trefwoorden, dit zijn formulierenwaar op de mentor zijn bevindingen kan weergeven aan de hand van trefwoorden die bovenaan op het formulier zijn vermeld.
d. blanco-formulieren, dit zijn formulieren waarop de mentor volledig vrij (d.i. niet gebonden aan, of gesteund door trefwoorden of vragen) zijn oordeel over de les kan geven.

De zo juist beschreven modellen kwamen als volgt voor:

a. rating-scale-formulieren	18 kweekscholen	d.i. 25 %
b. open-antwoord-formulieren	10 kweekscholen	d.i. 14 %
c. formulieren-met-trefwoorden	4 kweekscholen	d.i. 5,5 %
(hiertoe zouden ook de kweekscholen gerekend kunnen worden die richtlijnen geven voor het beoordelen van lessen)	(12) kweekscholen	(d.i. 16,6 %)
d. blanco-formulieren	1 kweekschool	d.i. 1,5 %
(hiertoe kunnen ook gerekend worden de kweekscholen die noch richtlijnen geven noch formulieren gebruiken)	(27) kweekscholen	(d.i. 37,4 %)
Totaal	72 kweekscholen	(100 %)

T.a.v. de indeling van de formulieren:
In het algemeen kunnen we een driedeling onderkennen:

a. de 'kop' van het formulier, waarin enkele algemene gegevens staan vermeld, zoals:
naam van de leerschool, mentor, klas,
naam van de kwekeling, cursusjaar,
datum, nummer van het formulier,
vak, onderwerp, doel van de les,

b. de eigenlijke lesbeoordeling, waarin (meestal aan de hand van een reeks beoordelingscriteria of vragen) een waardering wordt gegeven over de les.

c. een slotbeschouwing, die verschillende zaken kan omvatten, o.a.
– een uitgebreid oordeel over de les in de vorm van een verslag;
– een eindwaardering, meestal in de vorm van een ijcfer;
– opmerkingen over:
wat valt positief te waarderen?
opvallende kwaliteiten

Frequenties van gehanteerde beoordelingscriteria

lesschema's aanwezig	2	aktivering	16
voorbereiding	19	zelfaktiviteit	3
voorbereiding van methodiek	3	houding	16
stofkeuze	4	contact met de klas	18
aangepaste leerstof	5	optreden	5
doelomschrijving	2	tempo	9
opzet van de les	9	spreken	13
inleiding	2	taalgebruik	18
motivatie	2	voordracht	11
uitleg	6	organisatie	9
stofbeheersing	17	afwisselende leervormen	5
vom Kinde aus	6	orde	16
aanschouwingsmateriaal	7	overzicht	6
leermiddelengebruik	19	aandacht voor alle leerlingen	10
bordgebruik	16	leertoon	4
bordwerk	10	herhaling	3
individualisering	2	expressiemogelijkheden	2
didactisch verantwoord gegeven	1	beurtenspreiding	3
niveau van de les	1	controle	6
didaktische instelling	1	verwerking	5
opvangen van moeilijkheden	2	doel bereikt	10
interessante aanbieding	2	samenvatting	3
correctieve aanpak	1	vragen stellen	5

opvallende tekortkomingen;
- adviezen aan de kwekeling voor de volgende keer;
- de volgende lesopdracht.

T.a.v. de beoordelingscriteria, trefwoorden of vragen:
- het aantal items per formulier varieerde van 6 tot 38, die in 13 gevallen werden verdeeld in hoofdgroepen, waarvan het aantal varieerde van 2 tot 7.
- de vorm waarin de items waren gesteld bestond
  - op 9 kweekscholen in vragen, b.v. 'hoe was het bordgebruik'
  - op 24 kweekscholen in termen, b.v. 'houding'.
- een indruk van de soort items kan hier alleen maar worden gegeven d.m.v. een overzicht van de frequenties waarin bepaalde termen werden aangetroffen, waarbij we de meest beknopte schrijfwijze gebruiken.

Bij het ordenen van deze beoordelingscriteria zijn we op de volgende moeilijkheden gestuit: (we vermelden deze hier, om daardoor een nog duidelijker indruk te geven over de aard van deze criteria)
- het was vaak onmogelijk te achterhalen wat met bepaalde termen werd bedoeld. (didaktische instelling, niveau van de les)
- er is geen eenstemmigheid over de inhoud van bepaalde termen. Alleen wanneer een item is geformuleerd in de vorm van een vraag, is meestal wel op te maken wat bedoeld wordt.

Gebruikt men daarentegen slechts een enkele term, dan blijken deze in de context waarin ze staan telkens iets anders te betekenen. Enkele voorbeelden:
- aktivering =
  het stimuleren of aanmoedigen van de leerlingen
  toepassen van het beginsel van de zelfaktiviteit
  zorgen dat alle leerlingen meedoen
- vragen stellen =
  op het einde van de les controleren of de leerlingen dd stof begrepen hebben
  weet hij geschikte vragen te stellen tijdens de les
  het kunnen leiden van een inleidend klassegesprek.
- houding =
  contact met de klas
  verzorgd uiterlijk, kleding
  houding in het algemeen
  optreden
- optreden =
  het kunnen handhaven van de orde
  de wijze waarop men de klas tegemoet treedt, b.v. stug
  te onderscheiden in: eigen optreden, algemeen optreden.
- soms treft men onjuistheden aan in de formuleringen b.v. duidelijke doelomschrijving = is het doel bereikt
- in één enkele item wordt soms het oordeel over de gehele les gevraagd, b.v. is de les didaktisch verantwoord gegeven?
- in één enkele item worden soms twee criteria samengevat die duidelijk twee verschillende kwaliteiten betreffen,
  b.v. omgang / klassegesprek
  bordschrift / correctie
  houding / voordracht
- sommige kweekscholen hebben de beoordelingscriteria gegroepeerd in hoofdgroepen. Hierdoor werden onze ordeningspogingen nog extra bemoeilijkt, want wat de ene kweekschool rekende onder de ene hoofdgroep, rekende een andere kweekschool weer onder een andere hoofdgroep.
  b.v. 'orde' staat bij de ene kweekschool gerangschikt onder 'De student', bij een andere onder 'De klas tijdens de les'.
  'bordgebruik' onder 'Aanbieding van leerstof', en 'Leermiddelen'. 'individualsiering' onder 'Hoe wordt de stof aangeboden', en onder 'Verwerking van de les', maar ook apart als 'Hulp aan indiv. leerl.'
- vaak komen overlappingen voor, d.w.z. op één en hetzelfde formulier staan termen vermeld waarvan de inhoud geheel of gedeeltelijk overeenkomt,
  b.v. houding
  greep op de klas
  orde

- soms treft men irrelevante criteria aan, b.v. contact met de onderwijzer
  bereid tot iets extra's

Samenvattend kunnen we zeggen dat er geen eenduidigheid bestaat inzake de gebruikte termen, dat sommige termen niet de inhoud dekken die men er door wil suggeren, en dat van sommige termen niet te zeggen valt wat er mee wordt bedoeld.

T.a.v. de wijze van waarderen troffen we verschillende mogelijkheden aan, die herleid kunnen worden tot de volgende vijf hoofdgroepen:

a. achter een term of vraag staan enkele waarderingen vermeld waaruit een keuze kan worden gemaakt, b.v.
  - houding: ongedwongen-beheerst-druk-rustig-stijf-angstig

b. de waardering wordt aangegeven door een kruisje te plaatsen in een bepaalde kolom, b.v.

	goed	ruim vold.	vold.	twijf.	onvold.	slecht
- uiterlijk						
- orde						

c. het beantwoorden van vragen met ja/nee/geen mening door in de desbetreffende kolom een kruisje te zetten, b.v.
  - is de les goed voorbereid?

d. de antwoordmogelijkheden zijn volkomen open, d.w.z. dat elke beoordelaar geheel in eigen bewoordingen zijn oordeel kan geven over de les, maar hierbij op verschillende aspecten moet letten, b.v.
  - voorbereiding
  - aktivering

e. de waardering wordt aangegeven in cijfers, b.v.

4.3.2. *Het eindoordeel*

Op het einde van een oefenperiode tracht men op de kweekscholen te komen tot een totaalindruk over de kwekelingen, om op basis hiervan een rapportcijfer te kunnen vaststellen en/of de kwekeling een verantwoord studie-advies te kunnen geven.

Dit rapportcijfer wordt in 6 gevallen vastgesteld door de mentor alleen, in 18 gevallen door de pedagogiekdocent, terwijl in de andere gevallen (d.i. op 48 kweekscholen) zowel de mentoren als de kweekschooldocenten (inclusief pedagogiekdocenten) hun inbreng hebben.

Om zich een totaal-indruk te kunnen vormen over de praktische vakbekwaamheid van de kwekelingen wordt door 27 kweekscholen (35,5%) aan de mentoren een eindbeoordelingsformulier toegestuurd. Deze eindbeoordelingsformulieren bieden ongeveer hetzelfde beeld als de lesbeoordelingsformulieren, alleen met dit verschil dat op het eind van een oefenperiode meer gevraagd wordt naar persoonlijke kwaliteiten. Hiervan een overzicht geven is onmogelijk, omdat men vraagt naar de meest uiteenlopende kwaliteiten, zoals

- geduld in de omgang met kinderen
- beroepsinstelling, ijver
- gedraagt hij zich wellevend? volgens de regels der wellevendheid?
- hebt u opmerkingen over zijn karakter, i.v.m. zijn toekomst als onderwijzer?
- meent u een of ander advies te moeten geven?

In totaal treffen we 153 verschillende criteria aan. Het hoogste aantal op één formulier bedroeg 22, het laagste aantal 6. Verder hebben we dezelfde moeilijkheden aangetroffen als bij de bespreking van de lesbeoordelingscriteria naar voren kwamen. Als opmerkelijke bijzonderheid kan nog vermeld worden, dat er

2 kweekscholen zijn die hun mentoren 4 verschillende eindbeoordelingslijsten toesturen, al naargelang het de 1e, 2e, 3e of 4e oefenperiode van een kwekeling betreft. Dit wijst erop dat men hier op basis van een oefenprogramma dat opklimt in moeilijkheid een meer genuanceerde beoordelingsprocedure volgt waarbij voor de verschillende fasen van de opleiding andere beoordelingscriteria gehanteerd werden.

5. *Modellen van begeleiding en beoordeling van kwekelingen*

In het voorafgaande zijn enkele coachingsmomenten beschreven, en is getracht een inventarisatie tot stand te brengen van de wijze waarop deze coachingsmomenten op de verschillende kweekscholen gestalte krijgen. Bij het doornemen en ordenen van het materiaal is ons opgevallen dat sommige kweekscholen zeer summier (soms zelfs in het geheel niet), andere kweekscholen zeer uitvoerig hun opvattingen aangaande vorm en inhoud van de praktische vorming hebben uitgewerkt. Ook is opgevallen dat betreffende bepaalde coachingsmomenten helemaal geen schriftelijke aanwijzingen te vinden zijn bij sommige

Frequenties van coachingsmomenten voor groepen van kweekscholen

Coachingsmomenten	Groepen van kweekscholen						Totaal
	I	II	III	IV	V	VI	
A. Leerstof:							
– oriëntatie				1	1	7	9
– observatie						5	5
– assisteren						2	2
– lesopdrachten a, b, c, (zie: 4.1.)					1	4	5
– onderzoek						2	2
B. Werkvormen-Leeraktiviteiten:							
– richtlijnen voor lesschema		1		6	5	7	19
– lesschemaformulieren				2	4	1	7
– aanwijzingen algemene didaktiek				1	3	5	9
– aanwijzingen specifieke didaktiek				2		6	8
– algemene pedagogische aanwijzingen					2	3	5
– speciale evenementen					6		6
C. Evaluatie:							
– lesbeoordelingsformulieren			15	8	6	4	33
– eindbeoordelingsformulieren			11	3	6	7	27
– richtlijnen lesbeoordeling			3		3	7	13
– richtlijnen eindbeoordeling					3	8	11
– richtlijnen afzonderlijke vakken						3	3
D. Uitvoeringsprocedure:							
– presentielijst		2	2	1	1	2	8
– overzicht gegeven lessen		1	3	1	2	3	10
– disciplinaire regels		3	1		3	2	9
Totaal per groep kweekscholen		7	35	25	48	81	
Grootte van de groep	11	3	20	11	13	14	(N = 72)

kweekscholen, en dat er in de wel 'beschreven' coachingsmomenten een grote verscheidenheid bestaat.

Op basis nu van de aangetroffen coachingsmomenten, voor zover hierover schriftelijk het een en ander is vastgelegd, hebben we getracht een klassificatie te maken van kweekscholen waar bepaalde coachingsmomenten al of niet worden aangetroffen. Op deze wijze zal dan een indeling ontstaan in modellen, zodanig dat het duidelijk wordt hoeveel en welke coachingsmomenten gestalte hebben gekregen op een bepaalde groep kweekscholen. Indelingsprincipe is dus het aantal en de aard van de aangetroffen coachingsmomenten. We geven daartoe eerst een overzicht van de frequenties van de coachingsmomenten (c.q. coachingsaktiviteiten) en zullen daarna overgaan tot het bespreken van verschillende modellen.

(Om een zo gedetailleerd mogelijk overzicht te kunnen geven zijn in veel gevallen de coachingsmomenten opgesplitst in coachingsaktiviteiten. Bovendien is vanwege de overzichtelijkheid Evaluatie boven Uitvoeringsprocedure geplaatst. Verder zijn bij de uitvoeringsprocedure weggelaten: frequenties van instructie aan mentoren, omdat deze gelijk zijn aan de grootte van de groepen, en frequenties over het plaatsen van de kwekelingen op de oefenscholen, daar dit op alle kweekscholen plaatsvindt).

Onder A, B, C en D zijn de coachingsmomenten en coachingsaktiviteiten genoemd, vervat in verkorte formulering.

I, II, III, IV, V, VI zijn groepen kweekscholen waarbij één of meerdere coachingsmomenten op een bepaalde wijze worden aangetroffen. De kweekscholen zijn in deze groepen ingedeeld op grond van het aantal en de aard van de coachingsmomenten.

Vooral dit laatste is van belang, omdat soms wel een aanwijzing gegeven wordt over een bepaald coachingsmoment, maar zo summier dat moeilijk valt op te maken wat er nu precies mee wordt bedoeld. Hoewel bij het indelen van de kweekscholen in groepen de grootst mogelijke objectiviteit is nagestreefd, is het duidelijk dat bij deze indeling een persoonlijke keuze niet kon worden vermeden. Uit het overzicht valt te lezen, dat b.v. organisatorische kwesties geregeld zijn bij elke groep (met uitzondering van groep 1), dat betreffende het beoordelen bij 4 groepen iets te vinden is, en dat een gedifferentieerd overzicht van de leerstof voornamelijk wordt aangetroffen in groep VI. De cijfers in de kolommen geven aan, dat in een bepaalde groep (.b.v. III) een bepaald coachingsmoment (b.v. het gebruik maken van lesbeoordelingsformulieren) met een bepaalde frequentie voorkomt (b.v. in groep III zijn 15 kweekscholen van de in totaal 20 kweekscholen waaruit deze groep bestaat, die formulieren gebruiken voor het beoordelen van lessen). Natuurlijk blijkt uit een dergelijk overzicht niet van welke aard deze formulieren zijn.

Het zal niet moeilijk zijn om in te zien dat de onderscheiden groepen even zovele modellen van begeleiding en beoordeling voorstellen, die als volgt kunnen worden beschreven.

Groep I (N = 11)

Deze groep kweekscholen heeft aangaande de praktische vorming van kwekelingen niets schriftelijk vastgelegd. De kwekelingen ontvangen hun richtlijnen voor het geven van lessen mondeling van de kweekschooldocenten tijdens de lessen algemene en speciale didaktiek. Ook aan de mentoren wordt mondeling (hetzij in een gesprek met de mentor afzonderlijk, hetzij op een algemene bijeenkomst van mentoren) meegedeeld hoe de praktische vorming zal verlopen, en waarop de kwekeling t.a.v. zijn praktische vakbekwaamheid zal worden beoordeeld.

Groep II (N = 3)

In deze groep bestaat het schriftelijk vastgelegde coachingsbeleid uit enkele mededelingen van organisatorische aard, op één bladzijde samengebracht. Van een uitgewerkt programma is, althans op papier, geen sprake. Er zijn voorzieningen getroffen, opdat de kwekelingen in de gelegenheid worden gesteld om praktische ervaring op te doen in de oefenscholen.

Evenals in groep I wordt het voor een groot gedeelte aan de mentoren overgelaten, welke inhoud idealiter moet worden gegeven aan 'praktische vakbekwaamheid', waarbij natuurlijk wel de mondelinge contacten tussen kweekschooldocenten en mentoren verhelderend kunnen werken.

Groep III (N = 20)

De praktische vorming biedt hier ongeveer hetzelfde beeld als in de groepen I en II: de kwekelingen worden in de gelegenheid gesteld te leren lesgeven op de oefenscholen. Over het algemeen worden de lessen opgegeven door de mentoren, die hiervoor weinig of geen richtlijnen ontvangen, behalve enkele voorschriften of maatregelen van organisatorische aard.

Kenmerkend voor deze groep, waardoor ze zich onderscheidt van de twee vorige is, dat de mentoren op de hoogte zijn van de opvattingen van de kweekschool inzake de eisen waaraan een goede les moet voldoen. De mentoren krijgen immers in handen: lesbeoordelingsformulieren (15), richtlijnen voor het beoordelen van lessen (3), en/of eindbeoordelingsformulieren (11).

Groep IV (N = 11)

Bij deze groep blijkt dat ook de lagere school coaching nodig heeft wat betreft het begeleiden van kwekelingen bij hun praktische vorming.

We treffen dan ook een, zij het dan eenvoudige, planning aan: naast gegevens over het aantal en de soort lessen die de kwekelingen in hun oefentijd moeten geven krijgen kwekelingen en mentoren richtlijnen voor het maken van lesschema's, soms ook algemeen- en speciaaldidaktische aanwijzingen. Bovendien zijn in 8 gevallen de mentoren op de hoogte van de eisen waaraan volgens de kweekschool een goede les moet voldoen (d.m.v. de lesbeoordelingsformulieren), terwijl de andere drie hierover ook wel worden geïformeerd d.m.v. de eindbeoordelingsformulieren.

Groep V (N = 13)

We treffen in deze groep alle coachingsmomenten aan, zij het dan nog niet zo tot in details uitgewerkt als bij de volgende groep. In ieder geval mogen we hier zeker spreken van een meer gestructureerde en gedifferentieerde aanpak. Door enkele kweekscholen in deze groep wordt aandacht besteed aan speciale evenementen zoals groepslessen en demonstratielessen, andere kweekscholen vragen om extra werk te maken van verschillende onderwijsvormen (klassegesprek, groepswerk, etc.) en te streven naar pluriforme onderwijsleersituaties. Alle kweekscholen maken gebruik van lesbeoordelingsformulieren en/of eindbeoordelingsformulieren, en doen deze in enkele gevallen vergezeld gaan van richtlijnen.

Groep VI (N = 14)

Dit is de groep met een 'geplande' coaching. Er is een soms duidelijk, soms minder duidelijk omschreven programma, opklimmend in moeilijkheid, dat een uitvoerig scala biedt van door de kwekelingen tijdens hun oefenperiode uit te voeren aktiviteiten.

Hier en daar viel uit de gegevens duidelijk op te maken dat vakdocenten, pedagogiekdocenten en de mentoren regelmatig en frequent bijeenkomen om gezamenlijk te streven naar een betere en praktische vorming van de kwekelingen. De schriftelijke handleiding bij de praktische vorming heeft op deze kweekscholen meestal de omvang van een boekwerk of brochure.

6. *Slotbeschouwing*

Dit inventariserend onderzoek heeft slechts kunnen plaatsvinden dank zij de medewerking van de kweekscholen. Uit het feit dat 75% van de kweekscholen heeft gereageerd op ons verzoek om inlichtingen, de hoeveelheid en de aard van het toegestuurde materiaal blijkt de grote bereidwilligheid om mee te werken aan een onderzoek naar een zeer belangrijk onderdeel in de opleiding van onderwijzers, de praktische vorming. Misschien zou men er ook uit mogen afleiden dat er behoefte bestaat aan nadere bezinning op de huidige gang van zaken. Deze behoefte kan mede hierdoor zijn ontstaan, dat volgens een nieuwe wettelijke regeling voor de praktische vorming de praktijkexamens voortaan achterwege zullen

blijven, en het desbetreffende wetsartikel de bepaling bevat dat voor iedere leerling een plan opgesteld moet worden i.v.m. de oefening in de praktijk van het lesgeven. De gegevens waarover we de beschikking kregen waren van dien aard dat een overzicht verkrijgen aanvankelijk onmogelijk leek. We hebben getracht de moeilijkheden te overwinnen door het onderzoekmateriaal te ordenen volgens relevante coachingsmomenten.

De resultaten bieden nu niet direct een erg rooskleurig beeld van de huidige situatie bij de praktische vorming:

- de doelstellingen van de praktische vorming zijn in het onderzoekmateriaal nergens duidelijk omschreven;
- een uitgewerkte leergang voor de oefening in de praktijk van het lesgeven, waarin een zeker programma wordt ontvouwd van aktiviteiten, opklimmend in moeilijkheid, treffen we aan op slechts 2 kweekscholen;
- het beoordelen van kwekelingen geschiedt aan de hand van zeer uiteenlopende criteria, die (met uitzondering van 2 kweekscholen) overal voor elke oefenperiode dezelfde zijn;
- over het algemeen krijgen de mentoren (uitgezonderd die van de kweekscholen in de groepen V-VI) weinig richtlijnen voor het begeleiden van kwekelingen.

Samenvattend menen we te mogen concluderen:

- dat er tussen de verschillende kweekscholen grote verschillen bestaan t.a.v. het coachingsbeleid bij de praktische vorming;
- dat de lagere school in veel gevallen de belangrijkste gids is bij de praktische vorming;
- dat de leerstof (onderwijsinhouden), zo al geformuleerd en op schrift gesteld, niet of nauwelijks gerelateerd is aan expliciet omschreven doelstellingen.
- dat een systematische leergang voor de oefening in de praktijk van het lesgeven, als onderdeel van het leerplan van de school, nergens wordt aangetroffen in het materiaal.

Tenslotte spreken we, onder dankzegging aan de kweekscholen die hun medewerking verleenden, de hoop uit dat dit onderzoek een bijdrage kan leveren tot verdere bezinning op de praktische vorming.

Curriculum vitae

A. Deckers (geb. maart 1930) volgde de onderwijzersopleiding aan de Bisschoppelijke Kweekschool te 's-Hertogenbosch, behaalde de middelbare akten Pedagogiek A en B aan de Katholieke Leergangen te Tilburg, en voltooide in 1969 zijn doctoraal-Studie Schoolpedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Hij is als pedagogiekdocent verbonden aan de Katholieke Kweekschool 'Mariënburg' te 's-Hertogenbosch.

De mogelijke mondigheid van eerstejaars studenten[1]

Instituut voor Algemene Psychologie, Rijksuniversiteit, Groningen

J. C. J. Bonarius

Een van de tegenwerkende krachten bij de verandering van onderwijsstruktuur en onderwijsmethoden is de angst voor benaderingen, die men niet uit ervaring kent. Een nuchtere uitwisseling van ervaringen is noodzakelijk. Reeds tijdens de kursus 1968/1969 – nog voor de grondige structuurwijziging aan de Subfakulteit Psychologie te Groningen – werd binnen de opleiding eksperimentele psychologie voor eerstejaars studenten geëksperimenteerd (!) met een vérgaande verschuiving van de verantwoordelijkheid van docent naar studenten. De ervaringen hiermee worden besproken. Ze worden bovendien vergeleken met die in de kursus 1969/1970, toen dezelfde benadering plaatsvond, niet als eksperiment, maar als typerend onderdeel van de inmiddels totaal gewijzigde struktuur van de Subfakulteit Psychologie.

Interne demokratisering

De psychologische subfakulteit van de Rijksuniversiteit te Groningen heeft vanaf 1968 vooraan gestaan bij de demokratiseringsbeweging op de universiteit. Het kursusjaar 1968-1969 werd gekenmerkt door veel diskussie over demokratisering van de struktuur, over de doelstellingen van het onderwijs en over de methoden van kennisvergaring. Behalve deel te nemen aan de gedachtenwisseling over de mogelijkheid (of onmogelijkheid) van demokratisch onderwijs heb ik tijdens dat 'diskussiejaar' getracht nog tijdens de 'oude' struktuur enkele aspekten van demokratisch onderwijs aan de ervaring te toetsen, en wel in het gedeelte van de propedeuse opleiding eksperimentele psychologie, waarvoor ik te Groningen verantwoordelijk ben. In het onderstaande wordt hiervan verslag uitgebracht, alsmede van de ervaringen met het onderdeel eksperimentele psychologie binnen het kursusjaar 1969-1970, dus na de invoering van de veranderingen in de bestuurs- en onderwijsstruktuur (zie hiervoor: Gids voor de subfakulteit psychologie, 1969-1970; Verberk, 1969).

De eerstejaars-opleiding eksperimentele psychologie bestaat in Groningen uit drie delen: een *apparatuur-praktikum*, waarin elke student een achttal min of meer klassieke eksperimentele proefjes uitvoert (onderscheidingsdrempel; 'transfer of training'; kausaliteitswaarneming, enz.); Een *kollege eksperimentele methoden*, gevolgd door een toets over de kollegestof en het behandelde boekje van Anderson (1966). Tenslotte een z.g. *groepspraktikum*, waarin de studenten een of twee meer omvattende problemen eksperimenteel onderzoeken, en er een verslag over inleveren. Om aan het groepspraktikum deel te mogen nemen, moet de student geslaagd zijn voor de toets. De in 1968-1969 voor het eerst uitgeprobeerde veranderingen betreffen de toets over kollege en boek over eksperimentele methoden, en een totaal gewijzigde opzet van het groepspraktikum.

1. De toets

Tijdens de kursus 1968-1969 werd reeds bij een van de eerste kollegebijeenkomsten medegedeeld, dat de toets over boek en kollegestof de vorm zou hebben van drie-keuzen-vragen. Bovendien werd aangekondigd, dat de studenten zelf het slaag/faal-kriterium van de toets moesten bepalen. Dit werd in overeenstemming geacht met de in de demokratiseringsgedachte aanwezige be-

hoefte aan gedeelde verantwoordelijkheid. De studenten zouden – als groep – moeten aangeven hoeveel van de vragen 'men' goed moest hebben om nog net een voldoende te halen. Er werd toegezegd, dat het door de studenten aangegeven kriterium zonder meer geldig zou zijn. Omdat deze aankomende studenten natuurlijk nog niet bekend waren met zelfs voor de hand liggende technische moeilijkheden van keuzetoetsen, werd hierover door drs. W. Wijnen (Werkgroep Onderwijsresearch te Groningen) een inleiding gehouden. Dit gaf de eerstejaars enig inzicht, met name dat op grond van toeval de 'gemiddelde student' 1/3 van het aantal vragen goed zou hebben. Het is interessant te vermelden dat men zo onder de indruk raakte van de moeilijkheden bij het vastleggen van het slaag/faal-kriterium, dat er stemmen opgingen dit kriterium maar weer aan de docent over te laten. Dit laatste werd geweigerd omdat m.i. de docent niet principieel beter dan de studenten in staat is een korrekt kriterium te *kiezen*. De afgesproken procedure verliep als volgt:

Tijdens het kollege werden op regelmatige tijden voorbeelden gegeven van toets-items. De studenten konden op deze wijze nagaan welke aspekten van de aangeboden stof belangrijk genoeg waren om in de toets te worden opgenomen. De toets werd twee maal, kort na elkaar, afgenomen, zodat de studenten die de eerste keer gezakt waren nog een herkansing kregen om alsnog tot het groepspraktikum te worden toegelaten.

Nadat op de toets-dag de student de opgaven had gemaakt, en zo de moeilijkheid van de toets aan den lijve had ervaren, gaf hij op zijn toetsformulier aan hoeveel vragen naar zijn mening door 'de' student goed beantwoord moesten zijn om nog net het cijfer 6 te krijgen. Het gemiddelde aantal (afgerond naar beneden) gold als kriterium. De differentiatie van de cijfers (van 0 tot 10) werd aan de docent overgelaten. (In het kursusjaar 1969-1970 werden helemaal geen cijfers meer gegeven, en kon de student slechts slagen of zakken. De differentiatie wordt daarom verder buiten deze beschouwing gehouden). Bij eventuele eliminatie van vragen zou het door de studenten gegeven kriterium naar verhouding worden verlaagd.

Toets I bestond uit 39 drie-keuzevragen. Voordat de toets werd afgenomen had ik als docent 'op ouderwetse manier' voor mezelf een kriterium vastgesteld op 22 van de 39 vragen. Dit kriterium had ik niet bekend gemaakt.

Toets II, de herkansing, bestond uit 51 drie-keuzevragen, sommige identiek aan die uit I, andere parallel, weer andere geheel nieuw; dit alles volgens een van te voren opgesteld plan. Norm van de docent voor II: 28 van de 51 goed.

Na afloop van elke toets werd over de gehele groep (T) van deelnemende studenten het gemiddelde kriterium berekend en de gemiddelde skore. Dit werd ook gedaan over enkele sub-groepen (Mannen, M; Vrouwen, V; en de gezakten in I, die de toets in II hebben herhaald, H). De resultaten zijn samengevat in tabel 1. Hierbij zij opgemerkt, dat T niet gelijk is aan het aantal deelnemers, omdat niet iedere student een kriterium had opgegeven.

Het beoordelen door de studenten

Meestal is een van de vragen, die bij het diskussieren over demokratisch onderwijs opkomen, of de studenten zelf, als betrokkenen, 'eerlijk' kunnen bepalen of ze voor een onderdeel slagen of falen. Het was met enige huiver, dat de belofte – het door de studenten vastgestelde kriterium zal ongewijzigd gehandhaafd worden – was gegeven. De resultaten laten echter zien, dat de twee kriteria vastgesteld door de twee studentengroepen (I en II), in percentage van het totaal aantal vragen elkaar niet veel ontlopen, en telkens iets zwaarder zijn dan het vooraf door de docent opgesteld kriterium. De kriteria liggen ook erg 'redelijk', nl. tussen 55% en 59,3%.

De korrelatie tussen kriterium en skore is wel positief. D.w.z. studenten, die lager presteren, zijn – als groep – geneigd de norm lager te leggen dan de 'betere' studenten. Dit wordt onderstreept door het gemiddelde kriterium van de H-groep, dat zowel in I als in II net iets onder de norm van de docent ligt. Het is echter waarschijnlijk, dat

Tabel 1
Toets eksperimentele methoden 1968-1969

I	Kriterium		Skore		Korrel.	Aantal drie-keuzen items 39 Interne konsistentie toets .78 Kriterium docent: 22 items goed = 56,4% Gemidd. krit. groep 23,14 = 59,3% Aantal deeln. stud. 132 Aantal onvoldoendes 19 = 14,4%
	Gemidd.	Stand. Dev.	Gemidd.	Stand. Dev.		
T = 122	23,14	2,89	28,41	5,26	.406	
M = 73	23,33	2,88	29,11	4,59	.457	
V = 49	22,86	2,87	27,37	5,96	.342	
H = 15	21,13	1,59	18,93	3,11	.128	

II.	Kriterium		Skore		Korrel.	Aantal drie-keuzen items 51 (Aantal geëlimineerde items 5)* Interne konsistentie over 51 items .61 Kriterium docent over 51 items: 28 = 55% Gemidd. krit. groep 29,3 = 57,5% Aantal deeln. 55, waarvan 18 herhalers Aantal onvoldoendes: 17/55 = 31% Bij herh. 9/18 = 50% Bij niet-herh. 8/37 = 21%
	Gemidd.	Stand. Dev.	Gemidd.	Stand. Dev.		
T = 53	29,32	5,27	27,74	5,05	.183	
M = 21	29,48	3,76	27,71	5,30	.312	
V = 32	29,22	6.03	27,75	4,94	.135	
H = 18	27,94	5.80	24,72	4,72	.379	

* Bij II is de gemiddelde skore berekend over de 46 items die overblijven na eliminatie.

dit een 'natuurlijk' gevolg is van de moeilijkheidservaring. Het is onwaarschijnlijk dat dit een 'beraamd' effekt is. Zou dat het geval zijn, dan zou men verwachten, dat de korrelatie van de totale groep bij I lager is dan bij II, omdat toets II de laatste kans bood dit jaar te slagen. De T-korrelatie bij I is echter .41 en ligt daarmee beduidend hoger dan de T-korrelatie van .18 bij II. De vrees dat studenten met lagere prestaties de groepsnorm op belangrijke (lees: 'oneerlijke') wijze zouden verlagen, wordt hiermee voor een groot deel weggenomen. Nog aantrekkelijker is het resultaat, dat de korrelatie tussen 'skore' en 'kriterium' niet erg hoog is.

Uit de tabel is verder af te lezen, dat het percentage geslaagden op I iets gunstiger ligt dan op II. Dit is te begrijpen, als men aanneemt, dat in het algemeen de 'betere 'studenten geneigd zijn eerder aan een toets deel te nemen dan de zwakkere broeders. Overigens blijken beide toetsen redelijk gelijkwaardig, omdat de lagere prestaties op II vooral veroorzaakt worden door de 18 'herhalers', van wie er ook bij de tweede afname 50% onvoldoende presteert.

Voortzetting van het eksperiment

Deze ervaring met de toets in 1968-1969 was mede aanleiding tot het principebesluit om de eerstejaars van de kursus 1969-1970 zelf te laten beslissen over het kriterium van slagen voor alle

onderdelen in het (hergestruktureerde) propedeuse-jaar. In het algemeen zou de vorm van toetsen en de inhoud van de vragen onder de verantwoording van de betreffende docent vallen; de grens tussen falen en slagen zou echter de verantwoordelijkheid worden van de groep. In vergelijking met het jaar ervoor was het delegeren van deze verantwoordelijkheid dus geen uitzondering, maar regel! Omdat in het kursusjaar 1969-1970 het programma eksperimentele psychologie geen essentiële verandering had ondergaan met betrekking tot het jaar daarvoor, is het interessant na te gaan of de positieve ervaring zich over dit nieuwe kursusjaar zou uitbreiden.

Toch waren er enkele veranderingen. De belangrijkste wijziging in vergelijking met het jaar ervoor is natuurlijk, dat de eerstejaars studenten 1969-1970 in veel grotere mate via diskussies in groepen en via de vertegenwoordiging van elke groep in de beleidsbepalende *propedeuseraad*, bij het onderwijsprogramma betrokken waren. Hoewel zij zich met hun nieuwe verantwoordelijkheid zeer onwennig voelden (dit is overigens geen onwennigheid, die tot de eerstejaars beperkt bleek), voelden zij de uitnodiging om het kriterium van de toets vast te stellen niet als een verrassing en nog minder als een gunst. Er werden dan ook geen stemmen gehoord, die deze verantwoordelijkheid weer terugverwezen naar de staf (zoals die een jaar eerder wel voorkwamen). Een tweede belangrijk verschil met het voorafgaande jaar bestond hieruit, dat de eerstejaars toegang hadden tot het verslag van de gang van zaken bij de toets van 1968-1969 (Bonarius e.a., 1969). De groepsvertegenwoordigers en sommige andere studenten hadden dit verslag gelezen (het was hun overigens ter lezing aanbevolen!) en het is niet na te gaan of de kennis hiervan bij een belangrijk aantal tot een bepaalde onderlinge afspraak heeft gevoerd. Tenslotte dient te worden vermeld, dat in 1969-1970 reeds bij de eerste afname twee parallelvormen van de toets werden gebruikt, die 'om-en-om' werden uitgereikt. De gezakten van de eerste afname kregen bij de herkansing de andere vorm van dezelfde toest, waarvan inmiddels op de eerste afname het slaag/faal-kriterium was vastgesteld. De resultaten, die in tabel 2 zijn samengevat, hebben dan ook betrekking uitsluitend op de eerste afname, en wel over 109 deelnemers aan toets A en 108 deelnemers aan de paralleltoets B. Beide toetsen bevatten 39 driekeuze-vragen. De resultaten van A en B laten zich zo tamelijk direkt onderling vergelijken alsmede met toets I van 1968-1969 (Tabel 1).

De studenten in 1969-1970 skoren gemiddeld een tweetal vragen minder goed dan het jaar ervoor. Ligt dat aan het nivo van de opleiding, welke zou zijn afgenomen bij de toegenomen demokratisering? Aan de onrust welke de ver doorgevoerde demokratie voor het alledaagse werk meebrengt? Of aan de veranderde belangstelling van de studenten? Het zijn vragen, die op grond van het materiaal niet goed beantwoord kunnen worden. Het is echter goed, dat ze gesteld worden!

Vergeleken met I ligt het *gemiddelde kriterium* voor de Totale groep in A en B bijna onveranderd. Dit zou erop kunnen wijzen, dat de toets als zodanig niet als moeilijker werd ervaren. Ook kan deze uitkomst als ondersteuning worden gezien voor de intrinsieke eerlijkheid van studenten, die al in het vorig kursusjaar werd ervaren: men is er niet uitdrukkelijk op uit zichzelf te bevoordelen door het vaststellen van een lage kritieke grens. In feite zijn de korrelaties tussen het opgegeven kriterium en de behaalde skore van de Totale groep studenten en van de meeste subgroepen lager bij A en B dan bij I. Wel valt op, dat er een grotere spreiding bestaat van het opgegeven kriterium: de standaarddeviaties bij A en B, ofschoon onderling weinig verschillend, zijn beslist groter dan bij I. Inspektie van het ruwe materiaal suggereert, dat tegenover een toename van het aantal zeer lage normen er een toename is van zeer hoge normen. Ook hier valt dus geen systematische obstruktie te ontdekken!

Konklusies

Konkluderend mag men dus stellen, dat de gevolgde toetsingsprocedure niet minder 'streng' is geweest dan wanneer de docent zelf bepaalt wel-

Tabel 2
Toets eksperimentele methoden 1969-1970

A	Kriterium		Skore		Korrel.	Aantal drie-keuzen items 39 Interne konsistentie toets .72 Krit. docent 22 items Gemidd. kriterium 23,62 Percentage onvoldoendes 14,7% H = aantal gezakten = 16
	Gemidd.	Stand. Dev.	Gemidd.	Stand. Dev.		
T = 108	23.62	3,46	27,75	4,88	.353	
M = 63	23,78	3,71	28,08	4,88	.298	
V = 45	23,40	3,07	27,29	4,85	.444	
H = 16	22,81	2,90	19,81	2,70	—.060	

B	Kriterium		Skore		Korrel.	Aantal drie-keuzen items 39 Interne konsistentie toets .68 Krit. Docent 22 items Gemidd. kriterium 22,97 Percentage onvoldoendes 16,7% H = aantal gezakten = 18
	Gemidd.	Stand. Dev.	Gemidd.	Stand. Dev.		
T = 105	22,97	3,59	25,96	4,60	.250	
M = 68	23,00	3,66	26,09	4,58	.314	
V = 37	22,92	3,45	25,73	4,62	.126	
H = 18	22,17	3,06	18,56	2,11	—.160	

ke studenten slagen of zakken. Daar voor het vaststellen van het kriterium geen vaste regels bestaan lijkt het aan te bevelen dit door de groep van studenten te laten vaststellen. Geschiedt dit in alle openheid en met coaching t.a.v. de technische aspekten van een toets, dan blijken eerstejaar studenten mondig genoeg met zijn allen een fair kriterium vast te stellen. Onzekerheid en verantwoordelijkheid voor de te nemen beslissing wordt bij deze procedure, m.i. terecht, verplaatst van de indivuele docent naar de groep studenten.

II. Het Groepspraktikum

Tot aan het kursusjaar 1968-1969 werd het eksperiment, dat de studenten in het kader van de opleiding eksperimentele methoden moesten uitvoeren en verslaan, door het staflid tot in de details voorbereid. Meestal betrof het een onderwerp, waarin het staflid zelf was geïnteresseerd. Het werk van de studenten werd dan gezien als een vooronderzoek (zie b.v. Bonarius, 1966). De studenten werd het te onderzoeken probleem uitgelegd terwijl de vooraf bepaalde methoden uitgebreid werden besproken. De aanbieding van de stof geschiedde aanvankelijk aan de gehele groep van eerstejaars, maar toen hun aantal toenam van ongeveer 65 in 1964 tot 150 in 1967 werd het groepspraktikum gehouden in groepen van 50 studenten. Binnen zo'n groep voerde iedere student individueel het eksperiment uit, meestal met een of twee proefpersonen uit eigen kennissenkring. Men had aan de eisen van het praktikum voldaan na inlevering van een volledig verslag per uitgevoerd eksperiment.

Door de massale opzet was er weinig mogelijkheid tot diskussie, ofschoon deze in principe wel werd aangemoedigd. Bij het groter worden van het aantal studenten werd de kommunikatie tussen docent en student steeds meer verlegd

naar de stencils waarop het materiaal van te voren geprogrammeerd was. Juist in een vak als eksperimentele psychologie zou de student gekonfronteerd moeten worden met de problematische aspekten van het 'vertalen' van psychologische variabelen in observeerbare en meetbare gedragingen. Door de toename van het aantal studenten was er echter geen ruimte meer om deze problematiek indringend te bespreken. De motivatie van de studenten nam dan ook met het jaar af, hetgeen weer een wisselwerking had op die van de docent.

In de kursus 1968-1969 werd het roer omgegooid, met de bedoeling de motivatie en de betrokkenheid van de studenten te vergroten en zo een groter rendement te verkrijgen. Tijdens het kollege Eksperimentele Methoden werd de studenten gevraagd onderwerpen op te geven die zijzelf interessant genoeg vonden om in het groepspraktikum aan een eksperiment te onderwerpen. Dit verzoek leverde een 50-tal ideeën op:

Enkele voorbeelden hieruit zijn:
- relatie tussen behoefte aan sociale kontakten en emotionele rust
- hoe reageert men in Nederland op demonstraties
- seksualiteit en geslacht
- kreatieve begaafdheid en de vier psychologische typen bij Jung
- relatie tussen het houden van mensen en het houden van dieren
- verhouding mens-dier; heeft dit met seksuele verlangens te maken?

Uit deze ideeën werd een tiental geselekteerd, welke binnen twee weken in een praktikum van ongeveer 40 uren serieus zouden kunnen worden onderzocht en die tevens aanleiding gaven tot het opstellen van een hypothese. Anders gezegd, de ideeën moesten op korte termijn operationaliseerbaar zijn, en het betreffende eksperiment moest een hypothese-toetsend karakter hebben. Deze selektie vond plaats door de drie student-assistenten, die met de direkte supervisie der eerstejaars zouden worden belast. Uiteindelijk koos elke assistent hieruit twee onderwerpen, welke zijn belangstelling trokken, en de eerstejaars moesten zich op een van de zes onderwerpen inschrijven. Hieruit ontstonden 6 groepen van elk ongeveer 25 studenten, elk onder leiding van één student-assistent. De zes onderwerpen waren:

1. Invloed van muziek op leerprestaties
2. Reakties op onverwachte situaties
3. Gebruik van alkohol en reaktievermogen
4. Technisch/wiskundig inzicht en geslacht
5. Geluidssterkte en geheugen
6. Langdurige geestelijke inspanning en koncentratie.

Op suggestie van A. Bokhout, een van de student-assistenten, werden de groepen van 25 studenten elk weer onderverdeeld in kwintetten, bestaande uit (ongeveer!) 5 studenten. Elk kwintet moest over het 'groepsthema' een konkreet eksperiment bedenken en uitvoeren. Dit betekende dat het probleem door de studenten zelf nader werd gedefinieerd, rekening houdend met de beperkingen die de operationalisatie aan psychologische vraagstellingen pleegt op te leggen. Tijdens het praktikum werden perioden, dat elk kwintet voor zichzelf werkte, afgewisseld met terugrapportering aan de groep van 25. Op deze wijze bleef men van elkaars onderzoek op de hoogte, en was het mogelijk vraagstelling en verwerkelijking op elkaar af te stemmen. Per kwintet werd een verslag geproduceerd over het eigen eksperiment.

Deze opzet van het groepspraktikum bleek goed te werken. De studenten bleken op enkele uitzonderingen na zeer geïnvolveerd. Bij de meeste kwintetten werd op kreatieve manier gewerkt aan het konkretiseren en operationaliseren van de theoretische variabelen. De student-assistenten die voor de gehele gang van zaken binnen de groep verantwoordelijk waren, werden gekonfronteerd met diepzinnige fundamentele en technische vragen, die in de jaren ervoor nauwelijks de aandacht trokken als ze op initiatief van de docent werden aangestipt. Bovendien was het geen uitzondering, dat deze eerstejaars zelfstandig literatuur verzamelden. Gezien de pluriform-

miteit van de onderzoekinkjes kwamen vele uitvoerende diensten, zoals typen en stencillen, welke vroeger van instituutswege werden verzorgd, nu neer op de hoofden van de studenten zelf. Zij hebben daar hard aan gewerkt. Andere stafleden dan die welke direkt bij de opleiding eksperimentele psychologie betrokken waren, werden 'lastig gevallen' met vragen om informatie, testformulieren en hulp bij de opbouw van apparatuur. De meeste eerstejaars werkten veel meer dan het vereiste aantal van 30 uur. Kortom, de motivatie van de studenten bleek bij deze aanpak veel hoger dan in vorige jaren.

Ook de positie van de student-assistenten en van de verantwoordelijke docent was prettiger geworden. In tegenstelling tot vorige jaren verviel de kontrolerende funktie bijna geheel. Tussen de groep en de student-assistent ontstond een vertrouwensband. De student-assistenten, mede door hun stimulerende wijze van optreden, kregen gezag. Bij de plenaire diskussies van hun groep, waarin men elkaar zeer direkt en soms zelfs fel en agressief op denk- en uitvoeringsfouten wees, vervulde de assistent b.v. de taak van vrederechter. De docent zelf, verlost van praktische organisatorische problemen, kon nu al zijn tijd besteden met het opwerpen van problemen, het bespreken van de ethische aspekten van psychologische eksperimenten, en het stimuleren van de groepen en kwintetten.

De gewijzigde opzet van het groepspraktikum is moeilijker in cijfers te waarderen dan de wijzigingen betrekking hebbend op de toets. De veelheid van onderwerpen, de verscheidenheid in kompleksiteit en de verschillen in de benodigde apparatuur sluiten de mogelijkheid uit met een enkele getalmatige indeks de groepen met elkaar of dit groepspraktikum met dat uit vorige jaren te vergelijken[2]. De reakties in de 'wandelgangen' waren echter zeer positief. Dit bleek ook bij de diskussies over de herstrukturering van de subfakulteit en met name over die van de propedeuse-opleiding. De struktuur van het groepspraktikum 1968-1969 stond voorbeeld voor de indeling van de eerstejaars in de kursus 1969-1970 in groepen van 25, en in kwintetten. Deze eerstejaarsgroepen hadden elk een vertegenwoordiging in het subfakulteitsbestuur en de propedeuseraad, terwijl alle onderwijsaktiviteiten in eerste instantie ook binnen de groepen plaatsvonden.

Net als bij de bespreking van de Toets is het mogelijk om de verandering in de opzet van het groepspraktikum ook binnen het kursusjaar 1969-1970 te volgen. Wederom dient vermeld te worden, dat wat in 1968-1969 als een nieuwe aanpak bij het onderdeel eksperimentele psychologie werd geïntroduceerd, tijdens de kursus 1969-1970 zijn unieke aspekten was kwijtgeraakt; het nieuwe was eraf! Bovendien was, in tegenstelling tot het vorige jaar, de beoordelingsverantwoordelijkheid (wanneer heeft men aan de eisen van het groepspraktikum voldaan?) verlegd van de docent naar de groep. Het lijkt erop, dat dit een ongunstige uitwerking had op de kohesie en het onderlinge vertrouwen van de groepsleden. In principe is de idee, dat mensen elkaar zeggen, wanneer hun bijdragen tot het funktioneren van de groep onder de maat blijft, zeer aantrekkelijk. In de praktijk schijnt ze te hoge eisen te stellen aan de morele rijpheid en de persoonlijke stabiliteit van een groot aantal mensen, eerstejaars niet uitgezonderd.

Beschouwd tegen deze achtergrond is het begrijpelijk, dat in 1969-1970 het tevredenheidsgevoel in de groepen beslist lager lag dan tijdens de vorige kursus. De indruk bestond wel, dat het kreatieve nivo van de eksperimenten het nivo van het jaar ervoor haalde, evenals de werklust en de motivatie van driekwart der betrokken studenten. Meer dan een jaar terug werd het serieuse in een ludieke sfeer ingebed, hetgeen zich uitte in een ware wedijver om het verslag zo mooi mogelijk te 'versieren'. Verscheidene malen werd het verslag 'opgedragen' aan de fungerende student-assistent, en één groep belegde een feestelijke bijeenkomst bij de afsluiting van het groepspraktikum.

Konklusies

Konkluderende mag gesteld worden, dat bij het

aanleren van wetenschappelijk inzicht en technische vaardigheden, de interesse en de motivatie van eerstejaars studenten in belangrijke mate verhoogd wordt, indien zij meer persoonlijk bij het vaststellen van het onderwerp en bij het afwegen van mogelijkheden worden betrokken. Bij het sterk toegenomen aantal studenten in de sociale wetenschappen kan die betrokkenheid worden gerealiseerd door praktika in groepen van ten hoogste 25 studenten, onderverdeeld in kwintetten. Diskussie binnen en tussen de kwintetten garandeert, dat belangrijke theoretische en technische problemen worden gesignaleerd, en – eventueel met behulp van b.v. een student-assistent – worden opgelost. Door de eigen verantwoordelijkheid van de studenten te stimuleren, blijken deze in staat te zijn praktische en organisatorische moeilijkheden te overwinnen. Hierdoor heeft de verantwoordelijke docent meer tijd vrij om zich aan zijn eigenlijke taak te wijden: het stimuleren van de wetenschappelijke ontplooiing van studenten. Vooral indien de groepsbijeenkomsten binnen een korte tijdsperiode plaatsvinden, en de docent kan steunen op een goed team van student-assistenten, leiden deze verbeteringen tevens tot een verlaging van de belasting van de docent.

Noten

1. De in dit verslag beschreven vernieuwingen zouden onmogelijk zijn geweest zonder de konstruktieve en zelfstandige bijdragen van Josette ten Have-de Labije, Adriaan Bokhout, Henk van Harten, Theo Schaap en Gezinus Wolters, die voor kortere of langere tijd student-assistent zijn geweest.
2. Belangstellenden kunnen echter bij de auteur het rapport HB-69-33 EX opvragen, waarin één van de uitgevoerde eksperimenten uitgebreid en in publikatie-vorm is beschreven. Dit verslag van REAKTIES OP ONVERWACHTE SITUATIES geeft een indruk van het nivo der aktiviteiten welke in deze groepsgewijze opleiding is bereikt.

Literatuur

Anderson, B. F., 1966. The psychology experiment. Belmont, California: Wadworth.
Bonarius, J. C. J., 1966. Persoonlijke constructen als zinvolle beoordelingscategorieën. Hypothese, 1965/1966, 10, 70-80.
Bonarius, J. C. J. e.a., 1969. Reakties op onverwachte situaties. Heymans Bulletin HB-69-33 EX. Psychologisch Instituut, Groningen.
Verberk, A. J. A., 1969. Aktie demokratisering van de subfakulteit psychologie te Groningen. De psycholoog, 4, 484-495.

Curriculum vitae

Na het beëindigen van zijn psychologiestudie te Leiden in 1962, studeerde drs. Bonarius anderhalf jaar bij prof. G. A. Kelly in Amerika. Sindsdien is hij als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Instituut voor Algemene Psychologie te Groningen (hoofdtaak: de theoretische en praktische inleiding in het wetenschappelijk denken). Daarnaast is hij als therapeutisch psycholoog verbonden aan het Buro voor Gezins- en Persoonsvragen te Leeuwarden. Drs. Bonarius heeft in binnen- en buitenland gepubliceerd over psychotherapie, en over theoretische psychologie. Hij promoveert binnenkort op een proefschrift over beoordelingsschaalgedrag.

Naar een opleiding tot Bedrijfsagoog

DR. J. VAN SCHAARDENBURG

De aanleiding *van deze schets is de a.s. wijziging van het Academisch Statuut, die in een universitaire opleiding tot bedrijfsagoog voorziet: Het nieuwe artikel 125 sub 3 stelt een nieuw hoofdvak, de andragogische richting, voor, met als mogelijk onderdeel van studie de sociale begeleiding van volwassenen in arbeidssituaties.*
Wanneer wij deze in bedrijfskringen onbekende functie 'vertalen' met agogisch-didactisch medewerker of opleidingsfunctionaris, komen wij wel op een wat meer bekend terrein, waar echter vele tegenstrijdige opvattingen *en onzekerheden heersen. De veelheid van opvattingen terzijde latend, pogen wij in deze schets vanuit onze beperkte* visie *enkele bouwstenen voor een doelmatige opleiding tot bedrijfsagoog aan te dragen.*

Deze schets bestaat uit vier hoofdstukken. *De eerste twee hoofdstukken bepalen de basis van de opleiding tot bedrijfsagoog. In het derde hoofdstuk zijn enkele beginselen van deze opleiding geformuleerd, die in het vierde hoofdstuk praktisch zijn uitgewerkt.*

Uitgangspunt is de eigen ervaringen die in de loop van de tijd als bedrijfsagoog zijn opgedaan. Deze ervaringen vragen correctie, aanvulling *van die van anderen. Dit is de* uitdaging *van waaruit deze schets is opgesteld!*

1. *Wat is een bedrijfsagoog?* (afgekort b.a.)

> 'Bij de hervorming van het onderwijs komt het in de eerste plaats aan op de mensen die het onderwijs hebben te dragen en pas in de tweede plaats op systemen en voorschriften'.

De functie van bedrijfsagoog kan nog niet exact worden beschreven; hij zal nog moeten worden gemaakt.
Bovenstaande vraag is dan ook eerst na verloop van tijd te beantwoorden, wanneer wij althans ernst maken met een *professionele opleiding* tot bedrijfsagoog!

Het moge vreemd lijken, dat wij in deze schets een opleiding voor een functie ontwerpen, hoewel deze functie ons nog niet helder voor ogen staat. De ervaring leert evenwel dat opleidingsbehoeften eerst dan manifest worden, wanneer er hiermee verwante opleidingsmogelijkheden zijn.* Zo zou ook de bedrijfsagoog pas een plaats kunnen verwerven, wanneer hij op deskundige wijze kan aansluiten op latente behoeften in het bedrijf.
Verder hebben wij ervaren dat wanneer wij mensen met een breed assortiment van vaardigheden in het bedrijf plaatsen, er veel kans is dat zij *een naar hun persoon aangepaste functie* zullen creëren.
Op het opleiden van dit type mensen is deze werkschets gericht!

1.1 *Ervaringen met huidige opleidingsfunctionarissen*

In vele ondernemingen zijn reeds opleidingsfunctionarissen (hierna afgekort o.f.) werkzaam voor het organiseren, enz. van bedrijfsopleidingen.

* Verg. de nieuwe opleidingsmogelijkheden in het lager, middelbaar en hoger economisch-administratief onderwijs, voor middelbare en hogere bedrijfsassistenten, en in het voortgezet leerlingstelsel.

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1970 (47) 276-289

Uit diverse oriënterende onderzoekingen* blijkt, dat er in hun werkzaamheden *grote variaties* in breedte en diepgang, in kwantiteit en kwaliteit bestaan. Vele sterk variërende taken blijken in de verzamelnaam 'o.f.' te zijn opgenomen, zodat er van weinig homogeniteit in deze functie sprake is.

Deze variërende functieverwerkelijking is een gevolg van:
- organisatorische belemmeringen; het bedrijf geeft b.v. onvoldoende mogelijkheden,
- verschil in 'niveau' van de o.f.; onder de o.f.^{n} treft men mensen met zeer diverse vooropleiding en ervaring aan,
- uiteenlopende vakbekwaamheid van de o.f.

Verder is er een groot verloop van de o.f.^{n}*, hetgeen kan wijzen op grote onzekerheid omtrent zijn functie.

1.2 *Ontwikkelingslijnen op langere termijn*

Door:
- het steeds gecompliceerder worden en explosief veranderen van de bedrijfsarbeid,
- de zich wijzigende arbeidsmarkt, en
- het verschuivend behoeftenpatroon van de werknemers,

zullen *up-to-date opleidingen* voor de bedrijven steeds belangrijker worden.

Het optimaal aanpassen aan de behoeften van het bepaalde bedrijf zal een verdere *decentralisatie* van de bedrijfsopleidingen naar de bedrijven, ook in verantwoordelijkheden, stimuleren.
Er zullen daarom *hogere* eisen worden gesteld aan de o.f. in het bedrijf. De belangrijkste activiteiten zullen zich daarbij richten op:

- het analyseren van problemen en behoeften: 'het verrichten van diagnostische en evaluatieve (voor-)onderzoekingen, met alternatieve oplossingsmethoden',
- het situationeel verbeteren van het bedrijfsonderwijs: 'het begeleiden van cursusleiders, docenten, enz. in hun werkzaamheden',
- het invoeren van door anderen ontwikkelde werkwijzen en ideeën.

Hier moet de o.f. een brugfunctie vervullen tussen onderwijsresearch en onderwijspraktijk.
Door een dergelijke kwaliteitsverbetering zal het bedrijfsonderwijs een eigen status verwerven in het geheel van de onderneming en door bedrijfsfunctionarissen meer au sérieux worden genomen.

Om een dergelijke verhoging van eisen te realiseren wordt principieel uitgegaan van de aanwezige en toekomstige *o.f.*^{n}, omdat juist zij het bedrijfsonderwijs, in samenwerking met het management en uitvoerenden, gestalte, 'vlees en bloed' moeten geven.

Een dergelijke beslissing *vraagt* voor de betrokken o.f.^{n}:
- een aangepaste functiebezinning, -opleiding en -coaching tot
  - 'stoottroepen' van het gewenste bedrijfsonderwijsbeleid, en tot
  - 'vrijgestelde' voor hulp-en-bijstand aan bedrijfsfunctionarissen, cursusleiders, docenten, enz.
- én een institutionalisering van de hiervoor nodige hulp-en-bijstand.

Samengevat, er blijkt een behoefte aan een *masterplan* voor degenen die het opleidingswerk in de bedrijven moeten stimuleren, voorbereiden, invoeren, enz.

1.3.1 *Beginsel: Ménsen maken hun functie!*

Het voorgestelde masterplan bestaat uit twee delen:

* Zie: J. van Schaardenburg, De opleidingsfunctionaris onder de loupe, Nive-sectie Noord-Holland, 1957.
Literatuur in C. S. Krawenski, Die Ausbilder in der Industrie, Diss. Zürich, 1961

1.3.1 Het scheppen van de *voorwaarden binnen* de bedrijven, opdat een o.f. effectief kan werken. Hieraan werken sommige bedrijven. Deze activiteit zou worden vergemakkelijkt wanneer er vakbekwame functionarissen beschikbaar waren om deze organisatie-voorbereidingen te stimuleren en mede gestalte te geven. Vandaar onze voorkeur voor:

1.3.2 Het *opleiden van bedrijfsmedewerkers* op agogisch-didactisch gebied, die in gevoelde behoeften kunnen voorzien en op lange termijn een waardevolle bijdrage kunnen leveren.
Juist op lange termijn zijn er zovele onbekende invloeden werkzaam, dat wij ons niet willen binden aan huidige organisatorische verhoudingen.
Wat er evenwel ook moge veranderingen, wij menen dat er steeds 'mensen' nodig zullen zijn. En die zullen dan, mits zij passend zijn opgeleid, hun agogisch-didactische functie 'máken'!

2. *Een functiebeeld van de b.a.*

> 'Het is duidelijk dat elke nieuwe functie, ook die van de b.a., tot op zekere hoogte proberenderwijs en stap voor stap moet worden opgebouwd en dat elk algemeen idee slechts voorlopig kan zijn. Toch is een algemeen idee absoluut onmisbaar als gids voor het praktische handelen'.

Hieronder pogen wij in een aantal globale aanduidingen een beeld te schetsen van de b.a.
Op basis van de *'b.a.-in actie'*, hoe gevarieerd deze ook is, dient zijn functieopleiding (hoofdstukken 3 en 4) te worden ontworpen.

2.1. *Over zijn werkterrein*

In het geheel van het bedrijf pogen wij de b.a. enigermate 'thuis te brengen'. Vandaar allereerst:

2.1.1. Een *bedrijf* is 'een inrichting voor de beoefening van een bepaalde tak van industrie, handel of verkeer', (vlg. Van Dale), waaronder o.i. ook te rekenen alle dienstverleningen van b.v. adviesbureau's, ziekenhuizen, overheidsinstanties.

2.1.2. De *functies* die in een bedrijf zijn ontwikkeld, zijn te onderscheiden in *drie groepen*, nl.:

2.1.2.1. De *lijnfuncties.*
Deze zijn gericht op alle werkzaamheden nodig om 'de lijn', b.v. de productiestroom, in beweging te houden.
Voor een goed vervullen van deze werkzaamheden heeft de lijn evenwel nodig:

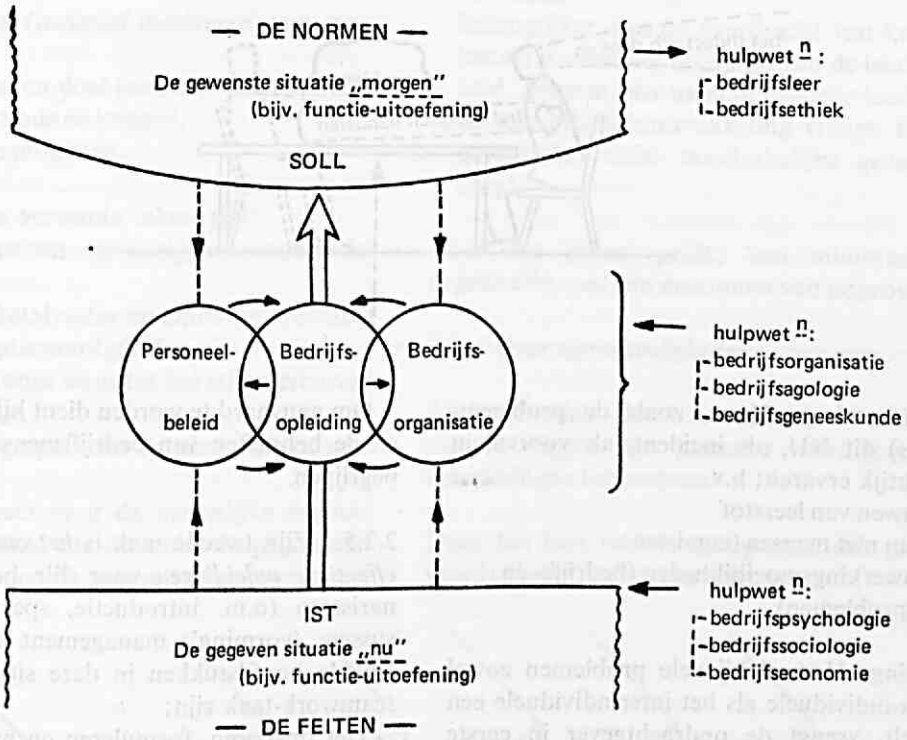
2.1.2.2. De *directe staffuncties.*
Deze assisteren de lijnfuncties in hun huidige taak met een specialisatie, waaraan direct behoefte is, zoals:
- het afstemmen van de productiestroom, b.v. planning, werkvoorbereiding;
- het signaleren van bepaalde productiecriteria, b.v. bedrijfslaboratorium, materiaalcontrole;
- de oordeelsvorming van de leiding, b.v. bedrijfsadministratie, personeelsbeheer.

2.1.2.3. De *indirecte staffuncties.*
Deze functies zijn gericht op 'morgen', op het ontwikkelen van vernieuwingen, verbeteringen, op het vormen van een 'slagvaardig beleid'.
Deze functies leveren ons onder meer 'de normen waar we naar toe willen' om ons levensniveau op hoger peil te brengen. Tot de laatstvermelde staffuncties behoren o.a.:

2.1.3. De *trias Personeelbeleid-Organisatie-Opleidingen.*
Deze drie functies hebben grote overlappingen, waardoor vaak een prestigestrijd tussen deze functies ontstaat en vergeten wordt dat zij elkaar nodig hebben. Bezie de schets op de volgende bladzijde.

2.1.4. *Stelling:* Bedrijfsopleidingen zijn een belangrijk middel voor het *invoeren* van de voorstellen (van IST naar SOLL), opgesteld door:

Een schets ter overdenking:



- Personeelbeleid, dat zich meer richt op de mensen, en
- Bedrijfsorganisatie, dat zich meer richt op de zaken.

2.1.5. Deze bedrijfsopleidingen achten wij het professionele *werkterrein van de b.a.*, met de volgende kenmerken:

- een indirecte staffunctie,
- samenwerkend met de bedrijfsorganisatie aan de situationele factoren,
  = organisatorisch medewerker
- primair gericht op de 'mensen' (hun 'welzijn'),
  = zijn agogisch standpunt
- met eigen specialisatie, de bedrijfsopleidingen,
  = opleidingskundig (didactisch) medewerker.

2.2. *Over zijn taken*

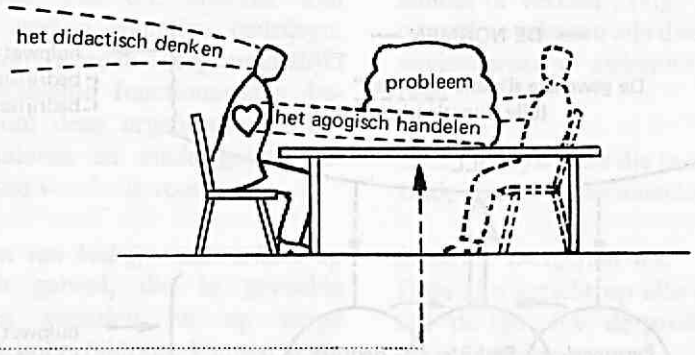
2.2.1. Voorop stellen wij, dat wij de b.a. *niet* zien als een sociaal prediker n.a.v. 'onderzoekingen in grote bedrijven': 'De werkers op sociaal terrein benaderen de bedrijfsproblemen vaak te simplistisch; ze hebben te weinig begrip voor de economische, technische en commerciële aspecten van de bedrijfsarbeid'.
Integendeel:

2.2.2. De b.a. moet *vaste voet* in het bedrijf pogen te krijgen door uit te gaan van de gegeven (opleidings-)werkelijkheid, die hij in de eerste plaats ontmoet in de problemen die hem als te behandelen objecten worden toegeschoven.

2.2.3. Teneinde aan te sluiten aan de behoeften die bij zijn opdrachtgever leven, is de taak van de b.a. dus: *'Meewerken aan een gevoeld probleem'*, zoals de betrokkenen dit in hun praktijk ervaren,

- naar een optimale oplossing, en
- met een agogische inbreng.

In beeld:



Het incidentele probleem, zoals de probleembrenger(s) dit NU, als incident, als voorval in hun praktijk ervaren; b.v.

- opbouwen van leerstof
- omgaan met mensen (cursisten)
- samenwerkingsmoeilijkheden (bedrijfs- én mens-problemen)
- enz.

Opmerking: Hoewel bij vele problemen zowel het intra-individuele als het interindividuele een rol speelt, vraagt de opdrachtgever in eerste instantie aandacht voor de objectieve symptomen. Deze vormen de aangrijpingspunten voor de b.a.

2.2.4. In deze taak is hij overleg- én werkpartner, een médewerker in een proces van mensen op weg. Hiertoe ontwikkelt hij zijn *werkaanpak*, optimaal aangepast aan de gegeven situatie (omstandigheden en mensen).

Enkele hoofdstukken uit zijn werkaanpak zijn:

- verhelderen van de situatie
- (her)formuleren van het 'probleem'
- verzamelen en 'wegen' van alternatieve oplossingsmethoden
- helpen oplossen van voorkomende moeilijkheden.

De basis hiervoor is dat de b.a. *aanvaard* moet zijn als bedrijfsman/collega en niet wordt beschouwd als 'halfzachte jongen, die de zuurverdiende centen aan sociaal gedoe uitgeeft'.

Om aanvaard te worden dient hij o.m. de taak en de behoeften van bedrijfsmensen te kunnen begrijpen.

2.2.5. Zijn tweede taak is *het ontwikkelen van effectieve opleidingen* voor álle bedrijfsfunctionarisssen (o.m. introductie, specialisatie, cursussen, 'vorming', management development). Enkele hoofdstukken in deze situatiegebonden teamwork-taak zijn:

- Het opsporen, formuleren en analyseren van als pijnlijk ervaren bedrijfsprobleem, waarin zowel werk- als mens'barrières'.
  Het daarna eventueel vaststellen van een opleidingsbehoefte, afgestemd op carrière- en personeelsplanning, zowel individueel als per categorie.
- Het 'vertalen' hiervan naar een opleidingsprogramma (met alternatieve oplossingen én consequenties), incl. doelbepaling en -analyse, vaststellen begin- en eindniveau, inhoud, methoden, hulpmiddelen, enz.
- Het verwerkelijken van, richtinggeven aan en ondersteunen van dit programma, incl. opleidingsorganisaties; selectie, opleiding, begeleiding van cursisten, instructeurs/docenten, cursusleiders; bewaken van opleiding.
- Het vaststellen van de resultaten, incl. beoordeling, opvang, periodiek volgen in bedrijfssituatie, evaluatie/verzamelen van ervaringen, her-onderzoek behoeften, rapportage.

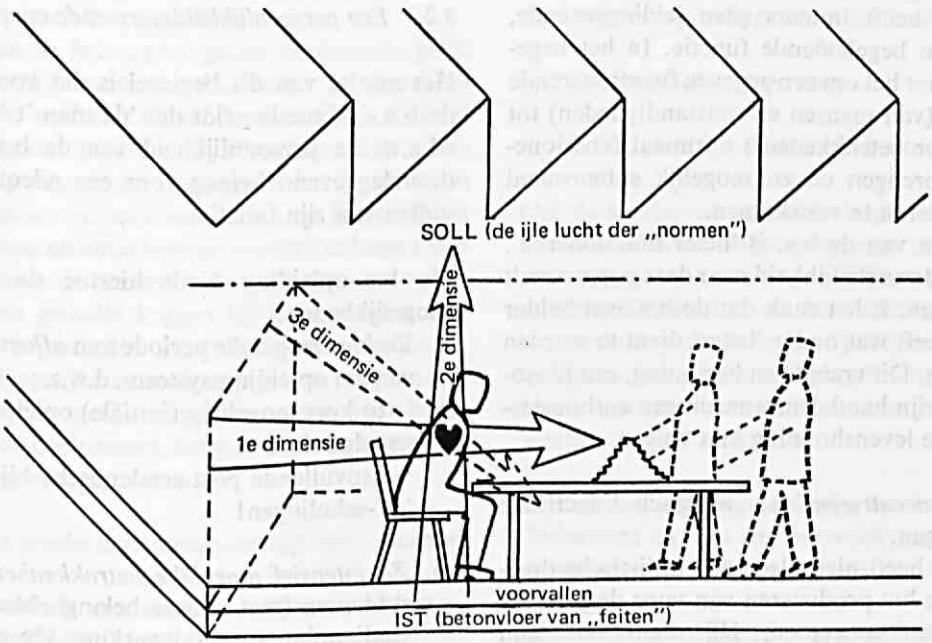
2.2.6. Deze tweede taak is veelomvattend, zij

groeit naar een echt *specialisme* dat gekenmerkt is door:

- het begeleiden (inclusief motiveren) van mensen,
- naar een gegeven doel (situationeel integreren van gedrag, kunde en kennis),
- met bepaalde middelen.

2.2.7. Hiermee verwante taken zijn:

- Het afzwakken van aanwezige communicatiebarrières:
  de b.a. is als katalysator en animator specialist in communicatievaardigheden.
  Hieruit volgt onze wens tot het stimuleren van arbeidsgroepen.
- Persoonlijke gesprekken in persoonlijke problemen.
  Met alle respect voor de menselijke vrijheid is de b.a. iemand die de ander helpt zichzelf te worden binnen de gegeven situatie-grenzen.



- Horizont-verruimen in agogisch-didactische zaken.
  De b.a. is de begeleider van veranderingsprocessen bij de ander, waarbij hij vooral oog moet hebben voor de veelheid van verschijningsvormen, waarin de mens zich aan ons voordoet.
  Belangrijker dan de overdracht van konkrete kennis is vaak het activeren van de leerbereidheid, hetgeen een mentaliteitsbeïnvloeding en persoonlijkheidsontwikkeling vraagt. Een gevaarlijke, maar noodzakelijke gevolgtrekking!*

Voor het geheel geldt: 'een minimum van organisatie, met een maximum van improvisatie'.

2.3. *Over zijn vaardigheden*

2.3.1. Omdat de b.a. primair werkt mét mensen, liggen zijn primaire vaardigheden in betrekkingen tot mensen.

Door het hart van de agoog gaan drie groepen vaardigheden, achtereenvolgens:

* Baxter vermeldt een reeks waarschuwingen tegen het invoeren van programma's om de communicatie te bevorderen, wanneer men niet ten volle de consequenties hiervan kent en aanvaart.
In Wayne Denis c.s., Current trends in industrial psychology, 1966, p. 144.

2.3.2. Zijn *eerste dimensie*: de direct-productieve 'strategieën'. Deze volgen uit de reeds vermelde taken, t.w.:
a. Het assisteren bij problemen; en
b. Het ontwikkelen van opleidingen.
Beide met inbegrip van het bevorderen van de communicatie.

2.3.3. Zijn *tweede dimensie:* de indirect-productieve 'toerusting'. Deze verschaffen de indirecte gereedschappen voor bovenvermelde taken, gericht op het probleem, t.w.:
a. De cliënt-centered analysemethoden.
b. De object-centered analysemethoden.

2.3.4. Zijn *derde dimensie.*
Deze biedt mogelijkheden voor een 'diepgang' in de functieuitoefening van de b.a., t.w.:

a. De agogische '*instelling*' binnen de aanwezige begrenzingen van de gegeven bedrijfssituatie.
De b.a. heeft immers geen leidinggevende, maar een begeleidende functie. In het begeleiden gaat het om een gegeven functionerende situatie (van mensen en omstandigheden) tot een (voor betrokkenen!) optimaal functioneren te brengen en zo mogelijk subnormaal functioneren te voorkomen.
De norm van de b.a. is 'beter functioneren'. Omdat de werkelijkheid naar deze norm wordt afgemeten, is het zaak dat de b.a. een helder beeld heeft wat onder 'beter' dient te worden verstaan. Dit vraagt een bezinning, een filosofie van zijn handelen, waaruit een enthousiasmerende levenshouding kan volgen.

b. Het *concentreren* van agogisch-didactische ervaringen.
De b.a. heeft niet alleen een utilistische doelstelling: het produceren van voor de praktijk bruikbare concepten. Hij dient ook zijn hiermee opgedane ervaringen te concentreren, vast te leggen voor een agogisch dialoog, als basis voor verdere bezinning, voor het worden van een betere b.a. Zijn 'veld'ervaringen vormen dan de fundamenten voor de continuïteit van de b.a.-functie.

3. *Beginselen van zijn opleiding*

'Voor onze verdere ontwikkeling is vooral de *richting* waarin ons denken zich beweegt, belangrijk'.

Hieronder volgen enkele uitgangspunten waarop een b.a.-opleiding dient te worden gebaseerd.

3.1. *Op basis van veldonderzoek*

De functie van de b.a. is nog dermate vaag dat vóór alles moet worden *gestudeerd* in werksituaties en op ervaringen van anderen. Op grond van de zo verkregen inzichten kan een verantwoorde b.a.-opleiding worden ingericht. Wanneer deze als een *action research*-project wordt opgezet, waarin de evaluatie volle aandacht krijgt, is de opleiding tevens een effectief leerproject voor alle betrokkenen.

3.2. *Een persoonlijkheidsvormende aanpak*

Het motief van dit beginsel is dat vooral voor de b.a.-in-functie geldt dat 'de man 't 'm doet'! M.a.w. de persoonlijkheid van de b.a. is van doorslaggevend belang voor een adequaat vervullen van zijn functie.

De b.a.-opleiding biedt hiertoe de volgende mogelijkheden:
a. *Zo kort mogelijke* periode van *afhankelijkheid* van het opleidingssysteem, d.w.z.:
• zo kort mogelijke (initiale) opleidingsduur, gevolgd door
• aanvullende post-academische bij-, her- en 'af'-scholingen!
en
b. *Zo intensief mogelijke betrokkenheid* van de studenten (met andere belanghebbenden) bij studieopbouw en -uitwerking. Op grond van reeds opgedane ervaringen* biedt deze reële mogelijkheid vergaande perspectieven, ook in onderwijskundig opzicht.

* O.m. met de opleiding van bedrijfsassistenten (I.H.B.O.-Eindhoven).

3.3. *Zo veel mogelijk een maatwerk-programma*

Wij willen graag de b.a.-opleiding openstellen voor:

- studenten w.o., maar ook voor
- bedrijfsagogen-in-functie, zoals:
  - medewerkers van personeelsafdelingen,
  - medewerkers van organisatieafdelingen,
  - medewerkers van 'lijn'afdelingen,
  - opleidingsfunctionarissen,
  - jonge academici,

  die minstens hebben gevolgd:
- een afgesloten opleiding hoger beroepsonderwijs (hts, sociale academie, m.o.-/n.o.-opgeleiden); of
- een voorbereidende 'kandidaats'-opleiding, zo mogelijk aangepast aan de genoten vooropleiding.

Opmerking: Wij menen dat een toelatingsbeleid dient te worden nagestreefd, dat verwantschap heeft met dat van het doctorale examen in de Centrale Interfaculteit.

Bij een zo heterogene groep deelnemers geldt in versterkte mate dat studenten én docenten bijzonder veel van elkaar kunnen leren. Vooral omdat in de opleiding via het werken aan voorkomende vragen en problemen het bevorderen van de juiste *attitude* van de b.a. in het centrum staat. Deze attitude bepaalt immers in hoge mate in hoeverre de theoretische inzichten en werkmethoden gestalte krijgen bij het oplossen van gestelde organisatie- en opleidingsproblemen.

Een dergelijke aanpak vraagt een programma dat zo ver mogelijk aangepast is aan de behoeften van de deelnemers, hetgeen een voortdurende bewaking vraagt.

3.4. *En productief werken én efficiënt studeren*

De effectiviteit van deze omstreden combinatie, die wij 'opleiding' noemen, zou eens experimenteel getoetst moeten worden; juist voor de b.a.-opleiding achten wij deze combinatie voor studenten én docenten van groot belang*.

* Zie: J. van Schaardenbrug, Een 'leerlingstelsel' voor andere vormen van beroepsonderwijs?, 1967.

Eén aspect hiervan:

De theoretische verheldering is het meest doelmatig,

- indien deze aansluit op ervaringen die student én docent zelf hebben opgedaan (vandaar noodzaak van 'productief werken'), en
- indien deze bestaat uit een efficiënte combinatie van zelflezen van literatuur en in werkgroepen uitwerken van de opgedane indrukken, vragen, opmerkingen (vandaar noodzaak van 'efficiënt studeren')[1].

Dit beginsel houdt in dat de *studie in gedeeltelijke tijdbesteding (part-time)* plaats vindt. Voor de verwerkelijking hiervan verwijzen wij naar de diverse ervaringen vooral in USA en Canada met opleidingen in 'sandwich-system'.*

Om de gedachten te bepalen is in hoofdstuk 4 een o.i. 'haalbaar' voorstel ontwikkeld op basis van een studieduur van 3 jaar part-time (hetgeen gelijkwaardig wordt geacht met 2 jaar full-time[2]), waarbij één dag per week aan het 'theoretische' deel van de opleiding wordt besteed.

4. *Een mogelijke uitwerking*

'Find out what works and do more of it'.

Om de hierboven vermelde beginselen enigszins te concretiseren, volgt hieronder een mogelijke uitwerking in enkele hoofdlijnen. Het eerste onderhoofdstuk betreft het 'efficiënt studeren', het tweede gaat over het 'productief werken', terwijl in het derde onderhoofdstuk het bevorderen van het evenwicht tussen 'studeren' en 'werken' wordt aangeduid.

4.1. *Het (werkbegeleidende) onderwijs:*
Gedurende ca. *één dag per week in opleidingsinstituut.*

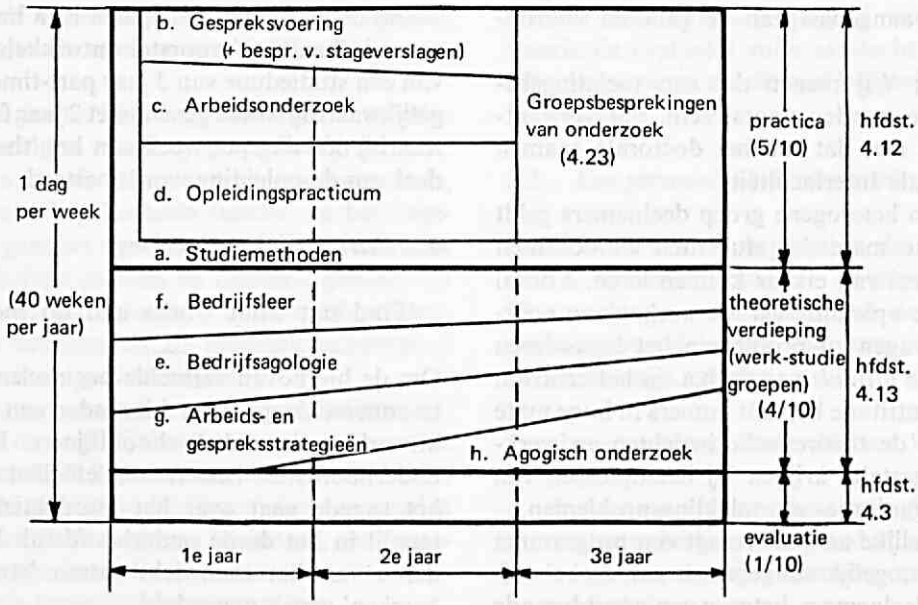
Omdat de b.a.-functie een complexe functie is, dient de *'werkvoorbereiding'* voor deze functie zijn complexe werkaanpak te weerspiegelen. Deze omvat steeds:

- een agogische benadering
  (via het scheppen van optimale leersituaties) in

- een advies-relatie
  (bij het voorbereiden van veranderingen in praktijksituaties, opdat mensen zich beter kunnen ontplooien)
  met
- een periodiek evaluatie-accent
  (voor het 'terugkoppelen' van ervaringen met verwachtingen, enz.)

Deze drie aspecten vormen een 'b.a.-attitude', die wordt voorbereid door een reeks vaardigheidsoefeningen, de zgn. practica en de hierop aansluitende theoretische verdieping, de zgn. werkstudiegroepen.

4.1.1. *Overzicht* van de tijdbesteding:



4.1.2. *Over de practica*

De practica hebben ten doel:

- de voor de praktijkwerkzaamheden nodige vaardigheden geconcentreerd te trainen in een beveiligd milieu, waar het maken van fouten als leermiddel kan fungeren, en
- het verzamelen van (persoonlijke) leerpunten, als conflictstof, voor:
  - de theoretische verdieping (zie 4.1.3.), en
  - het algemene evaluatiegesprek (zie 4.3).

De volgende practica kunnen worden onderscheiden:

a. Studiemethoden,
waarin:
waarin:

- introductie van programma en werkwijze van deze opleiding (geleide zelfstudie)
- motivatiebevordering
- empirische oriëntering in efficiënte studiemethoden, o.m.:
  - begrijpend lezen van literatuur (incl. close reading)
  - uitdrukkingsvaardigheden, met als bijproduct het concreet maken van eigen denken
  - rapportage; opbouw en uitwerking
- evaluatie-beginselen en -taktieken

b. Gespreksvoering:
Koppelen:

- inzicht (verbinding theorie en praktijk), met
- oefening (in diagnose en groepshantering, resp. reëducatie deelnemers).

In gesprekspractica en gespreksanalyses van:

- tweegesprek,
  incl. conflictologische aspecten: interactietraining
- groepsgesprek; werken met groepen, leiden van discussies, incl. groepsdynamische aspecten: sensitivity training

- 'leeranalyse' à la Rogers
  n.a.v. gemaakte verslagen, verbatims en bandopnamen
- evaluatiegesprek: verhelderen van en werken met emotionele spanningen; hanteren van conflicten; opbouwen van teamspirit.

c. *Arbeidsonderzoek:*
- aanpak van organisatieproblemen. Aan de hand van praktijkgevallen bespreken van reactiepatronen van werkgever en werknemer, chef en ondergeschikte, fabrieks- en kantoorpersoneel
- vooronderzoek; functieanalyse; detailanalyse
- arbeids- en scholingsanalyse, -methode en -middelen
- value analysis, problem solving, work simplification, fundamental design method, e.d.
- werkmethodeverbetering

d. *Opleidingspracticum*, o.m.:
- wat gebeurt er in de werksituatie/in de les/bij voordrachten, werkbesprekingen, vergaderingen, etc.
  o.m.:
  – leren waarnemen, luisteren, b.v. in observatielokaal
  – inzicht in samenwerkingsverbanden, samenhangen in bedrijfsgebeuren, leidend tot een basiskennis van het leer- en instructieproces
- analyse van de opleidingsbehoeften en -doelstellingen
- analyse van de opleidingstaken
- analyse van de opleidingsmogelijkheden (training on/off the job)
- maken van opleidingsplan op lange termijn
- programmeren van een opleiding
- ontwikkelen van werkmethoden
- coördineren en beheren van de uitvoering
  – selecteren van cursisten en docenten;
  – begeleiden van docenten bij realiseren, o.m. bij het formuleren van de doeleinden, het opstellen van programma en de methoden van de opleiding;
  – kostenberekening van de opleiding
- evaluatie (resultatenbepaling en -controle), follow-up
- work shop overdrachtsvaardigheden, incl. vormingsmethoden
- het opereren als
  – linking agent, 'changing agent', e.d. en als
  – communications conveyor/-animator.

Naast de practica dient ruime aandacht te worden besteed aan 'verdieping' inzake het wat en waarom van de opgedane vaardigheden.

4.1.3. *Over de theoretische verdieping*

Voor nieuwe leerstof van fundamentele aard denken wij aan de volgende 'standaard'-*werkwijze*, achtereenvolgens:
- Een degelijke zelfstudie van beperkte literatuur, afgesloten door een ingangstentamen;
- Enkele werkbesprekingen, o.l.v. de deelnemers-studenten, m.m.v. de docent, n.a.v. in de zelfstudie en ingangstest naar voren gekomen 'vraagpunten' en controversiële kwesties;
- Een eindtentamen als afsluiting van dit studieonderdeel.

Voor leerstof waarin de student reeds enigermate is georiënteerd en die een meer specifiek toepassingskarakter heeft, verdient wellicht een andere aanpak aanbeveling, b.v.:
- Het formuleren van enkele vragen uit een voor de praktijk belangrijk (belangstellings)onderwerp, gevolgd door:
- het schrijven van een degelijke beantwoording van deze vragen, waaruit blijkt dat:
  – over deze vragen kritisch is nagedacht,
  – relevante literatuur is verwerkt, en
  – de spanning tussen het ideale en het haalbare genuanceerd naar alternatieven, perspectieven, enz. is verwerkt.

De *inhoud* van de programma's wordt bepaald vanuit twee op zichzelf tegengestelde criteria:

Enerzijds dient de inhoud van de theoretische verdieping zo ver mogelijk te worden gedifferentiëerd naar de belangstelling en ervaring van de studenten.

Anderzijds geldt dat wij in dit onderdeel van de studie nadruk willen leggen op de eenheid van het agogisch handelen in gevarieerde situa-

ties. Derhalve wensen wij een theoretische verdieping van algemene aard te geven, in de verwachting dat in welke situatie de studenten ook werken, zij steeds daarvan zullen kunnen profiteren. Deze overweging vraagt naast een vermindering van het 'kenniselement', vooral nadruk op het methodisch-kritisch denken, openheid van geest, creativiteit en vaardigheid in het verwerven van kennis.

Derhalve wensen wij in dit deel van de studie vooral aandacht te besteden aan de formele, de 'wetenschappelijke', *de methodologische aspecten* van het agogisch handelen. Dit centrale thema van de theoretische verdieping kan als volgt worden geanalyseerd:

e. Bedrijfsagologie

1. *Onderwerp*bepaling (wat is agogie?)
- Plaatsbepaling van de agogische wetenschappen (incl. wet. kritiek)
- Agogie en agogisch handelen
- De agogische instelling (the way to do is to be):
  = de agoog als leerling,
  in existentieel dialoog met de ander
  • zijn ervaringswereld en de grondslagen van zijn werkmethoden (zie g)
  en vanuit die dialoog met zichzelf
  • wegen ter verbetering (zie h 2 e.v.)

2. *Methodologie* (van de menswetenschappen)
- de wetenschappelijke methode
- de geesteswetenschappelijke methode (Verstehen, empathy) vanuit de 'voor-wetenschappelijke' ervaring:
  • onderzoek naar de beginselen van de gebezigde en de mogelijke werkmethoden (zie g), en
  • onderzoek van de wegen ter verbetering van deze methoden (zie h 2, 4.3, e.v.)

3. Agogische *menskunde* (wat is de mens?)
- vanuit de empirie (ontwikkelings- en persoonlijkheidspsychologie)
- vanuit de wijsbegeerte (hoofdlijnen van het moderne denken inzake mens en arbeid; ordening; zin)

4. Agogische *ethiek*

= ontwerpen van richtlijnen voor agogisch handelen, te ontlenen aan:
• de gegeven situatie (mensen en omstandigheden), en
• de inzichten van de cultuurwetenschappen.

f. Bedrijfsleer

Een oriëntering in vakjargons en -ontwikkelingslijnen t.b.v. 'het ontwikkelen van gereedschappen' inzake:
- Bedrijfs*organisatie* (leer van het samenwerken van . . . mensen, met . . . doel en met . . . middelen)
- Bedrijfs*techniek* (technieken en technologieën)
- Bedrijfs*economie* en -administratie
- Bedrijfs*psychologie* en *-sociologie* (personeelbeleid; leidinggeven en -ontvangen; hoe worden bedrijfsproblemen erkend?; hoe bereidt men oplossingen voor?; welke mogelijkheden hebben opleidingen hierbij?)

g. Arbeids- en gespreksstrategieën
- *Analyse*technieken (van arbeidsstudie, problem solving, fundamental design, value analysis, e.d.)
- *Didaxologie* van het bedrijfsonderwijs ('kaart' van het (bedrijfs-) onderwijs; systemen, werkvormen; leermoeilijkheden, enz.)
- Twee- en groeps*gesprek* (werkwijzen van Rogers, Cantor, Carkhuff, Berenson, e.d.)

h. Agogisch onderzoek

1. Agogische action *research*
- werkmethodeverbetering
- voorval- en gespreksanalyse

2. Agogische *evaluatie*

a) = zelfonderzoek van de agoog: 'on becoming my person'
• het ontwikkelen van een matrix voor 'zelfverwerkelijking',
• naar een enthousiasmerende 'arbeidsethos'.

b) = onderzoek van het samenwerkingsproces en het onderwijs'product' (inzake de leerling(en); diagnose leermoeilijkheden; inzake de gevolgde didactiek; inzake de leersituatie)
• het verbeteren van:
  – de motivatie en 'leren leren' van deelnemers,
  – de didactiek, en
  – de leer- en werksituatie.

4.2. *De werkbegeleiding in de praktijk*

In dit onderhoofdstuk vermelden wij enkele aanwijzingen om het werken in de praktijk, tijdens de resterende vier dagen per week gedurende de driejarige opleidingsperiode, zo effectief mogelijk te maken.

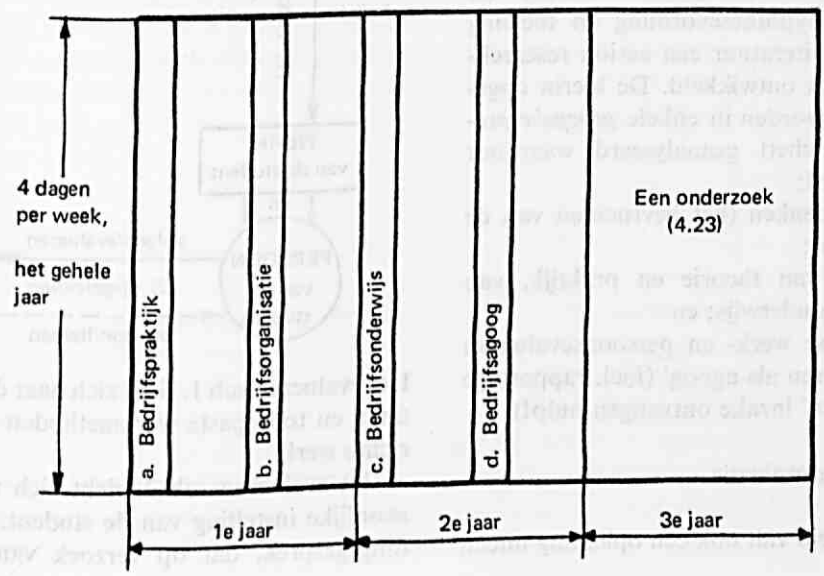
Allereerst gaan wij er van uit dat de b.a.'s-in-functie sterk variërende werkzaamheden vervullen. In de voorgestelde werkbegeleiding gaan wij uiteraard uit van zijn functiewerkzaamheden, maar vooral zo dat daarin enige diepgang wordt bevorderd, opdat er op minstens één deel van zijn werkzaamheden een degelijke vakbekwaamheid wordt bereikt. In zo'n deel komen dan zowel de formele methodologische als de inhoudelijke situationele aspecten tot hun recht. Beide aspecten dienen in confrontatie met elkaar te leiden tot een integratie van theorie en praktijk. Het is immers gewenst dat de student vroegtijdig het multidisciplinaire karakter van de praktijkproblemen, deze slices of reality, ervaart, en deze b.v. in action research leert oplossen.

In de variërende werkzaamheden zouden wij graag willen zien opgenomen:

(4.2.2.) Enkele stages, en

(4.2.3.) Een onderzoek (in het laatste jaar).

4.21 *Overzicht*



4.2.2. *Enkele stages*

De stages dienen als kennismaking met onbekende werkterreinen. De studenten dienen ten minste gedurende een maand te hebben gewerkt in de volgende sectoren:

a. Bedrijfs*praktijk*
als vakantiewerker b.v.

b. Bedrijfs*organisatie*, b.v.
als leerling-arbeidsanalyst,
als order-chasseur,
als planning-assistent

c. Bedrijfs*onderwijs*, b.v.
als assistent-leraar in:
– leerlingstelsel-opleiding; talen-, economische sector; technische cursussen; jeugdvorming, kampenwerk (ass. leider van leermeestercursussen)
als interviewer van cursisten, inzake cursuservaringen, enz.

d. Bedrijfs*agoog*, b.v.
als assistent van b.a.-in-functie
(b.v. maken van tijdbestedingsonderzoek)
als stageaire: 'Wat is een b.a.?'
(b.v. onderzoek van ervaringen, enz. toegespitst op bepaalde aspecten)
als assistent bij bedrijfspsycholoog
(b.v. diagnose van bedrijfsprobleem)

Voor elke stage geldt tenminste:

- een opdracht vooraf;
- coaching van stageleider en stageaire, in 't begin en halverwege de stageperiode;
- een verslag van stage-ervaringen door stageaire;
- een groepsbespreking met studenten o.l.v. stageaire over zijn verslag.

De samenvatting van zijn verslag met commentaren van groepsbespreking wordt een interne publicatie van het opleidingsinstituut.
In het practicum studiemethoden (4.1.2.a) wordt o.m. het bijhouden van een *dagboek* tijdens de stage behandeld. Deze geheugensteun van ervaringen en impressies kan goede diensten vervullen bij het zichzelf rekenschap geven van het eigen functioneren in de gegeven situaties. Het bezinnen op leerervaringen vormt de basis van het stageverslag en kan waardevolle conflictstof opleveren voor het individuele evaluatiegesprek (zie 4.3).

4.2.3. *Een onderzoek*

In het laatste jaar van de opleiding dient uit het arbeidsveld van de b.a. een *'afstudeeronderwerp'* te worden gekozen, dat ter plaatse kan worden uitgevoerd.

De aanpak hiervan dient een uitgesproken agogisch karakter te hebben. Een mogelijkheid hiertoe is dat na een individuele werkfase van probleemstelling/hypothesevorming en toetsing met beschikbare literatuur een action research-programma wordt ontwikkeld. De hierin opgedane ervaringen worden in enkele *groepsbesprekingen* à la Matchett geanalyseerd, waardoor worden bevorderd:

- het creatieve denken (het bevruchten van de denkresultaten);
- de integratie van theorie en praktijk, van onderzoek en onderwijs; en
- een wederzijdse werk- en persoonsevaluatie: 'ons functioneren als agoog' (incl. rapportage van 'leerpunten' inzake ontvangen hulp!)

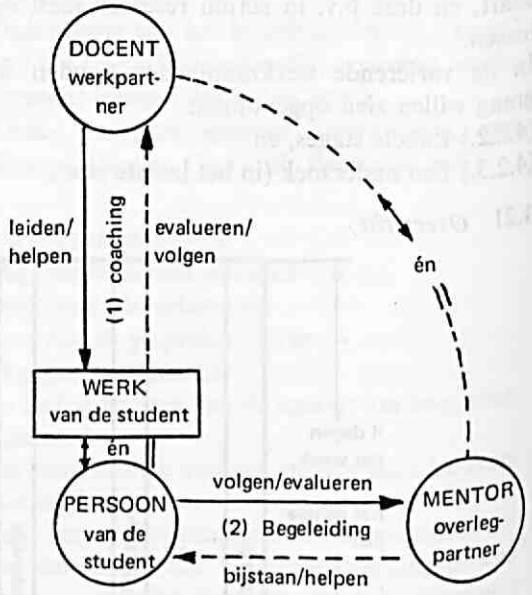
4.3. *De persoonsevaluatie*

Evenals alle arbeid valt ook een opleiding uiteen in drie delen, t.w. het voorbereiden, het uitvoeren en het controleren. Het hierboven ontwikkelde opleidingsprogramma beperkt zich tot het verlenen van hulp-en-bijstand inzake het voorbereiden en het controleren. Het uitvoeren van de opleiding moet de student nl. zelf verrichten onder eigen verantwoordelijkheid; hierin is geen bevoogding, enz. gewenst.

Voor de vermelde hulp-en-bijstand is kenmerkend dat deze geschiedt door intensieve contacten tussen personen. Zo alleen kunnen formele vormingswaarden worden ontdekt, eventueel overgedragen.

In deze contacten zijn twee vormen te onderscheiden, die elkaar moeten afwisselen, daar ze elkaar in de opleidingssituatie aanvullen, t.w.:
1. de *werk*gerichte coaching door de docent; en
2. de *persoons*gerichte begeleiding door de mentor.

In beeld:



Het evalueren sub 1. richt zich naar de werkresultaten en toegepaste werkmethoden van het verrichte werk.

Het evalueren sub 2. richt zich naar de persoonlijke instelling van de student. Dit begeleidingsgesprek, dat op verzoek van de student

plaats vindt, stelt zich o.m. ten doel:

- het verbeteren van de motivatie van de student, door het verhelderen en opvangen van persoonlijke barrières in leermethoden, didactiek, opleidingssituatie, enz.; en
- het bevorderen van de persoonlijke integratie, het 'on becoming my person'.

In dit begeleidingsgesprek kunnen de volgende onderdelen worden onderscheiden:



Voor verdere toelichtingen zie: J. van Schaardenburg, De pedagogisch-didactisch medewerker 'morgen', publ. van Algemene Bond van Verenigingen tot bevordering Nijverheidsonderwijs, 1961.

Curriculum vitae

Met een opleiding in werktuigbouwkunde, economie en pedagogiek en ervaring als (bedrijfs-) opleidingsfunctionaris is de auteur (46 j.) thans werkzaam als begeleider van opleidingsmedewerkers bij het Philips' Centre for Educational Research, als docent in de didactiek van de economie aan de Landbouwhogeschool en als leraar in communicatievaardigheden bij het hoger beroepsonderwijs te Eindhoven.

Noten

1. Zie: J. van Schaardenburg, Het begeleiden van leraren, 1967, hoofdstukken III en IV.
2. Verg. Nederlandse ervaringen: Theologie R.U.-Utrecht: 4 jaar full-time = 6 j. part-time (½ dag p. week); Sociale Academie: 4 jaar dagopl. = 4 j. urgentie-opleiding (1-1½ dag p. week).

Nieuws uit de Tijdschriften

In Onderwijs en Opvoeding, jg. 20, no. 8, pag. 151/155 een bijdrage van S. v.d. Werff over Leesexperiment in kleine scholen met doorbreking jaarklassen.

Uitgangspunt van het experiment zijn de resultaten van 194 kinderen in de klassen 2, 3 en 4 van twee zesklassige scholen ten aanzien van de 1-minuut-test van Brus voor het technisch lezen. De testuitkomsten maken duidelijk, dat het technisch lezen eigenlijk niet klassikaal moet worden beoefend, maar dat dit moet gebeuren wat de leesbekwaamheid betreft, in groepen van ongeveer gelijk niveau. Alle kinderen met scores, gelegen tussen 5 en 80 woorden per minuut kwamen in aanmerking voor het groepstechnisch lezen.

Kinderen, die hoger scoorden dan 80 woorden per minuut kunnen bij toerbeurt optreden als mentor bij de verschillende niveaugroepjes. De kinderen met een ongeveer gelijk prestatie-niveau worden verdeeld in groepjes van 3 à 4. Bij deze aantallen is namelijk een groot aantal leesbeurten voor ieder kind verzekerd. Ieder groepje krijgt leesboekjes, die bij het betreffende niveau passen. Van elk boekje zijn dus 4 exemplaren nodig. Wel is een ruime sortering gewenst daar een boekje vrij snel uit is. Bij de beoordeling van de leesboekjes voor een bepaald niveau is het belangrijk te letten op het aantal woorden per zin, de moeilijke woorden, de zinsbouw.

Na drie à vier maanden wordt de test herhaald en op grond van de nieuwe uitkomsten wordt een herindeling van de groepen gemaakt. De duur van de leeslesjes is op drie kwartier gesteld. Er moet gelegenheid zijn om vragen aan de onderwijzer te stellen.

De 'mentors' van de leesgroepjes zijn kinderen, die zelf goed kunnen lezen. Hen moet voor deze taak een zekere instructie worden gegeven. Als conclusie wordt tenslotte gesteld dat:
- op de deelnemende scholen voor dit leesexperiment veel waardering is geweest,
- de leerkrachten deze werkwijze als een verlichting van hun taak hebben ervaren,
- een zelfde proef zal worden genomen met het geven van rekenonderwijs in niveau-groepen.

Commentaar

Een belangrijk initiatief.

Het artikel zou evenwel aan waarde hebben gewonnen indien meer informatie was verschaft over de opzet, het verloop en de resultaten van dit experiment.

Zo blijkt uit het bijgevoegde staatje, over de resultaten van de 1-minuut-test van Bris, dat slechts 4 van de 194 kinderen meer dan 80 woorden per minuut hebben gescoord en daardoor in staat worden geacht de leiding van een leesgroepje op zich te nemen. De resterende 190 kinderen zijn in groepjes van 3 à 4 verdeeld hetgeen betekent, dat ongeveer 50 kinderen nodig zijn geweest om hieraan leiding te geven. Hoe is deze problematiek in de praktijk opgelost?

Vervolgens is het belangrijk te weten hoelang het experiment heeft geduurd en welke problemen van didactische en organisatorische aard zich daarbij hebben voorgedaan en op welke wijze deze zijn opgelost. Tenslotte nog de vraag welke resultaten dit leesexperiment heeft opgeleverd; in welke mate zijn de

leesprestaties der kinderen vooruitgegaan en in welk opzicht zijn daar minder tijd en energie voor nodig geweest dan bij het klassikaal onderwijssysteem?

J. N. H. Grandia

In Westermanns Pädagogische Beiträge, jg. 1970, no. 5, pag. 255/258 een artikel van Heinrich Kratzmeier en Angela Keese over '*Vorschulisches lesenlernen in der Kindergruppe*'.

In deze bijdrage wordt geconstateerd dat in Duitsland de eerste mededelingen, over het leren lezen voor de leerplichtige leeftijd, hebben geleid tot een omvangrijke discussie tussen voor- en tegenstanders.

Hoewel de discussies zijn verminderd is de belangstelling voor deze problematiek toch niet afgenomen en onder de ouders zelfs vergroot, aangezien geconstateerd is dat het aantal kinderen, dat kan lezen als zij leerplichtig zijn geworden, toeneemt.

De vraag, of het leren lezen in een groep reeds mogelijk is bij kleuters, is door Walter onderzocht. Deze heeft in 1967 in Duisburg een groep van drie- tot vijfjarige kinderen samengebracht, die onder leiding van een onderwijzeres onderricht hebben gekregen en wel op een wijze, die op de kinderlijke belevingswereld was afgestemd. De leescursus vond driemaal per week plaats en duurde soms wel 45 minuten. Het tempo werd door de kinderen zelf bepaald. Het experiment heeft aangetoond, dat ook in deze leeftijd het leren in een groep niet alleen mogelijk maar zelfs nuttig is.

Om na te gaan welke factoren terzake van betekenis zijn is het zogenaamd 'Viernheimer'-onderzoek opgezet. In dit onderzoek zijn twee groepen kinderen betrokken van resp. 13 en 11 jongens en meisjes. Aan het begin van de leescursus zijn de kinderen met de 'Kramerintelligentietest' onderzocht. De leeftijd van de kinderen varieerde van 3 jaar en twee maanden tot 6 jaar en twee maanden. Zij zijn afkomstig uit gezinnen van academisch gevormden en zakenmensen. Arbeiderskinderen zijn niet in het onderzoek betrokken. De beide kindergroepen zijn derhalve niet representatief.

De beide groepen kwamen tweemaal per week gedurende drie kwartier bij elkaar onder leiding van een onderwijzeres met ervaring in aanvankelijk leesonderricht. Voorts werden de ouders opgedragen hun kinderen tot lezen aan te moedigen en hen daarbij te helpen. Leesmateriaal werd daartoe dan ook mee naar huis genomen.

Opgemerkt zij dat de onderwijzeres de kinderen niet door onderricht maar door spelvormen lezen leerde.

Daarbij is ondermeer geconstateerd dat het voor kinderen, in de leeftijd van drie tot vijf jaar, moeilijk is een woord te leren alleen langs optische of akoestische weg. De spelvorm is daartoe meer geëigend.

Na een jaar experimenteren kon worden vastgesteld:

- Nog niet leerplichtige kinderen kunnen in een kleine groep, zij het met medewerking der ouders, leren lezen.
- Slechts bij de allerjongste kinderen zijn aanpassingsmoeilijkheden geconstateerd.
- De driejarigen zochten in het bijzonder steun bij de onderwijzeres.
- Regelmatig werken brengen deze kinderen nog niet op, het is een spelend-leren.
- Of het kind in mindere of meerdere mate schoolbekwaam is, als het leerplichtig is geworden, zal mede afhangen van de educatieve doelstellingen der kleuterscholen.

Commentaar

- Te betreuren is dat geen arbeiderskinderen aan dit onderwijsexperiment hebben deelgenomen.
- In de pers is wel de aandacht op het experiment gevestigd maar de ouders van deze kinderen hebben helaas daarop niet gereageerd.
- Het maatschappelijk en cultureel isolement van vele gezinnen van hand-, fabrieks- en transportarbeiders is dan ook een belemmering voor een volledig gebruikmaken van de educatieve mogelijkheden, die worden aangeboden.

J. H. N. Grandia

Algoritmen en heuristieken in het onderwijs en het programmeren van de denkaktiviteiten van leerlingen*

PROF. DR. L. N. LANDA – Universiteit van Moskou

Dit artikel werd door de auteur (in het Russisch) ter beschikking gesteld voor publikatie in een Nederlands tijdschrift.
De vertaling is gemaakt door Drs. J. A. M. Carpay, wetenschappelijk hoofdmedewerker aan het Psychologisch Laboratorium van de Rijksuniversiteit te Utrecht.
Voor andere vertalingen van het werk van Prof. Landa zie de noten aan het einde van dit artikel (no's: 1, 2, 20, 21 en 22).

Hoewel de geprogrammeerde instructie niet rechtstreeks uit de cybernetica is voortgekomen, zijn haar uitgangspunten in wezen cybernetisch. Geprogrammeerde instructie is de cybernetische richting in de didactiek en kan daarom pas werkelijk begrepen worden vanuit de cybernetica.

Zoals bekend, stelt de cybernetica zich als belangrijkste doel het optimaliseren van sturingsprocessen. Object van sturing in het onderwijs zijn de mentale processen (in het bijzonder de denkprocessen van de leerlingen) en hun gedrag. Echter, om bepaalde processen effectief te kunnen sturen, moet men hun bouw, hun structuur kennen.

De cybernetica nu heeft kunnen aantonen uitgaande van het 'black-box'-model (vertaler: input-output model) dat men bepaalde objecten kan sturen ook zonder dat men kennis heeft van de processen die zich in de 'black-box' voltrekken. Anderzijds is het evident dat we deze processen nog effectiever en met meer zekerheid kunnen sturen naarmate we de processen zelf beter kennen. Dit impliceert dan weer dat men de programma's voor het sturen van deze processen op strikt wetenschappelijke basis moet kunnen opstellen.

Kenmerkend voor de cybernetica is dat zij voor het oplossen van de problemen waarmee zij geconfronteerd wordt, gebruik maakt van exacte methoden en zich daarbij baseert op de wiskunde en de logica. Het toepassen van cybernetische methoden op didactische problemen impliceert derhalve in de eerste plaats een nauwkeurige analyse en beschrijving van de mentale processen en het gedrag die object van sturing zijn.

Gelijk bekend, zijn mentale en met name denkprocessen (in dit artikel zullen wij het voornamelijk over deze laatste hebben) reeds vele honderden en zelfs duizenden jaren object van studie van de psychologie. Echter, de kennis van het denken droeg tot recente datum een hoofdzakelijk geesteswetenschappelijk karakter en er bestonden geen exacte methoden voor de beschrijving en de analyse ervan. Een van de belangrijkste verdiensten van de cybernetica ligt in het feit dat zij de ontwikkeling van exacte methoden voor analyse en beschrijving van denkprocessen heeft gestimuleerd, in het bijzonder de beschrijving met behulp van algoritmen.

Het idee om denkprocessen in termen van algo-

* *Noot vertaler*: de vertaling is zo letterlijk mogelijk. Getracht is waar mogelijk de persoonlijke stijl van de auteur te handhaven. De vertaling van typisch Russische psychologische termen is ook zo letterlijk mogelijk, alineëring en cursivering zijn conform het manuscript. De voetnoten uit het manuscript zijn aan het einde van het artikel geplaatst.

ritmen te beschrijven is niet alleen van belang voor de bouw van machines die analoog aan het menselijk denken werken. De toepassing van algoritmen op het gebied van het leren opent voor de didactiek en met name voor de geprogrammeerde instructie nieuwe en uiterst belangwekkende perspectieven. Men kan stellen dat de toepassing van algoritmen de effectiviteit van het onderwijs wezenlijk en binnen een redelijk korte termijn kan verhogen.

Het eerste werk op het gebied van het leren van algoritmen en, in het algemeen, over het algoritmiseren van leergedrag, verscheen in 1961[1]. Sindsdien is er op dit gebied intensief verder gewerkt, zowel in ons land als in het buitenland.[2] Hoewel onze formulering van het probleem nauw aansluit aan een bewuste toepassing van een cybernetische benadering van leer- en onderwijsvraagstukken, is de probleemstelling zelf toch geheel onafhankelijk van de cybernetica ontstaan, n.l. vanuit de vraag naar oplossingen voor het onderwijspsychologisch en didactisch probleem hoe leerlingen algemene denkmethoden voor het oplossen van vraagstukken bijgebracht moeten worden en hoe de psychologische mechanismen en de structuur van dergelijke algemene denkmethoden geanalyseerd kunnen worden. In concreto waren de hoofdzaken in het onderzoek, dat leidde tot het probleem van het onderwijzen van algoritmen, de volgende[3]:

Het is een welbekend feit dat er leerlingen zijn die alle theoretische uitgangspunten goed kennen (definities, regels, wetten, stellingen e.d.), maar die vraagstukken slecht of helemaal niet kunnen oplossen. In een dergelijk geval stelt men dikwijls dat de leerlingen hun kennis niet kunnen toepassen, dat zij niet kunnen denken, dat zij geen voorstellingvermogen hebben, geen inventiviteit, geen inzicht hebben. Maar wat wil dat eigenlijk zeggen: 'zijn kennis niet kunnen toepassen', wat betekent: 'niet kunnen denken', 'geen voorstellingsvermogen, geen inventiviteit, geen inzicht hebben'? Maar al te vaak vragen leraren en onderwijzers zich dat niet eens af. Om iemand te leren hoe hij dan wel tot een inzicht moet komen, dient men eerst te weten wat er in het hoofd van de betrokken leerling bij het oplossen van het vraagstuk niet 'gewerkt' heeft, wat daar niet heeft plaatsgevonden, welke 'schroefjes' (mechanismen) het bij hem hebben laten 'afweten'. Om die vraag te kunnen beantwoorden, moeten we echter weten welke 'schroefjes' er *moeten* 'werken', en hoe het 'mechanisme'[4] dat inzicht moet bewerkstelligen behoort te zijn ingericht om te kunnen functioneren. Met andere woorden: we moeten een model ontwikkelen van het psychologisch mechanisme dat voor het juiste verloop van het gegeven denkproces zorg draagt. Slechts wanneer we exact weten hoe het mechanisme *behoort te zijn*, kunnen we onszelf tot taak stellen na te gaan wat er in het mechanisme 'haperde', 'wat er niet gewerkt heeft' en daardoor leidde tot het niet kunnen oplossen van het vraagstuk. Hoe moeten we nu een model van dit mechanisme ontwikkelen? Wat moeten we als de elementen ('details') ervan beschouwen, hoe moeten we de wijzen waarop deze tot elkaar in relatie staan en op elkaar inwerken beschrijven?

Een algemene methode voor het ontwikkelen van een dergelijk model is het ontleden van het denkproces in meer elementaire componenten: kennisinhouden en mentale handelingen (operaties); voorts het opstellen van een hypothese met betrekking tot de vraag welke handelingen men met bepaalde objecten (de gegevens van het vraagstuk) moet uitvoeren om tot de oplossing van het vraagstuk te komen. Een dergelijke hypothese kan men beschouwen als een bepaalde *beschrijving* van het betreffende denkproces.

Hoe kunnen we nu verifiëren of de hoofdcomponenten (kennisinhouden en handelingen) ook op de juiste wijze zijn onderkend en of het voltrekken van deze handelingen inderdaad tot de oplossing van de betrokken vraagstukken leidt? Anders gezegd: hebben we het denkproces op de juiste wijze beschreven? Het gaat hier immers om handelingen die zich 'in het hoofd voltrekken' (mentale handelingen) en deze zijn niet direct waarneembaar. De belangrijkste methode voor de toetsing van de hypothetische modellen van

denkprocessen, d.w.z. voor de toetsing van de juistheid van de betreffende beschrijvingen, is het op basis van deze beschrijvingen opstellen van *voorschriften*, wat men *moet* doen, en hoe men moet handelen om de betreffende vraagstukken op te lossen. Als iemand door het voorschrift te volgen en door de betreffende handelingen te verrichten met sukses het vraagstuk (de vraagstukken) kan oplossen, dan wil het zeggen, dat het mechanisme van denkactiviteit adequaat was geanalyseerd en dat we een juist model hebben ontwikkeld. Als het vraagstuk (of: de vraagstukken) niet wordt opgelost, wil dat zeggen dat we bepaalde handelingen niet hebben onderkend, niet expliciet gemaakt hebben en dat we een onjuist model hebben ontwikkeld.

Een procesanalyse van het oplossen van vraagstukken door zwakke leerlingen heeft aangetoond dat deze leerlingen bepaalde vraagstukken slecht of helemaal niet kunnen oplossen, omdat zij niet alle operaties kennen en/of beheersen die uitgevoerd moeten worden om de oplossing te vinden. Zij kennen de stellingen, de regels, de axioma's, d.w.z. de eigenschappen van de meetkundige objecten[5], maar weten niet wat zij er tijdens het maken van de opgave mee moeten doen, zij kennen de operaties niet die zij ermee moeten uitvoeren om tot het beoogde resultaat te komen. In de school maakt men zich gewoonlijk goed de kennis eigen van de eerste categorie (kennis van de objecten en hun eigenschappen), maar vaak leert men er slecht of helemaal niet de kennis van de tweede categorie (kennis van de handelingen, mentale operaties, methoden van redeneren). Dit komt doordat veel mentale operaties die verricht moeten worden om bepaalde typen vraagstukken op te lossen, ons mensen niet bewust zijn. Niet alleen leerlingen, maar ook leraren en onderwijzers kennen ze niet. In veel gevallen zijn zij ook in de wetenschap onbekend. Mensen die vraagstukken goed leren (of kunnen) oplossen, ontdekken deze operaties vaak door 'trial and error', door een proces van 'adaptatie' aan de objecten. Dit is dan weer de reden dat zij zich van deze operaties niet bewust worden en niet in staat zijn hun kennis hieromtrent op anderen over te dragen. De situatie waarvan hier sprake is kan men zich in grote lijnen aldus voorstellen: stel dat men voor het oplossen van een bepaald type vraagstukken twintig operaties moet kunnen uitvoeren: a_1, a_2, $a_3 \ldots a_{20}$. Het merendeel van de leerlingen echter, zo wees het experiment uit, beheerst niet al deze operaties, maar slechts een bepaald deel ervan. We kunnen nu begrijpen waarom sommige vraagstukken wel door de leerlingen kunnen worden opgelost en andere niet. Als het vraagstuk het toepassen vereist van operaties die de leerling beheerst, dan kan hij het vraagstuk oplossen, als het gaat om operaties die de leerling niet beheerst, kan hij het niet.

Het voornaamste doel van het onderzoek waarvan wij hierboven al melding maakten, bestond in het expliciteren van de operaties waaruit het denkproces bij de bewijsvoering in de meetkunde (of wat op hetzelfde neerkomt: het proces van het zoeken naar een bewijs) is opgebouwd. Het doel hiervan was om op grond van de geëxpliciteerde operaties en hun systemen een model te kunnen opstellen en daarna een voorschrift samen te stellen hoe en wat met het vraagstuk gedaan moet worden (welke operaties met de meetkundige objecten, maar ook met de eigen kennis dienen te worden uitgevoerd), om de oplossing te vinden[6]. Dit voorschrift moest gericht zijn op operaties van vrij algemene aard en moest daartoe niet alleen van toepassing zijn op een of ander willekeurig vraagstuk, maar op *verschillende* vraagstukken. Men kan dit voorschrift daarom een algemene (of exacter: een betrekkelijk algemene) oplossingsmethode of methode van redeneren, of een betrekkelijk algemene methode van zoeken van een bewijs noemen. Een dergelijke methode werd uitgewerkt. Laten we als voorbeeld het eerste deel van het voorschrift nemen – de methode die de leerlingen werd geleerd[7]:

1. Bekijk, voor je de opgave gaat maken, eerst wat gegeven is en wat bewezen moet worden; onderscheid duidelijk de gegevens van hetgeen gevraagd wordt of bewezen moet worden.
2. Trek uit hetgeen gegeven is, de meest voor de

hand liggende conclusies.

3. Ga nu over naar wat je moet bewijzen en vraag jezelf af: 'aan welke kenmerken moet datgene voldoen wat bewezen moet worden?'
4. Som de jou bekende kenmerken op, vergelijk ze één voor één met hetgeen gegeven is en met de tekening en ga dan na welk kenmerk je het beste kunt kiezen voor het bewijs.
5. Als je aan de hand van een bepaald kenmerk er niet in slaagt het bewijs te leveren, probeer dan het bewijs te vinden aan de hand van een ander.
6. Isoleer in de tekening die elementen of figuren (bijv. lijnstukken, hoeken) waaromtrent iets bewezen moet worden en vraag jezelf daarbij voortdurend af: 'wat zijn deze elementen ook nog, en wat zouden zij nog meer kunnen zijn?' Ga voor een antwoord op deze vraag na op welke verschillende wijzen de betrokken elementen beschouwd kunnen worden.

   Enzovoorts.

Het experimentele deel van het onderzoek was als volgt opgezet. De leerlingen die aan het onderzoek deelnamen kregen eerst als voortoets een serie van twintig vraagstukken voorgelegd waarvan de helft vraagstukken van gemiddelde of iets meer dan gemiddelde moeilijkheidsgraad waren. Nadat was vastgesteld welke vraagstukken door de leerlingen waren opgelost en welke niet (zelfs de beste leerlingen losten niet meer dan 45% van de vraagstukken van gemiddelde en meer dan gemiddelde moeilijkheidsgraad op, de middelmatige en de zwakke leerlingen echter losten een aanzienlijk geringer aantal vraagstukken op) werd een experiment opgezet waarin de leerlingen werden geoefend in het uitvoeren van operaties op basis van een voorschrift waarin was aangegeven wat en hoe met het vraagstuk gedaan moest worden om het bewijs te vinden. In dit onderricht werden vraagstukken gebruikt die afweken van die, welke in de voortoets waren gebruikt. Toen de leerlingen zich alle noodzakelijke operaties en hun systemen eigen hadden gemaakt, d.w.z. een vrij algemene methode van redeneren (handelen) hadden verworven, werden hun nogmaals dezelfde vraagstukken voorgelegd die zij in de voortoets niet hadden kunnen oplossen. Het bleek dat nu het merendeel van deze vraagstukken werd opgelost. Het feit dat het onderricht plaats had gevonden aan de hand van een bepaald type vraagstukken, terwijl de leerlingen toch een ander soort vraagstukken hadden leren oplossen, bevestigde de veronderstelling, dat de leerlingen inderdaad een bepaalde, vrij algemene methode van redeneren verwierven die toepasbaar was op het oplossen van vraagstukken van de meest uiteenlopende typen.

Nu rees de volgende vraag: is een methode, opgesteld voor de bewijsvoering bij meetkundevraagstukken, ook niet bruikbaar voor het oplossen van bepaalde andere, niet-meetkundige vraagstukken? Anders gezegd: bestaan er geen methoden die algemeen zouden zijn voor het oplossen van vraagstukken in de meest uiteenlopende vakgebieden en die van het ene gebied naar het andere overdraagbaar zijn, b.v. van de wiskunde op de grammatica, van de grammatica op de scheikunde, van de scheikunde op de biologie enz. Als er dergelijke methoden zouden bestaan en zouden zijn op te stellen, zou dat van onschatbaar belang zijn voor de praktijk van het onderwijs. Men zou dan b.v. het wiskundeonderwijs zó kunnen inrichten dat de leerlingen gemakkelijker de grammatica zouden leren, en omgekeerd, men zou de grammatica zó kunnen onderwijzen, dat men gemakkelijker wiskunde zou kunnen leren. Het laat zich gemakkelijk voorstellen hoe hierdoor het onderwijsleerproces in zijn totaliteit verlicht en versneld zou kunnen worden en ook hoe hierdoor de effectiviteit zou kunnen worden verhoogd.

Om een antwoord te kunnen geven op deze vraag nl. of er voor de afzonderlijke schoolvakken mogelijkerwijs gemeenschappelijke methoden zouden kunnen bestaan, werd een vak gekozen dat op het eerste gezicht het verst van de wiskunde staat en wel: de grammatica (de traditionele grammatica wordt – in tegenstelling tot de wiskunde – vaak als een typisch geesteswetenschappelijk vak beschouwd). Een analyse van de moeilijkheden waarmee leerlingen te kampen

hebben bij het moedertaalonderwijs (wij zullen verder in hoofdzaak over het leren van de grammatica van de moedertaal spreken, en zelfs in nog engere zin over de syntaxis) en een analyse van de fouten die leerlingen in schriftelijk werk maken, tonen aan dat de situatie hier in vele gevallen analoog is aan wat er plaats vindt bij het leren van wiskunde, nl. dat de leerlingen vaak wel de theoretische uitgangspunten goed kennen – de definities en de regels – maar anderzijds bepaalde grammatica-opgaven niet kunnen oplossen[8].

Een meer diepgaande analyse van deze situatie wees uit, dat de oorzaak van een dergelijke stand van zaken t.a.v. het moedertaalonderwijs dezelfde is als bij het leren van wiskunde: ondanks de kennis die de leerlingen van de theoretische uitgangspunten – definities en regels – hebben, weten zij niet wat ze moeten doen (welke mentale operaties zij moeten verrichten) met de handelingsobjecten – de grammaticale verschijnselen (woorden, zinnen e.d.) om de oplossing van een opgave te kunnen vinden.

Het werd duidelijk dat voor het opheffen en voorkómen van deze tekortkoming, hetzelfde gedaan moest worden als wat bij het onderzoek met het meetkundig materiaal gedaan was: de mentale handelingen waaruit het proces van het oplossen van bepaalde typen van grammaticaopgaven is opgebouwd, moesten geanalyseerd worden, alsook hun systemen (d.w.z. methoden van handelen); vervolgens moest op grond hiervan bepaald worden wat er gedaan *moest* worden, en hoe er gehandeld *moest* worden om de opgaven correct te maken (modellen van de betreffende processen ontwikkelen), daarna dienden voorschriften opgesteld te worden die geschikt zijn om de handelingen van de leerlingen tijdens het proces van het oplossen te sturen (d.w.z. de oplossingsmethoden formuleren)[9], vervolgens moesten de leerlingen geoefend worden in het gebruik van de betreffende operaties en hun systemen (methoden) op basis van voorschriften m.b.t. de uit te voeren handelingen.

Bij het opstellen van deze voorschriften gingen wij uit van de hypothese dat voorschriften voor het oplossen van grammatica-opgaven een algoritmisch karakter kunnen dragen, d.w.z. dat voor het oplossen van grammatica-opgaven algoritmische methoden kunnen worden opgesteld[10]. Nadat voor bepaalde typen van grammaticaopgaven dergelijke voorschriften waren opgesteld, bleek dat zij inderdaad een algoritmisch karakter droegen en in feiten algoritmen waren.

Zoals bekend verstaat men in de wiskunde onder algoritmen: voorschriften voor het in een bepaalde volgorde uitvoeren van een systeem van relatief elementaire operaties voor het oplossen van alle vraagstukken van een bepaald type. Een heel eenvoudig voorbeeld van een algoritme zijn b.v. de regels voor het delen van twee getallen. Stel dat we twee natuurlijke getallen (b.v. 243 en 3) op elkaar moeten delen. Het algoritme dat voorschrijft hoe men daarbij te werk moet gaan, is algemeen bekend:

1. neem het eerste cijfer van het deeltal
2. ga na of van het betreffende getal de deler een of meer keren kan worden afgetrokken

↓ *ja* ↓ *neen*

3. Breng de deling tot stand
4. Noteer het resultaat en bepaal door aftrekking de rest

3. Neem het volgende cijfer
4. Ga na of van het betreffende getal de deler een of meer keren kan worden afgetrokken, enz.

Toen dergelijke algoritmen nog onbekend waren, konden alleen de knapste koppen van die tijd twee min of meer grote getallen delen. Nadat de algoritmen waren ontdekt, is men ze aan kinderen gaan leren en tegenwoordig kunnen zelfs leerlingen van de basisschool twee grote getallen op elkaar delen. Hieruit blijkt de betekenis van algoritmen voor het onderwijs en in het bijzonder hoe toepassing van algoritmen een verschuiving van de leeftijdsgrenzen in het onderwijs kan bewerkstelligen en de effectiviteit van het onderwijs in zijn totaliteit kan verhogen.

Een belangrijk kenmerk van de hierboven beschreven en soortgelijke algoritmen is, dat deze algoritmen gericht zijn op het *transformeren* van bepaalde objecten (vóór het toepassen van het deel-algoritme waren er twee getallen: 243 en 3, maar als gevolg van het toepassen van het algoritme werden deze getallen getransformeerd tot een ander getal – 81, zijnde het quotiënt van de deling van eerste getal door het tweede).

Indien we nu terugkeren naar de grammatica regels, kan men elk daarvan beschouwen als een specifiek, tot één operatie herleid transformatie-algoritme. Laten we nu eens een willekeurige regel nemen, bijvoorbeeld: 'als een gegeven zin samengesteld is en de enkelvoudige zinnen daarin verbonden worden door het voegwoord 'en', wordt vóór het voegwoord een komma geplaatst[11]. Toepassing van deze regel op een dienovereenkomstige zin die kenmerken bevat welke in het linker deel van de regel staan aangegeven, leidt tot haar transformatie: eerst was er een zin zonder komma, maar na toepassing van de regel is het een zin met een komma geworden, d.w.z. de zin blijkt getransformeerd te zijn.

Nu rijst de vraag waarom de leerlingen ofschoon ze de regels goed kennen, toch fouten maken, fouten die bovendien in vele gevallen bijzonder hardnekkig blijken te zijn? Waarom kunnen leerlingen zelfs na vele jaren onderwijs de regels voor de interpunctie nog niet goed toepassen? Waarom is kennis van de betrokken regels daarvoor ontoereikend? De kern van de zaak laat zich gemakkelijk aan de hand van het volgende voorbeeld demonstreren: stel een zin die schematisch aldus is weergegeven: '. . . en . . .'. (De puntjes staan voor bepaalde woorden.) Stel nu dat we moeten vaststellen of we vóór het voegwoord 'en' een komma moeten plaatsen. De regel (in vereenvoudigde vorm) luidt: als het voegwoord 'en' in een samengestelde zin staat en twee enkelvoudige zinnen verbindt, wordt vóór 'en' een komma geplaatst; als het voegwoord 'en' in een enkelvoudige zin staat en gelijkwaardige zinsdelen verbindt, wordt er voor 'en' geen komma geplaatst. De gegeven regels kunnen in nog verder vereenvoudigde vorm worden genoteerd:

samengestelde zin → komma plaatsen;
enkelvoudige zin
(met gelijkwaardige zinsdelen) → geen komma plaatsen.

Laten we de uitspraak 'samengestelde zin' aangeven met de X, de uitspraak 'enkelvoudige zin (met gelijkwaardige zinsdelen)' met de letter B, de uitspraak 'komma plaatsen' met de letter A, de uitspraak 'geen komma plaatsen' met de letter A met een ontkenning, d.w.z. $\overline{A}$ (het streepje boven de letter duidt de ontkenning aan van de uitspraak[12]. De vereenvoudigde regels kunnen nu als volgt genoteerd worden:

$X \rightarrow A$
$B \rightarrow \overline{A}$

Laten we nu aannemen dat de leerling een bepaalde zin X' is tegengekomen waarin het voegwoord 'en' staat. Moet hij nu voor 'en' een komma plaatsen of niet? De leerling gaat te rade bij de regels en deze zeggen hem: *als* de zin een samengestelde zin (X) is, dan moet er een komma geplaatst worden (A), als de zin een enkelvoudige zin (B) is, dan moet er geen komma geplaatst worden ($\overline{A}$). Dus de regels verwijzen naar wijzen van handelen (transformaties) onder voorwaarde dat bekend is wat voor zin het is – een samengestelde of een enkelvoudige zin – maar dat is nu juist wat de leerling niet weet. Bijgevolg, voordat de een of andere regel wordt toegepast (handeling A of $\overline{A}$), moet vastgesteld (geïdentificeerd) worden wat voor een zin de gegeven zin is tot welke klasse X of B hij behoort. Echter hoe

dat is vast te stellen, te identificeren, daarover zeggen de regels op zich helemaal niets; er wordt verondersteld dat dit vanzelf spreekt, of dat de leerling daartoe zelf wel in staat geacht mag worden. Dit nu is dikwijls juist niet zo vanzelfsprekend, dit is nu juist iets wat de leerling niet kan. Hij weet welke operaties hij met de zin moet uitvoeren, *nadat* is vastgesteld of het een samengestelde dan wel een enkelvoudige zin is (hiernaar verwijzen de regels), maar hij weet niet welke operaties hij met de zin moet uitvoeren om vast te stellen wat voor soort zin het is.

Rijst de vraag naar het opstellen van identificatie-algoritmen. Het belangrijkste onderscheid tussen identificatie- en transformatie-algoritmen is hierin gelegen dat het doel van de laatste is: het transformeren van objecten; het doel van de eerste: het indelen van objecten in een bepaalde klasse (met het doel de toepasbaarheid van bepaalde regels, transformatie-algoritmen, vast te stellen en vervolgens op basis van die regels tot daadwerkelijke transformatie over te gaan). Daarbij houden de transformatie-algoritmen altijd identificatieoperaties in, terwijl identificatie-algoritmen transformatie-operaties (zelfs algoritmen) kunnen (maar niet per se moeten) inhouden[13]. We zullen echter in dit artikel alleen de 'zuivere' identificatie-processen bekijken die geen transformaties bevatten.

Het wezen van elk willekeurig identificatie-proces[14] bestaat hierin, dat bepaalde kenmerken van een object worden nagegaan en dat er op grond van de aanwezigheid of afwezigheid van deze kenmerken geconcludeerd wordt tot welke klasse het object behoort. Echter om een object op grond van kenmerken onder een bepaalde klasse onder te brengen, dient men te weten door welke kenmerken bepaalde klassen van objecten gekarakteriseerd worden. Deze kenmerken worden meestal gegeven in definities en andere theoretische uitspraken (regels, stellingen e.d.). Een analyse van dergelijke uitspraken toont aan dat deze *ten eerste*: alle zijn uit te drukken in de 'als . . . dan'-vorm, b.v. 'werkwoorden noemt men woorden die naar een handeling of toestand verwijzen en een antwoord zijn op de vraag: '*wat wordt er gedaan*?' of '*wat is er gedaan*?' In de 'als - dan'-vorm zou deze definitie als volgt luiden: 'Als woorden naar een handeling of toestand verwijzen en een antwoord zijn op de vraag '*wat wordt er gedaan*?' of '*wat is er gedaan*?', dan worden deze woorden werkwoorden genoemd'. Ons onderzoek wees uit dat het voor het ontwikkelen van het denken uiterst belangrijk is de leerlingen te leren iedere willekeurige theoretische uitspraak te formuleren in de 'als-dan'-vorm[15]. *Ten tweede* toont een analyse van theoretische uitspraken aan dat de kenmerken, die in dergelijke uitspraken worden opgesomd, altijd op een bepaalde wijze onderling in relatie staan. Op de relatie uitgedrukt met behulp van de logische 'connector' (voegwoord) 'als - dan' hebben we al gewezen. Andere logische connectoren die kenmerken met elkaar in relatie kunnen brengen zijn de voegwoorden 'en' en 'of'. Een voorbeeld waarin een relatie gelegd wordt met behulp van de logische connector 'en' is: 'als bepaalde zinsdelen een antwoord geven op één en dezelfde vraag (kenmerk a) *en* bij één en hetzelfde zinsdeel behoren (kenmerk b), dan noemt men deze zinsdelen gelijkwaardig (G)'. Een voorbeeld met behulp van de logische connector 'of' is: 'als de vorm van een vast lichaam verandert (kenmerk c) *of* zijn volume verandert (kenmerk d), dan noemen we deze verandering deformatie (D)'.

We kunnen beide definities ook noteren in de taal van de symbolische logica. Voor dit doel geven we de logische connector 'als . . . dan' aan met het teken $\rightarrow$; de logische connector 'en' met het teken '&', en de logische connector 'of' met het teken 'V'. De omstandigheid dat een of ander object x een kenmerk m heeft, noteren we als m(x). We kunnen nu de definities die we hierboven gaven als volgt noteren:

$$a(x) \,\&\, b(x) \underset{\text{Df}}{\rightleftarrows} G(x).$$

$$c(y) \vee d(y) \underset{\text{Df}}{\rightleftarrows} D(y)$$

x betekent hier 'bepaalde zinsdelen' en y 'een

bepaalde verandering'. De twee pijlen betekenen dat de relatie van het type 'als . . . dan' in beide richtingen geldt. De letters Df zijn een afkorting voor 'volgens definitie'. Als de uitspraak 'sommige zinsdelen geven antwoord op één en dezelfde vraag', die we hebben genoteerd als a(x), als één geheel wordt beschouwd en aangeduid met de letter *a*, en de uitspraak die wij noteerden als b(x), als één geheel wordt beschouwd en aangeduid met de letter *b* etc., dan kunnen de definities in nog eenvoudiger vorm genoteerd worden:

$$a \,\&\, b \rightleftarrows G \quad (Df)$$
$$c \vee d \rightleftarrows D \quad (Df)$$

De relatie tussen kenmerken op basis van een of andere logische connector noemen we: de logische structuur van de kenmerken. Kenmerken, verbonden door het voegwoord 'en' (d.w.z. conjunctie), geven een conjunctieve structuur van kenmerken aan; kenmerken, verbonden door het voegwoord 'of' (disjunctie), een disjunctieve structuur van kenmerken.

Het opmerkelijke nu is, dat de wijze van handelen bij het identificeren van objecten afhankelijk is van de wijze waarop de relatie wordt gelegd tussen de kenmerken op basis waarvan geïdentificeerd wordt en dus afhankelijk is van hun logische structuur.

Als de kenmerken verbonden zijn door het voegwoord 'en' (conjunctief), dan moet men, wil men vaststellen of een bepaald object *x* tot een bepaalde klasse M behoort:

1. Nagaan of het het eerste kenmerk heeft[16].
   Zo niet, dan moet men de verdere controle staken en een ontkennende conclusie trekken.
   Zo ja, dan
2. Nagaan of het het tweede kenmerk heeft.
   Zo neen, dan moet men de verdere controle staken en een ontkennende conclusie trekken.
   Zo ja, dan

.....

n. Nagaan of het het n-de kenmerk heeft.
   Zo neen, dan moet men een ontkennende conclusie trekken.
   Zo ja, dan moet men een bevestigende conclusie trekken.

We zullen de bovenomschreven methode toepassen op de volgende twee zinnen:

1. *In de zaal zaten jonge sportlieden en ervaren meesters.*
2. *In de zaal zaten jonge en ervaren sportlieden.*

Vastgesteld moet nu worden of de woorden 'jonge' en 'ervaren' gelijkwaardige zinsdelen zijn. In de eerste zin hebben deze woorden het eerste kenmerk van gelijkwaardige delen, maar missen het tweede. Dus: deze woorden zijn geen gelijkwaardige zinsdelen. In de tweede zin hebben deze woorden zowel het eerste als het tweede kenmerk (d.w.z. *alle* kenmerken van gelijkwaardige zinsdelen). Dus, het zijn gelijkwaardige zinsdelen.

Als de kenmerken verbonden zijn door het voegwoord 'of' (disjunctief), dan moet men om vast te stellen of een bepaald object *y* tot een bepaalde klasse L behoort:

1. Nagaan of het het eerste kenmerk heeft.
   Zo ja, dan moet men verdere controle staken en een bevestigende conclusie trekken.
   Zo niet, dan
2. Nagaan of het het tweede kenmerk heeft.
   Zo ja, dan moet men verdere controle staken en een bevestigende conclusie trekken.
   Zo niet, dan

.....

n. Nagaan of het het n-de kenmerk heeft.
   Zo ja, dan moet men een bevestigende conclusie trekken.
   Zo niet, dan moet men een ontkennende conclusie trekken.

De toepassing van de aangegeven methode op concrete voorbeelden laten we aan de lezer over. Het verschil tussen de beide aangegeven methoden is niet moeilijk te zien. Schematisch kan dit verschil aldus worden weergegeven. Stel dat we twee theoretische

uitspraken hebben, waarvan in de een de kenmerken in conjunctieve relatie staan en bij de ander in disjunctieve:

$a_1 \,\&\, a_2 \,\&\, a_3 \,\&\, \ldots \,\&\, a_n \rightleftarrows M$
$b_1 \,V\, b_2 \,V\, b_3 \,V \ldots V\, b_n \rightleftarrows L$

Stel dat we deze uitspraken toepassen op willekeurige objecten en indien het object een bepaald kenmerk heeft boven de betreffende letter een plusteken plaatsen of zo het kenmerk niet aanwezig is een minteken. Men kan nu in het eerste geval in het rechter gedeelte van de definitie alleen een plusteken zetten, wanneer in het linker gedeelte boven *alle* letters plustekens staan. In het tweede geval echter kan men in het rechter gedeelte een plusteken zetten, zodra er in het linker gedeelte ook maar boven één letter een plusteken staat. Omgekeerd, wordt in het eerste geval een minteken in het rechter gedeelte geplaatst, zodra er links ook maar één minteken staat. In het tweede geval wordt rechts een minteken geplaatst, wanneer er links boven *alle* letters mintekens staan.

Voorbeeld:

$\overset{+}{a_1} \,\&\, \overset{-}{a_2} \,\&\, a_3 \,\&\, \ldots\ldots \,\&\, a_n \rightleftarrows \overset{-}{M}$

$\overset{+}{a_1} \,\&\, \overset{+}{a_2} \,\&\, \overset{+}{a_3} \,\&\, \overset{+++}{\ldots\ldots} \,\&\, \overset{+}{a_n} \rightleftarrows \overset{+}{M}$

$\overset{-}{b_1} \,V\, \overset{+}{b_2} \,V\, b_3 \,V \ldots\ldots V\, b_n \rightleftarrows \overset{+}{L}$

$\overset{-}{b_1} \,V\, \overset{-}{b_2} \,V\, \overset{---}{b_3} \,V \ldots\ldots V\, \overset{-}{b_n} \rightleftarrows \overset{-}{L}$

De hierboven beschreven methoden van handelen bij het identificeren van een verschijnsel dragen een zeer algemeen karakter en zijn niet afhankelijk van de concrete inhoud van de kenmerken van de te identificeren verschijnselen, noch van het ervaringsgebied waartoe deze verschijnselen behoren.

Wij hebben gevallen onderzocht waarbij de kenmerken òf conjunctief òf disjunctief waren verbonden. Heel vaak echter zijn de kenmerken conjunctief-disjunctief of disjunctief-conjunctief verbonden. Een voorbeeld is de reeds eerder aangehaalde definitie van een werkwoord: 'als woorden naar een handeling verwijzen (kenmerk e) *of* naar een toestand (kenmerk f) *en* een antwoord geven op de vraag 'wat wordt er gedaan?' (kenmerk g) *of* 'wat is er gedaan?' (kenmerk h), noemen we deze woorden werkwoorden (W.W.)'. In symbolen:

$(eVf) \,\&\, (gVh) \underset{Df}{\rightleftarrows} WW$

Uit wat boven gesteld is met betrekking tot de methoden van handelen in het geval van zuiver conjunctieve en zuiver disjunctieve structuren van kenmerken zijn de methoden van handelen af te leiden voor gevallen van conjunctief-disjunctieve en disjunctief-conjunctieve structuren van kenmerken.

Een analyse van de fouten die leerlingen maakten bij het oplossen van veel wiskundige, als ook van veel grammaticale opgaven (men kan zich voorstellen dat dit ook zal gelden voor opgaven op andere terreinen), toonde aan dat de oorzaken ervan vaak gelegen zijn, ten eerste, in het feit dat de leerlingen niet begrijpen wat een kenmerk eigenlijk is, waarvoor kenmerken dienen en wat er met kenmerken gedaan moet worden bij het leren van de stof en bij het oplossen van opgaven; ten tweede ligt de oorzaak in het feit dat de leerlingen niet op de hoogte zijn van de soorten van logische relaties tussen kenmerken, en niet bewust gericht zijn op de voegwoorden die deze relaties signaleren; ten derde in het feit dat de leerlingen geen methoden kennen om met objecten te handelen afhankelijk van deze of gene relatie tussen de kenmerken (d.w.z. hun logische structuur).

We geven slechts een voorbeeld. Heel vaak maken leerlingen van de lagere, maar zelfs ook van de hogere klassen deze fout. Gesteld, dat er gevraagd wordt te bepalen tot welke woordsoort een woord van het type 'witheid' behoort. Op deze vraag volgt dikwijls het antwoord dat het een adjectief is. Waarom? Wel, omdat het verwijst naar een kenmerk van een object. De defi-

nitie van een adjectief, genoteerd in de 'als ... dan'-vorm luidt: 'Als een woord verwijst naar een kenmerk van een voorwerp (kenmerk a) *en* antwoord geeft op de vraag 'wat voor' (kenmerk b) *of* antwoord geeft op de vraag 'wiens' (kenmerk c), noemen we dat woord een adjectief (ADJ). Symbolisch weergegeven:

$$a \,\&\, (bVc) \underset{Df}{\rightleftarrows} ADJ$$

De fout van de leerlingen wordt veroorzaakt doordat zij alleen kenmerk *a* van het woord nagaan, terwijl er na het kenmerk *a* nog een conjunctie-teken staat (d.w.z. het voegwoord 'en' staat); wil een bepaald woord een adjectief zijn, dan is ook nog de aanwezigheid van het kenmerk b of c vereist. Deze kenmerken van de woorden gaat de leerling echter niet na, en hij trekt een bevestigende conclusie op grond van het feit, dat het woord slechts het (niet-toereikende) kenmerk a heeft. Uit dit voorbeeld blijkt duidelijk dat de oorzaak van de fout schuilt in het feit dat de leerling zich niet bewust is van de logische structuur van de kenmerken van een adjectief en ook in het feit dat zijn wijze van handelen niet in overeenstemming is met de logische structuur van de kenmerken.

Het opstellen van doelmatige identificatie-algoritmen is een betrekkelijk eenvoudige zaak, waneer men algoritmen moet opstellen op basis van *één* theoretische uitspraak waarin de kenmerken verbonden zijn door een van de voegwoorden 'en' of 'of'. Aanmerkelijk ingewikkelder wordt het wanneer men identificatie-algoritmen moet opstellen op basis van *meer dan een* theoretische uitspraak. In dit geval is een doelmatige volgorde waarin de kenmerken nagegaan moeten worden vaak helemaal niet zo evident en blijkt het opstellen van een algoritme een betrekkelijk gecompliceerde opgave. Een voorbeeld ter illustratie.

Stel dat we attributief-predicatieve bepalingen moeten leren identificeren*.

We geven nu enige regels voor deze handelingen:

'Als een of andere attributieve bepaling x hoort bij een kernwoord dat is weergegeven door een substantief, én de bepaling is nevenschikkend of onderschikkend, *en* volgt op het kernwoord, dan is deze bepaling een attributief-predicatieve bepaling'.

'Als een of andere attributieve bepaling x hoort bij een kernwoord dat is weergegeven door een persoonlijk voornaamwoord, dan is deze bepaling een attributief-predicatieve bepaling'.

'Als een of andere attributieve bepaling hoort bij een kernwoord dat is weergegeven door een substantief, *en* niet alleen een 'bepalende' betekenis heeft, dan is deze bepaling een attributief-predicatieve bepaling'.

'Als een of andere attributieve bepaling hoort bij een kernwoord dat is weergegeven door een substantief, *en* alleen 'bepalende' betekenis heeft, *en* 'vrije' bepaling is, dan is deze bepaling geen attributief-predicatieve bepaling' enz.

De complexiteit van de logische structuur van de kenmerken van een attributief-predicatieve bepaling blijkt duidelijk uit de boven gegeven regels. Dit wordt nog eens extra duidelijk als we deze regels gaan noteren in termen van de symbolische logica[17]. Het laat zich gemakkelijk indenken in welk een moeilijke situatie zich een leerling bevindt wanneer een dergelijke hoeveelheid uiterst ingewikkelde regels over hem wordt 'uitgestort'. Hoe moet hij handelen in dergelijke concrete grammaticale situaties? Welke regels moet hij toepassen? Welke kenmerken moet hij nagaan van het grammaticale object in kwestie, en in welke volgorde? Op al deze vragen geven de regels zelf geen antwoord. En antwoord kan alleen gevonden worden met behulp van een identificatie-algoritme voor attributief-predicatieve bepalingen. Een dergelijk algoritme is echter uit de regels op zich niet onmiddellijk op te stellen (hoewel het wel op basis ervan wordt opgesteld). Dit algoritme vindt men niet in de leerboeken en ook de leraren en onderwijzers hebben

* *Noot vertaler:* dit is van belang met het oog op de interpunctie (wel of geen komma). Vgl. Ned. gebruik van de komma bij de beperkende en uitbreidende betrekkelijke bijzin.

het gewoonlijk niet geleerd. (Moet het na dit alles nog verbazing wekken dat leerlingen zich dit onderwerp zo moeizaam eigen maken en dat zelfs na beëindiging van de school vrijwel niemand de attributief-predicatieve bepaling *altijd* op de juiste wijze kan identificeren?) Overigens maakt het opstellen van een identificatie-algoritme voor attributief-predicatieve bepalingen het mogelijk een complex grammatica-vraagstuk met maximaal vier operaties op te lossen. We geven hier het algoritme (maar kunnen – wegens plaatsgebrek – niet verder ingaan op de wijze waarop het is opgesteld):

ALGORITME

1. Zoek bij de attributieve bepaling het kernwoord en ga na waardoor het wordt weergegeven

persoonlijk voornaamwoord
conclusie: de bepaling is attributief-predicatief

geen persoonlijk voornaamwoord
2. Ga na wat voor betekenis de attributieve bepaling heeft

niet uitsluitend 'bepalend'
conclusie: de bepaling is attributief-predicatief

uitsluitend bepalend
3. Ga na of de attributieve bepaling vrij, nevenschikkend of onderschikkend is

vrij

Nevenschikkend of onderschikkend

conclusie: de bepaling is niet attributief-predicatief

4. Ga na waar de attributieve bepaling staat

vóór het kernwoord
conclusie: de bepaling is niet attributief-predicatief

achter het kernwoord
conclusie: de bepaling is attributief-predicatief

De ervaringen met het leren van algoritmen aan leerlingen toont de grote effectiviteit van een dergelijk onderwijs aan. In enkele gevallen lukt het zelfs om in korte tijd het aantal fouten tot 1/5 à 1/7 terug te brengen. Natuurlijk is het onjuist te denken dat men de leerlingen algoritmen in kant en klare vorm moet onderwijzen. Een goed opgezet onderwijs in algoritmen veronderstelt dat de leerlingen geleerd wordt *zelfstandig* algoritmen te *ontdekken* en ook dat ze *algemene methoden* leren om algoritmen op te stellen; een dergelijke didactische procedure heeft grote algemeen vormende waarde en voedt de leerlingen op tot creatief denken. Goed opgezet onderwijs in algoritmen ontwikkelt ook zulke eigenschappen van het denken als: ordelijkheid, systematiek, exactheid, bewijskracht en een reeks andere eigenschappen.

Natuurlijk kan men, behalve voor het onderwijs in de moedertaal, ook identificatie-algoritmen opstellen voor het onderwijs in alle andere vakken. Het identificeren is immers bij het leren oplossen van vraagstukken bij alle vakken noodzakelijk en in het algemeen bij alle vormen van activiteit. Het toepassen van algoritmen is vooral effectief voor het onderwijs in de vreemde talen, en daarbij denken we niet aan het aankweken van vaardigheid in het verstaan van de vreemde taal (receptieve algoritmen), maar ook aan het aankweken van spreekvaardigheid (productieve algoritmen)[18].

Algoritmen zijn niet alleen van grote betekenis voor het aanleren van bepaalde denkprocessen, vaardigheden en automatismen, maar ook voor het diagnosticeren van de psychologische oorzaken van de moeilijkheden en fouten, die optreden bij het verwerven van bepaalde kennisinhouden door de leerlingen en bij het oplossen van vraagstukken. Tot heden bestonden de activiteiten op het terrein psychologische diagnostiek voornamelijk uit het aanwenden van methoden waarmee een gegeven toestand kon worden vastgesteld en daaraan gepaard de ontwikkelingsniveaus met betrekking tot kennis, vaardigheden, automatismen en capaciteiten van de leerlingen (prestatietests en intelligentietests). Maar voor het onderwijs is het niet alleen van groot belang te kunnen vaststellen welke de ontwikkelingsniveaus m.b.t. kennis, vaardigheden, automatismen en capaciteiten van de leerlingen zijn, maar ook te kunnen opsporen wat de psychologische *oorzaken* zijn die leiden tot moeilijkheden en fouten bij het verwerven van kennis, vaardigheden en automatismen. Dit echter vereist niet zozeer een diagnostiek van de *niveaus* van beheersing en ontwikkeling van bepaalde denkprocessen, als wel een diagnostiek van de *mechanismen* van hun verloop, in het bijzonder wanneer er zich in het verloop van deze processen bepaalde storingen voordoen. Deze diagnostiek vertoont gelijkenis met de diagnostiek in de medische wetenschap bij het vaststellen van de oorzaken en mechanismen van bepaalde pathologische storingen in het organisme[19] of de diagnostiek bij het zoeken naar defecten in technische installaties. De diagnostiek waarvan hier sprake is, is voor een groot deel een op zich zelf staand speuren naar defecten in de mechanismen van de mentale activiteit van leerlingen (men zou het het speuren naar psychologische defecten kunnen noemen). Het is hierdoor dat deze diagnostiek zich onderscheidt van de traditionele, klassieke diagnostiek. Het speuren naar 'psychologische defecten' schept enerzijds de mogelijkheid het onderwijs zó in te richten dat het optreden van dergelijke 'defecten' kan worden voorkómen, anderzijds dat deze defecten kunnen worden opgeheven. Het opsporen van de psychologische oorzaken van fouten, van concrete 'defecten' in de mechanismen van de denkactiviteit van de leerlingen moet daarom de belangrijkste basis zijn bij het kiezen van een didactische werkvorm voor elke afzonderlijke etappe, en – in enkele gevallen – zelfs voor iedere stap.

Zeer evident wordt de functie van algoritmen bij het speuren naar 'psychologische defecten'. Als bijv. een leerling een fout tegen de interpunctie maakt – bij de attributief-predicatieve bepalingen geen komma heeft gebruikt – dan toont het algoritme onmiddellijk de oorzaken hiervan aan, en wel: welke operaties de leerling niet heeft kunnen uitvoeren (b.v. of hij hiet heeft kunnen nagaan of het kernwoord een persoonlijk voornaamwoord is, dan wel of het voornaamwoord uitsluitend bepalende betekenis heeft enz.). Wanneer men de *mogelijke* psychologische oorzaken van een fout eenmaal kent, d.w.z. *alle* operaties kent die de leerling niet zou hebben *kunnen* uitvoeren, dan is het verder een eenvoudige zaak om een systeem van diagnostische tests op te stellen, waardoor het mogelijk wordt op exacte wijze na te gaan welke operaties de leerling *niet heeft uitgevoerd*, welke operaties hem niet zijn 'gelukt'. Met andere woorden, op grond van de kennis van het algoritme voor het oplossen van bepaalde vraagstukken kan men een diagnostisch algoritme opstellen voor het vaststellen van de psychologische oorzaken die ertoe geleid hebben dat het algoritme niet werd aangewend.

Het opstellen van deze diagnostische algoritmen is van grote betekenis voor het verhogen van de effectiviteit en kwaliteit van het onderwijs, aangezien het hierdoor mogelijk wordt het onderwijs op te bouwen op een diagnostische basis en hierdoor kan weer bereikt worden dat het onderwijs weer aangepast wordt aan de individuele verschillen tussen leerlingen m.b.t. het verwerven van kennis, vaardigheden en automatismen. Het wordt nu bovendien mogelijk om geprogrammeerde leerboeken en programma's voor leermachines op een diagnostische basis te maken. Machines die met dergelijke programma's werken, kunnen dan tegelijkertijd als leermachines en als diagnostische machines fungeren d.w.z. zij kunnen diagnostische instructie geven[20]. Het

uitwerken van de problemen m.b.t. de psychologische diagnostiek van de oorzaken van fouten en het ontwikkelen van diagnostische leerprogramma's is wel het voornaamste terrein waarop in het door ons geleide laboratorium voor geprogrammeerde instructie aan het psychologisch instituut van de Academie van Pedagogische Wetenschappen in Moskou gewerkt wordt.

Kennis van de algoritmen voor het oplossen van bepaalde typen van vraagstukken schept de mogelijkheid niet alleen diagnostische algoritmen op te stellen voor het identificeren van de psychologische oorzaken van fouten, maar ook systemen van oefeningen te maken die het optreden van dergelijke fouten moeten voorkomen. Doordat de handelingen, die verricht moeten worden om met goed resultaat vraagstukken van een bepaalde klasse op te lossen, gespecificeerd zijn, geeft het algoritme zelf al aanwijzingen omtrent hetgeen de leerlingen geleerd moet worden om deze handelingen te kunnen uitvoeren; het algoritme geeft ook aan welke oefeningen daartoe gebruikt moeten worden. Men zou kunnen stellen dat het algoritme de basis is voor het op wetenschappelijk verantwoorde wijze opstellen en vaststellen van een systeem van oefeningen.

De belangrijkste opgave van het onderwijs, met inbegrip van het geprogrammeerde onderwijs (G.I.), is het leren van zowel algoritmische als heuristische methoden aan de leerlingen. Echter, om heuristieken bewust en doelgericht over te dragen moeten zij zo nauwkeurig mogelijk omschreven zijn. Hiertoe moet expliciet gemaakt worden waarin zij verschillen van algoritmische methoden. Men mag aannemen dat het belangrijkste verschil tussen beide het volgende is:

Algoritmische methoden (d.w.z. de algoritmische voorschriften) determineren volledig en ondubbelzinnig de handelingen van degene die met een opgave bezig is (d.w.z. dat twee verschillende mensen die volgens algoritmen tewerk gaan, altijd dezelfde operaties verrichten en steeds langs dezelfde weg het vraagstuk oplossen); de heuristische methoden (heuristische voorschriften) echter determineren de handelingen van degene die met een opgave bezig is niet volledig en ondubbelzinnig. De aanwijzingen in heuristische voorschriften houden altijd een zekere mate van *vrijblijvendheid* in m.b.t. de vraag wat men moet doen om het voorschrift uit te voeren en de gegeven opgave op te lossen. Als voorbeeld kan behalve de eerste, iedere hierboven gegeven aanwijzing dienen van het voorschrift voor het vinden van een meetkundig bewijs. B.v.: trek uit datgene wat gegeven is, de meest voor de hand liggende conclusies. Deze aanwijzing is vrijblijvend (niet gespecificeerd) m.b.t. de vraag welke en hoeveel conclusies getrokken moeten worden en schrijft geen enkele exacte methode m.b.t. de handelingen voor; de een kan dèze conclusie trekken, een ander trekt weer andere, en de een kan er meer trekken dan de ander. Hetzelfde kan opgemerkt worden t.a.v. de overige aanwijzingen.

Men neemt tegenwoordig algemeen aan dat voor het oplossen van meetkundevraagstukken in leerboeken niet alleen heuristische methoden opgesteld kunnen worden, maar ook algoritmen die niets ongespecificeerd laten maar die het mogelijk maken om een vraagstuk in een bepaald aantal stappen op te lossen. Echter, het aantal en de complexiteit is zó groot, dat het gebruik en het leren ervan niet doelmatig en zelfs praktisch onmogelijk is. Daarom is het naast het onderwijs in algoritmen (waar dit mogelijk en doelmatig is) ook van groot belang heuristische methoden te leren. In tegenstelling tot algoritmen leren deze de leerlingen niet alleen oplossingen te zoeken op een specifiek terrein (zoals algoritmen), maar ook op meer *algemeen* terrein, en dit is nu juist een kenmerk van echte creatieve processen

Om de leerlingen niet alleen algoritmische, maar ook heuristische processen te leren, moeten we in het onderwijs gebruik maken van de 'probleemmethode'. M.b.t. de geprogrammeerde instructie rijst dan de vraag of men programma's kan ontwikkelen die op de probleem-methode gebaseerd zijn en daardoor de probleem-methode weer modelleren. Anders gezegd: kan geprogrammeerde instructie 'heuristische instructie'

worden? Enige beschouwingen m.b.t. dit vraagstuk hebben wij elders gegeven[21]. We volstaan daarom met op te merken dat er weliswaar geen principiële beperkingen zijn, maar dat een praktische uitwerking van een probleemmethode in de geprogrammeerde instructie vandaag aan de dag nog aanzienlijke moeilijkheden zal opleveren.

In dit artikel hebben we slechts een klein deel van de problemen kunnen bespreken betreffende het onderwijzen van algoritmen en heuristieken. Met opzet hebben wij de volgende vraagstukken niet besproken: de plaats van algoritmen in de algemene didactiek; de structuur van niet-algoritmische processen; de didactiek van algoritmische processen; de algoritmen van de activiteit van leerlingen zowel als leraren; de relatie tussen algoritmisering van het leren en geprogrammeerde instructie en nog diverse andere vraagstukken. Voor een deel kan men de antwoorden op deze vragen vinden in enige van onze publikaties[22], of bij andere auteurs die vermeld worden in het bibliografische register. Diverse vraagstukken vragen om verder onderzoek.

Noten

1. L. N. Landa, 'Het leren van doelmatige denkmethoden aan leerlingen' (in het Russisch), in: Voprosy Psichologii, 1961, no. 1. Een duitse vertaling van dit artikel in de bundel: 'Kybernetische Probleme in Pädagogik und Psychologie', Abteilung II, Heft 3, Berlin, Verlag 'Volk und Wissen', 1963 (D.D.R.).
2. Voor een gedetailleerde analyse van het probleem en resultaten van onderzoekingen zie onze monografie: L. N. Landa, Algoritmizacia v obučenii, Moskva, Prosveščenije, 1966. Duitse vertaling: 'Algoritmierung im Unterricht', uitgave 'Volk und Wissen', Berlin, 1969.
3. Het onderzoek werd verricht in 1953-1954 en verscheen in 1955 als dissertatie: L. N. Landa, K psychologii formirovanija metodov rassuzdenija/ na materiale rešenija geometričeskich zadač na dokazatel'stvo učaščimis'a 7-8 klassov/, Moskva, 1955. (Noot vertaler: titel van dit werk dat niet vertaald is: 'Een bijdrage tot de psychologie van het leren van redeneermethoden. Meetkundige bewijsvoeringen door leerlingen van de 7e en 8e klas').
   Voor een meer uitgebreide uiteenzetting over de resultaten van deze onderozekingen kunnen wij verwijzen naar onze artikelen:
   'O nekotorych nedostatkach umstvennoj dejatel' nosti učaščichs'a, zatrudn'ajuščich samostojatel' noje rešenije zadač', in: Izvestija Akademii Pedagogičeskich Nauk R.S.F.S.R., Vyp. 115, 1961. (Noot vertaler: 'Enige tekortkomingen in de mentale activiteit van leerlingen met problemen bij het zelfstandig oplossen van opgaven') en 'O formirovanii u učaščichs' a obščego metoda myslitelnoj dejatel 'nosti pri rešenii zadač', in: Voprosy psichologii, 1959, no. 3. (Noot vertaler: 'Het leren van een algemene denkmethode bij het oplossen van vraagstukken').
4. De mechanismen van de mentale activiteit of exacter/mechanismen met specifieke kenmerken en eigenschappen.
5. Natuurlijk kennen zwakke leerlingen deze vaak ook niet. Op dergelijke gevallen zullen wij hier echter niet ingaan. In het onderhavige experiment werd de kennis van meetkundige stellingen vooraf gecontroleerd, en werden tekortkomingen, indien we deze constateerden, eerst opgeheven.
6. Van een vrijwel identieke vraagstelling wordt uitgegaan in het werk van G. Polya: 'How to solve it', Princeton, 1942. De voorschriften die Polya opstelt, zijn echter veelal zo onbepaald en ongespecificeerd (b.v. 'formuleer het vraagstuk anders', 'bekijk het onbekende', 'ga na of je iets nuttigs uit de gegevens kunt afleiden') dat deze het verloop van de mentale operaties niet kunnen sturen. Onze doelstelling was het proces van het zoeken naar een bewijs te ontleden in betrekkelijk elementaire operaties en vervolgens een voorschrift op te stellen dat juist aan deze operaties appelleert. Een analoge taak m.b.t. het samenstellen van programma's voor het bewijzen van stellingen met behulp van computers stelden zich: A. Newell, J. C. Shaw, H. A. Simon, H. Gelernter, Rochester (zie: I.B.M.-Journal, okt. 1958: 'Information processing', Unesco, Paris, 1959). Ons werk en dat van bovengenoemde auteurs geschiedde echter onafhankelijk van elkaar en de eerste resultaten van de Amerikanen werden gepubliceerd nadat ons werk reeds was afgesloten.
7. Voor een meer gedetailleerde uiteenzetting zie: ons artikel in: Voprosy Psichologii, 1959, no. 3.

(Vertaler: verwijzing onder noot 3).

8. Wanneer iemand b.v. moet vaststellen of een bepaald woord met een E of I geschreven moet worden of moet beslissen of er al dan niet op een bepaalde plaats een komma moet staan, dan is de gegeven situatie (in geval althans dat er zich nog geen automatisme heeft gevormd) een typische probleem-situatie. (Noot vertaler: In de Russische spelling is het probleem E of I te vergelijken met het Nederlands ei of ij).
9. Onder methoden verstaat men soms een systeem, van operaties, die ten grondslag liggen aan het oplossen van een of ander type van vraagstukken soms voorschriften voor het uitvoeren van dit systeem van operaties (dit verschil komt ook in de taal tot uitdrukking: het beheersen van een methode is het beheersen van operaties, kennis van een methode is het weten wat men moet doen en hoe men moet handelen d.w.z. kennis van een voorschrift, ook al is dit aan de persoon gebonden en door hem zelf opgesteld.) In het vervolg zullen wij de term 'methode' zowel in de eerste als in de tweede betekenis gebruiken zonder aan te geven welke van beide betekenissen we op het oog hebben als uit de context duidelijk is wat we bedoelen.
10. N.B. het voorschrift dat hierboven voor het voeren van een meetkundig bewijs werd opgesteld, had een in hoge mate heuristisch karakter. Op het verschil tussen algorimische en heuristische voorschriften zullen wij in het vervolg van dit artikel nog kort ingaan.
11. Om het principe beter te kunnen toelichten hebben wij de desbetreffende regel enigszins vereenvoudigd. In werkelijkheid kunnen voor een voegwoord niet alleen een komma, maar ook nog enige andere leestekens geplaatst worden. Bovendien is het plaatsen van leestekens nog afhankelijk van enige secundaire voorwaarden waarop wij niet zijn ingegaan.
12. De letter A met en zonder streepje zullen wij ook gebruiken om de handeling zelf (komma plaatsen/geen komma plaatsen) aan te geven.
13. Een voorbeeld hiervan kunnen b.v. ook operaties zijn voor het transformeren van een of andere installatie (b.v. het demonteren) met het doel de oorzaak van een storing op te sporen.
14. Wij zullen hier niet ingaan op identificatie op perceptief niveau, maar alleen op identificatie op niveau van het denken.
15. Waarom zal uit het navolgende blijken. Wij zullen derhalve alle theoretische uitspraken transformeren naar de 'als . . . dan' vorm.
16. Dit veronderstelt dat de volgorde van de kenmerken op een of andere wijze is gefixeerd. Normaliter is deze willekeurig.
17. Wegens plaatsgebrek zullen wij deze notatie hier niet geven. Zij wordt wel gegeven in onze brochure: ('Diagnostiek en geprogrammeerde instructie') Diagnostika i programmirovannoje obučenije, Moskva, izd. pedagogičeskogo obščestva, RSFSR, 1966. Het is echter niet moeilijk haar zelf op te stellen. (Noot vertaler: voor deze brochure zie ook verwijzing ad 20).
18. Over algoritmen bij het leren van vreemde talen zie ons artikel: L. N. Landa, Nekotorije Voprosy algoritmizacii i programmizovanija v obučenii inostrannym jazykam, ('Enige aspecten van de algoritmisering en programmering in het vreemde-talenonderwijs') in: Inostrannyije jazyki v škole', 1968, no. 1.
19. In het onderwijs gaat het echter niet om pathologische afwijkingen, maar om het probleem dat bepaalde normaal verlopende processen niet of niet correct geleerd zijn.
20. In onze brochure Diagnostika i programmirovannoje obučenije (zie noot 17) gaan wij hierop uitvoerig in. Een korte uiteenzetting hiervan wordt gegeven in: L. N. Landa, 'Diagnostik und programmierter Unterricht', in: 'Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht', 4, (Hrsg. H. Frank) E. Klett, Stuttgart, R. Oldenbourg, München, 1966. Een Franse vertaling is eveneens aanwezig: L. N. Landa, 'Diagnostique et l'enseignement programmé, Institut pédagogique national, Dec. 1967, Paris.
21. L. N. Landa, Das Verhältnis zwischen heuristischen und algorithmischen Prozessen und einige Probleme ihrer Herausbildung durch programmierten Unterricht, in: Wissenschaftliche Zeitschrift des pädagogischen Instituts Güstron 5. Jahrgang, 1966/67, Sondernummer.
22. Algoritmizacija v obučenii, zie noot 2 en Algoritmy i programmirovannoje obučenije, Moskva, 1966. Dit werk werd in het Duits vertaald onder de titel: 'Programmierter Unterricht und Lerntheorie', Berlin, 'Urania', 1967 (D.D.R.); in: 'Programmed learning and language laboratory', ed. K. Bung, Longmans, London, 1968 (Engelse vertaling).

Funkties en dysfunkties van de autonome school

J. M. G. Leune

1. *Inleiding*

Sedert de Napoleontische tijd (1810-1813) wordt ons onderwijsbeleid gekenmerkt door een sterke mate van centralisatie. Vóór die tijd had vooral de lokale gezagskring het voor het zeggen. De Staten-Generaal bemoeide zich niet met regelingen die door de gewesten en steden werden getroffen.[1]

Wie evenwel zou menen dat in die tijd (de tijd van de Republiek der Verenigde Nederlanden) de scholen een grotere mate van autonomie hadden dan heden ten dage het geval is, vergist zich. Aan schoolverordeningen bestond er in de Republiek allerminst een tekort. Idenburg vermeldt uitvoerige bepalingen inzake de schooltijden, de verplichting tot schoolbezoek, het godsdienstige karakter van het onderwijs, het salaris en de rechtspositie van docenten.[2]

Historisch gezien heeft de mate van centralisatie (of decentralisatie) van het onderwijsbeleid dus geen betrekking gehad op de mate waarin de school werd vrij gelaten in de regeling van haar organisatie en de bepaling van haar leerstofpakket. Eerder ging het om de mate waarin de centrale overheid, lagere overheden en private lichamen toestond, regelingen te treffen.

Zó gezien herhaalt de geschiedenis zich niet, wanneer wij momenteel een grotere autonomie voor onze scholen en scholengemeenschappen horen bepleiten. Ter diskussie staat of docenten en leerlingen gezamenlijk de vrijheid moeten verkrijgen, het onderwijs naar hun inzichten in te richten. De voorstanders van een grote mate van vrijheid pleiten in dit verband voor een 'autonome school'.

Autonomie van de school heeft betrekking op de mate waarin de samenleving (hogere of lagere overheden, ouders of andere belangengroepen) zeggenschap heeft in het interne schoolleven. Autonomie is het grootst wanneer de maatschappij zich geheel niet met de school bemoeit. De school is dan baas in eigen huis. De mate waarin de maatschappij de school vrijheden toestaat hangt vooral af van de funkties die de samenleving door het onderwijs verwezenlijkt wil zien. Het vraagstuk van de autonomie (en de mate daarvan) is hiermee een politieke zaak. In landen met een sterke eenheidsideologie zien wij een grote dienstbaarheid van het onderwijs aan het kultiveren van die ideologie. In kommunistische en socialistische staten legt de vrijheid van onderwijs het af tegen de behoefte aan sociale kontrole van de politieke leer. In de kapitalistische landen heeft het onderwijs evenzo een sociale kontrole funktie, doch deze is meer latent dan manifest. Onderwijs en opvoeding zijn in deze landen niet bewust en dwangmatig politiek van aard, al kan men voor Nederland de 'christelijke en maatschappelijke deugden' als centrale ideologische en dus politieke grondslagen aanmerken. De maatschappij bepaalt hoe het onderwijs geregeld dient te zijn. Het onderwijs bevindt zich in een afhankelijkheidsrelatie, omdat het in zijn middelenvoorziening op de omringende maatschappij is aangewezen. Hoewel tal van pressiegroepen uit het onderwijsbestel (docenten – en studentenverenigingen, schoolbesturenbonden, oudervereniging, pedagogische centra e.d.) de beslissingen van de samenleving over het onderwijs kunnen beïnvloeden, en dat ook zeker doen, moet het onderwijsbestel in principe, gezien zijn afhankelijkheidsrelatie, afwachten welke vrij-

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1970 (47) 308-314

heden de samenleving het toestaat.

Autonomie van de school kan betrekking hebben op verlerlei zaken, zoals de bevoegdheden van docenten, de samenstelling van het leerstofpakket, de omvang van de schoolklas, eindexamenvereisten, methodiek van kennisoverdracht, inrichting van het beheer van de school, verplichting tot schoolbezoek, aanwending van verkregen financiële middelen, de gezagsstruktuur binnen de school e.d. In het verdere verloop van mijn beschouwing ga ik uit van een volledig autonome school, daarmee een zgn. ideaal-type konstruerend.

Het meest wezenlijke van een autonome school is m.i. de keuze vrijheid van het leerstofpakket, als verzamelterm voor het geheel van 'vakken', de aard van die vakken en de relatieve plaats van elk van die vakken in het totale leerstofpakket. Dit lijkt mij ook het kruciale punt te worden in de te verwachten diskussies. Mogen leerlingen en leraren zelf bepalen wat er geleerd wordt? Deze vraag wordt van belang voor het basis- en voortgezet onderwijs; niet voor het universitaire onderwijs, want de autonomie met betrekking tot het 'curriculum' staat hier niet of nauwelijks ter diskussie; deze is nl. bijzonder groot. De politieke diskussies over de autonomie van universiteiten en hogescholen hebben eerder betrekking op de mate waarin zij vrij mogen zijn in de regeling van hun organisatie- en bestuursstruktuur. Voor de 'lagere' schooltypen is de autonomie inzake het curriculum gering; landelijk is voorgeschreven welke vakken gedoceerd moeten worden, de urenverdeling per vak en de exameneisen, waaruit konsekwenties voortvloeien ten aanzien van het leerplan. Pleidooien voor 'liberalisering' c.q. 'akademisering' van het onderwijs hebben dan ook hoofdzakelijk betrekking op de verlangde vrijheid ter bepaling van de leerstofinhoud.[3] Daarnaast bestaan natuurlijk ook andere verlangens, zoals vermindering van de administratieve bemoeiingen van de overheid en het verkrijgen van vrijheid voor onderwijskundige experimenten.

In het onderstaande ga ik na welke konsekwenties voortvloeien uit een autonome school in bovenbedoelde zin. Daarbij hanteer ik de begrippen 'funktie' en 'dysfunktie'. Deze begrippen worden gehanteerd om de bijdragen ('werking') van een bepaald verschijnsel aan andere verschijnselen na te gaan. Gegeven een maatschappelijke waarde of situatie, kan aan een bepaald verschijnsel een positieve werking (funktie) of negatieve werking (dysfunktie) worden toegeschreven. Een werking is 'positief' wanneer wordt bijgedragen tot het verwezenlijken van de gegeven waarde of tot het in stand houden van de gegeven situatie; een werking is 'negatief' wanneer hij het verwezenlijken van een gegeven waarde bemoeilijkt c.q. tegenwerkt of wanneer wordt bijgedragen tot verandering van een gegeven situatie. De begrippen funktie en dysfunktie zijn neutraal in zoverre zij geen waardeoordeel over de vermoede of gekonstateerde werking impliceren. Dit begrippenpaar korrespondeert dan ook niet automatisch met dat van 'voor- en nadeel'. De één zal een gegeven funktie (of dysfunktie) anders waarderen dan de ander.

In mijn funktionele analyse van de autonome school laat ik de waardering van de (vermoede) funkties en dysfunkties aan de lezer over.

Ik zal de autonome school zowel bezien naar funkties als naar dysfunkties, uitgaande van bepaalde, geëxpliciteerde onderwijskundige en maatschappelijke wenselijkheden.

2. *Funkties van de autonome school*

In de eerste plaats biedt de autonome school de betrokken participanten de mogelijkheid die zaken te leren en over te dragen, die aansluiten bij de eigen belangstelling en voorkeuren. Daarmee wordt een belangrijke konditie voor aktieve betrokkenheid bij het schoolleven in het algemeen en het leerproces in het bijzonder geschapen. Taken die men zichzelf stelt doet men nu eenmaal liever dan taken die men krijgt opgedragen. Dit geldt zowel voor de leerling als voor de docent. De (potentiële) schoolgeschiktheid van de leerling, als het vermogen tot ontplooiing van zijn persoonlijkheid en talenten, zal geaktiveerd worden omdat een individuele, op kreativiteits-

ontwikkeling gerichte begeleiding mogelijk wordt. In een autonome school zal het leerstofpakket in principe van leerling tot leerling kunnen verschillen.

De docent krijgt de kans die stof over te dragen en te begeleiden waarin hij het beste thuis is. Autonomie van de school is voor de docent een belangrijke konditie voor een bevredigende beroepsuitoefening. Als 'professional' laat de docent zich niet gaarne van bovenaf voorschrijven, welke inhoud zijn 'dienstverlening' behoort te hebben.

In vergelijking met andere professies heeft de docent een geringe mate van autonomie. Lieberman spreekt van een maatschappelijk wantrouwen jegens de professionele inzichten van de docent. De maatschappij vertrouwt hem zijn beroepsuitoefening niet toe door hem voor te schrijven wat hij wel en niet mag doceren.[4] Lieberman meent dat dit wantrouwen ongegrond is; de maatschappij hoeft niet bevreesd te zijn voor een 'public be damned' attitude van de docent; 'the mark of a profession is dedication to public service', betoogt hij.[5] Carr-Saunders en Wilson, die een uitvoerige studie schreven over de 'professies' merken over de school op: 'nowhere is it more essential that an outside authority should not intervene between a practitioner and his conception of professional duty'.[6] In de literatuur over professies en professionalisering wordt een hoge mate van autonomie als een belangrijke voorwaarde voor een suksesvolle en bevredigende beroepsuitoefening gezien. In een autonome school worden de docenten gedwongen tot frequent en intensief onderling overleg; er is immers geen externe instantie die uitmaakt wie wat moet doceren. De interne arbeidsverdeling binnen het docentencorps zal een resultante zijn van 'kollegiaal' overleg, niet meer van externe dwang. De aard van het schoolsysteem brengt met zich dat de docent meer sociaal-kollegiaal, dan individualistisch georiënteerd zal zijn. Binnen de school zullen docenten als beroepsgroep meer een sociale eenheid vormen.

In de tweede plaats schept de autonome school kondities voor een betekenisvolle interne demokratisering. Demokratie in een organisatie krijgt meer kansen naar mate er over méér kan worden beslist. Terecht wordt dan ook de mate waarin onderdelen van een sociaal systeem (bijv. afdelingen, sekties e.d.) zelfstandigheid hebben gezien als een belangrijke aanwijzing voor het totale demokratische karakter van het systeem. Demokratie in een sub-systeem is afhankelijk van de vrijheid welke het totale systeem toestaat. Zo zou een formeel doorgevoerde medezeggenschap van arbeiders in een Russische fabriek materieel vrijwel niets betekenen. Immers de meeste en meest belangrijke beslissingen vallen buiten het bedrijf. Zo is het ook met demokratisering van het onderwijsbestel. Hoe meer centralistisch het onderwijsbeleid, hoe minder kansen voor demokratisering aan de basis van het bestel. Het is dan ook niet toevallig dat de idee van de autonome school afkomstig is uit groeperingen, die voorstanders zijn van interne demokratisering van het onderwijs. Gesteld kan worden dat in die kring de autonome school niet gezien wordt als een doel op zich, maar als een middel om te komen tot inspraak van leerlingen en docenten.

Twee van de tot dusver gereleveerde funkties van de autonome school, nl. bijdragen aan professionalisering en aan interne demokratisering, kunnen ten opzichte van elkaar in een spanningsverhouding staan. De speelruimte welke de docent als professional behoeft kan aanzienlijk worden ingeperkt door de verlangens van de leerlingen ingeval van interne demokratie. Demokratisering is in dat geval dysfunktioneel voor professionalisering. Ook het omgekeerde is mogelijk. Plausibel is te verwachten, dat de voorkeuren van de docent in sterke mate bepalend zullen zijn voor de te nemen beslissingen in de school. De kans dat de leerlingen zich zullen konformeren aan het gedrag van de docent is vooral om twee reden waarschijnlijk. Allereerst omdat de docent op grond van zijn leeftijd, ervaring en kennis een duidelijk overwicht heeft. Vervolgens omdat de leerlingen niet meer kunnen verlangen dan de docent kan bieden. De school is te karakteriseren als een ruilmarkt, met de leerlingen in de rol van 'vragers' en de docenten

in die van 'aanbieders'. Zoals op iedere markt zal ook hier gestreefd worden naar afstemming van vraag en aanbod op elkaar. Voor de vraag van de leerlingen zal een aanbod van docenten moeten zijn. Dit aanbod is door gegeven mankracht, deskundigheid en interessen aan forse beperkingen onderhevig. Aangezien het aanbod bovendien veel minder gemakkelijk veranderbaar is dan de vraag, is het reëel te verwachten dat in de meeste gevallen de verlangens van leerlingen zullen zijn afgeleid van de verlangens van docenten. Anders gesteld: het professionele model zal het demokratische model infiltreren en domineren; een verschijnsel, hoezeer men dit kan betreuren, dat bijzonder moeilijk te vermijden zal zijn.[7]

De autonome school biedt vervolgens de mogelijkheid tot een onafhankelijke opstelling van de school tegenover de maatschappelijke orde en haar waarden en normen. Een autonome school kan geen maatschappijvisies worden opgedrongen die door de betrokken participanten niet worden geaccepteerd. Onafhankelijkheid betekent hier niet, dat het onderwijs geen politieke kleur zou kunnen hebben. Eerder dat die kleur door de betrokkenen zelf kan worden bepaald. Daarmee kan de politieke keuze in vrijheid tot standkomen. De leerling wordt de kans geboden zijn politieke overtuiging bewust te ontwikkelen. De leerstof zal kritisch bezien kunnen worden op achterliggende politieke waarden en sociale konsekwenties. De politieke socialisatie zal een meer bewust karakter krijgen en zich minder via sluipwegen voltrekken.

In de vierde plaats ontloopt het onderwijsbestel, nu als een stelsel van autonome scholen, de nadelen die verbonden zijn aan bureaukratisering van het beleid. Centralisatie van beleid gaat vrijwel altijd gepaard met bureaukratisering; beslissingen verlopen via ingewikkelde procedures, zij zijn onderworpen aan hiërarchisering (zij passeren veel schijven) en nemen daardoor veel tijd in beslag. De slagvaardigheid van het beleid en de mate waarin innovaties kunnen worden doorgevoerd zijn in een centralistisch bestel gering. De autonome school schept gunstige kondities voor experimenten en innovaties door het ontbreken van externe sociale kontrole.

3. *Dysfunkties van de autonome school*

De dysfunkties van de autonome school vloeien voort uit de geïsoleerde positie die een dergelijke school in de maatschappij zal innemen. De school bepaalt zelf welke relaties met de buitenwereld zullen worden aangeknoopt en welke konsekwenties daaruit voortvloeien voor de inrichting van het onderwijs. Hierdoor kan vervreemding ten opzichte van de omringende maatschappij optreden, welke zowel voor de maatschappij als voor de participanten in de school (en met name voor de leerlingen) nadelige konsekwenties kan hebben.

Voor de maatschappij als geheel bestaat in het algemeen het gevaar, dat een mechanisme van sociale kontrole (want dat is de school als socialisatieinstituut) wegvalt, waardoor verworven inzichten, waarden en normen niet langer gekontinueerd zullen worden. De opvoeding behoeft immers niet meer te worden afgestemd op maatschappelijke behoeften; er bestaan voor een dergelijke afstemming geen of onvoldoende garanties. Dergelijke afstemmingsproblemen kunnen zich op meerdere maatschappelijke gebieden voordoen. Zij springen in het oog wanneer men nagaat welke funkties het onderwijs in de samenleving vervult.

Naast de reeds gereleveerde algemene sociale kontrole funktie van het onderwijsbestel heeft het onderwijs funkties voor het veranderen of voortbestaan van sociale sub-kulturen en voor de maatschappij-struktuur.

Het onderwijs heeft een funktie voor de politieke kultuur, omdat het im- of expliciet opvattingen over de machtsverhoudingen in de samenleving overdraagt. In de politieke sociologie wordt aan deze funktie waarde toegekend voor de waarborging van de legitimiteit van het politieke systeem.[8]

Vervolgens heeft het onderwijsbestel een religieuze funktie, inzoverre het bijdraagt tot handhaving of verandering van godsdienstige opvat-

tingen. Deze sociale kontrole funktie heeft geleid tot (externe) bestuurlijke greep van kerkelijke instanties op het onderwijsbestel.[9]

Het onderwijsbestel bereidt in algemeen en specifieke zin voor op het bekleden van beroepsposities. Daarmee is een funktie gegeven voor de beroepskultuur, als het geheel van kennis, waarden en normen behorende bij een beroep. De inhoud van de schoolsocialisatie is mede bepalend voor de wijze waarop gediplomeerden hun beroepstaken in het arbeidsbestel verrichten. Het onderwijsbestel is hiermee een instrument ter beïnvloeding van de kwaliteit van de faktor arbeid. Daaruit vloeit een funktie voort voor de ekonomische groei. De relatie tussen onderwijs en ekonomie is komplementair, omdat de ekonomische groei op haar beurt de middelen fourneert om het onderwijs, dat nu eenmaal veel en steeds meer geld kost, mogelijk te maken. Een gebrek aan afstemming van het onderwijs op de produktieve behoeften van de samenleving beïnvloedt niet slechts de ekonomische groei, maar ook indirekt de kwaliteit van het onderwijs.[10] Voor de leerling is het ontbreken van die afstemming niet funktioneel, inzoverre hij dingen leert waar hij later weinig mee kan doen. Autonome scholen kunnen een leerstofpakket verstrekken dat niet of onvoldoende is afgestemd op de latere behoeften van individu en maatschappij. De mogelijkheden om te komen tot arbeidsmarkt-politieke planning, die in het vigerende onderwijsbestel al gering zijn, zijn bij een stelsel van autonome scholen zeer gering.[11]

De autonome school heeft niet alleen, zoals hierboven kort is aangeduid, konsekwenties voor de bestaande maatschappij-kultuur en -struktuur. Ook het onderwijsbestel zelf zal (als een stelsel van volledig autonome scholen) ingrijpend worden beïnvloed. De mogelijkheden tot finalisatie en koördinatie van het onderwijsbeleid in het totale onderwijsbestel zijn bijzonder gering, omdat de beleidsinstrumenten daarvoor ontbreken. Een gekoördineerd, nationaal onderwijsbeleid lijkt onmogelijk. Een dergelijk beleid is geheel afhankelijk van de bereidheid van de autonome scholen met elkaar te kommuniceren en zaken te delegeren aan een hogere instantie. De kans dat een dergelijke kommunikatie en bereidheid tot delegatie door partikuliere initiatieven van onderop tot stand komen, is, vooral gezien het 'eigen' karakter van een volledig autonome school, bijzonder gering.

Het ontbreken van koördinatie en finaliseringsmogelijkheden heeft met name konsekwenties voor de mate waarin de leerstof van de verschillende schooltypen op elkaar is afgestemd en daarmee voor de mogelijkheden tot longitudinale leerstofplanning. Bij wisseling van school (-type), hetzij horizontaal ten gevolg van migratie, hetzij vertikaal ten gevolge van doorstroming, zal de leerling ten gevolge daarvan voor grote aanpassingsmoeilijkheden worden geplaatst. Er is geen sturend mechanisme dat deze aanpassingsproblemen kan voorkomen.

Hiermee zou een belangrijke onderwijskundige doelstelling, nl. die van de externe demokratisering in gevaar kunnen komen. Het gaat hierbij om een zo volledig mogelijke ontplooiing van potentiële begaafdheid en het kompenseren of neutraliseren van de werking van sociale, sociaalpsychologische, ekonomische en andere faktoren die een dergelijke ontplooiing belemmeren.[12] Deze doelstelling is in haar realisering noodzakelijk gebonden aan mogelijkheden tot doorstroming van leerlingen naar schooltypen die het beste passen bij aanleg en kapaciteiten. In een stelsel van autonome scholen zijn deze doorstromingsmogelijkheden, door het ontbreken van koördinatie en finalisatie, gering. De autonome school zal, zoals gesteld, gunstige kondities scheppen voor interne demokratisering (medezeggenschap van alle participanten) maar dysfunktioneel zijn voor het verwezenlijken van externe demokratisering. Een wezenlijk dilemma is hiermee aangegeven.

Een stelsel van autonome scholen verkleint ook de mogelijkheid tot verhoging van efficiency c.q. rendement van het onderwijs. In een situatie van grote behoefte aan meer middelen is verhoging van de efficiency één van de centrale problemen van het onderwijsbeleid.[13] In een stelsel van autonome scholen kan, door het ontbreken van

kontrole-(mogelijkheden) op de besteding van verkregen middelen, verspilling optreden.

Over de toewijzing van gelden en daarbij gehanteerde kriteria zijn konflikten tussen de autonome scholen onderling en tussen de autonome scholen en de overheid, niet onwaarschijnlijk. Deze tot onderlinge konkurrentie leidende konflikten zijn dysfunktioneel voor de bereidheid van de autonome scholen tot onderlinge afstemming van onderwijskundige aktiviteiten.

Tenslotte kan men de autonome school zien als dysfunktioneel voor de demokratie in en verdere demokratisering van het staatsbestel. Een stelsel van zelfbestuurde, autonome scholen is ondemokratisch in zoverre beslissingen inzake het onderwijs (die maatschappelijke konsekwenties hebben) voorbehouden blijven aan een (maatschappelijk gezien) kleine groep.[14] Het draagt bij tot een korporatistische maatschappelijke orde, waarin belangengemeenschappen over hun eigen lot beslissen zonder inspraak van niet direkt (wel indirekt) betrokkenen. Het gevolg is een verzwakking van het parlementaire stelsel; immers hoe meer beslissingsmacht docenten en leerlingen krijgen, hoe minder de burgers te vertellen hebben. Liberalisering van het onderwijsbeleid vergroot de demokratie in de school, maar verkleint de demokratie in de samenleving.[15] Ook hiermee is een wezenlijk dilemma voor de pleitbezorgers van (méér) demokratie geschetst.

3. *Evaluatie*

In de inleiding werd gesteld dat autonomie voor de school een politieke zaak is. De in grove trekken geschetste (potentiële) funkties en dysfunkties van de autonome school laten zien dat de waardering voor de autonome school onlosmakelijk verbonden is met de beoogde doelstellingen en daaruit voortvloeiende maatschappelijke funkties van het onderwijs. De keuze voor of tegen de autonome school, is een keuze voor of tegen bepaalde funkties die het onderwijs in maatschappelijk opzicht vervult. Het is daarmee een keuze voor of tegen (elementen van) de huidige maatschappelijke orde.

Wie de bestaande maatschappelijke orde gekontinueerd wil zien zal de school primair definiëren als een mechanisme van sociale kontrole, dienstbaar aan de bestaande maatschappij. Een dergelijke, opgelegde dienstbaarheid verkleint de speelruimte voor autonomie van de school.

Veel zal overigens afhangen van de machtspositie waarin zij die de samenleving willen handhaven of veranderen, zich bevinden. Zo zullen de in een minderheidspositie verkerende socialisten in een kapitalistisch bestel eerder een pleidooi leveren voor liberalisering van het onderwijs, vanwege de mogelijkheden tot sociale verandering die daaruit voortvloeien. Zouden zij een meerderheidspositie hebben, dan is 'laisser faire' op grond van hun maatschappij-visie niet goed voorstelbaar. Konservatieven met een meerderheidspositie in een kapitalistisch bestel zullen de autonome school niet toestaan; zouden zij in de oppositie geplaatst worden tegenover socialisten, dan valt uit hun kring een sterke voorkeur voor liberalisering te verwachten. De politieke ideologie heeft een alternatieve aanwendbaarheid welke afhangt van de machtspositie waarin de ideologische groeperingen (politieke partijen) zich bevinden. De politieke ideologie is een middel voor het behoud of veranderen van de macht, al naar gelang men de macht heeft of niet. Recente parlementaire gebeurtenissen leveren indikaties voor deze theorie. De linkse partijen waren o.m. gekant tegen artikel 8 van de loonwet, regelende de mogelijkheid tot overheidsingrijpen in een afzonderlijke arbeidsovereenkomst, en zij opponeerden tegen het zogenoemde 'paal en perk beleid' van minister Veringa. In beide gevallen pleitten de linkse partijen voor meer vrijheid en de rechtse voor meer overheidsinvloed.

Op basis van deze theorie is te verwachten dat de pleidooien voor (meer) autonomie van de school afkomstig zullen zijn van de meer linkse politieke partijen.

In de praktijk zal overigens de keuze wel niet gaan om autonomie of geen autonomie, maar om de mate daarvan. Totale autonomie van de school is een weinig realistische verwachting, gezien haar financiële afhankelijkheidsrelatie en haar maatschappelijke funkties.

Noten

1. Ph. J. Idenburg, Schets van het Nederlandse Schoolwezen, Groningen 1964, p. 21.
2. Idem, pp. 21-23.
3. Zie bijv. Anti-Mammoetrapport, uitgave van de kritische leraren te Nijmegen, pp. 14 e.v.
4. M. Lieberman, Education as a Profession, Englewood Cliffs, N.J., 1956, p. 107 e.v.;
5. Idem, p. 122.
6. A. M. Carr-Saunders en P. A. Wilson, The Professions, Oxford 1933, pp. 479-480.
7. Vgl. Van Doorn's inleiding tot Robert Michels, Democratie en Organisatie, Rotterdam, 1969, pp. 25-26.
8. Zie bijv. P. J. A. ter Hoeven, Bedreigde Democratie, Utrecht 1965 en S. M. Lipset, Political Man; the social basis of politics, London 1963, pp. 64-70.
9. Voor internationaal overzicht van de relaties tussen kerk en onderwijs zie: George Z. F. Bereday en Joseph A. Lauweijs (ed.), Church and State in Education, Londen 1966; zie voor wijzigingen in deze relatie o.m. H. C. Laan, De R.K. Kerkorganisatie in Nederland, Utrecht 1967, pp. 204-208 en J. A. van Kemenade, De Katholieken en hun onderwijs, Nijmegen 1968.
10. Zie o.m. W. Albeda, Economische groei, onderwijs en beroepsbevolking Wending, jrg. 22, 1967, p. 113 en W. Brand, Economie en onderwijs, in: Economische Statistische Berichten, jrg. 52, 1967, nrs. 2602 en 2603.
11. Zie over deze 'manpower approach to educational planning' o.m. L. Emmery, Onderwijsprogrammering, in: De economie van het onderwijs, preadviezen van de Vereniging voor de Staathuishoudkunde, Den Haag 1968, pp. 21-33; ook: S. Barkin en B. Olssen, O.E.C.D. Examination of Manpower Policy in the Netherlands, 1966.
12. Zie Demokratisering van het Onderwijs, diskussie-nota Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, Den Haag 1969 (kamerstuk 10176), p. 6.
13. Vgl. O. G. Staleman, De Interne Efficiency van het Onderwijs, in: De Economie van het Onderwijs, op. cit. ,pp. 105-108;
14. Vgl. P. Bordewijk, Zelfbesturende universiteiten: een socialistisch ideaal?, in Socialisme en Democratie, november 1969, pp. 446-447.
15. Ik ben het dan ook oneens met Bonset wanneer deze stelt: 'geen demokratisch onderwijssysteem zonder demokratische maatschappij', zie H. Bonset, Nooit met je rug naar de klas, Amsterdam 1969, p. 121;

Biografische notitie

J. M. G. Leune, 25 jaar, studeerde sociologie aan de Nederlandse Economische Hogeschool te Rotterdam; doctoraal examen augustus 1968. Is sinds 1965 verbonden aan de sociale faculteit der N.E.H., eerst als assistent en vanaf september 1968 als wetenschappelijk medewerker voor empirische sociologie. Houdt zich naast zijn onderwijstaak bezig met onderwijssociologie.

Raadsels rond Ratke's verblijf in Holland

1603 – 1610 – Een onderzoek

I. VAN DER VELDE

I. Coïncidentie van protest

In het begin van de zeventiende eeuw heeft zich op gebieden, nauw verwant met opvoeding en onderwijs, maar ook op het gebied van opvoeding en onderwijs zelve, een coïncidentie van protest voorgedaan, die als coïncidentie weinig of in het geheel niet is opgemerkt. En wel protesten zowel bij een lid der oudere generatie, Wolfgang Ratke (1571-1635), als bij een drietal jongeren, die zich later zullen ontwikkelen tot figuren van nationale en internationale betekenis, nl. de Nederlander Constantijn Huygens (1596-1687), de Fransman René Descartes (1596-1650), de Tsjech Johan Amos Comenius (1592-1670). Hun geboortejaren liggen zoals we zien in het laatste decennium van de zestiende eeuw. In het begin van het tweede decennium van de zeventiende eeuw, zo ongeveer in 1612-1613, hebben zij hun pre-universitaire opleiding voltooid.

We bespreken nu eerst het protest der jongeren, daarna, maar slechts aanduidingsgewijze, het protest van de oudere Ratke. Over Ratke's pedagogische en didactische inzichten vindt men ruimschoots voldoende voorlichting in recente publicaties, waarvan we noemen:

E. Ising: *Wolfgang Ratkes Schriften zur deutschen Grammatik*, 1959;

G. Rioux: *L'oeuvre pédagogique de Wolfgangus Ratichius* 1963;

G. Rioux: *La pensée pédagogique de Wolfgangus Ratichius*, 1963;

F. Hofmann: *Anmerkungen zu einem modernen Ratke-Bild*, 1965.

Constantijn Huygens

Constantijn Huygens geniet huisonderwijs onder voortdurende strenge controle van vader Christiaan. Het is onderwijs naar het gangbare elitepatroon, het accent ligt op talen: op het Frans en het Latijn, voertalen in de dagelijkse omgang, en op het Grieks. Als afsluiting van de pre-universitaire studie worden logica en dialectica onderwezen. Als Constantijn rijp geacht wordt voor de universiteit mag hij korte tijd zijn studielust de vrije teugel laten. Zijn persoonlijke voorkeur leidt hem dan in twee richtingen. Allereerst naar Griekse, Latijnse en Franse dichters (zelf was hij reeds vroeg poëet), doch daarnaast, daar tegenover, naar de natuurwetenschappen. Voor de theoretische sterrenkunde had hij zich reeds eerder geïnteresseerd. 'Ik heb de vrijheid genomen overal rond te zwerven en alles te onderzoeken en nooit heb ik zo gezworen bij de woorden van Plato en Aristoteles, of ik was steeds onmiddellijk bereid de tegenspraak van ieder uit de allerlaatste tijd te aanvaarden, mits ze berustte op proefondervindelijke waarheid'.

Deze proclamatie klinkt negatief als verwerping, maar positief als aanvaarding. Als aanvaarding van een nieuwe basis voor de wetenschap, getypeerd door de woorden 'alles te onderzoeken' en 'proefondervindelijke waarheid'. Huygens distantieert zich hier van zijn humanistische scholing; hij beseft dat er wetenschappelijk een nieuw tijdvak is ingetreden. Hij noemt enkele coryfeeën, tegen wie hij 'eerbiedig' opziet: de Engelsman Francis Bacon, zijn eigen landsman Cornelis Drebbel. Zij hebben 'de voortreffelijkste critiek geleverd op de zinledige begrippen, leerstellingen en axioma's uit de Oudheid, waar-

over ik het gehad heb'. Toen Huygens de voorstudie beëindigd had, was hij zestien, zeventien jaar. Zijn oudste kritiek ligt rond 1612-1613.

Vroeg dus een onafhankelijk denker.

René Descartes

Descartes' kritiek is hem omstreeks dezelfde tijd, dus op ongeveer gelijke leeftijd, bewust geworden. Hij wordt in 1604 leerling van het Jezuieten-college van La Flèche, stichting van Hendrik IV ten behoeve van leerlingen uit ambtelijk of maatschappelijk geprivilegieerde standen. Het onderwijs was er geschoeid op de beroemde *Ratio studiorum*, omvatte een humanistisch-literaire en een filosofische leergang. Tot laatstgenoemde behoorde ook de wis- en natuurkunde.

Het onderwijs heeft Descartes niet bevredigd, al heeft hij een en ander gewaardeerd.

Zijn indrukken heeft hij weergegeven in het Eerste gedeelte van zijn *Vertoog over de methode* (blz. 69-78). Hij klaagt over de slechts geringe zekerheid, die de wijsbegeerte vermag te schenken, omdat zij opgaat in controversen. Daardoor kan zij nimmer basis worden van andere wetenschappen: 'Van de wijsbegeerte zal ik niets zeggen dan dat ik, merkende dat zij beoefend is geworden door de voortreffelijkste geesten, die sedert vele eeuwen geleefd hebben, en dat er niettemin niet een ding is, waarover men niet redetwist en dat niet twijfelachtig is, ik niet genoeg eigendunk had om te verwachten er beter in te zullen slagen dan anderen. . . Wat de andere wetenschappen betreft meende ik, waar ze hun grondbeginselen aan de wijsbegeerte ontlenen, dat men niets hechts zal kunnen opbouwen op zo weinig stevige grondslagen'. Descartes is als Huygens in oud vertrouwen geschokt; hij zoekt als Huygens nieuwe, vaster, grond. Hij heeft, zodra hem zijn leeftijd dat toeliet, zich vrijgemaakt van het gezag zijner leermeesters, de studie der Oudheid en de letteren geheel laten varen. 'Ik nam het besluit naar geen andere kennis meer te streven dan die, welke ik in mijzelf of in het grote boek der wereld kon vinden'.

Descartes zou, als hij in 1612-1613 Huygens had gekend, in hem een even overtuigd geestverwant hebben gevonden, als hij later in hem een vriend, medewerker, adviseur vond.

Johan Amos Comenius

Comenius' jeugd is minder behoed geweest dan die van de aristocratenzoons Huygens en Descartes. Eerst op zestienjarige leeftijd werd hij ingeschreven op een Latijnse school, waar hij een zo uitermate begaafd leerling bleek te zijn dat hij twee jaar later rijp geacht werd voor de universiteit. Hij was een inquisitieve geest, bezield door een vorsende studiezin. Hij hield zich grondig op de hoogte van de vorderingen der wetenschappen, ook der natuurwetenschappen. De langdradige onsamenhangende onderwijsmethoden ergerden hem, hij verzuchtte volgens De Raaf, in diens vertaling van de '*Didactica magna*':

'Och, gave Jupiter mij de verloren jaren weder'.

Begrijpelijk wordt dus dat hij zocht naar middelen ter verbetering, toen hij in 1614 na de voltooiing van zijn studiën aan de universiteiten van Herborn en Heidelberg en na een reis door West-Europa, waarin hij ook Amsterdam bezocht, belast werd met de leiding van de school der Moravische Broeders te Prerau. Zijn *Grammaticae facilioris praecepta*, regels ter vergemakkelijking van het grammaticaal onderwijs, is overigens een grammatica, die niet zonder invloed van Ratke tot stand is gekomen, zoals Comenius zelve dat veel later aangeeft in het Voorwoord van *Schola ludus seu Encyclopaedia viva*, dat in 1654 voor de eerste maal verscheen: 'Wegen meines evangelischen Glaubens muszte ich jedoch mit anderen zusammen nach Polen ins Exil gehen. Um das harte Emigrantenleben auszuhalten, liesz ich mich dazu bewegen, im Gymnasium von Lissa zu unterrichten. Dies gab mir Gelegenheit, die Kunst der *Didaktik* zu studieren, die Wolfgang Ratichius und andere damals zu pflegen begonnen hatten, und ich unterzog ihre Prämissen einer gründlichen Prüfung'[1].

Aan de invloed van Ratke op Comenius behoeft na deze erkenning niet getwijfeld te worden. Misschien gaat Wielenga iets te ver als hij in zijn bijdrage *Vernieuwingstendenties in het buitenland*

(Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940) Comenius Ratke's adept noemt: 'Alle groten onder de denkers over opvoedkunde, te beginnen met Ratke en diens adept, de 17-eeuwse Comenius, waren tevens pioniers van de onderwijsvernieuwing'. Comenius heeft ook anderer invloed ondergaan, zij het niet groter als Ratke. Het blijft overigens opmerkelijk dat latere Nederlandse auteurs, behalve dan zeer terecht Wielenga, weinig of niets over Ratke's invloed op Comenius zeggen. Noch Noordam in zijn *Inleiding in de historische pedagogiek* (1968), noch Prins in zijn opstel over Comenius in *Grote denkers over opvoeding* (2e druk 1969), noch Van Vliet in zijn artikel *De pedagogiek van Jan Amos Comenius* in *Paedagogische Studiën* 1970. Bij de oudere schrijvers, bij Rombouts en Waterink, worden Ratke en Comenius veelvuldig in combinatie vermeld.

Bij niet-Nederlandse auteurs schijnt de zaak anders te liggen, zowel in oudere als in meer recente werken. In dit verband verwijzen we naar o.a. A. Israël *Das Verhältnis der groszen Unterrichtslehre des Amos Comenius zu die Didaktik Ratkes* (1892) en G. Vogt *Wolfgang Ratichius, der Vorgänger des Amos Comenius* (1894). Van meer recente datum is G. Mann's *Lessings Pädagogik* (1929). Mann schrijft op blz. 48: 'Trotz der groszen Fortschritte, die die Unterrichtslehre durch Ratichius und Comenius sowohl wie durch die Philanthropen gemacht hatte', enz. Een soortgelijke zinsnede vindt men in William Boyd's *The history of Western Education* (11e druk 1964), minder correct vertaald als *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs* (1969, blz. 289): 'De hertog' (d.i. hertog Ernst de Vrome (1601-1675), residerend te Gotha) 'koesterde een diepgaande bewondering voor de nieuwe methoden, die door Ratke en Comenius werden gepropageerd', enz.

Er moet iets gaande geweest zijn in de pedagogisch-didactisch-onderwijskundige situatie in het Europa van rond 1600, als in het prille begin der zeventiende eeuw op zo verschillende plaatsen zo verschillend geaarde jongeren gelijktijdig protesteren tegen leerstof en methode van het gangbare onderwijssysteem: de Nederlandse calvinistische toekomstige staatsman en dichter Huygens, de Franse katholieke toekomstige mathematicus en filosoof Descartes, het Tsjechische lid der Moravische broedergemeente, de toekomstige theoloog en pedagoog Comenius, buiten hun weten voorafgegaan door de Duitse lutherse 'Privatlehrer' Ratke. Een convergentie van verzet, die niet zonder resultaat kon blijven en blijkens o.a. Mann en Boyd, niet zonder resultaat bleef.

II. Wolfgang Ratke (1571-1635)

We beginnen onze schets van zijn leven tot 1612 (het waarom van deze beperking wordt verderop duidelijk) met twee citaten, die, laat ons zeggen, de man en zijn idealen tekenen. Het eerste vindt men in het proefschrift van K. Seiler *Das pädagogische System Wolfgang Ratkes* (Erlangen 1931): 'Män hält ihm für einen Praktiker und in Wirklichkeit war er ein groszartiger Theoretiker; man hält ihn für einen Charlatan und Betrüger und er war ein Märtyrer seiner Überzeugung; . . . er wird gröszenwahnsinnig, faul, unfruchtbar genannt und in Wirklichkeit war er gewisz einer der originellsten Denker, einer der fleiszigsten Männer seiner Zeit' (Geciteerd bij Ising).

Het tweede is van de hand van Erika Ising in haar reeds genoemde werk *Wolfgang Ratkes Schriften zur deutschen Grammatik:*

'Ratkes Name is verknüpft mit dem Aufkommen einer pädagogischen Bewegung, deren Ziel eine wahre Volksbildung und umfassende Verbesserung des Schulwesens war. Darüber hinaus erstrebte er eine Reform des gesamten wissenschaftlichen und geistigen Lebens seiner Zeit'.

Wolfgang Ratke – verguizing en verheerlijking doen als zodanig aan Rousseau denken – is geboren te Wilster in Holstein. Hij was eerst leerling van het gymnasium in Hamburg en studeerde daarna te Rostock, aanvankelijk theologie. Deze studie brak hij af. Spraakmoeilijkheden kùnnen het motief zijn geweest, maar zowel Ising als Rioux menen dat het motief veeleer gezocht moet worden in zijn ontwaakte belangstelling voor de didactische problematiek. Daarna, misschien ook tegelijk, studeerde hij mathe-

matica, filosofie, oosterse talen. In Rostock onderging hij de invloed van Petrus Ramus (1515-1572), fel bestrijder van de scholastiek. Ramus heeft als een der eersten getracht onderwijs en realiteit, ook de realiteit van het dagelijks leven, nauw met elkaar in verband te brengen. De invloed, die Ratke had ondergaan van Ramus, werd bij zijn bezoek aan Engeland versterkt door de kennismaking met en de bestudering van het werk van de tien jaar oudere Francis Bacon, auteur o.a. van *Novum organum*. Naar alle waarschijnlijkheid heeft hij ook gekend Bacons *The Essays or Counsels, civill and morall*, waarvan de eerste druk in 1597 was verschenen. 'Reading maketh a full man'. Bacon licht deze stelling disciplinegewijs toe: 'Geschiedenis maakt de mensen wijs, poëzie geestig, mathematica scherpzinnig, moraal ernstig, natuurfilosofie diepzinnig, logica en rhetorica geschikt tot discussie'. Zoete woorden voor Ratkes encyclopedische geest. In 1602 heeft hij zijn naam gelatiniseerd: hij werd Wolfgangus Ratichius.

Behalve Engeland bezoekt hij Holland. Geen bezoek van korte duur. Hij verbleef zeven à acht jaar in Amsterdam, van 1603-1610. Van 1603-1605 ten huize van de familie Commelin in de Minderbroedersteeg, de latere Molensteeg. Ising schrijft op grond van tussen 1603 en 1605 aan Ratke gerichte brieven, die bewaard worden in het archief Oranienbaum/Anhalt onder Z.C. 18, nr. 302, over deze periode: 'Ratke wohnte als Privatlehrer bei einem Herrn Commelinus op den Minbroedersteeg'.

Dat verblijf in Engeland en Holland is geen toeval geweest. In deze jaren trokken degenen, die een nieuwe kijk op mens en maatschappij zochten, naar Engeland en de Nederlanden. Daar vonden ze een zelfbewust burgerschap, vrijere sociale verhoudingen, economische bloei, staatkundige eenheid.

In Amsterdam zette Ratke zijn talenstudiën voort. Hij was een ware polyglot, studeerde oudere en moderne talen. Van de oudere Latijn, Grieks, Hebreeuws, Chaldeeuws, Arabisch; van de moderne Nederlands, Frans, Spaans, Italiaans. In deze Amsterdamse jaren heeft hij naar alle waarschijnlijkheid een eerste vorm gegeven aan zijn ideeën over didactiek en ze getoetst aan zijn leerlingen. Klaarblijkelijk is hij over de resultaten nogal tevreden geweest: er wordt althans gewaagd van plannen tot verbetering van het schoolwezen in het algemeen, die hij voorgelegd heeft aan prins Maurits. Deze wees ze af, achtte ze te veel omvattend en wenste Ratke's nieuwe didactiek beperkt te zien tot het Latijn. Ratke, teleurgesteld, niet ontmoedigd, verliet daarop Holland, volgens Rioux in juli 1610. Niet ontmoedigd: In 1612 legde hij aan de Rijksdag te Frankfort een ontwerp voor, dat sindsdien als *Frankfurter Memorial* bekend staat, één der belangrijkste documenten in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs na 1600.

Er moet – dit is zonder meer duidelijk – verband bestaan tussen Ratke's achtjarige werkzaamheid in Amsterdam en de zo spoedig daarop volgende presentatie in Frankfort. Van deze samenhang is Erika Ising wel overtuigd. De Hollandse invloed op Ratke's denken is groot geweest, vermoedelijk ook wel beslissend. Zij schrijft: 'Es ist wahrscheinlich dasz Ratkes 1612 im Frankfurter 'Memorial' erhobene Forderung das Deutsche im Schulunterricht zur sprachlichen Grundlage zu machen, . . . es zu einer einheitlichen Reichssprache zu erheben, in Amsterdam angeregt wurde'. En verder: 'Ratke is wahrscheinlich durch das holländische Vorbild auf die beiden grundsätzlichen Neuerungen seines pädagogischen Systems geführt worden: die Anwendung der Muttersprache im gesamten Bereich der Schule und die Aufnahme der Realfächer in ihren Lehrplan'. Men mag, 'wahrscheinlich', toch wel concluderen, zonder zich aan onwetenschappelijk chauvinisme schuldig te maken, dat in Holland en speciaal te Amsterdam, via Ratke, mede de grondslag is gelegd voor de noodzakelijke onderwijsrevolutie der zeventiende en achttiende eeuw, onderdeel van de lange en gecompliceerde overgang van feodalisme naar burgerlijke maatschappij.

III. De motivering van ons onderzoek

Franz Hofmann betoogt in zijn waarlijk uitnemende studie *Anmerkungen zu einem modernen*

Ratke-Bild (Paedagogica Historica V, 1965, blz. 38-64), 'dasz die bisherige Ratke-Interpretation dringend der Erneuerung und Bereicherung bedürftig ist'. De omstandigheden werken echter daartoe niet mee. Teveel van zijn arbeid is nog slechts in manuscript aanwezig. In de allereerste plaats is noodzakelijk dat van deze manuscripten wetenschappelijk-kritische uitgaven verschijnen, die zowel zijn filosofische en pedagogische als zijn politieke 'Spätwerke' omvatten. Daarna zal moeten verschijnen een biografie van Ratke, die begrijpelijkerwijze mede steunen moet op betrouwbare lokaal-historische bronnen. Maar thans reeds meent Hofmann dat Ratke een belangrijke plaats toekomst in de geschiedenis van het Duits als taal, in de geschiedenis van de ontwikkeling der pedagogiek als wetenschap, in de geschiedenis der wetenschap in het algemeen. Hij behoort voorts – dat blijkt uit zijn politieke geschriften – tot die categorie pedagogische denkers, die uitsteeg boven pedagogische hervormingen als einddoel, en die in deze hervormingen een middel zagen tot terugdringing van maatschappelijke kwalen. 'Das Erziehungswollen mündete ein in die Utopie der Weltverbesserung'.

In de eis dat deze toekomstige Ratke-biografie mede moet steunen op '*betrouwbare lokaal-historische bronnen*' (curs. van ons, v.d.V.), hebben wij voldoend motief gevonden om te onderzoeken, wat er als feitelijk betrouwbaar bekend is van Ratke's belevenissen 'in den Niederlanden'. Eigen onderzoek was noodzakelijk, omdat – weer volgens Hofmann – deze bronnen 'noch unentdeckt an den Wirkungsstätten Ratkes aufzufinden waren'. Er is dus – zie dat 'unentdeckt' – sprake van een internationaal hiaat aan kennis omtrent leven en werk van een man, die medegrondlegger is geweest van wat in de zeventiende en achttiende eeuw zou uitgroeien tot de pedagogiek der Verlichting.

Van 1603-1610 heeft Ratke in Amsterdam geleefd. Wat is er omtrent hem uit deze jaren bekend?

Niet veel. Zie II: 'Ratke wohnte als Privatlehrer bei einem Herrn Commelinus op den Minbroedersteeg'. Er wordt voorts gewaagd van plannen tot verbetering van het schoolwezen in het algemeen, die hij voorgelegd heeft aan prins Maurits. Een schrale oogst. En bij Erika Ising domineert in haar conclusies het 'wahrscheinlich'.

Ons onderzoek gaat in twee richtingen, die we aanduiden als:

a. *Het engere milieu*, de verhouding van Ratke tot de familie Commelin.

b. *Het wijdere milieu*, waarin we, uitgaande van de verhoudingen binnen het engere milieu, zoeken naar relaties binnen dat wijdere milieu, voornamelijk in een Amsterdam, dat in die jaren reeds gold als een nationaal en internationaal centrum van wetenschap en kunst. We zullen bij ons onderzoek stuiten op een aantal mystificaties, maar we weten dan tenminste dat we met mystificaties te doen hebben.

IV. De milieus, waarin Ratke (wellicht) verkeerde

a. Het engere milieu

Gegevens over de familie Commelin zijn te vinden in een viertal werken, waarnaar dr. W. J. van Hoboken van de Gemeentelijke Archiefdienst Amsterdam ons verwees. De meest bruikbare bijzonderheden verschafte ons het werk van E. W. Moes en C. P. Burger *De Amsterdamse boekdrukkers en uitgevers in de zestiende eeuw*, deel IV. Met dit werk waren we op het goede spoor.

De oudst bekende Commelin schijnt te zijn Jan Commelin, om het geloof bij vonnis van 6 april 1568 door de Bloedraad te Brussel ter dood veroordeeld en onthoofd. Hij was gehuwd met Cathérina Potier, gezegd de la Motte. We hebben waarschijnlijk te doen met een Hugenotengeslacht. Bij dat 'gezegd de la Motte' kàn men denken aan verwantschap met de latere Franse bisschop-pedagoog Fénélon (1651-1715), schrijver o.a. van *L'éducation des filles* (1687), wiens volledige naam was François de Salignac de la Motte Fénélon. Uit het huwelijk werd in 1548

te Brussel geboren een zoon Jan, die zich vermoedelijk in Amsterdam gevestigd heeft kort na 1578, het jaar, waarin Amsterdam van Spaans overging naar Staats. Bij deze Jan Commelin heeft Ratke dus in de jaren 1603-1605 gewoond. We weten nu wie bedoeld wordt met 'bei einem Herrn Commelinus'.

Maar op hetzelfde ogenblik rijzen moeilijkheden van tweeërlei aard:

a. Is Ratke van 1603-1605 Privatlehrer bij de familie Commelin geweest of verleende de familie Commelin hem slechts huisvesting en gaf hij zijn privaatlessen elders?

b. Van 1603-1605 heeft Ratke vertoefd bij de familie Commelin, maar waar verbleef hij van 1605-1610?

Ad a. De eerste veronderstelling is de meest waarschijnlijke. Commelin huwde voor de tweede maal in 1582 met een dochter van Jan Gilles Valckenier, gezien burger. Uit dit huwelijk sproten negen kinderen, vijf zoons waarvan vier met aartsvaderlijke namen: Willem, Abraham, Abram, Isaac, Jacob; vier dochters: Catharina, Maria, Sara, Sara. Van slechts drie van zijn kinderen is het geboortejaar bekend. Catharina is geboren in 1585, Maria in 1587, Isaac in 1598. Catharina was in 1603, bij Ratkes komst dus 18 jaar, Maria 16, Isaac 5. Ratke zal dus de jongste spruiten uit het negental onder zijn leiding hebben gehad, zo nog in leven, maar we weten niet, wie dat zijn. Isaac zal er wel toe behoord hebben. Maar toch mogen we, zolang geen aanvullende gegevens ter beschikking komen, de tweede mogelijkheid, nl. dat Commelin slechts huisvesting verleende, niet uit het oog verliezen.

Ad b. De bewaard gebleven correspondentie te Oranienburg reikt niet verder dan 1605. Met dit feit staan we voor de tweede moeilijkheid: Waar heeft Ratke vertoefd in de jaren 1605-1610? De Amsterdamse Archiefdienst kon geen nader uitsluitsel verschaffen. Dr. van Hoboken schreef: 'Het is niet na te gaan, waar en in welke functie Ratke in Amsterdam van 1605 tot 1610 werkzaam was'.

We moeten nu weer met veronderstellingen gaan werken. Uit het feit dat er klaarblijkelijk slechts correspondentie uit de jaren 1603-1605 bewaard is gebleven, mag toch niet geconcludeerd worden dat hij in 1605 zijn (zeer waarschijnlijke) functie in het gezin heeft opgegeven en zich verder op een ander adres of andere adressen heeft onderhouden met privaatlessen, al mag men deze mogelijkheid ook weer niet uitsluiten. Er waren immers nog jonge kinderen in het gezin: Isaac was in 1610 nog slechts 12 jaar oud. In de door mij geraadpleegde werken blijkt niets van interne conflicten, noch met de kinderen, noch met de ouders, en evenmin van financiële moeilijkheden bij Commelin. Maar evenmin zijn er argumenten te vinden, die pleiten voor een onafgebroken verblijf in het gezin Commelin tot 1610. Ratke's precieze verblijf èn zijn werkzaamheden in de jaren 1605-1610 blijven een duistere zaak.

Uit het werk van Moes-Burger blijkt dat Jan Commelin behoort tot de Amsterdamse boekdrukkers-uitgevers. Aan te nemen valt: Niet tot de onbelangrijke. Daar pleiten verschillende motieven voor. Hij heeft een aantal Franse werken met religieuze strekking uitgegeven mèt hun Nederlandse vertalingen. In 1603 heeft hij zijn drukkerij van de hand gedaan en werk in druk gegeven in Franeker, Leiden, Lyon. Voorts was hij geparenteerd aan en werkte hij samen met Hiëronymus Commelin uit Heidelberg, een drukker van meer dan gewone betekenis, die een groot aantal wetenschappelijke Latijnse en Griekse werken in het licht gaf. Hiëronymus stierf in 1597 en Jan Commelin was een van de voortzetters van zijn arbeid. Tot zijn auteurs behoorde o.a. de beroemde classicus Joseph Justus Scaliger (1540-1609), die doceerde te Leiden, met wie hij beroepshalve regelmatig contact had.

Tenslotte was hij leverancier van boeken aan stadsscholen. Als zodanig komt hij in de stadsrekeningen voor. In 1606 leverde hij boeken aan de 'grote schole'; in 1610 'diversche latijnsche boecken ten behoeve vande oude ende nieuwe sijts groote scholen'. Hij zorgde ook voor 'het binden vande selve boecken'. Hij heeft klaarblijkelijk behoord tot de categorie gegoede za-

kenlieden met intellectuele inslag, zoals Amsterdam er – en niet alleen in de zeventiende eeuw – velen heeft gekend. Een klimaat, waarin een studiosus als Ratke goed gedijen kon. De zoons Abraham, Isaac en Jacob kwamen later in de wetenschappelijke boekhandel terecht. Jacob werd gerekend tot de 'geleerde Amsterdammers'. Het is een Commelin geweest, onder wiens toezicht de Artsenijhof, thans Hortus Botanicus, werd ingericht en een andere Commelin, die hoogleraar werd in de botanie aan het Amsterdamse Atheneum. Amsterdam-Oost kent zijn Commelinstraat. De familie Commelin heeft toch wel tot de Amsterdamse intellectuele elite behoord. Heeft Ratke zijn lust tot studie en wetenschap op zijn leerlingen geënt?

b. Het wijdere milieu

Het wijdere milieu, waarin Ratke naar alle waarschijnlijkheid via Jan Commelin, maar misschien ook rechtstreeks, zal hebben verkeerd, kunnen we in eerste instantie leren kennen uit Johannes Isacius Pontanus' *Historische Beschrijvinghe der seer wijt beroemde Coopstadt Amsterdam*, in het Latijn verschenen in 1611. De Nederlandse vertaling dateert van 1614. De Latijnse versie zal wel geschreven zijn nog tijdens Ratke's verblijf.

Voorts uit de omvangrijke studie van mr. H. F. Wijnman in *Studia Rosenthaliana* 1968: *De Hebraïcus Jan Theunisz. Barbarossius alias Johannes Antonides als lector in het Arabisch aan de Leidse universiteit (1612-1613). Een hoofdstuk Amsterdamse geleerdengeschiedenis.* Jan Theunisz. was distillateur en brandewijnverkoper van beroep, maar bezat voldoende kennis van het Arabisch om een lectoraat in Leiden te vervullen. Tenslotte voor een enkel detail uit L. J. Rogier: *Eenheid en scheiding – geschiedenis der Nederlanden 1477-1813*, blz. 171.

Pontanus zelf was een veelzijdig bestudeerd man. Hij studeerde aanvankelijk te Franeker, later bij de klassicus Lipsius te Leiden, de voorganger van Scaliger. Hij promoveerde in 1593 op een filosofisch proefschrift over *De vermogens van de redelijke ziel*, verbleef daarna enkele jaren in Denemarken als assistent bij de beroemde astronoom Tycho Brahe, leerde bij zijn terugkomst Scaliger kennen en werd in 1606 hoogleraar te Harderwijk in de filosofie en de wis- en natuurkunde. Scaliger kàn een trait-d'union geweest zijn tussen Pontanus en Commelin en dus Pontanus en Ratke. Ook Pontanus heeft 'zijn' straat in Oost.

Er is meer. Pontanus was bevriend met Hugo de Groot en Constantijn Huygens, ook met Vossius (1577-1649) en Barlaeus (1584-1648), de beide Amsterdamse klassici en voorts in ieder geval bekend met Spieghel (1549-1612), auteur van *de Twe-spraack van de Nederduitsche Letterkunst* (1584) en als zodanig een van onze belangrijkste grammatici uit de zestiende eeuw, tevens dichter. Hij schrijft over Spieghel: 'Dewelcke neffens zijnen handel ende traffijcken als wesende van groote middelen nochtans de vrije consten ende de gheleertheyt altyt heeft gheeert en nae ghetracht. Waer door hij oock bij Iustum Lipsium ende Iosephum Scaligerum, in grooter waerde ende estime geacht ende oock ghehouden is'. Jan Commelin zal als prominent drukker-uitgever en als leverancier van Latijnse werken ongetwijfeld Vossius en Barlaeus hebben gekend en vermoedelijk met hen hebben verkeerd. Zeker met Spieghel, omdat Spieghel en Commelin blijkens Pontanus en Moes-Burger in 1608 beiden vroedschapsfuncties bekleedden: Spieghel als schepen, Commelin als pagadoor of betaalmeester der soldaten. Men mag zelfs de vraag stellen: Heeft Ratke via Spieghel de weg gevonden naar de Nederduitse grammatica en naar oudere Hollandse grammatica's? Er hebben immers voor Spieghel oudere grammatici gewerkt. Men herinnere zich in dit verband de titel van Isings boek: *Wolfgang Ratkes Schriften zur deutschen Grammatik* en de samenhang wordt duidelijk.

Wijnmans studie over Jan Theunisz. verschaft informatie op een nevengebied. Ratke was, zoals we zagen, polyglot: hij studeerde Latijn, Grieks, Hebreeuws, Chaldeeuws, Arabisch. Voorts Nederlands, Frans, Spaans, Italiaans. Het Engels is hem evenmin vreemd geweest. Aan zijn verblijf in Holland is immers verblijf in Engeland vooraf

gegaan. Heeft hij contacten gehad met andere beoefenaren van oosterse talen, met name van Hebreeuws en Arabisch? Alweer: met zekerheid is niets te zeggen, maar de waarschijnlijkheid is groot.

Jan Theunisz. was bevriend met twee Amsterdamse geleerden, beiden van Engelse origine, en beiden zowel Hebraïcus als Arabicus. De eerste is Mattheus Sladus, rector van de Latijnse school aan de Oude Zijde, tevens beheerder van de stedelijke bibliotheek, wel eens 'a walking library' genoemd. De tweede was John Paget, de eerste predikant bij de Engelse Presbyteriaanse gemeente te Amsterdam. Sladus zal als rector van de Latijnse school aan de Oude Zijde zeker contact hebben gehad met Jan Commelin, die immers 'diversche latijnsche boecken' leverde 'ten behoeve van de oude ende nieuwe sijts groote scholen'. Commelin kan als tussenpersoon gefungeerd hebben tussen Sladus en Ratke. Er waren tal van aanknopingspunten: beiden beheersten zowel de oude talen als Hebreeuws en Arabisch. Het zou wonderlijk zijn als Commelin tegenover Sladus nimmer over zijn eveneens zeer erudiete huisgenoot (?) zou hebben gesproken, die juist in deze jaren – 1609, 1610 – opging in zijn plannen tot onderwijsverbetering. Buitendien was Sladus behalve rector ook beheerder van de stedelijke bibliotheek, een instituut waarvan Ratke met zijn encyclopedische aanleg zeker incidenteel, maar eerder regelmatig, gebruik zal hebben gemaakt. Rechtstreekse bekendheid tussen Sladus en Ratke, d.w.z. buiten Commelin om, mag als zeer waarschijnlijk worden verondersteld.

Een soortgelijke redenering kan opgezet worden ten aanzien van John Paget: Engelsman, theoloog en als zodanig bekend met Latijn, Grieks, Hebreeuws – buitendien met Arabisch. Hebben Ratke en Paget met zoveel gemeenschappelijke contactpunten in de toch altijd betrekkelijk kleine Amsterdamse kring van in oosterse talen geïnteresseerde intellectuelen langs elkaar heen geleefd? Het is mogelijk, maar onwaarschijnlijk. Overigens komt in de studie van Wijnman de naam Ratke niet voor.

Dit feit valt wel te verklaren. Misschien heeft voor Wijnman de naam van de 'Privatlehrer' Ratke geen betekenis gehad. Ratke was in 1609-1610 nog 'niemand'. Maar hij heeft ook niet aan de studiebijeenkomsten, vermoedelijk ten huize van Theunisz. in de Oudebrugsteeg, in de eerste maanden van 1610 deelgenomen. Ook hiervoor is een plausibele verklaring mogelijk. Ratke verliet blijkens Rioux Amsterdam in juli 1610, na zijn échec bij prins Maurits met zijn plannen tot onderwijshervorming. Hij kan in begin 1610 te zeer met deze plannen gepreoccupeerd zijn geweest, om zich daarnaast te verdiepen in de buiten dit verband staande studie van het Arabisch. Die plannen waren immers voor hem blijkens zijn activiteiten na 1610 (men herinnere zich het *Frankfurter Memorial* van 1612) te zeer levenskwestie.

Een naam moet volledigheidshalve in dit verband nog worden genoemd, nl. die van de oriëntalist Thomas van Erpe (Erpenius) – (1584-1624). Men vindt deze naam vermeld zowel bij Wijnman als bij L. J. Rogier in zijn *Eenheid en Scheidinggeschiedenis der Nederlanden 1477-1813*, blz. 171. Erpenius was bij Ratkes vertrek in 1610 dus 26 jaar oud, maar werd in 1613 hoogleraar te Leiden en moet daarom reeds op jeugdige leeftijd een figuur van betekenis zijn geweest: hij was bevriend met Scaliger, die in 1609 overleed. Hij richtte een drukkerij op met Hebreeuwse, Arabische, Syrische, Ethiopische en Turkse lettertypen, een drukkerij, die later overgegaan is naar Elzevier. Alweer: ook hier ligt voor Ratke een mogelijkheid van contact. De naam Scaliger duikt weer op en Erpenius was een vakgenoot van Commelin.

Conclusie

De conclusie, die wij trekken uit de gegevens zowel betreffende het engere als betreffende het wijdere milieu, waarin Ratke van 1603-1605 (1610?) wellicht heeft verkeerd, moet wel luiden: Hij heeft naar alle waarschijnlijkheid nauwe contacten gehad met de bij name bekende coryfeeën van het Amsterdamse intellectuele leven. Het zou met alle logica in strijd zijn als Ratke met zijn wetenschappelijke speurzin, zijn haast onverzadigbare wetensdrift, zijn encyclopedische kennis

niet min of meer in deze kringen was opgenomen. Wat bij Ising hypothese is ('wahrscheinlich'), wordt door onze onderzoekingen via Moes-Burger en Pontanus en vooral ook via het uiterst scrupuleuze werk van Wijnman tot grote(re) zekerheid. Zo oordeelt ook Rioux over de betekenis van de Amsterdamse periode voor Ratke's latere didactische activiteiten: 'Ratichius alors en pleine forme intellectuelle, acquiert la culture encyclopédique nécessaire pour mener à bien l'oeuvre didactique qu'il a entreprise'.

Er kan, menen wij, een stukje van het hiaat omtrent onze kennis van Ratke's leven in Amsterdam vervallen. Maar er blijft nog een ernstige mystificatie over, nl. de vraag:

V. Waarom verliet Ratke in 1610 Amsterdam?

De *Lexikon der Pädagogik* (Freiburg, 1913-1917), waaraan de namen van Otto Willmann en Ernst Roloff verbonden zijn, geeft in Band IV een motivering (kolom 181):

'Er lebte einige Zeit in seiner Heimat und war dann fast 8 Jahre in Amsterdam mit Privatunterricht beschäftigt, wobei er seine 'Lehrkunst' ausbildete und erprobte. Um diese allgemein zu verwirklichen, suchte er die Hilfe der Mächtigen, zunächst des Prinzen Moritz von Oranien. Da dieser Einschränkung auf den Lateinunterricht verlangte, verliesz er Holland'.

Deze voorstelling van zaken vindt haar weg in de historie; men vindt haar terug in onze *Katholieke Encyclopaedie voor opvoeding en onderwijs* (1951-1954, deel III blz. 429): 'Tevergeefs bood hij prins Maurits zijn diensten aan ter verbetering van het Hollandse schoolwezen'. Eveneens in Rioux' *L'oeuvre pédagogique de Wolfgangus Ratichius* (1963, blz. 17): 'Deux mois après, en juillet 1610, Ratichius reprend contact avec le sol d'Allemagne. . . Il aurait pu prolonger son séjour en Hollande si le prince Maurice d'Orange, à qui il avait offert ses services, n'avait pas voulu limiter la réforme pédagogique proposée, à celle du latin seulement – ce qui allait à l'encontre des principes de la didactique savamment élaborée depuis des années'. Men weet, bij Ratke stonden de belangen der moedertaal voorop: 'Alles zuerst in der Mutter Sprache' en 'Alles nach Ordnung und Lauf der Natur'. Erika Ising verdiept zich niet in de motivering: 'Wissenschaftliche Interessen führten ihn in 1603 nach Amsterdam, wo er sich bis 1610 aufhielt'.

Verwonderlijk is dat zowel in de *Lexicon der Pädagogik* als in de *Katholieke Encyclopaedie* als bij Rioux de bronaanduiding ontbreekt; waar wordt deze motivering van Ratke's vertrek omschreven aan de hand van de oorspronkelijke stukken? Het feit is, internationaal gezien, toch niet zonder betekenis. De mogelijkheid schijnt aanwezig geweest te zijn dat Holland de basis zou zijn geworden van de revolutie in het westeuropese schoolwezen, waartoe Ratke's ideeën mede de stoot hebben gegeven.

Een stuk onvermoede nationale glorie! Ratke was in Holland gerijpt, hij had zich veel van de Hollandse cultuur eigen gemaakt, het Hollandse geestelijk klimaat was hem vertrouwd geworden, hij had – misschien doorslaggevend feit – naar alle waarschijnlijkheid contacten met invloedrijke regenten en vooraanstaande geleerden. Ratke had in plaats van een Duits, een Hollands reformator kunnen worden. Hij had in de jonge Huygens, wiens protest wij sub I signaleerden, een geestverwant, misschien zelfs een bondgenoot gevonden, zoals Huygens later 'bondgenoot' van Descartes werd.

In welke vorm is er contact geweest tussen Maurits en Ratke? Uitsluitend schriftelijk, uitsluitend mondeling of via een combinatie van beide? Het waarschijnlijkst lijkt ons dat Ratke bij de prins schriftelijk uitgewerkte voorstellen heeft ingediend, die – misschien – mondeling zijn toegelicht, maar waarop dan een schriftelijke afwijzing zal zijn gevolgd. Maar wellicht is hier te 'modern' geredeneerd en mag men de mogelijkheid niet uitsluiten dat Maurits op een 'audiëntie' kortweg 'Nee' heeft gezegd.

Naar de mogelijkheid van schriftelijk contact van beide zijden hebben wij nader geïnformeerd. Zoals gezegd, in eerste instantie bij de Gemeentelijke Archiefdienst Amsterdam, daarna bij het Algemeen Rijksarchief en ten slotte bij het Koninklijk Huisarchief. Het Algemeen Rijksarchief

verwees ons naar het Koninklijk Huisarchief, 'waar zich o.a. de archieven van de stadhouders bevinden'. Helaas, in laatstgenoemd instituut 'bevinden zich geen gegevens betreffende Wolfgang Ratke'.

Waar bevinden zich de bewijzen van contact, waarop de Lexikon, de Encyclopaedie en Rioux zich beroepen, dan wel? Bestaan ze? En als ze bestaan, hoe is Maurits dan tot zijn afwijzend antwoord gekomen? Zelfstandig – wat minder waarschijnlijk is – of op advies? Maar wie is (zijn) dan de adviseur(s) geweest? Johan van Oldenbarnevelt, de landsadvocaat? De Raad van State door zijn secretaris, Christiaan Huygens, die in deze functie behoorde tot de hoogste ambtenaren der Republiek en die permanent in nauw en vertrouwelijk-persoonlijk contact stond met het hof? Christiaan Huygens was een begaafd klassicus, die zelf de Latijnse en Griekse grammatica's samenstelde voor zijn kinderen. Constantijn schrijft in zijn autobiografie: 'Hij werd temidden van de zwaarste staatszorgen ter wille van zijn kinderen zelf weer kind, verzamelde een menigte verschillende grammatica's en vergeleek ze zorgvuldig een voor een. Daarna sneed hij eerst al het overbodige weg, koos vervolgens wat nodig was, uit en vatte ten slotte de regel zowel van de grammatica als van de syntaxis in sierlijke verzen samen'. Dezelfde werkwijze volgde hij voor het Grieks. De huisonderwijzer werkte in Constantijns jonge jaren onder het strengste gebod van vaders zijde, 'zich geen enkel Nederlands woord hoe dan ook' te laten ontvallen. 'De moedertaal werd voorgoed verbannen, het Frans echter niet, waarin wij voortdurend met onze ouders converseerden, maar verder gingen wij geheel in het Latijn op'. Invloed van vader Christiaan op Maurits' beslissing lijkt ons niet onmogelijk.

We tasten in het duister. Misschien mag zelfs de vraag gesteld worden: Als Ratke inderdaad voorstellen heeft gedaan, zou hij die dan wel aan Maurits hebben voorgelegd? Erika Ising zet omstandig uiteen, hoezeer Ratke in Holland 'die freieren Levensverhältnisse eines selbstbewuszten Bürgertum kennen gelernt hatte... Den Fürstenhofen stand er zunächst zurückhaltend gegenüber... Die höfische Atmosphäre blieb ihm Zeit seines Lebens fremd'. Zij geeft van dit laatste een aantal bewijzen. Het zou veeleer voor de hand hebben gelegen dat hij zich gewend zou hebben hetzij tot de Staten van Holland, hetzij tot de Staten-Generaal. Zolang de stukken niet voor ons liggen, blijft er een mystificatie bestaan rond een moment dat een beslissende wending had kunnen betekenen in onze nationale onderwijspolitiek der zeventiende eeuw, mèt een mogelijke internationale uitstraling.

V. Afsluiting

We zijn ons ervan bewust dat er weinig definitiefs uit dit onderzoek is voortgekomen, door het ontbreken van onbetwistbaar vaststaande feiten. Al is de omschreven situatie toch wel uitgetild boven de sfeer van louter hypothese. We hebben een aantal plausibele mogelijkheden bijeengebracht, die met elkaar o.i. de conclusie wettigen, die wij hiervoor als volgt formuleerden: Ratke 'heeft naar alle waarschijnlijkheid nauwe contacten gehad met de coryfeeën van het Amsterdamse intellectuele leven' en deze coryfeeën met name genoemd. Wat ons het meest interesseert is het 'contact' Maurits-Ratke. We zouden graag de woordelijke tekst van Ratke's voorstellen kennen, aangenomen dat die bestaat. Die tekst moet een samenvatting zijn van wat Ratke in de acht jaren van zijn Amsterdams verblijf heeft bestudeerd, doordacht, getoetst. Dan zou ook een vergelijking mogelijk worden met het fameuze stuk van internationale betekenis dat we kennen als het *Frankfurter Memorial*: 'Welches zu Franckfort Auff dem Wahltag Anno 1612 den 7. May dem teutschen Reich vbergeben' en dat volgens Rioux is ingeslagen als een bom.

Deze vergelijking zou misschien kunnen uitlopen op een bredere bestudering van Ratke in Nederland dan tot op heden het geval is. Deze bredere studie, waarop Ratke alle recht heeft, (men zie vooral de beschouwingen van Hofmann in *Paedagogica Historica* V, 1965) achten wij ook wenselijk om te komen tot een op recent materiaal gebaseerde waardering van de verhouding Ratke-Comenius. Comenius is verreweg de jon-

gere; het leeftijdsverschil bedraagt 21 jaar en hij heeft Ratke 35 jaar overleefd. Zij stammen uit in hoofdzaak dezelfde internationale denkwereld en dus moeten overeenkomsten gemakkelijk zijn aan te geven. Hoe verhouden – een enkel voorbeeld – Ratke's grondidee All-unterweisung en Comenius' Pan-sophie zich tot elkaar?

Aan Comenius is in Nederland, in tegenstelling tot andere landen, veel meer aandacht geschonken dan aan Ratke. Er zijn oorzaken voor aan te geven. Met Comenius bestaat in sommige opzichten een aangrijpende lotsverbondenheid. Comenius – hooggeplaatst geestelijke, slachtoffer van zijn religieuze overtuiging, vervolgd, vluchteling, feiten, die in het Nederland van tijdens en ook nog na de tachtigjarige oorlog vele harten voor hem wonnen; aan het slot van zijn leven lange jaren hier te lande woonachtig; in Naarden begraven. Als mens ook thans nog zeer gewaardeerd. Een rijp, Europees-befaamd geleerde en pedagoog, veelzijdig auteur, wiens verzamelde werken in 1657 in Nederland zijn uitgegeven. Haast geworden tot een nationale figuur. Leven en werken spreken ons nog aan. Ratke – 'Privatlehrer' – man van ondergeschikte positie, qua sociale status niet met Comenius te vergelijken. Een weinig romantische levensloop voorzover het Nederland betrof. In onbekendheid en naamloosheid acht vergeten jaren vertoevende in Amsterdam, zonder latere directe contacten met Nederland. Al heeft hij zich in die onbekendheid geprepareerd op wat ook hij later zou worden, filosoof-pedagoog, systeembouwer, evenzeer van internationale betekenis, een Nederlandse figuur kon hij nimmer worden.

Noot

1. Aangehaald bij Eugenio Garin: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik III. Uitg. Rowohlts Deutsche Enzyklopädie, 1967.

Literatuur

Bacon, Fr.: The Essays or Counsels, civill and morall. London The University Press z.j.

Boyd, W.: Geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Utrecht 1969.

Descartes, R.: Vertoog over de methode. Amsterdam 1950.

Descartes, R.: Lettres. P.U.F. Paris 1954.

Garin, E.: Geschichte und Dokumente des abendländischen Pädagogik III. Reinbek bei Hamburg, 1967.

Hofmann, F.: Anmerkungen zu einem modernen Ratke-Bild. Paedagogica Historica 1965.

Huygens, C.: De jeugd van Constantijn Huygens door hemzelf beschreven. Rotterdam-Antwerpen, 1946.

Ising, E.: Wolfgang Ratkes Schriften zur deutschen Grammatik. Akademie-Verlag Berlin 1959.

Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs: Den Haag 1951-1954.

Lexikon der Pädagogik. Freiburg 1913-1917.

Mann, G.: Lessings Pädagogik. Langensalza 1929.

Moes, E. W. en Burger, C. P.: De Amsterdamse boekdrukkers en uitgevers in de zestiende eeuw IV. 's-Gravenhage, 1915.

Pontanus, J. E.: Historische beschrijvinghe der seer wijt beroemde coopstadt Amsterdam. 1614. (fascimiledruk Amsterdam 1968).

Rioux, G.: L'oeuvre pédagogique de Wolfgangus Ratichius. Paris 1963.

Rioux, G.: La pensée pédagogique de Wolfgangus Ratichius. Paedagogica Historica 1963.

Rogier, L. J.: Eenheid en scheiding (Utrecht 1968).

Wijnman, H. F.: De Hebraïcus Jan Theunisz. Barbarossius alias Johannes Antonides als lector in het Arabisch aan de Leidse universiteit (1612-1613). Een hoofdstuk Amsterdamse geleerdengeschiedenis. Studia Rosenthaliana 1968.

Boekbesprekingen

Chantal Dupille, *Les enragés du XVe siècle. Les étudiants au Moyen-Age.* Les éditions du Cerf. Paris 1969. 221 p. Fr. 14.—.

Volgens het voorwoord van Pierre Lyautey, 'Président honoraire de la Société des gens de Lettres', is de schrijfster geïnspireerd door de Parijse mei-gebeurtenissen van 1968. Rechtstreeks of indirect? Het kan n.l. ook zijn, menen wij, dat zij geïnspireerd is door een vergelijking die Georges Pompidou, Frankrijks huidige president, maakte in de bijeenkomst van de Assemblée Nationale d.d. 14 mei 1968 en die als citaat het boek opent:

'Je ne vois de précédent dans notre histoire qu'en cette période désesperée que fut le XVe siècle, où s'effondraient les structures du Moyen-Age, et où, déjà, les étudiants se révoltaient.'

Chantal Dupille constateert dat de geschiedenis heeft 'un caractère cyclique'. De vijftiende eeuw is evenzeer een overgangsperiode geweest als de twintigste eeuw dat is. Het laatste hoofdstuk maakt dat voor de vijftiende eeuw duidelijk. Vandaar zekere natuurlijke parallellismen, o.a. in de verhouding van de i.c. Parijse studentengemeenschap tot de overheden, wereldlijk en geestelijk. Pompidou, dat is in bovenstaand citaat duidelijk geworden, heeft deze parallellismen eveneens onderkend.

De schrijfster verdeelt haar stof over drie hoofdstukken:

I. L'université au XVe siècle.
II. Maîtres et étudiants.
III. Révoltes et réformes.

Ieder hoofdstuk sluit met een reeks van toelichtende teksten uit de uitgebreide en interessante literatuur, die Frankrijk over de geschiedenis van het universitaire onderwijs bezit. Naar deze authentieke fragmenten wordt telkens in de context verwezen, waarbij de schrijfster er in slaagt het evenwicht tussen eigen en ontleende tekst te handhaven, het minst, komt ons voor, in het derde hoofdstuk, waar het eigenlijk op aan komt.

Hoofdstuk I geeft bijzonderheden over ontstaan en ontwikkeling van het universitaire onderwijs, met speciale aandacht aan de vier destijds bestaande faculteiten: 'letteren en wijsbegeerte', theologie, recht, medicijnen. De titel van de tweede paragraaf valt op: 'Un état dans l'état'. In deze situatie ligt de bron van veel toenmalige onrust: de studenten verdedigen hun onafhankelijke positie met kracht en met, weer 'moderne', middelen. Hun meest geduchte wapen, 'l'arme la plus redoutable', was 'la grève de cours', de stopzetting van alle universitaire activiteiten in de meest volledige zin.

Hoofdstuk II schetst de onderlinge verhouding van docenten en studenten, de verhouding tot wereldlijke en geestelijke overheden, dagindeling, ceremonieel enz. Het interne leven werd gekenmerkt door een zekere hardheid; de discipline was streng, 'une discipline de fer', de vrijheid beperkt, 'étudier de tous ses nerfs'. Dit alles staat in tegenspraak tot wat over het buiten-universitaire leven wordt verteld,

het buiten-universitaire leven, waar François Villon (ca. 1432-1465) gold als de grote, maar ook als de boze figuur.

Hoofdstuk III tekent de revoltes, vrijwel steeds voortvloeiende uit de oude, maar langzamerhand verouderende rechten, die de universiteit bezat en die haar discipelen tot alle prijs trachtten te handhaven, tegen de koning, het parlement, de Parijse overheid, de geestelijkheid, in. Een van te voren verloren strijd, die in 1452 bezegeld werd in de hervormingen op last van Karel VI door kardinaal d'Estouteville ontworpen.

De schrijfster heeft ongetwijfeld zekere overeenkomsten mogen vaststellen tussen de universitaire crises van de 15e en van de 20e eeuw, maar het zijn o.i. uiterlijke. De achtergronden verschillen menen wij, grotelijks. Van sociaal-revolutionaire bewogenheid, internationaal toch wel een der sterkste motoren van de huidige opstandigheid, is in de 15e eeuw klaarblijkelijk zo goed als geen sprake geweest. Het ging veeleer om privérechten van een besloten gemeenschap. Slechts in een enkel geval organiseerde, althans volgens het boek, de Universiteit protestbetogingen tegen maatschappelijke ellende, n.l. in 1412, 'pour protester contre les malheurs de la guerre', i.c. de honderdjarige oorlog tussen Frankrijk en Engeland. In die jaren bleek 'le prédicateur Jean Courtecuisse', als een vijftiende-eeuwse Cohn-Bendit, een 'grand meneur de foule' te zijn.

Het slothoofdstuk geeft o.i. niet, wat men er op grond van de in het begin omschreven 'inspiratie' van mag verwachten, maar als geheel gezien heeft de schrijfster ons een goed leesbaar nuttig boek geschonken.

Van der Velde

Friedrich Schneider, *Selbsterziehung in Vergangenheit und Gegenwart*. A. Henn Verlag. Ratingen bei Düsseldorf, 1967. 183 blz. *f* 17.40.

Friedrich Schneider is geboren in 1881; toen dit boek verscheen was hij dus 86 jaar oud. Men mag uit die late productie afleiden dat het onderwerp hem na aan het hart heeft gelegen. Misschien mag men ook zeggen: Hij heeft er zich in vastgebeten. *Selbsterziehung in Vergangenheit und Gegenwart* is vermoedelijk sluitstuk en pedagogisch testament. Hij heeft er, weer vermoedelijk, zo ongeveer alles in bijeengebracht wat hij van het onderwerp weet en dat is veel. Maar vandaar een wat vermoeiende volledigheid. Hij kan blijkbaar geen vondst verzwijgen, hoe klein ook en hoe ver verwijderd het verband soms ook is.

Die volledigheid heeft voor de lezer gevolgen. Men moet, in de eerste plaats, soms naarstig speuren naar de hoofdlijnen, voorzover die niet in de koppen van de achttien hoofdstukjes zijn aangegeven. Een tweede consequentie is dat hij onvermijdelijk in herhalingen vervalt. Zo in hoofdstuk III: *Idee und Wirklichkeit der Selbstbildung und Selbsterziehung in der Antike*, blz. 46: 'Bei Seneca kehren die uns bereits aus den voranstehenden Untersuchungen bekannten Methoden und Mittel der Selbsterziehung – mitunter in neuen Formulieringen und Begründungen – wieder'.

Bij deze zinsnede had het kunnen blijven; dat er 'mitunter', 'zo nu en dan', een nieuwe formulering of een nieuwe motivering gevonden wordt, rechtvaardigt o.i. niet een uitgebreide herhaling.

Schneider blijft o.i. te veel hangen aan details, terwijl de principiële afhankelijkheid van levensbeschouwing en wisselingen binnen de levensbeschouwingen, van maatschappelijke situatie en wisselingen binnen de maatschappelijke situaties, die gezamenlijk de sterke variatie 'in Vergangenheit und Gegenwart' verklaren, niet duidelijk in het licht wordt gesteld. Vandaar dat de vraag open blijft: Wat verstaat hij nu precies onder Selbsterziehung? Wat is de inhoud, waar liggen de grenzen? Er zijn wel herhaaldelijk

aanlopen tot een definiëring, maar bevredigd wordt men eerst – laat – in hoofdstuk XVII: *Anstösze zur Selbsterziehung*, dat in een twaalftal punten een samenvatting geeft van wat Schneider in zijn beide hoofdcategorieën: *A.* Endogene Veranlassungen en *B.* Exogene Anstösze als drijfkrachten tot zelfopvoeding ziet. Dan komt hij tot ongeveer dezelfde hoofdgroepen als Spranger in *Psychologie des Jugendalters*, Goldbrunner in *Sprechzimmer und Beichtstuhl*, en – voegen wij er bij – Wijngaarden in *Hoofdproblemen der volwassenheid*.

Hoofdstuk I geeft een inleiding tot de geschiedenis en de fenomenologie der zelfopvoeding, de hoofdstukken II t/m XII zelfopvoeding in het verleden, van Boeddhisme via o.a. de Klassieken, het Oude en het Nieuwe Testament, Thomas à Kempis, Ignatius van Loyala naar Verlichting en Romantiek; hoofdstuk XIII t/m XVI zelfopvoeding in het heden: De jeugdbewegingen met haar bijverschijnselen.

Het slothoofdstuk geeft het resultaat van een enquête. 'Resultaat' is te sterk gezegd, als men het woord althans een positieve betekenis toekent. Anderen dan Schneider hebben op grond van negatieve ervaringen tegen het gebruik van de Fragebogenmethode ten behoeve van zelfopvoeding gewaarschuwd. Terecht. De omgrenzing van het begrip is – we gaven dit reeds aan – van nature uitermate vaag; de beantwoording uitermate subjectief. Vandaar dat deze enquête in feite een mislukking geworden is.

Laat ons niet in mineur eindigen. Natuurlijk heeft dit boek waarde als een der weinige geschriften op een terrein, dat slechts sporadisch bestudeerd blijkt te worden. Ook om de nauwgezetheid waarmee de verschillende perioden binnen de geschiedenis van de zelfopvoeding zijn doorvorst. Men stuit dikwijls op interessante vondsten en men kan respect hebben voor de onverdroten arbeid van de auteur tot op zo hoge leeftijd op een terrein dat hem lief is. En voor zijn vasthoudend pleidooi ten behoeve van onvoldoend- aangeboorde krachten in het individu. Bij al ons respect houden wij enkele bezwaren.

Van der Velde

•

Josef Derbolav, *Frage und Anspruch*. Pädagogische Studien und Analysen. A. Henn Verlag, Ratingen 1970, 447 pp.

De geschriften in deze bundel verenigd houden zich op zeer grondige wijze met enkele actuele pedagogische problemen bezig. Van deze regel wijkt zelfs zijn studie over Theodor Litt inzoverre niet af, dat hier voor het eerst een kritische synthese van deze hoogst markante denker, zijn wetenschappelijke en wijsgerige strijdpositie geboden wordt. Derbolav's volgende groep studies betreft vooral de fundering van het pedagogische denken, waarop zijn zeer belangrijke studie over de grondstructuur van een 'Pädagogische Fakultät' terugkomt. Daartussen ligt een reeks studies over leerplantheorie en didactiek op middelbaar-onderwijsniveau.

De weergave van anderer standpunt is steeds bijzonder respectvol en zorgvuldig, de schrijftrant vereist een lange adem die langs ingewikkelde paden mee kan rennen. Daarbij interesseert de recensent uiteraard Derbolav's positie-bepaling t.o.v. de pedagogische antropologie, die positief blijkt. Interessant is Derbolav's bijdrage tot de analyse van de 'Umdeutung' der pedagogische realiteit, zoals die door het behaviorisme voltrokken wordt, terwijl hij ook de politiek-ideologiserende pedagogiek van Horkheimer, Adorno, Haberman en dergelijke helder en beknopt weet te bespreken. Uiteindelijk ontwikkelt Derbolav een interessante structuuranalyse, die een systematisch beeld van een pedagogische faculteit uitdrukking geeft. Uiteraard ontmoet hij daarbij ook de gedachtengang van Robinson (1968). Een ge-

dachtenwisseling met deze problematiek en feitelijke faculteitsorganisaties buiten Duitsland blijven helaas buiten de geboden beschouwingen.

Als geheel een boek van uitstekend niveau.

M. J. Langeveld

J. J. Chambliss, *The origins of American Philosophy of Education, 1808-1913.* M. Nijhoff, Den Haag, 1968.

Voor wie zich interesseert voor de geschiedenis van de opvoeding als wetenschap, kunst of techniek in de V.S. en de verschillende stromingen als idealisme, naturalisme en empirisme, kan dit overzicht ter hand nemen. Het toont duidelijk hoe Amerika in deze van Europa afhankelijk is geweest. Het toont evenzeer hoe weinig men in de nieuwe wereld filosofisch dacht in europese zin. De grote invloed die Pestalozzi, Fröbel of Herbart daar hebben gehad, berust uitsluitend op hun didactische beginselen, die bovendien als voorschriften werden gehanteerd, zonder dat men zich om hun achtergrond bekommerde.

N. F. Noordam

F. Canonge et R. Ducel, *La pédagogie devant le progrès technique.* G. Michel, *Pédagogie du dessin.* A. Clausse, *Pédagogie rationaliste.* Presses universitaires, Paris, 1968 en 1969.

Dit zijn drie deeltjes uit een grotere serie, kennelijk bedoeld als introductie in bepaalde vakgebieden en bestemd voor a.s. docenten. Als zodanig lijken ze me acceptabel. Voor de lezers van P.S. bevatten ze weinig nieuws, maar ze krijgen een indruk van de stand van het vak in Frankrijk. Het meest interessant is dunkt me het werkje van Clausse, dat een moderne pedagogiek wil zijn. Dit blijkt niet slechts uit het vervangen van het woord 'pédagogie' door 'sciences de l'éducation' (behalve in de titel!) maar ook uit het kiezen voor een open stijl in de opvoeding, mede in aansluiting aan Langeveld. Toch is het in zeker opzicht nog ouderwets: het spreekt wel over achtergrondsvragen van waarheid en doel van de opvoeding, maar het geeft ongeveer niets over de concrete subdoelen, milieu's, personen, aspecten en middelen. Verder schijnt de ontwikkeling van de moderne Rooms-Katholieke en Protestantse theologie de schrijver ontgaan te zijn.

N. F. Noordam

J. H. G. I. Giesbers, *Cecil Reddie and Abbotsholme.* Centrale Drukkerij N.V., Nijmegen, 1970.

Een in goed Engels geschreven, evenwichtige dissertatie over een 'highly unusual man' en een 'rather unusual school'. De schrijver heeft ons aan zich verplicht niet slechts door een nauwkeurige levensbeschrijving van de bekende pionier van de New Education, maar meer nog door een gedetailleerde bespreking van zijn moeilijk toegankelijke geschriften. Archiefonderzoek ter plaatse heeft hij daarvoor niet geschuwd. Hij heeft ons 'a fair and objective portrait' van Reddie geschonken en ook de 'less flattering features' getoond. Een goede lijst van historische en pedagogische werken completeert het geheel. Ook al accentueert Giesbers m.i. de originaliteit van Reddie te sterk, hij heeft toch de nodige historische en pedagogische distantie bewaard.

Kortom: een degelijk werkstuk op het gebied van de historische pedagogiek van een schrijver die verwachtingen wekt voor de toekomst.

N. F. Noordam

Camille Jacobs, *Didactiek van het vioolspel, een descriptief onderzoek met beginnelingen.* H. Gianotten N.V., Tilburg, 1970.

Jacobs heeft zich ten doel gesteld iets te laten zien van wat gebeurt als iemand viool leert spelen en hij heeft daaruit didactische conclusies getrokken. Hij gebruikte daarvoor de door hem als vioolleraar in een langdurige praktijk empirisch gevonden methode (M 1), onderzocht verloop en resultaat en kwam zo tot een gewijzigde en verbeterde methode M 2, die tenslotte zou moeten leiden tot een opnieuw verbeterde M 3. Een eenvoudig stukje uit een sonate van Corelli diende als oefenstof.

Viool spelen is een zeer complex gebeuren: er komt van alles bij te pas: het instrument en de strijdstok; vingers, armen en houding; het gehoor en het gezicht enz. Dit alles staat in relatie – en een steeds wisselende relatie! – tot elkaar. Het is nu de verdienste van Jacobs dat hij dit complex heeft geanalyseerd en teruggebracht tot eenheden, wier koppeling wetenschappelijk kan worden bepaald en berekend, zodat het leerproces a.h.w. kan worden geprogrammeerd. De gemaakte fouten worden daarom niet slechts ontdekt, maar ook gerubriceerd in een successieve en hiërarchische orde. M.a.w. mocht M 1 nog berusten op empirische ervaring, methode M 2 heeft een wetenschappelijk, objectief karakter gekregen en kan als basis dienen voor M 3. Zo gaat de verbetering stap voor stap verder en lijkt een 'vol maakte' methode binnen het bereik der mogelijkheden. Dit alles is de vrucht van 20 jaar systematische studie van lespraktijk, psychologie, fysiologie en mathematica, van dag en nacht met het onderwerp 'leven'. Uit de kleine literatuurlijst blijkt, dat er ook internationaal op dit gebied nauwelijks studies zijn verschenen, laat staan dat er baanbrekend werk is verricht. Het zou daarom van belang zijn als dit boek werd vertaald in het Engels (de korte summary doet het niet voldoende recht) en ook (in verband met de leerlingen van Oistrach!) in het Russisch. Een Nederlandse bewerking voor de vioolleraren, die doorgaans minder gemakkelijk met mathematische en fysiologische gegevens omgaan dan Jacobs, moet zeker verschijnen.

Deze Amsterdamse dissertatie is van hoog niveau, het aan de schrijver verleende cum laude ruimschoots verdiend.

N. F. Noordam

Het wetsontwerp van Heer Halewijn*

Heer Halewijn zong een liedekyn
Elk die het hoorde wou bij hem zijn.

N. DEEN

Inleiding

Enige tijd geleden heeft de staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen een voorontwerp gepubliceerd van een wet op het basisonderwijs. Hierdoor is een openbaar vooroverleg over dit ontwerp mogelijk geworden, voorafgaande aan de indiening en behandeling in de staten-generaal.

Hij heeft hiermee een prijzenswaardige nieuwigheid geïntroduceerd in onze onderwijswetgeving: iedere belanghebbende kan zijn opinie naar voren brengen, en tenminste de hoop koesteren daarmee enige invloed op de uiteindelijke redactie van de wet uit te oefenen.

Het verschijnen van het voorontwerp wet basisonderwijs (v.w.b.o.) is de directe aanleiding tot de volgende beschouwingen. Wij zijn echter van mening ons niet tot het v.w.b.o., zoals het er ligt, te moeten beperken. Het lijkt ons van fundamenteel belang, voorwaarden aan te geven die aan de wetgeving voor het onderwijs ten grondslag moeten worden gelegd, en deze te betrekken bij het oordelen over de wetgeving voor het onderwijs.

I. *De ontwikkeling van het basisonderwijs*

1.

Over de ontwikkeling van het basisonderwijs in Nederland en daarbuiten is zoveel bekend en neergeschreven, dat aan een systematisch overzicht daarvan in dit verband geen behoefte is.[1] Samenvattend kunnen we stellen, dat het in ons land voornamelijk de invloeden van Montessori, van het door Kohnstamm gestimuleerde Daltonplan en van Peter Petersen zijn, die het gezicht van de onderwijsvernieuwing en de ontwikkeling van de basisschool hebben bepaald. Daarmee is de betekenis van andere concepties als het Gesamtunterricht, het projectonderwijs, belangstellingscentra e.d. niet ontkend, maar deze hebben in mindere mate aanleiding gegeven tot principiële transformatie van de schoolorganisatie.

Deze transformaties, zoals ze door Montessori, Petersen en in het algemeen in het streven 'naar losser klasseverband' werden en worden nagestreefd, hebben uiteraard geen doel in zichzelf. Ze zijn dienstbaar gemaakt aan hetgeen wordt gezien als de optimale ontwikkeling van de leerling. Weer grof samengevat, moest de veranderde schoolorganisatie ruimte maken voor drie, als fundamenteel beschouwde, mogelijkheden:

- natuurlijke differentiatie
- sociale ontwikkeling
- creatieve ontwikkeling.[2]

2.

Na een halve eeuw van strijden voor hun zaak hebben de vernieuwingsbewegingen, mede door de steun die zij kregen uit het ontwikkelingspsychologisch onderzoek, bereikt dat deze drie beginselen – althans in theorie – algemeen worden aanvaard. Men heeft er wezenlijke functies van het basisonderwijs in teruggevonden. Geconfronteerd met een voorgestelde nieuwe wetgeving is een nadere beschouwing van de functie van het basisonderwijs op zijn plaats.

Wij menen de centrale functie van het basisonderwijs te kunnen karakteriseren als *enculturatie*[3], een proces van inleiding en ingroeiing

* De opzet van dit artikel is tot stand gekomen in vooroverleg met Prof. Dr. E. Velema.

in de cultuur, dat als doel een 'cultuurvaardige' persoon stelt. De middelen, die het basisonderwijs hanteert ten dienste van dit proces van enculturatie, zijn *instrumentatie, oriëntatie* en *gemeenschapsvorming*.

2.1. *Instrumentatie*

De instrumentatie van de leerling heeft in het basisonderwijs altijd de meeste aandacht gekregen. Kinderen moeten leren lezen, schrijven, rekenen. Zij moeten leren bronnen op te zoeken en te gebruiken, zij moeten leren hun gedachten onder woorden te brengen en neer te schrijven, m.a.w. moeten zij de beschikking krijgen over de basistechnieken van kennisverwerving en communicatie. Het is met name op dit terrein, dat tussen de leerlingen groot onderling verschil blijkt op te treden. Het streven naar een 'natuurlijke differentiatie' is vrijwel altijd geargumenteerd op grond van het verloop van het proces dat tot de beheersing van deze basistechnieken moet leiden. Daarbij zijn voldoende feitelijke gegevens aanwezig, die aannemelijk maken dat de traditionele school juist ten aanzien van die kinderen, die van huis en buurt uit weinig stimulatie vinden, in de bewerktuiging te kort schiet.[4] Dit is niet alleen een gevolg van de uniforme didactische aanpak in de traditionele school, maar hangt bovendien samen met een onvoldoende onderscheiden tussen instrumentatie en oriëntatie.

2.2. *Oriëntatie*

Oriëntatie betreft het inhoudelijk aspect van het basisonderwijs. De leerling in de school verkrijgt informatie. Voor een deel krijgt hij deze informatie aangeboden, voor een deel dankt hij die aan eigen exploratie. Kan men van de instrumentatie zeggen dat deze een betrekkelijk vast karakter heeft, omdat het daarbij om formeel bepaalde vaardigheden gaat, voor de oriëntatie geldt dat niet of nauwelijks. Oriëntatie kan alleen dan tot enculturatie leiden, als de inhoud van het onderwijs de ontwikkeling van onze cultuur op de voet volgt. Op dit gebied is flexibiliteit en veranderbaarheid vereist. Aangezien het bovendien altijd de schoolkinderen zelf zijn, die zich oriënteren in gebondenheid aan hun meegebrachte referentiekader, zal het leer- en werkplan van de school ook naar de kant van de uitrusting van de leerling flexibel moeten zijn.

In het proces van enculturatie is de leerling niet alleen receptief, maar stellig ook creatief betrokken. Zomin als de feiten, die het kind als informatie worden aangeboden, puur zakelijke informatie aanreiken, maar altijd in een context zijn geplaatst, zomin kan zich een enculturatieproces voltrekken, waarin niet verwerving en beschouwing van feiten hand in hand gaan. Naarmate de ruimte voor eigen exploratie in het onderwijs toeneemt, zal het kind meer mogelijkheden hebben de verkregen informatie tot een eigen visie op de werkelijkheid te integreren. Vandaar dat een vertaling van de eis om ruimte voor creatieve ontwikkeling in: meer en meer gevariëerde expressievakken tekort doet aan de kern van de vraag.

Het is geen wonder, dat de inhoudelijke bepaling van het onderwijs bezig is een centraal onderwerp in de onderwijsresearch te worden.

2.3. *Gemeenschapsvorming*

Gemeenschapsvorming werd boven genoemd als derde middel voor de enculturatie. Daarbij is niet gedacht aan de adaptieve zin, waarin het begrip socialisatie veelal wordt gebruikt. Veel van het élan van de vernieuwingsbeweging kwam voort uit de overtuiging door onderwijsvernieuwing aan de maatschappijvernieuwing te werken. En in de meest recente acties aan het onderwijsfront komt ditzelfde motief weer terug. Een uitspraak over de mate waarin deze theorieën juist zijn, is hier niet aan de orde. Vast staat, dat de school de kinderen samenbrengt in een sociaal verband, en dat daarbinnen 'leren samenleven' een deel van de bewerktuiging uitmaakt, die tot de basisvorming van het mensenkind moet worden gerekend. Gezamenlijk plannen maken, besluiten nemen, taken verdelen, samenwerken is meer dan de uitwerking van een modern didactisch principe. Het is tevens de humanisering van een samenzijn tot gemeenschap. Als zodanig verdient het aparte vermelding als aspect van het enculturatie-proces.

3.
De hierboven gegeven functiebepalingen hangen samen met de veranderingen, die het basisonderwijs heeft ondergaan in het geheel van ons schoolsysteem. Zij zijn reeds meermalen geformuleerd, o.a. in een nota van Van der Velde uit 1961. De basisschool geeft geen eindonderwijs meer; sinds het inwerking treden van de mammoetwet stroomt iedere leerling door naar enigerlei vorm van voortgezet onderwijs. Daardoor heeft de basisschool in zekere zin aan betekenis ingeboet; het 'loffelijk ontslag' opent geen maatschappelijke deuren meer. Meer dan ooit echter blijkt de betekenis van het gehalte van instrumentatie en oriëntatie bij de intrede van de volgende schakel in de scholingsketen: het voortgezet onderwijs. Mede omdat dit – ondanks de nieuwe wetgeving – zijn rigide kategoriale structuur heeft behouden[5], heeft een falende enculturatie gevolgen voor een heel leven lang. Vandaar de drang naar compensatie, naar gedifferentieerde stimulatie, naar integratie van kleuter- en basisonderwijs.

Op alle genoemde punten blijkt de huidige wetgeving (de lager-onderwijswet van 1920) en de daarop aansluitende praktijk van het onderwijs dysfunctioneel.

De organisatie van de school in leerjaren heeft de 'natuurlijke differentiatie' onmogelijk gemaakt, en de last van de tekort schietende didactiek afgewenteld op het hoofd van de leerling[6].

Een uniforme, frontale onderwijssituatie heeft de leerling gemaakt tot een geïsoleerd, receptief tentakel, en zowel de eigen exploratie als de gemeenschapsontwikkeling geschaad.

De vernieuwing van de leerinhouden kon niet systematisch worden aangepakt, en werd in feite overgeleverd aan de deskundigheid van schoolhoofden en methodenschrijvers.

Iedere legale voorziening om van een groep toevallig samengebrachte individuen een samenwerkend team te vormen, ontbreekt.

De analyse van de dysfunctionaliteit van de overgeleverde lagere school behoeft hier niet te worden voortgezet. Ze is in extenso aanwezig[7], en heeft ook doorgewerkt in het onderhavige wetsontwerp.

De noodzaak voor een nieuwe wetgeving zal dus door weinigen worden aangevochten. We weten echter inmiddels, dat een onderwijswet niet noodzakelijk beter is, omdat hij nieuw is. Om dat te kunnen beoordelen, dient men te kunnen beschikken over een aantal geformuleerde voorwaarden, die als beoordelingskriteria kunnen dienen. Die voorwaarden zullen van drieërlei aard zijn, juridisch, administratief en onderwijskundig.

Juridisch, voor zover ze betrekking hebben op beheersvorm en rechtspositie; administratief, voor zover ze betrekking hebben op uitvoeringsbepalingen. In het verband van dit artikel zullen we ons uitsluitend met de onderwijskundige voorwaarden bezighouden.

II. *Onderwijskundige kriteria voor een herziening van de onderwijswetgeving*

Een eerste vereiste voor de formulering van de voorwaarden waaraan een onderwijswet in de Nederlandse situatie zou moeten voldoen is, dat deze voldoende concreet is om als zodanig te functioneren. Wij menen dat voorshands kriteria kunnen worden geformuleerd t.a.v. de volgende drie zaken:
- een continue loopbaan van de leerling door het schoolsysteem,
- de conceptie van het schoolsysteem als een samenhangend geheel,
- de uitvoerbaarheid van de vormingstaak door de leerkracht.

1. *Een continue loopbaan van de leerling door het schoolsysteem*
In deze voorwaarde vinden wij de schoolorganisatorische formulering van de vraag naar 'natuurlijke differentiatie.' Wanneer we uitgaan van de wetenschap, dat kinderen al bij de aanvang van hun scholingsperiode startverschillen hebben, deels op grond van capaciteiten, deels op grond van voorafgaande ervaringen in de zakelijke en emotionele sfeer, deels door taalproblemen, en zo voort, dan wordt de behoefte aan deze voorwaarde evident. Tempoverschillen zullen ongetwijfeld blijven leiden tot verschillen

in scholingsduur. Maar het zinloze 'zittenblijven en de hele stof een jaartje overdoen' is noch didactisch noch onderwijseconomisch te verdedigen. In een vroeger stadium kon men zich nog beroepen op de praktische moeilijkheden van individualiserend onderwijs. Bij de huidige ontwikkeling van de onderwijstechnologie is het frontaal-klassikaal onderwijs niet meer dan een hardnekkig anachronisme.

Van nieuwe wetgeving voor het onderwijs zal men dus mogen verwachten dat deze de mogelijkheden schept voor een continu verloop van het scholingsproces, en de continue loopbaan van de leerling normaal stelt (hetgeen het loslaten van het 'leerstofjaarsklassensysteem' (Doornbos) impliceert). Zo komen we tot de eerste kriteriumvraag: *Geeft de wet garanties voor een continu doorlopen van het schoolsysteem door de leerling?*

2. *De conceptie van het schoolsysteem als een samenhangend geheel*

2.1.
Deze voorwaarde overdekt de vorige in zekere mate. Het spreekt vanzelf dat een continue doorloop van de leerling op zijn best zal lukken in een systeem, dat als een onderwijskundig geheel geconcipieerd is. Maar strikt noodzakelijk is dat niet. Ook binnen één van de schakels in de overgeleverde structuur van ons onderwijs kan men continue doorloop nastreven.

2.2.
Een ander motief is nodig om op de achtergrond van een wetsvoorstel de conceptie van een samenhangend, integratief, schoolsysteem te vragen. Het scholingssysteem is een doelstellingensysteem. Zowel de instrumentatie als de oriëntatie is niet aan het einde van de basisschool voltooid. Vandaar dat het enculturatie-proces, met name waar het de oriëntatie en instrumentatie betreft een longitudinaal ontwikkelde doelstellingen-sequentie vereist. De vraag om eenheid in het schoolsysteem is dus een *inhoudelijk* bepaalde vraag, die voortkomt uit de onderwijskundige noodzaak van een continue, aansluitende informatiestroom. Ook op andere wijze is het doelstellingenprobleem hier aan de orde. Al te vaak blijkt moeizaam verworven kennis in een later stadium van scholing niet anders dan nutteloze ballast te zijn, of zelfs in strijd met in een volgende scholingsfase aangeboden waarheid. Een hiërarchische orde is nodig, die de gehele scholingsperiode omspant, zodat de einddoelen tevens als kriteria voor de zinnigheid van de voorafgaande kunnen dienen. Vandaar de eis van een totaalconceptie, óók als de wetgeving maar een segment van het geheel betreft.

2.3.
De schoolorganisatie is de dienstmaagd van de onderwijsdoelstellingen. Anders gezegd: de schoolorganisatie is er, om de doelstellingen van pedagogische en inhoudelijke aard mogelijk te maken, en de ruimte voor de gewenste didactische arbeid te creëren. Als doelstellingen gericht blijken te zijn op een integratief schoolsysteem, dient de organisatie het totaal van de onderwijsvoorzieningen te omspannen. Op deze wijze kunnen wij de pedagogisch-didactische en inhoudelijke doelstellingen tot een organisatiekriterium vertalen: *Is de wet op het schoolsysteem als organisatorisch geheel gericht?*

3. *Uitvoerbaarheid van de onderwijstaak*
Een cruciale vraag bij alle veranderingen, die men in het onderwijs wil doorvoeren, is, of de leerkrachten, aan wie die taak wordt toevertrouwd, daarop in voldoende mate zijn voorbereid en toegerust. Hoewel slagen of falen van de invoering hiervan afhangt, wordt dit vraagstuk als regel gebagatelliseerd. Een aanzienlijk deel van de door de mammoet bij leerkrachten veroorzaakte frustratie is ongetwijfeld te wijten aan een onvoldoende voorbereid en ingesteld zijn op een veranderende werktaak. Daarentegen is b.v. de wijze waarop de commissie 'Wiskobas' de invoering van nieuwe wiskunde in de basisschool laat voorafgaan door een leerkrachtenapplicatie een teken van zicht op dit probleem. De vraag of de wettelijke bepalingen in dit opzicht op de realiteit gericht zijn valt uiteen in een vraag betreffende de interne schoolorganisatie en één betreffende adekwate voorzieningen.

3.1. *Interne schoolorganisatie*

Om instrumentatie, oriëntatie en gemeenschapsvorming in de school tot zijn recht te laten komen voldoet de overgeleverde interne organisatie van de school niet. Het beginsel van de 'natuurlijke differentiatie' vraagt om flexibiliteit in de groepsindeling. Individualisering en toepassing van audio-visuele hulpmiddelen behoeven variërende groepsgrootten. Streven naar teamteaching veronderstelt een minder starre binding van één leerkracht aan een bepaalde klas. Daar komt nog bij, dat, om al deze desiderata tot uitvoering te brengen, geregeld overleg in het schoolteam nodig is; daarvoor moeten dus mogelijkheden zijn. De tijd van de 'Koning in eigen klas' is voorbij. De volgende kriteriumvraag is dus te formuleren: *Geeft de wet voldoende mogelijkheden voor een flexibele interne organisatie?*

3.2. *Adekwate voorzieningen*

De onder 3.1. vermelde behoeften geven niet meer dan het raam aan, waarbinnen het eigenlijke vormingsproces gestalte moet krijgen. Aan de groep als geheel gegeven mondelinge instructie wordt in een op differentiatie gebaseerde school meer uitzondering dan regel. De zelfwerkzaamheid en zelfontplooiing van de leerling krijgt een sterkere nadruk. De huidige gereedschapskist van de leerkracht is daartoe zelden toereikend. Tenminste op vier gebieden zijn voorzieningen nodig, waarvan er twee de directe arbeid in de onderwijs/leersituatie raken, en de andere betrekking hebben op de vakbekwaamheid van de leerkracht.

Ten *eerste* behoeft de school een uitgewerkt onderwijswerkplan (ook wel als onderwijs/leerpakket of onderwijsleerplan aangeduid). Dit onderwijswerkplan geeft een school zijn plaats als schakel in het grotere onderwijsgeheel. Het opent bovendien de weg voor individualisering en differentiatie. Het helpt de leerkracht tot het geven van functioneel onderwijs. Daartoe behoeft deze *ten tweede* adekwate onderwijs- en leermiddelen in voldoende hoeveelheid. Als alles goed is, zijn deze al opgenomen in het onderwijs/leerpakket.

Ze worden hier apart vermeld omdat zij tot dusver geenszins in ons onderwijs zijn ingeburgerd. De financiers van ons onderwijs weten, dat voor leren metaaldraaien een draaibank nodig is; maar zij menen nog steeds, dat aardrijkskunde in de basisschool onderwezen kan worden zonder diaprojector. Dit is een simpel voorbeeld. Individualiserend onderwijs behoeft individueel te gebruiken onderwijs- en leermiddelen (diaviewers, cassetterecorders, naslagwerken, etc.) die stellig aanvankelijk kostenverhogend zullen werken op het budget. Zij zijn echter nodig om de leerkracht tot de vervulling van zijn taak in staat te stellen.

De leerkracht zal echter moeten weten, *hoe* hij deze middelen optimaal kan gebruiken. Hij zal bovendien moeten kunnen omschakelen van een uniforme onderwijs/leersituatie waarin hijzelf een centrale plaats had naar een situatie waarin zijn taak veel meer begeleidend en procesbewakend wordt. Als *derde* is daarom een adekwate *begeleiding* en *bijscholing* noodzakelijk. Maar *(ten vierde)* ook de leerkrachten*opleiding* is in dit opzicht van fundamenteel belang, omdat van de opleiding afhangt de mate van bekwaamheid, waarmee de beginnende leerkracht zijn taak aanvangt.

De kriteriumvraag kan dus luiden: *voorziet de wet in de realiseerbaarheid van de noodzakelijke voorzieningen op het gebied van de ontwikkeling van leerplannen en onderwijs- en leermiddelen, op het gebied van de leerkrachtenbegeleiding en -opleiding?*

Daarbij kan worden aangetekend dat wat over de ontwikkeling van onderwijswerkplannen is gezegd verwijst naar een leerplan-ontwikkelingsinstituut en dat wat over onderwijs- en leermiddelen is gezegd verwijst naar een onderwijstechnologisch ontwikkelingsinstituut. Evenzo verwijst de leerkrachtenbegeleiding naar schooladviesdiensten, en de leerkrachtenopleiding naar de opleidingsinstellingen.

4.

Het voorgaande samenvattend zouden wetsvoorstellen op het gebied van het onderwijs aan de volgende vragen kunnen worden getoetst:

1. Geeft de wet garanties voor een continu doorlopen van het schoolsysteem door de leerling?
2. Is de wet op het schoolsysteem als organisatorisch geheel gericht?
3. Geeft de wet voldoende mogelijkheden voor een flexibele interne organisatie van de school?
4. Voorziet de wet in de realiseerbaarheid van de noodzakelijke voorzieningen op het gebied van de ontwikkeling van leerplannen en onderwijs- en leermiddelen, op het gebied van de leerkrachtenbegeleiding en -opleiding?

III. *Het voorontwerp van een wet op het basisonderwijs gemeten*

Het wetsontwerp, dat de lager-onderwijswet van 1920 moet gaan vervangen, is in het algemeen gunstig ontvangen. Tot op het schrijven van deze regels heeft de pers meestal òf een samenvatting, òf een zacht prijzende beschouwing met enkele kritische kanttekeningen gegeven. Dat is goed te begrijpen. Vergeleken met vorige pogingen en met de geldende wet, geeft de lectuur van het nieuwe wetsontwerp aanleiding tot veel waardering. Er worden mogelijkheden geopend die tot dusver niet, of slechts via de achterdeur van een experimenteerartikel, te verwezenlijken waren. Scholen, die reeds een eind op de vernieuwingsweg zijn gevorderd, zien een groot deel van hun wensen vervuld. Er bestaat daarom duidelijk het gevaar, dat men uit blijdschap over het verworvene aan bepaalde ernstige tekortkomingen voorbij ziet. En dat is een riskante zaak, omdat een wet die eenmaal aanvaard is, *blijft*. Zoals bij het ontwerpen van een nieuwe wet op het basisonderwijs de wet op het voortgezet onderwijs als een gegeven moest worden aanvaard, zo zal ook een nieuwe wet op het basisonderwijs, eenmaal met veel kosten en moeite ingevoerd, niet eenvoudig te vervangen zijn. Men kan natuurlijk duidelijke prioriteit toekennen aan een basisonderwijs, zoals het bij deze wet wordt geregeld. Men moet dan *wel* bedenken dat op grond van dit ontwerp slechts één van de opgeworpen kriteriumvragen positief beantwoord kan worden; de overige negatief. Wij zullen trachten de consequenties hiervan in het volgende te schetsen.

1.

Aan het wetsontwerp zijn bij voorbaat een aantal begrenzingen opgelegd. In zijn 'Ten Geleide' bij de publicatie van het voorontwerp schrijft de Staatssecretaris, dat de vraag in geding was 'of de gehele onderwijsstructuur opnieuw ter discussie zou kunnen komen, dan wel of met de bestaande wetgeving, met name met de Wet op het voortgezet onderwijs (W.V.O.), diende te worden gerekend. Nu is weliswaar volop discussie aan de gang over de meest wenselijke structuur van het onderwijs in zijn geheel, maar de meningsvorming verkeert in feite nog maar in een beginfase. Met experimenten is zelfs nog nauwelijks begonnen. Bovendien lijkt het minder doelmatig kort na de inwerkingtreding van de Wet op het voortgezet onderwijs alweer een ingrijpende herziening van de regeling van een deel daarvan aan de orde te stellen. Om deze redenen heb ik de commissie gevraagd bij het ontwerpen van wettelijke regelen voor het basisonderwijs de Wet op het voortgezet onderwijs als een gegeven te aanvaarden. Ik heb haar echter tevens gevraagd de wettelijke regeling zo in te richten, dat daarbinnen ruime mogelijkheden voor de aanpassing aan nieuwe onderwijskundige inzichten mogelijk zouden worden'.

Hoewel hier niet gerept wordt van de Kleuteronderwijswet, is ook deze kennelijk als een gegeven aanvaard. We hebben dus met een partiële wetgeving te maken, die weliswaar formeel het gat sluit, dat nog in onze onderwijswetgeving ligt, maar waarin geen visie op het schoolsysteem als geheel aanwezig is. De continue doorloop van het kind door een organisatorisch geheel van in elkaar sluitende geledingen is niet beoogd, de mislukking van het brugjaar is zorgvuldig vergeten. De gehele problematiek van de doorstroming naar het secundair onderwijs bestaat niet voor dit ontwerp.

Ook de aansluiting van het kleuteronderwijs op het basisonderwijs wordt niet tot een oplos-

sing gebracht. Wel wordt de onderwijsgemeenschap (merkwaardige titel!) als mogelijkheid van samengaan van kleuter- en basisschool ingevoerd, maar alleen in formeel-juridische termen. Over integratie van het onderwijs wordt niet gerept, waarschijnlijk mede omdat de kleuteronderwijswet niet ter discussie stond. De onderwijskundige panacee blijft de speelleerklas, het noodverband van een ongelukkige aansluitingssituatie. Er wordt *wèl* gesproken over de positie van de kleuterleidster in de basisschool, *niet* over die van de onderwijzeres in de kleuterschool.

2.

In feite zijn met het bovenstaande al twee van de opgeworpen vragen negatief beantwoord. Het is zinvol, na te gaan hoe het staat met de continue doorloop binnen de basisschool, zoals die door het voorontwerp is gedefiniëerd. In art. 5.1 van het ontwerp wordt bepaald dat de leerlingen de school in zes jaren doorlopen. 'Voor bepaalde leerlingen kan de duur van het basisonderwijs afwijken, mits het leerplan voor hen aangepaste voorzieningen bevat'. Blijkens de toelichting zullen deze voorzieningen 'een continue ontwikkeling van het kind moeten waarborgen' (p. 6). De strekking is duidelijk: het zittenblijven wordt afgeschaft. Langer (of korter) over de school doen, kan alleen, als dat niet betekent een leerjaar herhalen (of overslaan).

Op zichzelf is dit een voortreffelijke bepaling, waarvan de strekking is de continuïteit van het onderwijs/leerproces in het eigen tempo van de leerling te garanderen. Maar wat gaat er gebeuren als deze 'aangepaste voorzieningen' ontbreken? Zitten blijven mag niet meer, de oplossing die dan voor de hand ligt, wordt thans overal elders verlaten: streaming. Het gevaar van wijzigen van de schoolorganisatie in deze zin, zonder inhoud en gang van het onderwijs te verbeteren dreigt te worden: een verheviging van het selectie-proces, met alle gevaar van educatieve verwaarlozing van de minst-gevorderden.

Hier komt één van de fundamentele problemen van het ontwerp naar voren: het gevaar dat die bepalingen die (volkomen terecht!) de legalisering van het streven van een halve eeuw onderwijsvernieuwing brengen, de leerlingen in de achtergebleven tros van onze scholen ernstig zouden kunnen duperen.

3.

Tegen de achtergrond van het bovenstaande wordt duidelijk dat een nadere bepaling van de noodzakelijke 'aangepaste voorzieningen' zeer gewenst is. Zij lijken met de boven geciteerde toelichting dat zij 'een continue ontwikkeling van het kind moeten waarborgen' nog wat mager omschreven.

Wat heeft het voorontwerp eigenlijk aan voorzieningen te bieden? Met name genoemd worden de schooladviesdiensten, die dankzij de vermelding in art. 162 aan de wet een subsidiegrond kunnen ontlenen. Wanneer deze wet zou zijn aangenomen, kan dus met de systematische ontwikkeling van een net van schooladviesdiensten een begin worden gemaakt, en komt er – gezien de taakstelling in het voorontwerp: 'de pedagogisch-didactische begeleiding van het onderwijs in een groep van scholen, alsmede de pedagogisch-didactische, psychologische en maatschappelijke zorg voor individuele leerlingen dier scholen' – zicht op een behoorlijke onderwijsbegeleiding.

Maar de lijst van verlangens is daarmee geenszins uitgeput. Van de 'aangepaste voorzieningen' waarover het ontwerp spreekt, is de leerkrachtenbegeleiding ongetwijfeld een belangrijk aspect. Minstens even noodzakelijk zou zijn de *gelegitimeerde subsidiëring van een leerplaninstituut* (eventueel: instituten) *en van onderwijstechnologische ontwikkelingsinstellingen.* De bepalingen, die in het voorontwerp over de leerplanontwikkeling zijn opgenomen ('het leerplan en de lesrooster worden door het hoofd na overleg met de onderwijzers ontworpen en, aldan niet gewijzigd, door het bevoegd gezag vastgesteld', art. 9.1) zijn even verouderd als ondeugdelijk. En het is werkelijk niet voor het eerst, dat daarop wordt gewezen.[8]

Nu is het niet zo, dat op dit terrein geen ontwikkelingen gaande zijn. Er is een centraal instituut voor toetsontwikkeling gekomen, er is een ministeriële commissie, die werkt aan een nota

over de organisatie van de leerplanontwikkeling, er is een andere (niet-ministeriële) commissie die al enkele jaren probeert een onderwijstechnologisch ontwikkelingscentrum van de grond te krijgen.

Maar het zijn erratische ondernemingen, die niet ingepast zijn in een constructief beleid ten aanzien van het schoolsysteem.

De wet dient het bestaan van deze instellingen voor te schrijven, en de middelen te verschaffen om ze zodanig te outilleren, dat ze op een wetenschappelijk aanvaardbare wijze kunnen werken. Een uitgebreide behandeling van de vraag of van een of meerdere instituten sprake moet zijn valt buiten het raam van dit artikel. Het komt ons voor dat tussen de leerplanontwikkeling en de onderwijstechnologie een nauwe binding zal moeten bestaan om tot het gewenste effect voor het onderwijs te komen.*

4.

Over de uitvoerbaarheid van de onderwijstaak onder de voorgestelde wet kan niet worden gesproken zonder de opleiding van de leerkracht daarin te betrekken. Ook hier wreekt zich de zorg om de wet op het voortgezet onderwijs ongerept te laten en het ontbreken van een constructief beleid. Door een school de naam 'academie' te verlenen wordt alleen de schijn van een opleidingsvernieuwing bereikt. De minimale veranderingen van de laatste jaren in de onderwijzersopleiding hebben niet tot opheffing van het provincialisme op dit gebied kunnen leiden.

Toch zijn een aantal behoeften in dit opzicht duidelijk geworden en meermalen uitgesproken.[9] Integratie van het vormingsproces van 4-15-jarigen maakt onderlinge afstemming en integratie van de opleiding van leerkrachten voor deze leeftijdsgroep noodzakelijk. De ontwikkeling van de onderwijstechnologie vraagt om een outillage van de opleidingsinstellingen die in de betrekkelijk kleine opleidingseenheden die we in Nederland kennen tot zeer grote en economisch onrendabele investeringen zou leiden. Bovendien valt te betwijfelen, of de snelle ontwikkeling van de laatste jaren op dit punt voldoende tot de bestaande opleidingsinstellingen is doorgedrongen, en de opleiders deze materie altijd voldoende beheersen. Radicale structuurwijziging van de leerkrachten-opleidingen lijkt dus geboden. Koppeling aan onze universiteiten – hoe wenselijk ook – lijkt voorshands niet realiseerbaar. Samenvoeging van de bestaande opleidingen voor kleuterleidsters en onderwijzers tot maximaal een vijfentwintigtal opleidingseenheden van behoorlijke omvang en goede outillage moet tot de mogelijkheden behoren. Wanneer daaraan goed toegeruste leerscholen worden toegevoegd en een uniform toelatingsniveau voor de a.s. leerkrachten wordt ingevoerd, ontstaat de mogelijkheid dat leerkrachten klaarkomen, die niet zijn opgeleid voor de school van vijftig jaar geleden.**

5.

Samenvattende conclusie van het voorgaande: De voorwaarden om de bepalingen van het nieuwe ontwerp voor de leerkracht uitvoerbaar te maken, worden door het ontwerp in zeer onvoldoende mate geschapen.

6.

Op één punt kan het voorontwerp de toets doorstaan. Waar het de interne organisatie van het onderwijsbedrijf betreft, is een grote mate van flexibiliteit aanwezig. De leerkracht is niet meer gebonden aan de eigen klas, teamteaching is mogelijk, variabele groepsgrootten zijn mogelijk, er kan gebruik gemaakt worden van vak- en taakonderwijzers. Bovendien is een experimenteer-artikel opgenomen (art. 30) dat ruimte maakt voor onvoorziene nieuwe ontwikkelingen. Het is vooral deze flexibiliteit in de organisatie, die verklaarbaar maakt waarom dit ontwerp zo sterk appelleert aan diegenen, die vertrouwd zijn met de onderwijsvernieuwing en deze in hun

* Het spreekt vanzelf, dat hierbij is voorondersteld, dat de scholen ook in staat zullen worden gesteld door aanschaffing van onderwijs- en leermiddelen de grote achterstand in te lopen, die op dat punt thans bestaat.

** De waarborg, dat de docenten aan deze instellingen voldoende contact houden met het ontwikkelingswerk op het terrein van leerplan en onderwijstechnologie en met de uitkomsten van de onderwijsresearch, dient in enigerlei vorm te worden geschapen.

scholen trachten te verwerkelijken. Veel van wat tot dusver door middel van uitzonderingsbepalingen moest worden gerealiseerd, is in dit ontwerp normale regel. De onderwijsgemeenschap onder eenhoofdige leiding van kleuterhoofd of basishoofd is van onmogelijkheid mogelijkheid geworden. Oplossingen voor de kleine plattelandsschool komen in zicht.

Vandaar dat diegenen, die al een eind op weg zijn, deze wet graag zien komen. Zij hebben aan een aantal van de ontbrekende voorzieningen minder behoefte, en wachten al lang op datgene wat nu wordt aangeboden.

7.

Onze vraag is, of de laatstgenoemde kategorie voorlopig niet voldoende zou hebben aan de pas aangenomen experimentenwet. Onze vrees is, dat invoering van het v.w.b.o. nu, zonder de noodzakelijke voorzieningen, achteruitgang zal brengen in plaats van vooruitgang. Een systeem van streaming als opvolger van het systeem van zittenblijven is geen aantrekkelijk alternatief. Waar men op nieuwe wijze moet gaan werken zonder de nodige bijstand, is alleen frustratie te verwachten, geen succes. Een aantal van de knelpunten is in het ontwerp wel aangevoeld. Er wordt een (niet nader omschreven) hoofdenopleiding aangekondigd. Het hoofd krijgt een begeleidingstaak, hij zal teambijeenkomsten organiseren, hij moet een concreet leerplan maken. Wij vrezen, dat onder de huidige omstandigheden zijn mogelijkheden zijn uitgeput met het vaststellen van de datum voor de teambijeenkomst. De knelpunten zijn gezien, maar voor de consequenties is men teruggeschrikt.

IV. *Conclusies*

1. We hebben nu een experimenteerwet. Dat is voorlopig genoeg.
2. Ten spoedigste moet begonnen worden met het ontwerpen van een integratieve wetgeving voor het gehele pre-universitaire onderwijs. Uitgangspunten daarbij kunnen zijn de plannen van N.O.V., Wiardi Beckmanstichting en N.V.V., de gedachten van de commissie basisonderwijs van het K.P.C., het plan-Velema, e.d.
3. Een onmiddellijk begin dient gemaakt te worden met het realiseren van de voorwaarden, die nodig zijn om welke nieuwe wetgeving dan ook op een onderwijskundig verantwoorde wijze in de scholen te doen uitvoeren.

Zo liggen ons inziens de prioriteiten.

Een omvattende aanpak is nodig om ons hele onderwijsstelsel te saneren en te ontdoen van historische misgroeisels en geïnstitutionaliseerde communicatie-stoornissen. Daartoe levert dit wetsontwerp *geen* wezenlijke bijdrage.

Noten

1. Men zie: J. Bijl, Zoekend Onderwijs, Groningen, 1958. N. Deen, Totaliteitsonderwijs, Groningen, 1968. K. Doornbos, Opstaan tegen het zittenblijven, 's-Gravenhage, 1969. S. C. J. Freudenthal-Lutter, Naar de school van morgen, Alphen a/d Rijn, 1968. Ph. J. Idenburg, Schets van het Nederlandse Schoolwezen, Groningen, 1964.
2. I. van der Velde, Nota inzake eventuele herziening van de Lager-Onderwijswet 1920, interne nota 1961.
   L. van Gelder, Deelname en distantie, Groningen 1964.
   L. van Gelder en I. van der Velde, Kind, school, samenleving, Groningen, 1968.
3. A. Edel, The Contribution of Philosophical Anthropology to Educational Development, in: G. Barnett (ed.), Philosophy and Educational Development, Boston, 1966.
4. W. H. Brouwer, I. C. van Houte, P. Post en M. C. J. Scheffer, Schoolkinderen uit sociaal zwakke gezinnen, Groningen, 1954.
   Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus, Deel I en II, Groningen, 1959 en 1961.
   C. van Calcar. Leren lezen, Enschedese onderzoekingen, Groningen, 1967.
   J. H. N. Grandia, Uitdaging en antwoord, Zutphen, 1968.
   F. van Heek e.a., Het verborgen talent, Meppel, 1968.
   J. C. C. Rupp, Opvoeding tot schoolweerbaarheid, Groningen, 1969.
5. N. Deen, Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland, Groningen, 1969.

6. K. Doornbos, a.w.
7. J. Bijl, Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs, Groningen, 1960.
   N. Deen, Totaliteitsonderwijs, Groningen, 1968.
   N. Deen, Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland, Groningen, 1969.
   L. van Gelder, Vernieuwing van het basisonderwijs, Groningen, 1964, 1967.
   L. van Gelder en I. van der Velde, Kind, school en samenleving, Groningen, 1968.
   L. van Gelder, Veranderingen in het onderwijs, Groningen, 1968.
8. J. Bijl, Over Leerplanonderzoek, Groningen, 1966.
   N. Deen, Bouwsteen voor een leerplantheorie, in: 'Pedagogische Studiën' 44 (1967) p. 84 e.v.
   N. Deen, De ontwikkeling van het onderwijs en het leerplan, in Pedagogische Studiën 44 (1967); p. 275.
   K. Doornbos, Opstaan tegen het zittenblijven, 's-Gravenhage, 1969.
9. b.v. B. Voskuyl, Naar een geïntegreerde opleiding voor onderwijzend personeel bij het kleuter- en basisonderwijs: De Kweekschool, 1969, pp. 104 t/m 108.

Het probleem van een adekwate onderwijsmethode

P. SONKE

Samenvatting:
Zodra men aanvaardt dat de cognitieve ontwikkeling geen autonoom proces is, rijst het probleem van de meest adekwate onderwijsmethode. Dat probleem was al bekend in de didactiek. Ook in de ontwikkelingspsychologie blijkt nu dat de aard van de instructiewijze van invloed is op het resultaat van leerexperimenten.

Het zelf-laten-ontdekken is niet zonder bezwaren en kan niet gebaseerd worden op de theorie van Piaget. Het verbaal overdragen heeft eveneens bezwaren, maar deze vloeien voornamelijk voort uit een verkeerde of te veelvuldige toepassing.

Het gemotiveerd zijn van de leerling blijkt een fundamentele faktor. Gepleit wordt voor experimenteel onderzoek naar de meest adekwate onderwijsmethoden.

Inleiding

Wat hierna volgt zijn de laatste twee hoofdstukken van een studie over de psychologie van de cognitieve ontwikkeling in verband met leren en onderwijzen. Deze inleiding dient om wat aan deze hoofdstukken voorafging in het kort samen te vatten.

In de ontwikkelingspsychologie en met name in de psychologie van de cognitieve ontwikkeling ziet men de psycholoog leerexperimenten uitvoeren om inzicht te krijgen in de cognitieve ontwikkeling van het kind. Daarbij is dan sprake van systematische overdracht van kennis en kunde. (Langeveld)[1] M.a.w. de psycholoog krijgt te maken met de didactiek, voor zover deze methodiek, of wel overdrachtstechniek is. Want al bevat de didactiek dan ook een kant die men omschrijft als 'Bildungslehre', de didactiek omvat ook de methode, de onderrichtstechniek, de meest adekwate wijzen van overdracht en verwerving van vaardigheden, kennis en inzichten.

De ontwikkelingspsycholoog zou dus die methodiek, voor zover die hem in zijn leerexperimenten van pas komt, aan de didactiek kunnen ontlenen, ware het niet dat de didactiek haar methode veelal ontleent en ontleende aan de psychologie (Rein, Ph. Kohnstamm)[2]. Psychologie en didactiek bevatten in deze problematiek een gemeenschappelijke opgave.

Dat laatste is alleen juist als men ervan uitgaat dat de cognitieve ontwikkeling niet een autonoom proces is. Neemt men aan dat door groei en rijping in de menselijke psyche operationele structuren ontstaan, op basis waarvan het kind, door ongerichte dagelijkse ervaring, vanzelf tot geestelijke prestaties komt, dan heeft opzettelijk beïnvloeden geen enkele zin. Hillebrand verwondert zich erover dat een dergelijke opvatting, aangehangen door bijv. J. Piaget, nog zolang stand houdt.[3]

Inderdaad zijn de konsekwenties van deze opvatting moeilijk te aanvaarden. Immers, als Piagets opvatting juist zou zijn, dan moet de opvoeder, wil hij van een kind een bepaalde geestelijke operatie vragen, wachten tot het rijpingsproces ver genoeg is voortgeschreden. Is het echter eenmaal zover, dan behoeft de handeling ook niet meer geleerd te worden. Dat is wat Aebli 'die kann-noch-nicht / braucht-nicht-mehr-Antinomie' noemt.[4]

Het begrip rijpheid is afkomstig uit de biologie, waar het een aantoonbare faktor is. In verband met de menselijke psyche fungeert het begrip rijpheid als een 'probleemstellend begrip'[5] Dat

wil zeggen soms blijkt het kind (nog) niet in staat tot een bepaalde geestelijke prestatie; het ontbreken van een bekende oorzaak daarvan krijgt de omschrijving 'onvoldoende rijpheid', zonder dat men kan duidelijk maken wat daaronder verstaan moet worden.

Er is ongetwijfeld een toestand van ergens-nog-niet-aan-toe-zijn,[6] maar vóór men daartoe besluit moet men er wel zeker van zijn de, in dat geval, beste onderrichtsmethode te hebben toegepast. Dat de onderrichtsmethode van invloed is op het al dan niet behalen van (goede) leerresultaten is aan te tonen.

N. S. Pantina leerde kinderen lettertekens naschrijven volgens drie verschillende vormen van onderricht. (drie oriënteringstypen)[7] Bij de controle-experimenten lopen de resultaten uiteen van 0% goed (instructie volgens het 1e oriënteringstype) tot 100% goed. (instructie volgens het 3e oriënteringstype) Dat betekent dat de ene groep er niets van terecht brengt, in tegenstelling tot de andere groep, die alles goed doet.

Een eigen onderzoek[8] naar de invloed van het instrueren volgens het 2e, resp. het 3e oriënteringstype bij het leren naleggen van mozaïekfiguren, toonde in negatieve zin de betekenis van de instructie voor het te verwachten leerresultaat. Doordat de instructie volgens het 3e oriënteringstype bij vierjarige kleuters vrijwel geheel mislukte, was van leerresultaten nauwelijks sprake.

Een illustratie van het belang van de instructiewijze is ook te vinden in het boek van G. A. Kohnstamm: Piaget's analysis of class inclusion: right or wrong?[9] In het tweede hoofdstuk bespreekt de schrijver een onderzoek van Morf, waarin op diverse manieren geprobeerd wordt om kinderen die daar spontaan niet toe gekomen zijn, een inclusierelatie* te leren doorzien en te hanteren. Morf boekt geen succes, totdat hij een methode toepast, die men de 'conflictmethode' zou kunnen noemen. Hij brengt n.l. de kinderen in een cognitief conflict.[10] Ongeveer 33% van Morfs proefpersonen haalt nu een goed resultaat.

G. A. Kohnstamm gaat dit experiment, in gewijzigde vorm, herhalen. Eerst met behulp van verbale probleempjes. (zie het voorbeeld van een inclusierelatie)
Daarbij wordt een uitleg en een toelichting gegeven als het kind niet spontaan tot het juiste antwoord komt. Het resultaat van deze aanpak is ongeveer gelijk aan het laatste resultaat van Morf. (30%) Daarna maakt Kohnstamm de inclusierelatie duidelijk door plaatjes, bijv. vier rozen en drie hyacinten. (vraag: meer bloemen of meer rozen?) Ook hierbij wordt weer uitleg en toelichting gegeven. Het resultaat is iets beter dan dat van Morf (40%) Tot slot wordt de inclusierelatie aanschouwelijk gemaakt door kartonnen kaartjes, waarop Lego-blokjes zijn geplakt. Bijv. drie kleine en twee grote blokjes; alle rood van kleur. (Vraag: meer kleine of meer rode blokjes?) Het resultaat stijgt nu tot 80% 'succeskinderen'.

Duidelijk blijkt hieruit hoezeer de instructiewijze, de didactische aanpak, het resultaat van leerexperimenten mede bepaalt.

* Een inclusierelatie ligt bijv. ten grondslag aan de vraag: zijn er op de hele wereld meer mannen of meer vaders?

Hoofdstuk I. Zelf laten ontdekken of overdragen?

Vaak wordt het probleem hoe kinderen bepaalde inzichten kunnen veroveren herleid tot een tweedeling: moeten (kunnen) alle kinderen alle inzichten zelf ontdekken of is het wenselijk (mogelijk) inzichten langs verbale weg – eventueel aangevuld met diverse hulpmiddelen – aan hen over te dragen?

We zullen proberen enkele opvattingen omtrent dit punt te achterhalen. Wellicht dat wij wat meer inzicht krijgen in het vraagstuk van de meest adekwate overdrachtsmethode.

De ontwikkelingspsychologie van Piaget legt

ongetwijfeld een grote nadruk op het zelf ontdekken. Men moet echter diens conceptie van de cognitieve ontwikkeling wel in gedachten houden om de werkelijke betekenis van het principe van het zelf ontdekken juist te zien.

Voor Piaget is ontwikkeling primair en leren secundair. Dat wordt het beste verduidelijkt als wij hem aan het woord laten, betreffende enerzijds 'development', anderzijds 'learning', volgens zijn opvattingen:

'The development of knowledge is a spontaneous process, tied to the whole process of embryogenesis. Embryogenesis concerns the development of the body, but it concerns as well the development of the nervous system, and the development of mental functions.' (. . .) 'It is a total developmental process which we must re-situate in its general biological and psychological context. In other words, development is a process which concerns the totality of the structures of knowledge.

Learning presents the opposite case. In general, learning is provoked by situations – provoked by a psychological experimenter; or by a teacher, with respect to some didactic point; or by an external situation. It is provoked, in general, as opposite to spontaneous. In addition, it is a limited process – limited to a single problem or to a singele structure.

So I think that development explains learning, and this opinion is contrary to the widely held opinion that development is a sum of discrete learning experiences'.[11]

Het leren nu voltrekt zich op de reeds eerder ontstane operationele structuren, die dus een voorwaarde vormen voor de mogelijkheid van leren.

'These operational structures are what seem to me to constitute the basis of knowledge, the natural psychological reality, in terms of which we must understand the development of knowledge. And the central problem of development is to understand the formation, elaboration, organization, and functioning of these structures'.[12]

Het gaat dus in wezen om het ontstaan van de operationele structuren. Zijn die eenmaal gevormd, dan behoeft er ook niet meer geleerd te worden. Dit is, zoals wij reeds eerder zagen, wat Aebli de 'Kann-noch-nicht / Braucht-nicht-mehr-Antinomie' noemde. Waar is dan, zo zou men zich af kunnen vragen, in deze conceptie ruimte voor het zelf ontdekken? Dat wordt duidelijk als men nagaat welke factoren, volgens Piaget, verantwoordelijk zijn voor het feit dat zich in het kind steeds 'hogere' structuren ontwikkelen. Vier factoren spelen hierbij een rol:[13]

a. *Maturation:* de innerlijke rijping van het zenuwstelsel. Het is een belangrijke factor, maar verklaart niet alles.

b. *Experience:* de ervaring met objecten en met de physische werkelijkheid in het algemeen. Ook dat is een belangrijke factor, die alleen echter niet toereikend is als verklaring.

c. *Social transmission:* de verbale overdracht. Ook hiervan wil Piaget het belang niet over 't hoofd zien, maar 'this factor is insufficient because the child can receive valuable information via language or via education directed by an adult only if he is in a state where he can understand this information. That is, to receive the information he must have a structure which enables him to assimilate this information.'

d. *Equilibration* (self-regulation): dit is de belangrijkste factor van de vier. Deze brengt, de voorgaande drie met elkaar in evenwicht, maar dat is nog niet alles. Wat is dan het belangrijkste van de equilibration? 'It is that in the act of knowing, the subject is active, and consequently, faced with an external disturbance, he will react in order to compensate and consequently he will tend towards equilibrium.'

Bij dat evenwichtsproces nu is de leerling optimaal zelf betrokken, omdat hij tenslotte de enige is die dat proces kan voltrekken, m.a.w. logischerwijze kan hier maar op één manier het inzicht ontstaan: d.i. door het door het kind zelf te laten ontdekken. 'The subject must be active, must transform things, and find the structure of his own actions on the objects.'[14] Vandaar Piagets voorkeur voor scholen met een dubbel-

lokalensysteem, één lokaal voor de onderwijzer en één lokaal voor de kinderen. Vandaar ook Piaget's algehele wantrouwen in het gesproken woord als hulp bij het tot stand brengen van inzicht bij kinderen:
'Words are probably not a short-cut to a better understanding. The level of understanding seems to modify the language that is used, rather than vice versa. Mainly, language serves to translate what is already understood; or else language may even present a danger if it is used to introduce an idea which is not yet accessible.'[14]

Volgens G. A. Kohnstamm[15] is er in de V.S. en in Engeland een revival van de theorie van Piaget, vooral bij de aanhangers van de Progressive Education. Is deze theorie vruchtbaar voor het onderwijs? De voorstanders van de Progressive Education herkennen er hun principe van het zelf ontdekken in. Daarbij baseren zij zich vooral op het door Piaget ontworpen equilibratie-model.

Volgens Sullivan[16] is dit echter een van de zwakste punten uit Piaget's theorie. Vrijwel alle critici zijn het erover eens, dat P. op dit punt vaag en incompleet is. Het equilibratiemodel verklaart in bepaalde zin hoe het kind op een zeker punt van zijn ontwikkeling tot een evenwicht komt, maar het verklaart niet hoe het kind van het ene stadium in het andere geraakt.

Sullivan schrijft dan ook: 'Thus, the educators who quote Piaget as an authoritative source prescribing a particular type of learning atmosphere via his equilibration model are taking the weakest part of Piaget's theory'.

Voor een goed begrip moet men zich wel realiseren dat het zelf-ontdekken bij de aanhangers van deze stroming al hoog genoteerd stond, voordat zij Piaget herontdekten.

Het is bekend dat Dewey grote invloed op de beweging heeft gehad. Bekend is ook dat hij grote bezwaren had tegen het formele onderwijs, tegen de 'luisterschool', zoals die onder invloed van de Herbartiaanse opvattingen was onstaan. Dewey pleitte voor het centraal stellen van de kinderlijke ervaring. 'De instinctieve, natuurlijke belangstelling en het eigen initiatief moeten uitgangspunt zijn van het onderwijs'. 'Denken en doen is het doel (. . .) in de luisterschool is dat niet mogelijk en de schoolbank belet de activiteit'. 'Het kind moet door eigen ervaringen leren en niet door luisteren naar lessen'.[17] Dit alles loopt uit op het ontwerpen van de z.g. 'Projectmethod', die door zijn volgeling Kilpatrick verder is uitgebouwd. De opzet van de 'projectmethod' vertoont genoeg aanknopingspunten om aan te tonen dat het Dewey om veel meer te doen was dan om cognitieve ontwikkeling alleen. Het kind moest geestelijk én cultureel én moreel gevormd worden. En dat gebeurt niet als men alleen maar tegen het kind praat. Mevr. Philippi-Siewertsz van Reesema schrijft:
'Hoofdzaak voor Dewey is de morele en sociale opvoeding. Het beste, wat men kan doen, is, in de school een gemeenschapsleven aankweken, dat in het klein de grote maatschappij weerspiegelt. Het moet geleid en bezield worden door een kunstzinnige geest, natuurwetenschappelijk denken en geschiedkundig inzicht. Wanneer de school elk kind als lid van een dergelijke kleine gemeenschap zou opvoeden, het doordringen van een geest van dienstbetoon en het de middelen zou geven om zichzelf doelbewust te besturen, dan zullen wij daardoor de beste waarborg bezitten voor de ontwikkeling van een samenleving, 'Which is worthy, lovely and harmonious'[17].

Het is duidelijk dat men bij een doelstelling die zo'n breed terrein beslaat, n.l. de gehele sociale en morele opvoeding van het kind, de actieve deelname als onmisbare voorwaarde stelt en dat de organisatie van het schoolgebeuren daarop dan ook is afgestemd. Het hier gestelde doel bereikt men hoogstwaarschijnlijk niet door alleen maar tegen het kind aan te praten.

Of dit nu ook betekent dat het kind alle inzichten op cognitief gebied op eigen kracht en door eigen initiatief moet veroveren, valt te betwijfelen. Lezen wij echter uitspraken van voorstanders van de 'self-discovery', dan schijnt men deze opvatting wel aan te hangen. Zo b.v. J. Bruner in een artikel getiteld: The act of discovery.[18] Bruner vermoedt dat het meest uniek-persoonlijke dat iemand bezit, datgene is wat men zelf heeft ontdekt. De voordelen van zelf

gedane ontdekkingen vat hij samen in vier hoofdpunten:

1. *Intellectual Potency:* door het oplossen van problemen zou de intellectuele kracht toenemen. B. stelt in de vorm van een hypothese: 'Practice in discovering for oneself teaches one to acquire information in a way that makes that information more readily viable in problem solving'.
2. *Intrinsic and extrinsic motives:* de discoverymethode zou het intrinsiek gemotiveerd zijn sterk in de hand werken. Alweer in de vorm van een hypothese stelt B.:
   'The hypothesis that I would propose here is that to the degree that one is able to approach learning as a task of discovering something rahter than "learning about" it, to that degree will there be a tendency for the child to carry out his learning activities with the autonomy of self-reward or, more. properly by reward that is discovery itself'
3. *Learning the heuristics of discovery:* door het leren te laten plaats vinden door middel van discovery, komt de lerende ertoe zijn mogelijkheden tot het zelfstandig oplossen van (toekomstige) problemen te verbeteren. Of in Bruners eigen woorden: 'It is my hunch that it is only through the exercise of problem solving and the effort of discovery that one learns the working heuristics of discovery, and the more one has practice, the more likely is one to generalize what one has learned into a style of problem solving of inquiry that serves for any kind of task one may encounter – or almost any kind of task'.
4. *Conservation of memory:* door het leren 'by discovery' blijft de opgeslagen kennis ook beter beschikbaar voor reproductie. Bruner toont dit aan door een klein experiment. Twee* groepen ppn. krijgen de opdracht dertig woordparen te leren van het type: stoel – bos en trottoir – vierkant. De ene groep krijgt de instructie de woorden te leren door er – voor zichzelf – verband tussen te leggen. Dat ging dan in de geest van: stoel en bos hebben beide te maken met hout. Op deze wijze werd stoel geassocieerd met bos. De andere groep krijgt geen andere instructie dan de woordparen te leren.
   Bij de controle blijkt de groep met de speciale instructie 95% van de 'volg'woorden te reproduceren, terwijl de andere groep het niet verder brengt dan 50%.

Het is interessant op te merken dat Bruner zijn eerste drie punten naar voren brengt in de vorm van hypotheses, terwijl het vierde punt alleen gestaafd wordt door empirische gegevens.

Het is de vraag of de empirische gegevens, die Bruner aanvoert ter ondersteuning van het punt 'Memory' zijn stelling wel schragen. Ausubel is daar helemaal niet door overtuigd.[19] Volgens hem heeft dit niets te maken met discovery. De situatie in het experimentje, dat Bruner aanvoert, is nauwelijks vergelijkbaar met een situatie, waarin kinderen op eigen kracht en op inductieve wijze een generalisatie moeten ontdekken.
De gehele inhoud van wat er geleerd moet worden is gegeven en het enige wat het kind moet doen is 'suply a mediating link from his own cognitieve structure which is sufficiently inclusive to subsume both members of the word pair'. Dat is nu juist waar men bij het verbale overdragen van inzichtelijke kennis altijd naar streeft. Dat is ook noodzakelijk omdat die kennis in het geheel van de reeds bij de leerling aanwezige kennis moet worden verankerd. Dat de leerling in dit geval de verbindingen tussen de woordparen zelf verzint, is duidelijk een winstpunt, omdat dan de meest eigene kunnen worden gekozen. Maar het is ook wel een erg eenvoudige leertaak. Het gaat Ausubel – volgens ons terecht – veel te ver om uit deze gegevens te generaliseren dat de leerling nu altijd zelf de 'organiserende structuren' voor zijn nieuwe kennis zelf moet zoeken. Bij het leren van grotere gehelen van complexe en onbekende leerstof kan het heel zinvol zijn om de leerling het inzicht in de structuur van de stof èn de manier, waarop hij die kennis in zijn reeds aanwezige kennisbezit kan integreren door het gesproken woord aan te reiken.

Ausubel[20] staat in 't algemeen erg gereser-

* Eigenlijk waren er drie groepen ppn. maar wij laten de derde groep hier buiten beschouwing.

veerd tegenover het zelf laten ontdekken, maar hij vindt het voor de lagere school nog wel een geschikte methode: 'Subverbal, intuitive techniques have more general applicability during the elementary-school period, but are also more timeconsuming and confer a qualitatively inferior type of understanding than does the verbal expository approach which can be employed once students reach the abstract stage of cognitive development'. Zonder de waarde van het zelf ontdekken te ontkennen, vinden wij dat Ausubel ten onrechte niet ook zijn bezwaren tegen de discovery uitbreidt tot de lagere school. Het kan zijn dat Ausubels 'expository mode' zo zuiver verbaal is dat zij inderdaad voor de lagere school minder geschikt is en dat hij daarom de andere aanpak daar nog wel wil accepteren, het tijdrovende en de mindere kwaliteit van het inzicht voor lief nemend. Wij menen echter dat, wanneer men in de lagere school het verbale overdragen maar voldoende laat vergezeld gaan van hulpmiddelen, die het betoog, de uitleg of hoe men het noemen wil, ondersteunen, dat er dan – op zichzelf beschouwd – geen overwegende bezwaren tegen deze werkwijze bestaan. En wij menen dat de bezwaren tegen de discoverymethod, zoals door Ausubel opgesomd, eveneens gelden voor de lagere school.

Men kan niet ontkennen dat het kennis en inzicht verwerven, via de weg van het zelf ontdekken tijdrovend is, dat de leerling lange tijd bezig is met het verzamelen van gegevens, die hem in de kortst mogelijke tijd zouden kunnen worden aangereikt. Het is juist dat het zelf verzamelen van gegevens zeker niet altijd leidt tot de juiste conclusies, maar dat de veelheid van gegevens en het onoverzichtelijke van het zelf verzamelde vaak een juiste besluitvorming in de weg staat. Met Ausubel zijn wij van mening dat een leerling anderzijds vaak geneigd is om op grond van te weinig gegevens tot een niet verantwoorde generalisatie te komen.

Als de leerling tot inzicht komt via een methode van het systematisch oplossen van reeksen geprefabriceerde problemen, dan is er sprake van een pseudo-zelf-ontdekken, dat even automatisch, even formalistisch en eventueel net zo passief kan verlopen, als de slechtste vorm van verbale expositie.

De verdedigers van de 'discovery'-methode poneren voorts de stelling dat het verbaal overdragen van leerstof autoritair zou zijn. Ausubel geeft toe dat dat wel eens het geval kan zijn, maar dat dit niet inherent is aan de methode; het ligt aan degene die de stof overdraagt. De lesgever hoeft niet noodzakelijk zijn kennis en inzichten als de enige en onaantastbare waarheid aan te bieden. Ausubel: '. . . there is nothing inherently authoritarian in presenting or explaining ideas to others as long as they are not obliged, either explicitly or implicitly, to accept them on faith.' 'We can only ask that established knowledge be presented to them (de leerlingen P.S.) as rationally and nonarbitrarily as possible, and that they accept it tentatively and critically as only the best available approximation of the "truth"'.

Zoals wij al schreven, heeft Ausubel het voornamelijk over deze kwestie met het oog op het voortgezet onderwijs. Veel van wat hij schrijft geldt echter ook voor het basisonderwijs. In Nederland leest men in geschriften over didactiek ook vaak over de zegeningen van het zelf ontdekken, waarbij dan de nadruk vaak gelegd wordt op een beter beklijven en een meer integreren van de nieuwe kennis in het reeds aanwezig kennisbezit en het meer persoonlijk eigendom worden van de nieuwe kennis. Nu is het leven ook op dit punt kennelijk sterker dan de leer en van een enigszins reële doorwerking van het principe van het zelf-ontdekken is dan ook, voor zover wij het beoordelen kunnen, in de praktijk van het lager onderwijs geen sprake. Integendeel vrijwel alle leerstof wordt verbaal overgedragen en alle gewenste inzichten worden via het gesproken woord aangebracht. Ook voor het basisonderwijs kan men stellen, dat het zelf-ontdekken bijzonder tijdrovend is en in vele gevallen een omweg betekent. Daarbij komt dat ons onderwijssysteem nog ver verwijderd is van de mogelijkheid om elke leerling de speciaal voor hem geschikte problemen aan te bieden, opdat hij tot het gewenste inzicht komt. Onze leerboekjes zijn daar bepaald niet op berekend en de leerkrachten zijn er evenmin aan toe. Daarbij

komt – en dat is weer een opvatting van Ausubel, waar wij het mee eens zijn – hoeveel leerlingen zijn er potentieel in staat om zelfstandig al die inzichten te verwerven, die het basisonderwijs op haar programma heeft? Is de methode van de 'self-discovery' niet een veel te hoog gegrepen eis voor het merendeel der leerlingen?

Wij menen dat de tegenstelling zelf-laten-ontdekken of overdragen een onwezenlijke controverse is. Het verbaal overdragen wordt vereenzelvigd met drilmethoden en het uitstorten van kennis over de hoofden van leerlingen, die daar niet om gevraagd hebben en zich in wezen ook liever aan het leerproces zouden onttrekken. Tegenover dit schrikbeeld wordt dan als enige remedie het zelf-ontdekken gesteld. Dat is een zwart-wit stelling, die aan het eigenlijke van de zaak voorbijgaat. Het gaat in wezen namelijk om het probleem van de actieve deelname van de lerende aan het proces van het verwerven van kennis en inzicht. Als Langeveld[12] enkele kriteria opnoemt om onderwijsvormen te toetsen, dan noemt hij daarbij: een maximale resonnance van de totale psyche. Even verder zegt hij dat een juiste toegepaste vorm van zelfwerkzaamheid daartoe kan bijdragen, want 'Eigen initiatief laat een maximum aan persoonlijke resonnance open en dáármee is de vruchtbaarheid van tal van 'leerprocessen' pas mogelijk geworden'. We ontmoeten hier een zienswijze die enigszins wijst in de richting waar o.i. de oplossing van het probleem ligt. Het gaat niet aan om het zelf-ontdekken te proclameren als de enige vorm van leren, waarbij de leerling optimaal is betrokken. Het zelf-ontdekken is één vorm, waarbij dit het geval is. Eigen initiatief is ruimer gesteld dan het zelf-ontdekken. Het moet mogelijk zijn de leerling op meer manieren tot persoonlijke deelname te brengen. Zelfs bij het verbaal overdragen van leerstof hoeft de persoonlijke resonnance niet afwezig te zijn.

Er moeten meer manieren zijn om de leerling er persoonlijk bij te betrekken, zeiden we. Het experiment van Pantina, betreffende het schrijfonderricht, is daar een voorbeeld van. Wij brengen in de herinnering (zie de inleiding) de eerste serie, d.i. de groep van ppn. die op eigen kracht, d.m.v. trial and error tot het juiste kopiëren van lettertekens moesten komen. Bekijkt men de resultaten dan is duidelijk dat via deze weg de ppn. niet spontaan kwamen tot de ontdekking van de principes, volgens welke men het beste lettertekens kan kopiëren.

De beste resultaten werden geleverd door de groep, die werkte volgens het derde oriënteringstype: d.w.z. dat door de pl. op inzichtelijke wijze het algemene principe aan de ppn. werd duidelijk gemaakt. Nadat de laatste dat principe heeft gevat en zelf ook kan toepassen, stijgen de prestaties zeer duidelijk. Als men de gegevens van dit experiment beschouwt binnen het thema dat ons hier bezighoudt, dan vormen zij een pleidooi tegen de self-discovery en een sterk pleidooi voor de 'guided discovery'.

Het is interessant te zien hoe in de leertheoretische opvattingen van P. J. Galperin de persoonlijke deelname van de leerling aan het leerproces een rol speelt. Het vormen van geestelijke operaties verloopt, volgens Galperin[22] e.a., in een aantal fasen:

a. In de eerste fase is er het bekend raken met de opgave. Door aanwijzingen over de manier waarop de handeling kan worden uitgevoerd, ontstaat een z.g. Orientierungsgrundlage. (zie b.v. de drie oriëntatietypen, volgens de drie corresponderende 'Orientierungsgrundlagen' bij het schrijfexperiment van Pantina)

b. In de tweede fase wordt de handeling met concreet materiaal uitgevoerd of in gematerialiseerde vorm aangeboden. De op het materiële of gematerialiseerde vlak uit te voeren handeling wordt begeleid door samenspraak tussen leerling en onderwijzer, die instrueert, verklaart en corrigeert. Dit handelen is erg belangrijk, want 'the child discovers the objective content of an action, in full measure and in the real world, not as a result of his preliminary conception of the task in the light of the teacher's explanations, but from his own actions with things'.

c. In de derde fase begint de taal een belangrijke rol te spelen. Het is de bedoeling dat de

leerling de handeling, die hij eerst met concrete voorwerpen uitvoerde, nu uitvoert op het vlak van de luidop uitgesproken taal, m.a.w. hij moet de handeling in woorden beschrijven, zonder enige steun van concrete voorwerpen.

d. De vierde fase bevat de overschakeling van de hardop gesproken taal naar het stil in zichzelf sprekend de handeling 'in het hoofd' uitvoeren.

e. In de laatste fase wordt de volledige vorm van de gesproken taal losgelaten en wordt de handeling verkort, geestelijk uitgevoerd. Er blijven slechts flarden over van wat eens volledig in taal werd uitgedrukt.

Als dus in de eerste fase 'onder leiding' kennis gemaakt is met de aan te leren handeling, volgen er drie fasen, waarin de onderwijzer/proefleider zich duidelijk verzekert van de persoonlijke medewerking van de leerling. Anders gezegd: men volgt een werkwijze die eenvoudigweg niet functioneert als de leerling er niet persoonlijk bij betrokken is. Hoe zou een leerling de handeling met concrete voorwerpen kunnen uitvoeren, daarbij zijn handelingen met het gesproken woord begeleidend, zonder een grote persoonlijke resonnance? Hetzelfde geldt voor de fasen drie en vier. Het is onmogelijk handelingen hardop of stil voor zichzelf onder woorden te brengen, zonder daarbij zelf innerlijk betrokken te zijn.

Zo levert Galperins theorie, hoewel ontworpen op geheel andere gronden, het voorbeeld van een werkwijze, waarbij duidelijk leiding wordt gegeven aan het leerproces, terwijl tegelijkertijd de voorwaarden voor een persoonlijk bij het toeeigeningsproces betrokken zijn van de leerling, zijn vervuld.

Hoofdstuk II. Naar een adekwate overdrachtsmethode

Een centraal punt in de discussie rondom de vraag naar de meest geschikte overdrachtsmethode is het al of niet gemotiveerd zijn van de leerling. Motivatie is een fundamenteel onderwerp, zowel in de experimentele ontwikkelingspsychologie en de leerpsychologie, als in de didactiek. Van het al of niet gemotiveerd zijn van de leerling hangt het af in hoeverre er een actieve, geestelijke inzet is bij het verwerven van nieuwe kennis en nieuw inzicht. Wij kunnen ons niet aan de indruk onttrekken dat de methode van het verbale overdragen van leerstof daarom in zo'n kwaad daglicht is komen te staan, omdat zij eenvoudig te veelvuldig en ongevariëerd wordt toegepast. Men denke aan leerlingen van het voortgezet onderwijs, die vaak zes uur per dag verbale uiteenzettingen moeten aanhoren. Ook bij het basisonderwijs wordt erg veel, vaak zonder onderbreking of afwisseling, vaak ook zonder ondersteuning van allerlei mogelijke hulp- en leermiddelen tegen de leerlingen aangepraat. Het is duidelijk dat een methode, die zo overvloedig wordt toegepast elke vorm van motivatie doodt. De klachten en bezwaren tegen het verbale overdragen van leerstof zijn dan niet een gevolg van de methode zelf, maar van de veelvuldige toepassing. Dit laatste is niet meer dan een veronderstelling en dat zal het moeten blijven, zolang het probleem van de motivatie niet grondiger is onderzocht.

Dat het onderwerp motivatie zich wel leent voor experimentele benadering is te zien in het boek van Gerhard Rosenfeld: Theorie und Praxis der Lernmotivation.[23] Rosenfeld meent dat het discrepantie- of tegenstrijdigheidsprincipe erg belangrijk is voor de motivatie. In de school komt het kind in aanraking met nieuwe inhouden. Tussen deze en zijn actuele denkvormen ervaart het een discrepantie. Of het kind ervaart een discrepantie tussen bepaalde eisen, die aan hem worden gesteld en zijn actuele gedragsvormen. Als nu de eis van buitenaf innerlijk wordt geaccepteerd, en aldus de discrepantie wordt beleefd, volgt een doelgerichte activiteit ter oplossing. Nu hoeft die oplossing nog niet positief te zijn. In plaats van het streven naar de opheffing van de discrepantie, wat uiteraard de bedoeling is,

kan de lerende ook een kompromis sluiten, door de discrepantie te bagatelliseren of hij kan het opgeven en vluchten.

In het laatste van een serie experimenten toont Rosenfeld welke factoren belangrijk zijn, wil men de oplossing in positieve richting verwachten, m.a.w. welke faktoren de motivatie sterk in de hand werken. Het zijn:

1. de leerling moet overtuigd zijn van de positieve waarde van het einddoel,
2. de leerling moet de discrepantie ervaren tussen zijn actuele prestatieniveau en het aspiratieniveau, d.i. het niveau van het einddoel,
3. de leerling moet vertrouwen hebben en dat behouden in de mogelijkheid, dat hij het einddoel bereikt.

Het zal duidelijk zijn dat de motivatie lijden kan onder een te grote of een te kleine discrepantiebeleving en ook dat de motivatie verdwijnen kan als de leerling het in punt 3 vermelde vertrouwen mist of verliest.

Het komt ons voor dat, als men rekening houdt met de reeds nu bekende gegevens over motivatie, het probleem van òf verbaal overdragen òf zelf-laten-ontdekken voor een goed deel als overwonnen moet worden beschouwd. Het is niet òf het een òf het ander, maar die methode, welke rekening weet te houden met de relevante, motiverende factoren is, vanuit de motivatie-eis bekeken, de beste. Daarmee proclameren wij niet weer één methode, zij het een nog niet bekende, tot de beste, want wij stellen ons een scala van mogelijke werkwijzen voor. Afhankelijk van de situatie, het betreffende kind, het gestelde doel, degene die hem moet toepassen, de beschikbare tijd etc., zal nu eens de ene, dan weer de andere methode de meest geschikte zijn om alle motivationele factoren optimaal te honoreren.

Wij beseffen met het zojuist gestelde – 'een scala van mogelijke werkwijzen, qua toepassing afhankelijk van . . .' – eigenlijk nog niets gezegd te hebben. Bovendien is er om de overdrachtsmethode adekwaat te laten zijn, meer nodig dan het optimaal honoreren van de motivatiebevorderende factoren. Onze uitdrukkingswijze is wel geheel in overeenstemming met de huidige stand van de didactiek, voor zover zij overdrachtstechniek is. Van Gelder pleit in zijn Vernieuwing van het Basisonderwijs[24] voor gedifferentiëerde (variërende) leersituaties die een juiste ontmoetingswijze tussen kind en leerstof moeten waarborgen. Hij geeft daarbij globaal aan welke leeractiviteiten toepasbaar zijn, zoals b.v. observeren, experimenteren, spelen, luisteren, etc. Welke van deze mogelijkheden kunnen worden toegepast laat hij verder aan de intuïtie van de leerkracht over, die daarbij rekening moet houden met: een nauwkeurige bepaling van de leerstof, de aard van het kind, het doel van het onderwijs en de structuur van het vak, zoals dat in de school gegeven wordt. 'Het principe van de gedifferentiëerde leersituaties vereist dat de leerkracht beschikt over een goed overzicht van de verschillende leeractiviteiten, die door de leerlingen met betrekking tot de onderscheiden leerstofonderdelen, uitgevoerd kunnen worden.'

Wij menen dat dit alles te veel een beroep doet op de intuïtieve mogelijkheden van de leerkracht om op het juiste moment de juiste leeractiviteiten te kiezen, rekening houdend met allerlei meer of minder makkelijk te achterhalen factoren. En wij menen voorts dat alleen verder onderzoek op het gebied van de kennisoverdracht het denken over deze problemen verder kan helpen. Wij herinneren aan de theorie van Galperin, volgens welke de leer/onderwijsprocessen verlopen in vijf fasen. Wij laten nu in het midden in hoeverre Galperins theorie algemene geldigheid bezit, maar zij heeft in elk geval de verdienste, dat zij degene die kennis en inzichten moet overdragen houvast biedt, t.a.v. de vraag hoe dat moet worden aangepakt. Wij herinneren ook nog even aan de onderzoekingen van Pantina, betreffende het leren schrijven. Daarbij komt dan toch één aanpak van het schrijfonderwijs naar voren als de meest effectieve.

Nog een maal willen wij terugkeren naar het boek van Rosenfeld. Daarin komt een onderzoek voor, dat weliswaar een onderzoek is op het gebied van de motivatie, maar dat tevens interessant is in het licht van het probleem dat ons hier bezig houdt.

Rosenfeld wil nagaan of bepaalde 'pädagogische Steuerungsfaktoren' van invloed zijn op de leermotivatie van vijfjarige leerlingen. Terwijl nu de leerstof (een gedichtje van 8 regels) en de leermethode (voorzeggen/nazeggen) gelijk blijven, variëert hij de 'Steuerungsfaktoren'. Hij werkt met steeds andere groepen proefpersonen, die verder zoveel mogelijk aan elkaar gelijk zijn.

Het experiment verloopt in de volgende varianten:

1. Het groepje kinderen zit voor de poppenkast. Door een bepaalde wending in het verhaal kan de prinses pas uit gevangenschap worden verlost als de toehoorders het gedichtje kunnen opzeggen. De poppenkastfiguur gaat nu met de kinderen het gedichtje instuderen.
2. De traditionele manier: de onderwijzeres zegt voor, de kinderen zeggen na. Degenen die zich aan de situatie willen onttrekken, worden er weer bijgehaald door een opwekking, een waarschuwing, straf, etc. Deze vorm noemt R.: 'betonte Autoritäts Steuerung'.
3. De onderwijzeres zegt weer voor, etc. Wie het gedichtje kent krijgt een prijs (pop-auto).
4. De onderwijzeres zegt voor, etc. Er wordt echter op geen enkele manier moeite gedaan om de kinderen die zich aan de situatie willen onttrekken er weer bij te halen. Alles mag.
5. 't Gaat ongeveer als bij 4. De onderwijzeres is nu echter vervangen door een radiotoestel, dat een soort radioles, waarin het gedichtje wordt aangeleerd, uitzendt. Er zijn geen volwassenen aanwezig.

Het gaat ons hier niet om de uitkomsten van dit onderzoek. Wat wij willen laten zien is dat in dergelijke onderzoekingen even goed de onderwijs/leermethode als variërende factor zou kunnen worden ingevoerd. Zoals Rosenfeld in een ander onderzoek de leerstof variëert om te zien of dat invloed heeft op de motivatie, zo zou men de leer/onderwijsmethode kunnen variëren om te zien of dat invloed heeft op de leerresultaten.

Het probleem van de methode keert in de didactiek, zowel als in het experimenteel psychologisch onderzoek steeds terug. Zo kent men b.v. in het onderwijs diverse soorten van aanvankelijke leesmethoden: de analytische en de analytisch-synthetische methode, de globaalmethode, de structuurmethode en de analogiemethode.

Bij een discussie voor of tegen de een of de andere methode valt men, bij gebrek aan steekhoudende argumenten, meestal terug op het uitwisselen van meningen en betuigingen van goede wil.

Er is een methode-probleem in de rekendidactiek, de didactiek van het onderwijs in vreemde talen, van het schrijfonderwijs, het wiskundeonderwijs, etc. Het probleem van de methode bestaat – zo schreven we reeds – eveneens in de experimentele ontwikkelingspsychologie, maar wordt daar niet altijd nadrukkelijk gethematiseerd.

Wil het vraagstuk van de adekwate overdrachtsmethode loskomen van zijn intuïtieve basis, dan zal het wetenschappelijk-experimenteel moeten worden aangepakt. Dit terrein is tot op heden vrijwel braak blijven liggen. Dat is des te verwonderlijker, als men overweegt hoezeer bijvoorbeeld het rendement van ons onderwijs van een juiste methodische aanpak afhankelijk is. Door meer kennis van de meest geschikte instructiewijzen zal het onderwijs efficiënter kunnen worden gegeven. Het overdragen van kennis en inzichten vraagt dan minder tijd en het onderwijs zal tijd en gelegenheid vinden voor haar andere opgaven in het kader van de mensvorming.

Literatuur

1. M. J. Langeveld: Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie. Gron 1957⁶, pag. 460.
2. W. Rein: in Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Band V, 1966², pag. 846.
   Ph. Kohnstamm: Keur uit het didactische werk. Gron. 1952², Hsk. XVI. Men zie in het bijzonder pag. 398, waar K. speekt over 'een op de totaliteitspsychologie gebouwde' moderne didactiek'
3. M. J. Hillebrand: Erziehung (Lernen) und Entwicklung. In: Schule und Psychologie, jrg. 14 – 1967 Heft 5, pag. 153.

4. H. Aebli: Natur und Kultur in der Entwicklung des Menschen. Konstanz 1967, pag. 8.
5. C. F. van Parreren: Psychologie van het leren. Deel I. Zeist/Arnhem 1960, pag. 63.
6. N. Perquin: Algemene didactiek. Roermond 1961, pag. 26.
7. A. N. Leontjew e.a.: Probleme der Lerntheorie. Berlin 1967, pag. 82 e.v.
8. P. Sonke: Een onderzoek naar de invloed van twee oriënteringstypen op de prestaties bij het leren naleggen van mozaïekfiguren. Verslag van een stage-onderzoek alg.psych. Niet uitgegeven.
9. G. A. Kohnstamm: Piaget's analysis of class inclusion: right or wrong? Den Haag 1967.
10. J. Piaget e.a.: Etudes d'épistomologie génétique. Deel IX. Paris 1959. Daarin vanaf pag. 15: A. Morf, Apprentissage d'une structure logique concrète (inclusion).
11. R. E. Ripple en V. N. Rockcastel: Piaget rediscovered: a report of the Conference on Cognitive Studies and Curriculum Development. March 1964. Ithacas, N.Y.: School of Education, Cornell University 1964, pag. 8.
12. idem, pag. 8.
13. idem. pag. 9.
14. idem. pag. 10.
15. G. A. Kohnstamm: The gap between the psychology of cognitive development and education as seen from Europe. Paper read January 22, 1966 for the Jennings lecture series of the Educational Research Council of Greater Cleveland, Cleveland OHIO. pag. 2.
16. E. V. Sullivan: Piagetian Theory in the Educational Milieu. A critical Appraisal. Ontario Institute for studies in Education. University of Toronto. pag. 25.
17. C. Philippi-Siewertsz van Reesema: Pioniers der Volksopvoeding. Bijdrage tot de geschiedenis van het ontstaan en de ontwikkeling van het onderwijs in de Verenigde Staten. 's-Gravenhage 1949. Hsk. XVI.
18. Jerome S. Bruner: The act of discovery. In: Henry C. Lindgren: Readings in Educational Psychology. Hsk 4.2.
19. David P. Ausubel: The psychology of meaningful verbal learning. New York 1963, pag. 165.
20. idem, hsk. 7.
21. M. J. Langeveld: Inleiding tot de studie der paedagogische psychologie. Gron. 1957⁶. Paragraaf 191.
22. P. J. Galperin: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung Geistiger Operationen. Stencils theoriediscussiegroep o.l.v. Prof. Dr. C. F. van Parreren – voorjaar 1968. Pag. 37 e.v.
23. G. Rosenfeld: Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin 1965.
24. L. van Gelder: Vernieuwing van het Basisonderwijs. Gron. 1958, pag. 32 t/m 34.

Curriculum vitae

Drs. Paul Sonke werd op 15 januari 1934 te Wemeldinge (Zld.) geboren. Hij begon de studie in de pedagogiek aan de Nutsacademie te Rotterdam. Nadat hij aldaar in 1964 de m.o.-b akte had behaald, zette hij de studie voort aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. (Doctoraal examen 1969)

Hij was aanvankelijk werkzaam bij het basisonderwijs en is sinds 1964 leraar opvoedkunde aan de pedagogische akademie 'Nutskweekschool' te Eindhoven. Zijn huisadres is: Veldm. Montgomerylaan 545, Eindhoven.

Voorbereiding op het leren lezen

Een eksperiment in de kleuterschool

A. K. DE VRIES

Pedagogisch Instituut, Utrecht

In hun eksperimenteerschool aan de pedagogisch-psychologische afdeling van de universiteit van Moskou hebben El'konin en anderen het effekt onderzocht van een gestruktureerde voorbereiding op het leren lezen, vooral gericht op het 'op het gehoor' analyseren van gesproken woorden. Onafhankelijk van het werk van El'konin onderzocht Karpova*, eveneens aan de universiteit van Moskou het vermogen van 5 en 6 jarige kinderen om 'op 't gehoor' gesproken zinnen te analyseren. Voor de didaktiek van het voorbereidend lezen zijn uit het onderzoek van Karpova konsekwenties te trekken.*

Een kombinatie van de ideeën van Karpova en El'konin vormden in 1968 bij de opzet van een kompensatie programma voor kinderen uit het milieu der minstgeschoolden het materiaal voor de voorbereiding van deze kinderen in de kleuterschool op het leren lezen in de eerste klas.

Het Utrechts Taal-Denkprogramma, een verrijkingsprogramma.

Over het waarom en het hoe van het Taal-Denk (T.D.) programma schreef Kohnstamm in Taalontwikkeling en Milieu (1969)* en verschenen artikelen in het tijdschrift VON (1970) en in Kleuterwereld (1970). Het programma werkt in de kleuterschool op basis van 20 minuten les per dag, gedurende anderhalf jaar. Het is opgebouwd uit drie gedeelten:

a. Voorzeg-Nazeg verhaaltjes;
b. Taal-Denk spelletjes;
c. Voorbereiding op lezen en rekenen.

Dit laatste onderdeel is bestemd voor de laatste drie maanden voor de kleuters naar de Basisschool gaan.

Omdat in het T.D. programma een sterk aksent wordt gelegd op mondelinge taalbeheersing is er veel tijd gereserveerd voor de taal- en denkspelletjes waarin het er op aankomt dat de kleuters de taal die ze geleerd hebben gaan gebruiken om datgene wat ze gezien of beleefd hebben gedifferentieerd onder woorden te brengen, om elkaar vragen te stellen en om antwoord te geven op denkvragen.

Maar ook voorbereiding op lezen en rekenen valt binnen de doelstellingen van het T.D. programma omdat het hier gaat om het verstaan en gebruiken van een serie begrippen. Begrippen die hun plaats hebben in de taal die een kleuter verwacht wordt te verstaan als hij naar de eerste klas gaat. (zie de inleiding van Kohnstamm bij de Streeflijst Woordenschat voor de overgang van Kleuterschool naar Basisschool.*

Voorbereiding op lezen en rekenen bestaat uit de onderdelen

a. Taalobjektivatie, waarin begrippen als: 'zin, woord en klank' als ook 'eerste en laatste' centraal staan.
b. Ruimtelijke relaties, dat gebouwd is rond de begrippen: 'links en rechts', 'onder en boven' en 'midden'.
c. Hoeveelheden en hun onderlinge relaties, waarin aandacht wordt besteed aan de begrippen: 'veel en weinig', 'meer ,minder en evenveel'.

Leesvoorwaarden

Toen tijdens de pre-eksperimentele fase van het T.D. programma besloten werd om het werk van

* verwijst naar literatuurlijst.

Karpova en El'konin als uitgangspunt te gebruiken voor een voorbereiding in de Kleuterschool op het leren lezen in de Basisschool, omdat we op grond van ervaring met het leesonderwijs in de eerste klas vertrouwen hadden in hetgeen de Russen te bieden hadden, ontstond ook onze diskussie over de leesvoorwaarden met Sixma. De voorwaarden worden door Sixma (1966)* verdeeld in algemene en specifieke voorwaarden.

Onder algemene voorwaarden verstaat hij o.a. voldoende intelligentie, – taalontwikkeling, – motivatie en algemene schoolweerbaarheidsfaktoren zoals voldoende werkrijpheid, – taakbewustzijn, – zich kunnen handhaven los van de moeder. En voldoende geheugenfunktie en nabootsingsdrang. Dan noemt Sixma de door Vliegenthart (1958)* aangegeven voorwaarden zoals: distantie tot het konkreet beleven, een zekere vertrouwdheid met het denken op abstrakt-nivo en het zich kunnen laten leiden door een onpersoonlijk systeem; die hij zou willen plaatsen tussen de algemene en specifieke voorwaarden in.

De specifieke voorwaarden betreffen een serie handelingen zoals bijv. het opmerken in de gesproken of gedrukte woorden 'mus – doos – bes' van de klank/letter 'S'.

Deelhandelingen in dat proces zijn: luisteren – vergelijken, kijken – vergelijken, isoleren en benoemen. Het beheersen van deze deelhandelingen veronderstelt het *kunnen* objektiveren, is distantie nemen van gesproken en gedrukte woorden opdat de klank/letter opgemerkt kan worden.

Een analyse op grond van bovenstaande veronderstellingen van de leesvoorwaarden die moderne leesmethoden zouden stellen levert Sixma de volgende punten op. (Onder moderne methoden wordt verstaan: de analytisch-synthetische methoden, nieuwere globaal methoden en de struktuur methoden).

a. Een voldoende taalontwikkeling. Lezen van woorden die niet in de vokabulaire van een kind dat leert lezen voorkomen, levert waarschijnlijk moeilijkheden op.

b. Het verstaan van een door een ander gesproken zin, los van de funderende belevingssituatie.

c. Het herkennen van gedrukte tekst als 'om te lezen'.

d. Zakelijk manipuleren met gesproken of gesymboliseerde taalstrukturen opdat strukturering in 'woorden' en ',klanken of letters' plaats kan hebben.

e. Het onder *d.* genoemde veronderstelt ook het vermogen delen uit een geheel te isoleren zowel auditief als visueel. Dit vermogen ontwikkelt zich waarschijnlijk niet zo recht toe recht aan als bepaalde aanhangers van de Gestalt-psychologie verondersteld hebben. Onderzoek o.a. van Metzger (1956)* heeft aangetoond dat de genese op dit gebied niet uniform loopt van geheel naar details, maar dat de genese ook van kleinere gehelen naar meer komplekse kan lopen.

Zowel Metzger als Sixma veronderstellen dat naast rijping van de waarnemingsfunktie het omgaan met het materiaal en eventueel de begeleiding daarvan in de taal bepalend kan zijn voor het vermogen gehelen waar te nemen of details.

Op grond van zijn analyse van de deelhandelingen in het proces dat 'leren lezen' heet en op grond van de veronderstelling dat er bepaalde vermogens aanwezig moeten zijn wil een kind dat leert lezen die deelhandelingen kunnen vervullen; kwam Sixma er toe een toets te ontwerpen waarin de mate waarin deze vermogens aanwezig zijn getest wordt.

Voor het onderzoek met de Leesvoorwaardentoets startte werden eerst een negental voorondersteIlingen geformuleerd. Van deze zijn voor het T.D. programma twee van belang:

1. De leesvorderingen bij het leerproces van het aanvankelijk lezen zijn afhankelijk van de mate waarin de voorwaarden vervuld zijn.
2. De variabelen sexe, milieu en leeftijd doen wat betreft het vervuld zijn van de voorwaarden en het leren lezen hun invloed gelden; bij de inscholingsleeftijd tussen 5;11 en 6;10 jaar is de invloed van het milieu het sterkst.

Het onderzoek werd op vier scholen in Utrecht uitgevoerd. Honderdtwintig kinderen werden bij intrede in de Basisschool getest met de Leesvoorwaardentoets. Vijf weken na de Kerstvakantie werd de Leesvaardigheidstest van S. Wiegersma (1958) aan dezelfde 120 kinderen afgenomen.

1. Rangkorrelatie berekening van de skores op de Leesvoorwaardentoets en de Leesvaardigheidstest lagen voor de scholen rond .60. Wat voor een reading-readiness test een vrij hoge uitkomst is als we dat vergelijken met de .52 van Gates en de korrelatie van .44 die Petty vond tussen de Lee-Clark Reading Readiness Test en de 'Reading Grades' (vermeld in Blair 1960).*

Analyse van de onderzoeksresultaten leidde tot wijzigingen in de toets, enkele voorwaardenproefjes verdwenen, en van de overige werd het aantal items uitgebreid. Een nieuw onderzoek naar de voorspellende waarde van de gewijzigde toets wordt nog uitgevoerd.

2. Behalve een vergelijk van de resultaten op de voorwaardentoets en de leestoets werd ook een vergelijk gemaakt tussen de resultaten van jongens en meisjes, kinderen uit verschillend sociaal-ekonomisch milieu en oudere en jongere kinderen. Om voor dit vergelijk over voldoende materiaal te beschikken werd de Leesvoorwaardentoets drie maal afgenomen.

   Te weten: In de eerste week van het kursusjaar, in de vijfde week en in de negende week.

   Resultaten: De meisjes startten met een kleine voorsprong op de jongens, die na 5 weken was verdwenen.

   De verschillen tussen de milieus waren groot en bleven groot. In de 9e week haalde de groep kinderen uit milieu I (ouders ongeschoold)* nog niet de gemiddelde skore die kinderen uit milieu III (ouders meergeschoold) haalden toen ze de eerste week op school waren.

   Over het verschil tussen oudere en jongere kinderen valt weinig te zeggen, gemiddelden en spreidingsmaten zijn vrijwel gelijk. Alleen bij het proefje Zinsobjektivatie (analyse van een zin in woorden) halen de oudere kinderen gemiddeld een iets hogere skore dan de jongere kinderen en blijven dat ook doen na 5 en 9 weken.

Twee Russische eksperimenten

S. N. KARPOVA

In 1955 verrichtte Karpova een inventariserend onderzoek naar het vermogen van kinderen tussen 3 en 7 jaar om gesproken zinnen op het gehoor te analyseren in woorden. Ze vroeg de kinderen een zin na te zeggen en haar daarna te vertellen wat het eerste woord, het tweede en het derde woord was. En vervolgens vroeg ze hoeveel woorden er in de hele zin waren. De taak bestond uit ongeveer 20 zinnen. Karpova deelde de reakties van de kinderen in drie groepen in, die zij ontwikkelingsstadia noemde. Van de 96 proefpersonen antwoordde 44% op de vraag: 'Wat is het eerste woord?' met de hele zin. Karpova veronderstelde dat zij de zin nog als één betekenisgeheel opvatten. Het waren vooral de jongste kinderen die dat deden. De oudere, 40% van de hele groep, kwamen er tijdens de taak toe om tot een eerste analyse over te gaan die dan meestal bestond uit het opsplitsen van de zin in onderwerp en gezegde. Maar soms ook al een aarzelend aanduiden van woorden of lettergrepen. Slechts een uiterst kleine groep van oudere kleuters was in staat alle woorden in een zin te identificeren.

In 1969 voerde Quadvlieg in Utrecht een replikatie van het onderzoek van Karpova uit. De 32 proefpersonen varieerden in leeftijd van 4;11 tot 6;0 jaar, alle kinderen uit het milieu der meergeschoolden.

Omdat Quadvlieg de indeling van Karpova te grof vond, deelde zij de antwoorden van de ppn op de vraag: 'Wat is het eerste woord?, enz.' in vijf kategorieën in, te weten:

1. Kind noemt de zin in zijn geheel;
2. noemt zelfstandige naamwoorden;
3. maakt splitsing in onderwerp- en gezegde groep;

4. onderscheidt onderwerp-, gezegde en lijdend voorwerp of bepalingsgroep;
5. noemt de inhoudswoorden.

Uit de resultaten van haar onderzoek blijkt dat er geen verband aan te wijzen is tussen leeftijdsgroep en indelingskategorie. Zij het dan dat iets meer van de antwoorden der jongste kleuters bestaat uit een zin als geheel. De kinderen reageren niet konsekwent op de vraag: 'Wat is het eerste woord? enz', maar antwoordden in verschillende van bovengenoemde kategorieën.

Uit een vooronderzoekje was wel gebleken dat alle kinderen tellen konden en op twee na ook de één-één-relatie beheersten. Maar niet allen kenden het begrip 'woord'.

Naast dit inventariserend onderzoek hebben zowel Karpova als Quadvlieg in een trainingsfase getracht kleuters te brengen tot formele analyse van zinnen. In zes leerfasen leerden kinderen eerst de woorden tellen die op kartonnetjes geschreven waren en waarmee eenvoudige zinnetjes gevormd werden.

Daarna leerden ze blokjes tellen die het aantal woorden in de zin vertegenwoordigden.

Vervolgens werd elk gesproken woord in de zin aangeduid met een tikbeweging en tenslotte mocht het kind zonder hulpmiddelen aangeven uit hoeveel woorden de hem voorgezegde zin bestond.

Hoewel er kritiek kan geoefend worden op de volgorde in deze op Galpariniaanse* leest geschoeide leerfasen is het resultaat ervan toch dat kleuters die op deze manier getraind zijn in de formele analyse van gesproken zinnen, ook significant beter gaan skoren op een analyse toets, dan kinderen uit de kontrole groep die géén training hebben gehad.

Korrekte analyse exp. groep 41; korrekte analyse kontrole groep 10. Het verschil is bij eenzijdige toetsing significant ($p. < .001$).

D. B. EL'KONIN

Van het werk dat er in de proefschool aan de universiteit van Moskou verricht werd gaf El'konin een verslag in Sovetskaia Pedagogika 1961. Een artikel dat vooral over de voorbereiding op het leren lezen ging. Vanuit de veronderstelling dat het bij het lezen vooral gaat om de 'klank-vorm van de taal, het systeem der fonemen', kwam El'konin ertoe de nadruk te leggen op de oefening van het vermogen om in een woord aparte klanken te onderscheiden. Voor die oefening ging het erom eenvoudige operaties te vinden met het klankaspekt van de taal, operaties die voor het kind begrijpelijk moeten zijn en die naar Galperiniaans model eerst 'gematerialiseerd' moeten zijn, dat wil zeggen er moet materiaal zijn waarmee gemanipuleerd kan worden op een manier die tot op grote hoogte identiek is aan de manier waarop verondersteld wordt dat de operatie zich 'in de geest' voltrekt. Voor de transformatie van eksterne naar interne operaties moest een methode gevonden worden. El'konin schreef daarover: 'Om de operaties van het kind zoveel mogelijk te materialiseren gebruikten we plaatjes van objekten waaraan diagrammen verbonden waren. De diagrammen vertegenwoordigden de klankkompositie van de woorden die geanalyseerd moesten worden. (d.w.z. voor een drie fonemen woord drie hokjes onderaan het plaatje; A.d.V.) De analyse werd materieel uitgedrukt door het geleidelijk opvullen van het diagram met fiches. Op deze wijze legden de kinderen de klankkompositie van het woord met materiaal, ze schreven het woord als het ware, niet met letters maar met fiches.'

De materialisatie werd langzaam verlaten, het leggen van fiches vervangen door aanwijzen van de hokjes van het diagram, daarna werd er niet meer gewezen en verdwenen ook de diagrammen. De kinderen konden toen woorden op het gehoor spellen en oefenden zich in steeds langere woorden. Eenmaal zover, werden de schrifttekens voor een vijftal klinkers aangeleerd en kwamen er oefeningen in het veranderen van de klinker uit drie fonemen woorden. Oefeningen waarvan El'konin niet aangeeft welke hun specifieke bijdrage zou moeten zijn in de voorbereiding op het leren lezen, zij het dan dat hij aangeeft dat de kinderen op deze manier zouden bemerken

dat de klankvorm van woorden de betekenis ervan bepaalt.
De vraag die men zich in de proefschool had gesteld, was of er geen methode te ontwikkelen was om het leren lezen te versnellen.

Ook in Rusland wordt van de lestijd in de eerste klas een groot deel besteed aan het leren lezen.

In de proefschool bleek dat, oefeningen in het op het gehoor analyseren van klanken in een woord die vooraf gingen aan het leren lezen, dit proces zo versnelden dat de kinderen in het eerste kwartaal van het schooljaar al hun eerste leesboek uit hadden. Wat kontrole klassen pas in het tweede kwartaal presteerden.

Een toets aan het eind van de eerste klas, met een lesje uit een leesboek voor de tweede klas, liet zien dat de kinderen die aan het eksperiment hadden deelgenomen sneller en technisch beter lazen dan de twee kontrole groepen waarmee ze vergeleken werden, zie onderstaande tabel:

klas	gem. tijd voor 't lezen	percentage gelezen woorden in verhouding tot totaal aantal woorden			gem. aantal fouten
		spellend	woord	woordgroep	
Exp.	1 min. 50	2.4	17.4	80.2	1.0
contr. I.	2 min. 45	30.8	52.5	16.7	2.7
contr. II	2 min. 09	27.3	58.4	14.3	1.9

Leesvoorwaarden(in het Taal-Denkprogramma)

Hierboven werd een overzicht gegeven van de algemene en de specifieke voorwaarden waarvan Sixma meent dat ze een rol spelen in het leren lezen. De invloed van algemene voorwaarden als voldoende intelligentie en -taalontwikkeling heeft hij niet onderzocht. Wel heeft hij getracht enkele specifieke voorwaarden te operationaliseren. Hierbij hoort ook het vermogen distantie te nemen van gesproken taal, de taal los te kunnen koppelen van de funderende belevingssituatie.

In het T.D. programma wordt getracht door training dit vermogen te sterken.
Die training bestaat uit:

A. Zinsobjektivatie: elf lessen.
Het begrip 'zin' heeft in het voorafgaand T.D. programma al vulling gekregen, daar de leidster altijd na een gesproken uiting van een kind, als dat een eenheid is, goedkeurend zegt: 'Dat is een goede zin'. Voor de zinsobjektivatielessen werd speciaal materiaal ontworpen, kaartjes met meerdere zelfstandige naamwoorden, enkele werkwoorden, drie voorzetsels en twee lidwoorden.

De zelfstandig naamwoord kaartjes tonen tekeningen van mensen, dieren en dingen. De werkwoordkaartjes tonen geabstraheerde tekeningen van handelingen. De voorzetsels en lidwoorden worden gerepresenteerd door abstrakte vormen. Met dit materiaal kunnen korte zinnen als 'opa telefoneert met oma', of 'de jongen speelt met de hond in de tuin' gekonstrueerd worden.

Zoals Karpova en Quadvlieg met behulp van kaartjes met gedrukte woorden leerden dat een gesproken 'zin' een eenheid is die opgesplitst kan worden in delen die 'woorden' heten, leren wij kinderen hetzelfde met behulp van kaartjes waarop tekeningen staan. Het voordeel van deze kaartjes is, dat kinderen wanneer ze de tekeningen kennen, zelf eenvoudige zinnen kunnen samenstellen met dit materiaal. Alle voordelen van de globaal methoden voor het leren lezen worden op deze manier gehandhaafd zonder dat we met het probleem van de overstelpende hoeveelheid lettertekens opgescheept zitten, dat de globaalmethoden als onoverkomelijke bron van moeilijkheden met zich brengen.

B. Woordobjektivatie tien lessen
Hierin kunnen de onderdelen: synthese lessen, klankproduktie en analyse lessen worden onder-

scheiden. De synthese lessen bestaan uit verhaaltjes die zo gekonstrueerd zijn dat elke zin uit het verhaal eindigt op een drie fonemen woord. De proefleidster (pl.) zegt de zin maar spelt het laatste woord, waarop de groep de zin herhaalt en het laatste woord synthetiseert. Door de betekenis-eenheid van de zin waarin het woord geanalyseerd wordt is de handeling die de pl. aan het laatste woord voltrekt een voor de kinderen te volgen vorm van woordobjektivatie.
Omdat het de bedoeling is dat de kinderen in de groep (pps) zelf op het gehoor woorden van drie fonemen leren spellen is er een ekstra oefening in het produceren van losse klanken ingevoerd. Tijdens deze klank-produktie oefeningen leren de kinderen de klinkers aa-a, oo-o en ie-i en de medeklinkers b-p, s-t-r en k die elk voorzien zijn van een eigen beweging. Tijdens het maken van beweging wordt de klank die erbij hoort geuit. We hadden gemerkt dat het produceren van losse klanken voor de pps. zo een ongewone bezigheid was, dat deze oefeningen noodzakelijk waren voordat we over konden gaan op de analyse-oefeningen.

Voor deze laatste oefeningen maken we gebruik van de door El'konin ontwikkelde werkwijze. Echter uitsluitend van de eerste fase van zijn methode. Dat wil zeggen dat we geen klanksymbolen introduceren.

Het leren spellen van woorden met drie klanken gaat als volgt:

1. Losmaken op het gehoor van de eindklank; door middel van een gematerialiseerde handeling, te weten het knijpen van een wasknijper in het laatste vakje van een diagram op een kaartje waarop een tekening staat van het objekt dat benoemd wordt. Tijdens deze handeling wordt de eindklank nadrukkelijk aangehouden.
2. Losmaken van de drie klanken in het woord. Weer met behulp van knijpers, die de fiches vervangen uit het eksperiment van El'konin, en die aan de drie vakjes van het diagram geknepen worden tijdens het langzaam zeggen van de fonemen van het te spellen woord. Door deze aktie wordt de neiging van het kind om te synthetiseren afgeremd.
3. Losmaken van de drie klanken in een woord door de wasknijpers aan te tikken die aan een kaartje geklemd zijn, terwijl de klanken geproduceerd worden.
4. Spellen van het woord terwijl de knijpers alleen als visuele steun dienen.
5. Op het gehoor spellen van woorden met drie en vier fonemen.

Methode

Het eksperiment werd uitgevoerd met 30 pps. (kinderen uit milieu I); gemiddelde leeftijd 5;11 jaar. De jongste is 5;3 en de oudste 6;7. Er werd gewerkt op drie verschillende scholen met drie verschillende, getrainde proefleidsters. Getoetst werd met de 1968-versie van de Leesvoorwaarden toets; deze werd, zoals voor deze toets gebruikelijk is, door de pls. zelf afgenomen.

Voortoets, training en natoets volgden elkaar onmiddellijk op. Halverwege de trainingsperiode viel de paasvakantie.

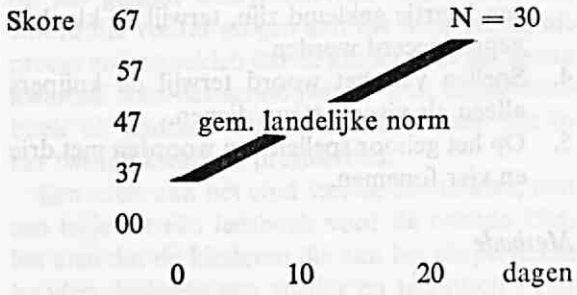
Resultaten

Het landelijk gemiddelde van de 1968-versie van de Leesvoorwaarden toets ligt op 46,8 punten, voor een groep van 800 kinderen, verdeeld over alle sociaal-ekonomische milieu's. Gem. leeftijd 6;4 jaar. Toetsresultaten van de drie verschillende groepen beïnvloede kleuters, zie onderstaande tabel:

School A (N = 11)	Voortoets 38, 6	Natoets 57,3
School B (N = 8)	Voortoets 40,3	Natoets 60,6
School C (N = 11)	Voortoets 35,6	Natoets 64,9

Leeftijds gemiddelde van de eksperimentele kinderen 6;0 jaar.

Het gemiddelde van de voortoets resultaten (37 punten) ligt signifikant onder het landelijk gemiddelde ($p = < .001$ bij tweezijdige toetsing, $t = 4{,}56$). Terwijl het gemiddelde van de natoets resultaten (60 punten) signifikant boven het landelijk gemiddelde ligt ($p = < .001$ bij tweezijdige toetsing, $t = 8{,}93$).



De tabel toont de skorewinst op de 1968-versie van de Leesvoorwaardentoets van 30 kleuters uit het milieu der minstgeschoolden na een trainingsperiode van 21 dagen. Voor de training werd gebruik gemaakt van twee in Rusland ontwikkelde methoden om kinderen te oefenen in de analyse van gesproken zinnen en gesproken woorden.

Diskussie

Uit een analyse van de proefjes uit de toets blijkt dat de skorewinsten vooral gezocht moeten worden in de zinsobjektivatie en de woordobjektivatie proefjes. Op de onderdelen die visuele diskriminatie vragen werden geen winsten geboekt. De proef echter waar de pps. gevraagd wordt de eerste - middelste en laatste letter van een woord aan te wijzen, werd wel opmerkelijk beter gedaan. Training in het onderscheiden van de begrippen 'eerste en laatste' maakt deel uit van het programma onderdeel zinsobjectivatie.

Men kan zich afvragen in hoeverre er na ruim één jaar Taal-Denkprogramma in het gebied der algemene voorwaarden voor het leren lezen verbeteringen zijn opgetreden bij de milieu I kinderen waar dit programma voor bestemd is. In elk geval tonen de voortoetsgegevens dat er op het terrein der specifieke voorwaarden nog een grote achterstand bestond op, wat heet, het gemiddelde 6 jarige kind. Een achterstand waarvan we veronderstellen dat die in de eerste klas eerder groter zal worden dan kleiner. Ook de resultaten van het hierboven besproken onderzoek van Sixma (1966) wijzen in die richting. Het is daarom dat een training in op het gehoor analyseren van gesproken taal als voorbereiding op het leren lezen is ingevoerd in het Taal-Denkprogramma.

Metingen met leesvorderingentoetsen in de eerste klas zullen aan moeten tonen of het leren lezen bij de 30 bovengenoemde kinderen normaal gaat verlopen, wat we veronderstellen. Een vertroebelende faktor bij deze metingen is het feit dat de drie groepen ($N = 11$, $N = 8$ en $N = 11$) worden opgenomen in drie verschillende eerste klassen van milieu I scholen, waar ze zich bij het leren lezen zullen moeten aanpassen aan het tempo van de klas.

Literatuur

G. M. Blair en R. Stewart Jones - Readiness. In: Encyclopedia of Educational Research, 3rd. ed New York 1960.

D. B. El'konin - The Psychology of mastering the elements of reading, 1957.

D. B. El'konin - Psychological study of the learning process in the elementary school, 1961. In: Sovjet Education 1961-1962.

P. Y. Galperin - An Experimental study in the formation of mental actions. 1954 (stencil Psych. Lab. Utrecht, 1968).

S. N. Karpova - Concerning the problem of speech analysis in pre-school children - Rede gehouden op het internat. congres of Psych. Moskou 1966.

G. A. Kohnstamm - Taalontwikkeling en Milieu. Amsterdam 1969.

Milieu Indeling - Zie G. A. Kohnstamm - Over de AKIT, de WPPSI en de UTANT, drie nieuwe tests voor 4-7 jarigen. Ned. Tijdschrift voor Psych. 1968 (p. 269-290).

W. Metzger – Die Entwicklung der Gestaltauffassung in der Zeit der Schulreife. Westermanns Paedag. Beitrage VIII, 1956.
G. J. M. Quadvlieg – Oriënterend onderzoek naar de formele analyse van zinnen door kleuterschoolkinderen uit de hoogste klas. 1969 (stencil Psych. Lab. Utrecht).
J. Sixma en J. Bijl – Onderzoek ten behoeve van de didaktiek van het aanvankelijk lezen. 1966 (stencil Ped. Instituut Utrecht).
Streeflijst Woordenschat bij de overgang van Kleuteronderwijs naar Basisonderwijs (Uitg. Vermande-Ymuiden).
W. F. Vliegenthart – Op gespannen voet. Over kinderen met lees- en spellingsmoeilijkheden en hun relatie tot de wereld .Groningen 1958.
A. K. de Vries – Taallessen voor kleuters. Tijdschrift voor Onderwijs in het Nederlands, 1970.

Curriculum vitae

Geb. 1939. Derde leerkring Kweekschool in Bloemendaal. Onderwijzer L.O. en B.L.O. Afgestudeerd klinische pedagogiek in Utrecht. Tijdens de studie assistent in de afdeling ontwikkelingspsychologie bij dr. Kohnstamm, o.a. voor de dagelijkse leiding van het Taal-Denk programma uit het Utrechts kompensatieprogramma.

Thans medewerker aan het P.I. Utrecht in de afdeling pedagogische theorievorming en methodenleer. Tevens onderzoeksadviseur van het krècheprojekt van de R.K. Stichting voor Jeugd en Gezin in Rotterdam.

Het 'Leesvoorwaardenonderzoek'

J. SIXMA

1. *Inleiding*

Kort na de oprichting van de afdeling Schoolpedagogiek binnen het Pedagogisch Instituut aan de R.U. Utrecht startte men daar met onderzoek in het eerste leerjaar van de basisschool. In dit artikel wordt een overzicht gegeven van het onderzoek, dat zich speciaal richt op het aanvankelijk lezen en dat bij de subsidietoekenning door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) in 1969 is ingeschreven als project 0117 'Onderzoek ten behoeve van de didaktiek van het aanvankelijk lezen, speciaal wat betreft het ontwikkelen van een door de leerkrachten te hanteren voorwaardentoets en een daarop gericht model van schoolbegeleiding.'

Algemeen gesproken is het doel van het onderzoek de leerkrachten in de eerste klassen van de basisschool bij een van de belangrijkste en tevens moeilijkste delen van het gehele onderwijs, nl. de jonge kinderen allemaal zo goed mogelijk te leren lezen, behulpzaam te zijn. Alleen al het hoge aantal zittenblijvers in de eerste klas (landelijk 10%) waarbij de beslissing een leerling te laten doubleren voor een groot gedeelte berust op het oordeel onvoldoende gevorderd met lezen, wettigt een dergelijke onderzoeksopzet. In een kort geleden gehouden enquête vond Haenen deze samenhang zwakke lezer – zittenblijven, nog weer duidelijk bevestigd (Haenen 1969). Het leesvoorwaardenonderzoek werd mogelijk gemaakt door subsidie van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs en door welwillende medewerking van de firma Wolters-Noordhoff te Groningen. Bij deze firma zal t.z.t. (streefdatum 1971) het totale pakket 'Schoolbegeleiding aanvankelijk lezen' alléén voor schoolbegeleidende organen of personen verkrijgbaar zijn.

2. *Afbakening van het onderzoeksterrein*

De lange omschrijving van het onderzoek geeft reeds een koersbepaling en een programma aan. In de periode van literatuurstudie en analyse van de in Nederland gebruikte methoden voor het aanvankelijk lezen bleek, dat er in ons land, gelet op het technisch-mechanische aspect, niet in de eerste plaats behoefte was aan een geheel nieuwe methode van lezen-leren, al is het zeker gewenst, dat vele scholen hun keuze van methode herzien. Tevens werd duidelijk, dat de leerkrachten directer en beter moesten ervaren hoe groot de onderlinge verschillen zijn tussen hun leerlingen, die zo simpelweg allemaal eerste klassertjes worden genoemd.

Het kennen van deze verschillen wordt noodzakelijk, als men er oog voor krijgt, dat het klassikale onderwijs in het aanvankelijk lezen wel zo genaamd een nieuw begin is, dat door alle betrokkenen nl. de kinderen, de ouders en de leerkrachten als een start van een belangrijk vak wordt ervaren, maar impliciet veel kennen en kunnen bij de leerlingen vooronderstelt.
En juist op het gebied van dit kennen en kunnen zijn de beginnelingen zeer verschillend. We zijn van het gegeven uitgegaan, dat het klassikale onderwijs in ons land regel is, waarbij één van de kenmerken van deze onderwijsvorm nl. dat alle kinderen in ongeveer dezelfde tijd in ongeveer dezelfde leeraktiviteiten worden betrokken, ons het meest interesseert. Deze twee gegevenheden van het didaktisch proces van het lerenlezen, nl. de overheersend klassikale start en de stilzwijgende vooronderstelling, dat de leerlingen

reeds over een zekere hoeveelheid kennen en kunnen beschikken, bepaalden de onderzoeksopzet. Zeer in het kort geschetst is deze de volgende:

a. Analyse van het didaktisch proces van het leren-lezen zoals dit bij de Nederlandse methoden gebeurt, teneinde de vooronderstellingen aan kunnen en kennen bloot te leggen. Deze vooronderstellingen, die gezien mogen worden als eisen die aan de beginnelingen worden gesteld, worden leesvoorwaarden genoemd.

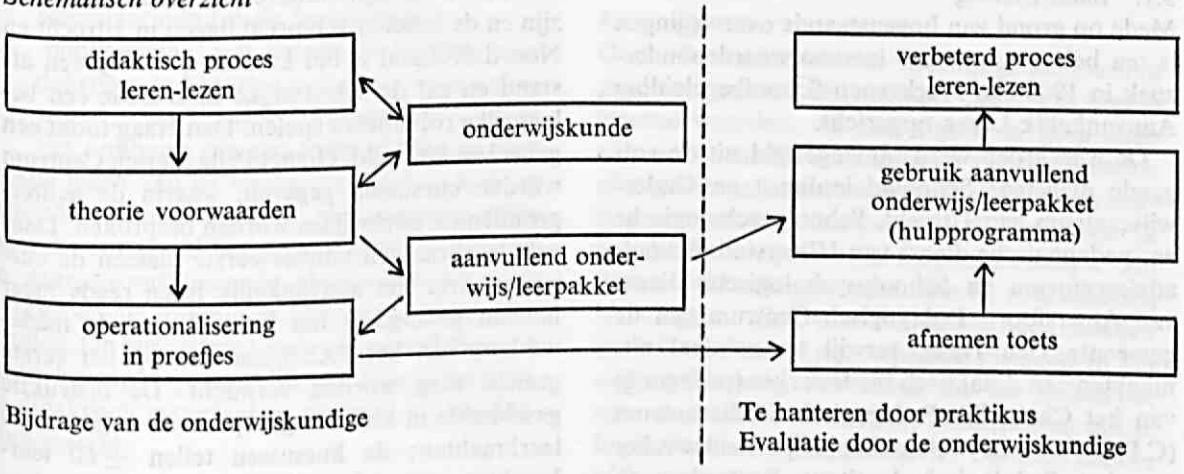
b. Ontwikkelen van een toets, die gebruikt kan worden door de leerkrachten om bij elke leerling individueel vast te stellen hoe de ontwikkeling op het gebied van deze voorwaarden is gevorderd. Daar de toets in de eerste dagen van het schoolbegin wordt afgenomen, is bij de start van het leesonderwijs voor de leerkracht reeds zichtbaar geworden hoe groot de onderlinge verschillen tussen de leerlingen zijn en waar deze liggen. Deze toets, samen met het ontwikkelde hulpprogramma en de begeleiding, beogen het onderwijs meer te individualiseren.

c. Ontwikkelen van een begeleidingsprogramma (begeleidingsstrategie en hulpprogramma), dat de leerkrachten in staat stelt, gebruik te maken van de toetsgegevens en daar adequaat op in te spelen.

Bijl wees in 1962 al op de noodzaak van dit soort onderzoek. Als een van de drie terreinen, die didaktische research verlangen, noemde hij: 'Onderzoek naar de voorwaarden, die in het kind aanwezig moeten zijn wil het een bepaalde cultuurverwerving aankunnen. Voorts ontwerpen van diagnostische middelen ter zake van de vaststelling van de aanwezigheid (en de mate waarin) van deze voorwaarden.' (Bijl 1962).

In het kort wordt dit geheel van op onderwijsverandering gerichte procedures het leesvoorwaardenonderzoek genoemd.

Schematisch overzicht



Onderzoek van het onderwijs beoogt dienstbaarheid aan het onderwijs. Voor de onderwijskunde vloeien hier o.a. uit voort twee met elkaar verweven cycli van onderwijskundig handelen:

a. De didaktische cyclus: descriptie van de bestaande strukturen en processen, analyse en beoordeling hiervan, en het ontwerpen van optimale mogelijkheden tot handelen in het onderwijs resp. deelgebied van het onderwijs (planning).

b. De innovatie-cyclus: analyse van de discrepantie tussen bestaande en ontworpen strukturen en processen, beoordeling van de mogelijkheden tot verandering en het ontwerpen van optimale innovatie-doelen en de innovatie-strategieën.

Zowel in de didaktische ontwerpen als in de daarbij ontwikkelde innovatiestrategie neemt de onderwijskunde t.o.v. de praktikus een stuk verantwoordelijkheid op zich, al is het duidelijk, dat zij niet nooit de gehele verantwoordelijkheid van de praktikus kan dragen.

De samenhang van de twee cycli van onderwijskundig handelen is zeer nauw: Planning in de didaktische cyclus is sterk afhankelijk van de mogelijkheden tot begeleiding, begrepen onder de optimale innovatie-strategieën.

Het begrip optimaal is niet in utopische maar in realistische zin gebruikt: Het geeft de gewenste en bereikbare graad van onderwijsverandering resp. onderwijsbegeleiding aan. Een centrale opgave van onderwijskundig onderzoek is deze graad telkens zo verantwoord mogelijk vast te stellen.

3. *De Werkgroep Schoolbegeleiding Aanvankelijk Lezen*

3.1. *Samenstelling*

Mede op grond van bovenstaande overwegingen is ten behoeve van het leesvoorwaardenonderzoek in 1968 een Werkgroep Schoolbegeleiding Aanvankelijk Lezen opgericht.

De werkgroep werd samengesteld uit de volgende diensten: Schooladviesdienst en Onderwijscentrum van Utrecht, Schoolpsychologische en -pedagogische dienst van Hilversum, School adviescentrum en Schoolpsychologische dienst van Amersfoort, Pedagogisch Centrum van de gemeente Den Haag, terwijl tevens deel uitmaakten een didaktisch medewerker (pedagoog) van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (C.P.S.) en een wetenschappelijk medewerker van het Pedologisch Instituut Rotterdam (à titre personel). De werkgroep telt zodoende tot haar leden psychologen, pedagogen, didactici, remedial teachers/logopedisten.

De samenwerkende diensten verzorgden begeleiding in de volgende aantallen klassen met de volgende aantallen medewerkers (schooljaar '69-'70):

Amersfoort :	6, tw.	2 openbare	2 P.Chr.	2 R.K.	3 medewerkers
Hilversum :	21	7 openbare	7 P.Chr.	7 R.K.	3 medewerkers
Utrecht :	29	8 openbare	11 P.Chr.	10 R.K.	2 medewerkers
Den Haag :	176	126 openbare	42 P.Chr.	8 R.K.	2 medewerkers
C.P.S. :	11		11 P.Chr.		1 medewerker
Totaal	243	143	73	27	11 medewerkers

Uit dit overzicht blijkt, dat de wijze waarop de diensten zich met de scholen bemoeiden, en de intensiteit van de begeleiding zeer verschillend zijn. Amersfoort heeft een betrekkelijk kleine werkgroep gevormd bestaande uit de hoofden van de meewerkende scholen, de leerkrachten van de eerste klassen, een didaktikus, psycholoog en remedial teacher. De kontakten met de scholen zijn zeer direkt en frequent. Utrecht en Hilversum wezen ieder één medewerker aan als schoolbegeleider van 10 à 15 scholen. Het kan hier een didaktikus, pedagoog of psycholoog betreffen. De kontakten zijn persoonlijk, maar minder intensief en frequent als in Amersfoort. De C.P.S.-medewerker begeleidt persoonlijk de scholen. Daar zijn verdere werkzaamheden vele zijn en de scholen verspreid liggen in Utrecht en Noord Holland is het kontakt meer op een afstand en zal de schriftelijke informatie een belangrijke rol moeten spelen. Den Haag toont een geheel ander beeld. Op het Pedagogisch Centrum worden cursussen gegeven, waarin de achtergronden en werkwijzen worden besproken. Daar vele leerkrachten van de eerste klassen de cursussen over het aanvankelijk lezen reeds meer hebben gevolgd is het kontakt met de medewerkers van het P.C. beter dan op het eerste gezicht mag worden verwacht. De instruktie geschiedde in kleinere groepen van ongeveer 20 leerkrachten; de kursussen tellen $\pm$ 60 leerkrachten en worden 1 keer per week gehouden.

De te geven informatie/instruktie aan de

leerkrachten vereist veel zorg. In de verschillende bijeenkomsten moet men aandacht besteden aan het voorwaardendenken, zowel om de toets te begrijpen, als om gepaste hulp aan de kinderen te kunnen bieden. Het onderzoeksteam schreef ter ondersteuning een uiteenzetting voor de onderwijzers(essen) over de betekenis van het leesvoorwaardenonderzoek.

3.2. *Procedures in de werkgroep*

Als werkbasis wordt geaccepteerd:

a. streven naar een zo volwaardig mogelijke participatie in de schoolbegeleiding van leerkrachten, onderwijskundigen en psychologen. Onder onderwijskundigen worden begrepen didaktische medewerkers, pedagogen, remedial teachers,

b. voor deze periode van schoolbegeleiding voorwaardendenken als denkkader,

c. instruëren van de leerkrachten wat betreft dit voorwaardendenken als grondslag voor de toetsafname én mede als grondslag voor de didaktische handelwijzen gedurende de schoolperiode tot de kerstvakantie.

d. 'poolvorming' wat betreft de bij deze handelwijzen te benutten suggesties voor oefenwijzen, werkbladen, differentiatievormen enz.; opbouw van een onderwijs/leerpakket.

Alle leden van de werkgroep hebben zich op kritische, aktieve en zeer geëngageerde wijze ingezet voor zowel het gezamenlijke overleg als de daaruitvoortvloeiende aktiviteiten t.b.v. de werkgroep als zodanig en t.b.v. de te begeleiden scholen. Op bijzondere loyale wijze heeft men aan de werkgroep respectievelijk aan haar leden allerlei didaktisch materiaal en werktijd ter beschikking gesteld.

3.3. *Rol van het Pedagogisch Instituut*

Uit deze punten blijkt duidelijk, dat het onderzoeksteam van het P.I. zich niet rechtstreeks met de begeleide scholen bemoeit. Alle informatie en instruktie gaat via de diensten naar de scholen, alle gegevens van de scholen komen op het P.I. ook via de diensten binnen.

Het onderzoeksteam van het P.I. meende er goed aan te doen ook zelf kontakten te onderhouden met een aantal andere scholen en wel om drie redenen:

a. Door het direkte werken met de kinderen (afnemen van de toetsen) en de leerkrachten (overleg, en enige begeleiding) krijgt men een beter inzicht in de praktische mogelijkheden en konsequenties. De theoretikus vergroot zijn zo noodzakelijke terreinkennis.

b. Resultaten, behaald op de leesvoorwaardentoets en leesvorderingentoets bij *niet* begeleide vergelijkingsgroepen kunnen bijzonder waardevol materiaal opleveren.

c. Vergelijking van resultaten op de toetsen bij onderwijs aan scholen voor debielen, aan L.O.M.-scholen en schippersscholen met de resultaten op de begeleide en niet begeleide scholen voor basisonderwijs kan bijdragen tot verbetering van de theorievorming en misschien tot verbetering van deze soorten onderwijs.

4. *De leesvoorwaarden*

4.1. *Algemene voorwaarden*

Onder 2 werd reeds een voorlopige aanduiding gegeven van wat wij verstaan onder het begrip leesvoorwaarden. In het algemeen gesproken zijn voorwaarden de impliciet vooronderstelde of expliciet geformuleerde eisen, waaraan de leerlingen moeten voldoen, willen zij met succes in een didaktisch proces participeren. Analyse van deze didaktische processen kan de voorwaarden blootleggen. Het voorwaarden-denken zouden we willen zien als een bepaalde methode in het onderwijskundig onderzoek en als richtsnoer voor de praktikus om belangrijke aspekten van de beginsituatie te onderkennen. Op een andere plaats hopen wij nader in te gaan op de hiermee samenhangende methodologische vragen. Welke zijn nu de voorwaarden, die analyse van het didaktisch proces van het leren-lezen, dus van de leerstof en de werkwijzen, steeds gedacht in verband met de aangegeven doelstellingen, aan het licht brengt? In de eerste plaats meer algemene zaken, die eigenlijk voor vele (misschien alle) didaktische processen in deze periode gelden. Het zijn de *algemene* voorwaarden. We noemen

de volgende, zonder volledig te willen zijn:
- voldoende taalontwikkeling
- goed funktionerende zintuigen
- een zekere emotionele evenwichtigheid
- voldoende gemotiveerd zijn
- zich kunnen concentreren op een door anderen opgedragen taak
- in een groep kunnen werken.

Deze algemene voorwaarden doen sterk denken aan wat nog vaak als 'schoolrijpheid' wordt aangeduid. We hebben overigens wel bezwaren tegen de achter deze term schuilgaande opvattingen. De school wordt bij gebruik hiervan naar onze mening te veel als een statisch gegeven gezien, waarvoor bij het kind de geschikte ontwikkeling moet worden afgewacht. Faktoren zoals Vliegenthart noemt (distantie tot het konkreet beleven; zekere vertrouwdheid met het denken op abstrakt niveau; konstante, kontinue gerichtheid; laten leiden door onpersoonlijk systeem) vormen in zeker opzicht een overgang naar wat wij noemen de specifieke voorwaarden (Vliegenthart 1958).

4.2. *Het begrip 'specifieke voorwaarden'*
Belangrijker voor ons denkkader zijn de specifieke voorwaarden. Specifieke voorwaarden zijn die eisen, die speciaal en grotendeels uitsluitend voor het bedoelde didaktische proces gelden. Zij worden onderkend door een psychologisch-didaktische analyse van leerstof en werkwijzen, die scherp ingaat op het eigene en bijzondere van deze aspekten van het didaktische proces.

Wat betreft de leesvoorwaarden kwamen we op grond van literatuuronderzoek en het zorgvuldig vergelijken van leesmethoden en werkwijzen tot de konklusie, dat de eisen, die de verschillende methoden stellen, niet zodanig uiteenlopen, dat voor deze methoden telkens andere voorwaarden geformuleerd zouden moeten worden.

We menen dus dat ten opzichte van de variëteiten aan methoden toch een bepaalde generalisering geoorloofd is. Dit werd mede ingegeven met het oog op de praktijk van het onderwijs, waar men immers naast belangrijke invloed van de methode ook nog de invloeden kent van de persoonlijke inbreng van de onderwijzeres.

5. *De specifieke leesvoorwaarden*
We onderscheiden de volgende leesvoorwaarden:

5.1. *Taalbeheersing*
Voldoende taalontwikkeling, zowel om in de leeswereld binnen te treden als om later de nieuwe woorden vlot te kunnen lezen. (Voorwaarde: taalbeheersing).

Het is begrijpelijk dat een voldoende taalontwikkeling als eerste leesvoorwaarde wordt genoemd. Het is ook duidelijk, dat met deze omschrijving een aansluiting wordt gevonden bij de algemene voorwaarden: de algemene voorwaarden zijn weer de basis voor de specifieke.

Aangezien de leesvoorwaarden aspekten zijn van de beginsituatie voor het leren-lezen en dus leerstof en werkwijzen de vraagstelling t.a.v. de analyse van de beginsituatie bepalen, kunnen we drie gebieden onderscheiden, waarop de taalbeheersing moet worden bestudeerd:

1. De taalbeheersing, nodig voor het kind om zich te handhaven in het onderwijs, dus in de relatie leerkracht-kind (in de groep) en kind-medeleerlingen in het algemeen. Dit is taalontwikkeling als algemene voorwaarde. Aan dit aspekt wordt in het hulpprogramma uiteraard veel zorg besteed. Het is niet in de toets opgenomen.
2. De taalbeheersing, nodig voor het kind om de leerkracht bij dit specifieke deel van het onderwijs wat betreft de gebezigde taal, de aanwijzingen, de termen en uitdrukkingen, te kunnen volgen. Hier doen zich problemen voor, die sterk gebonden zijn aan het leren-lezen. Relatie-woorden zoals boven-aan-vooraan-erachter-volgende enz. hebben in de leefwereld een andere betekenis, dan wanneer zij gebruikt worden om relaties in gedrukte (of geschreven) taal aan te duiden. Wanneer de kleuterschool de relatie 'vooraan' heeft laten verwoorden door de kinderen door deze te laten beleven in de klas met voorwerpen en met medeleerlingen, is het nog niet zeker, dat het kind deze relatie dóór heeft, wanneer het gaat om het woord

(letter) 'vooraan' op het bord of 'vooraan' in de zin of regel.
De visuele presentatie van de taal, dus taal in gedrukte of geschreven vorm kent haar eigen 'afspraken'. Vooraan-erachter enz. hebben te maken met de in onze taal geldende links-rechts regel; boven-beneden met 'afspraken' t.o.v. de bladspiegel. De auditieve presentatie relateert vooraan en erachter ook niet meer aan het eigen lichaamsschema, maar met eerst-verklankt, later-verklankt.
Met deze relatie-woorden, gebruikt t.o.v. visueel en auditief gepresenteerde taaleenheden, bevinden we ons midden in de specifieke voorwaarde van de taalbeheersing.
Bij deze woorden is het dus vanuit de gebezigde werkwijzen, dat vragen aan de beginsituatie worden gesteld: de leerkrachten gebruiken in een of andere vorm soortgelijke woorden om de klas aanwijzingen te geven of individuele leerlingen te helpen.
Voor het samenstellen van de toets werden een aantal van deze relatietermen gekozen, nl. vooraan – daarna – daarvoor – laatste – eerste – erachter – volgende – voorste, alle betrekking hebbende op visueel gepresenteerde taaleenheden.
In de instruktie van diverse delen van de toets worden begrippen als woord en letter op eenvoudige wijze in een korte oefenperiode toegelicht.

3. Met het begrip 'leeswereld' wordt bedoeld de betekenis-wereld die in de eerste leesoefeningen en leesboekjes wordt opgeroepen. Het kind ontleent deze wereld nog niet aan het gedrukte woord, maar door een verhaal of anderszins wordt het door de leerkracht erin betrokken.
Zijn de situaties, die in de opgeroepen 'leeswereld' voorkomen (hier speelt de leerstof een grote rol, wat vooral betreft de gebezigde taal voor het kind, voldoende vertrouwd of moet het kind, voordat het goed mee kan doen, eigenlijk eerst allerlei uitdrukkingen nog leren? Met de 'nieuwe' woorden bedoelen we die woorden, die het kind niet globaal of als normaalwoord aangeboden krijgt, maar waarvan hij het geheel zelf moet zien te vinden uit het aangeboden lettermateriaal. Deze synthese lukt over het algemeen alleen, wanneer het kind een zeker verwachtingsbeeld heeft van wat er komen zal. Deze verwachting kan zeer summier zijn, maar het eindresultaat van de synthese zal het kind enigszins vertrouwd moeten zijn. Didaktisch gesproken is de efficiëntste weg, als 'nieuwe' woorden alléén die te gebruiken, die het kind in zijn eigen taal ook reeds kent. Het gaat in dit moeilijke stadium van leren-lezen immers niet om de taalschatuitbreiding, hoe nuttig op zichzelf ook, maar om het toegang verkrijgen tot begrijpend opnemen (en verklanken) van een gedrukte tekst. Vooral voor het kind uit een taalzwak milieu is hier nader onderzoek gewenst.
Woorden die het technisch-mechanisch zou moeten kunnen lezen, maar waarvan het de betekenis niet kent (aanvoelt), kan het in de 'synthese 'niet grijpen en blijft ervoor staan of maakt er maar wat van. Zo struikelde een kind dat alle letters kende (zittenblijver aan het eind van het 2e jaar in de eerste klas) over het gecursiveerde woord in het zinnetje: 'Oom *at* een peer', maar het las vlot: 'Oom *jat* een peer'.[1] (De verleden tijden van de onregelmatige werkwoorden worden in dit milieu niet veel gebruikt, men stapt over op de voltooide tijd.
Het is de vraag of de in ons land gebruikte methoden de juiste eisen stellen. Een Schots onderzoek (The Scottish Council, 1948) toonde aan dat in de aldaar gebruikte eerste leesboekjes vele woorden voorkwamen die niet in de kindertaal funktioneerden en niet door het kind werden gekend. Gemiddeld kende het kind 76,5% van de woorden; 10% van de kinderen (onderzocht bij 100 kinderen in de stad Glasgow in 8 scholen) kende minder dan 50% van de woorden.
'An interesting point was that the readers

1. Mondelinge mededeling van mej. C. A. van Aart, did. medew. Ped. Centr. Den Haag.

themselves appeared to have no effect upon vocabulary at least at this early stage'.
Tussen het woordgebruik van de kinderen en de woordkeuze van deze boekjes bleken grote verschillen te bestaan.
Onderzoek van beperkte omvang, verricht door de afdeling Schoolpedagogiek toonde voor enkele in Nederland gebruikte eerste leesboekjes niet zulke grote verschillen wat betreft gedrukt gepresenteerde en passief-gekende woorden van de woordenschat van de leerlingen.
In de toets komt dit aspekt van de leesvoorwaarde taalbeheersing niet aan de orde: het is te zeer methode-gebonden. De voorwaarde taalbeheersing wordt getoetst d.m.v. de deeltoets IV, terwijl in de deeltoets II-III-V-VI-VII-VIII termen zoals zin-woord-letter aan de orde komen.

5.2. *Zingeving*
Zingeving van een gedrukte tekst als verwijzende naar een (te verbeelden) wereld, waarbij het lezen de toegang opent. Het kind benadert de tekens als 'om te lezen'. (Voorwaarde- zingeving).

Het zal duidelijk zijn, dat wanneer het kind geen 'notions about reading' heeft, het gehele proces van het lezen-leren beduidend minder zinvol is. In de literatuur komen we deze voorwaarde tegen onder de naam 'symboolbewustzijn' (D'Espallier 1957, Pelgrims 1956–1957). Deze term legt teveel de nadruk op het rationeel inzichtelijke: de gedrukt gepresenteerde taal nodigt uit tot een bepaald soort handelen, nl. lezen.

Deze voorwaarde is bij de meeste kinderen wel vervuld.

Tijdens de kleuterschoolperiode of in het gezin heeft het kind meestal voldoende ervaring verkregen, dat het gedrukte teksten als 'te-lezen' kan herkennen. Het op een prettige boeiende wijze met leesmateriaal kennis maken (plaatjes kijken, voorlezen) speelt een grote rol. Nader onderzoek op diverse kleuterscholen is gaande om samenhangen met leeftijd en milieu nauwkeuriger te kunnen omlijnen.

Vliegenthart wijst op enkele oudere kinderen, waarbij deze voorwaarde niet vervuld was. (Vliegenthart 1958).

De voorwaarde van de zingeving wordt getoetst d.m.v. deeltoets I.

5.3. *Objectivatie*
Zakelijk manipuleren met gesproken, resp. gedrukte taalstrukturen, zodat strukturering in woorden en letters beoefend kan worden. (Voorwaarde: objektivatie).

Bij het lezen door geoefende lezers wordt niet of nauwelijks aandacht aan de presentatievorm van het taalmiddel besteed. (Dit wordt gedépasseerd). Het richten op deze presentatievorm levert zelfs vaak problemen op voor volwassenen, b.v. bij de korrektie van drukproeven: men verliest zich dan telkens weer in de inhoud.

Voor het lezen-leren is het voor het kind echter nodig, dat het zich ook los kan maken van het inhoudelijke aspekt (van de 'leeswereld') en zich alleen op de presentatievorm van de woorden, zinnen of letters kan richten.

Deze wordt dan objekt van beschouwing (objektivatie van het taalmiddel). Opgemerkt moet worden, dat objektivatie van het taalmiddel in visuele presentatievorm pas problemen oplevert als het kind de betekenis van de woorden is meegedeeld. Daarvoor ziet het alleen nog maar meer of minder grote of kleine, lange of korte reeksen van figuren, die blijkbaar min of meer bij elkaar horen. Het zijn nog objekten voor het kind. Moeilijker wordt het, als de visueel gepresenteerde taaleenheden 'gekend' worden, d.w.z. als het kind de betekenis weet. En dit is speciaal het geval bij auditief gepresenteerde taaleenheden: Wanneer gezocht moet worden naar het laatste woord van de zin, naar het gelijke deel van 'huis' en 'muis' of wat je hoort aan het eind van het woord noot, dan moet de emotioneel geladen betekenisinhoud plaatsmaken voor de emotioneel zeer arme groep tekens.

De voorwaarde objektivatie wordt getoetst d.m.v. deeltoets III-V. Indirekt komt zij ook bij VI aan de orde.

5.4. *Visuele en auditieve diskriminatie*
Voldoende visuele en auditieve richtbaarheid,

wat betekent dat deel-Gestalten kunnen worden aangewezen en waargenomen zonder dat de totaal-Gestalt verloren gaat, zodat het structureren van een woord in letters die samen naar een totaal-betekenis verwijzen, beoefend kan worden. (Voorwaarde: visuele en auditieve diskriminatie).

De proefjes voor deze voorwaarde worden voor het gemak aangeduid met de naam visuele en auditieve diskriminatie. Deze term wekt echter gemakkelijk misverstand. Het is o.i. nl. psychologisch bekeken te eenvoudig om, zoals bij diverse Amerikaanse auteurs wordt beschreven, (zie o.a. Chall 1967, ook wat betreft het interpreteren van onderzoeksresultaten) uit te gaan van de gedachte, dat de zintuigen zich bij het kind langzaamaan zodanig ontwikkelen, dat fijne verschillen kunnen worden opgemerkt (= gezien of gehoord) en dat het leren-lezen hierop moet wachten. Gemakkelijk kombineert zich deze nogal fysiologisch georiënteerde opvatting met een te ongenuanceerde interpretatie van de Gestalt-psychologie: in zijn ontwikkeling neemt het kind eerst alleen de totaal-Gestalten (in dit verband: woorden) waar, langzamerhand verfijnt zich zijn diskriminerend vermogen en kan het ook de strukturen (elementen, details, in dit verband: letters) onderscheiden. Dit alles zou bij het kind tussen 5 en 7 jaar plaatsvinden. Kleinhans komt echter tot de bevinding 'dasz von der Wahrnehmungsseite her bei 4-jährigen die wichtigste Voraussetzung zum Lesen in der Form eines erarbeiten des Wortes (in spielerischer Manier) erfüllt ist. Selbst sehr ähnliche Einzelbuchstaben (z.B. E – F; R – B) werden bereits sicher unterschieden.'

Kleinhans werkte met visueel materiaal. (Kleinhans, 1966. Vg. ook Breunig, 1967 en Nickel, 1967).

Metzger heeft aangetoond dat de genese op dit gebied niet uniform loopt van geheel naar details, maar ook van kleinere gehelen naar meer komplexere. 'Für das geistige Reifeweraen ist demnach nicht so sehr, nicht in erster Linie entscheidend die Zunahme (nach den Assoziationstheorien) oder auch die Abnahme (nach den Ganzheitstheorien) des auszeren Umfang der als klar geformte Ganze erfaszbahren Einheiten, sondern die Zunahme der Fähigkeit zur Erfassung und Verwirklichung von Gliederungshierarchien immer höherer Ordnung dort, wo solche nach Lage der Dinge gefordert sind.' (Metzger 1956). Ook Metzger meent dat dit alles ten zeerste afhangt van een 'sich vollziehende Vervollkommung der Wahrnehmungsfunktion', waarbij rijping een zeer belangrijke rol zou spelen. Hoe dit laatste ook zij, de toevoeging 'wo solche nach Lage der Dinge gefordert sind' wijst erop, dat er op een bepaald moment niet vanzelfsprekend details of totalen worden opgemerkt, maar dat het omgaan met de objekten d.w.z. de bedoeling van de handeling, de zin van dit omgaan voor het kind van beslissende betekenis wordt. En deze bedoeling kan in een leersituatie ontstaan door de uitnodigende instruktie van de leerkracht. Het is daarom dat we spreken van richtbaarheid op deze Gestalt-opbouw, waarbij 'nicht nur bei Einzelarbeitung sondern auch noch innerhalb der ungestörten Wort- en Satzganzen der einzelne Buchstabe als klar geformter, lokalisierter, identifizierbarer, natürlicher Teil verwirklicht werden kann'.

Nu is het merkwaardig bij deze 'identificering' dat bepaalde grovere details niet van betekenis zijn: a is het zelfde als **a**, b hetzelfde als *b*, c (zwart) hetzelfde als c (wit).

Maar **a** is door één kleine toevoeging niet hetzelfde als o, n niet hetzelfde als m, b niet hetzelfde als d.

Niet het zintuigelijk fijne waarnemen beslist hier of er van gelijk of verschillend sprake is, maar het feit of het kind er reeds 'weet van' heeft, dat dit bij het vormsysteem van het lezen behoort tot het belangrijke waar het op aan komt, tot de 'afspraken' die hier gelden. MOT is door de links-rechts afspraak niet hetzelfde als TOM, al nodigt de symmetrie uit tot de uitspraak 'gelijk', een uitspraak, die bij symmetrische presentatie van allerlei objekten in de leefwereld b.v. twee lepels, twee potloden enz. zeker wel zou gelden.

Bij deze voorwaarde is het zeer duidelijk, dat het *niet* gaat om funktieontwikkeling (deze is als algemene voorwaarde een grondslag) maar

om het reeds meer of minder weet-hebben-van dus kennen van de spelregels in een zeer bepaald cultuurprodukt: gedrukte taal en het lezen daarvan.

De voorwaarde visuele en auditieve diskriminatie wordt getoetst door middel van deeltoets II-VII (visueel) en VI (auditief).

5.5. *Synthese*

Voldoende greep op gesproken taalstructuren wat betreft tijdsorde van de klanken of klankgroepen, zodat analyse en synthese kunnen plaatsvinden. (Voorwaarde van de synthese).

Analyse en synthese spelen van meet af aan beide een rol in het didactisch proces van het leren-lezen. Het is onjuist om er van uit te gaan, dat synthese pas optreedt als er ('nieuwe') woorden uit een reeds gekende voorraad letters of woorddelen moeten worden samengesteld. Bij de analyseprocedures moeten de delen in het gegeven woord worden herkend en met dit gegeven woord (tijdelijk) verbonden blijven.

De toets is erg eenvoudig gehouden (deeltoets VIII). Voor dit complexe gebied vermoedelijk te eenvoudig. Onderzoekingen van Simon-Stambak c.s. in de vijftiger jaren legden het accent op de structurering in de tijd. Zij toonden aan dat bepaalde ritme-proefjes predicerende waarde hadden voor leeszwakte (Simon 1952–Zazzo 1952).

Het ritmebegrip is echter zeer weinig omlijnd. Stambak beperkte de operationalisering tot tik-procedures (natikken, stiptekeningen tikken).

Na herhaalde pogingen de toets-items van Stambak bruikbaar te maken, besloot het onderzoeksteam deze toch te laten vervallen. De betekenis van de tik-procedures (operationalisering) was niet duidelijk in de theorie over het leren lezen te plaatsen. Een hoge correlatie geeft ook nog geen aanwijzing van de aard van het verband. Doorslaggevend is geweest, dat op deze toets-items geen hulpprogramma kon worden geschreven (vgl. 7.2 en 7.3).

6. *Wat is 'voldoen aan de voorwaarden'?*

Leesvoorwaarden zijn het pakket voorondersteld kennen en kunnen dat nodig is om met succes in het didactisch proces van het leren-lezen te participeren. Dit proces wordt gedacht als een 'leren' met behulp van de in de basisschool benutte methoden en werkwijzen (lehren – lernen).

In welke mate moet het kind deze leesvoorwaarden beheersen, zal het beoogde succes niet verhinderd worden? Wat betekent, 'voldoende' zoals genoemd in de voorwaarden 5.1 taalbeheersing en 5.4 visuele en auditieve diskriminatie?

Bij de voorwaarde zingeving is er sprake van een sprong naar nieuw inzicht, een ontdekking. Er is bij het individuele kind sprake van wel of niet inzien dat gedrukte taaleenheden gelezen kunnen worden.

Bij de voorwaarde objektivatie is dit sprongkarakter ook min of meer aanwezig maar toch veel meer fluktuerend. Sterk aan de eigen leefwereld appellerende woorden of zinnen roepen een betekenisinhoud op, die moeilijker wordt genegeerd teneinde op de presentatievorm van deze woorden of zinnen te letten, dan bij meer neutrale woorden. Bij het beproeven van toetsonderdelen bleek dit duidelijk: eenvoudige zinloze woorden boden de minste moeilijkheden. (Moeilijker zinloze woorden boden uitspraakmoeilijkheden).

De andere voorwaarden: taalbeheersing – visuele en auditieve diskriminatie en synthese betreffen een kennen en kunnen, dat in meerdere of mindere mate aanwezig kan zijn. Hier is sprake van gradaties en soms kunnen in deze gradaties niveaus worden onderscheiden. De zin-objektivatie van deeltoets V laat scoringswaarden zien, die naar de regels van de testkonstruktie voor deze leeftijdsgroep een acceptabele reeks items mogelijk maken.

Dit acceptabele niveau wordt bereikt door het leggen van blokjes bij elk gehoord woord. De oorspronkelijke wijze van toetsen zoals deze beschreven wordt door Bosch (Bosch, 1949) vraagt een veel hoger niveau van funktioneren: de verschillende gehoorde woorden moesten worden aangegeven met de rangtelwoorden eerste-tweede enz. Deze items werden in diverse proefseries ook gebezigd. In de definitieve versie zijn ze niet

meer opgenomen: het vereiste niveau van funktioneren was duidelijk te hoog.

De grenswaarde van 'voldoende' is bijzonder moeilijk aan te geven. Hier gelden geen absolute normen: voldoende-onvoldoende is gerelateerd aan de prestaties van de klas waarmee we te maken hebben.

Er bestaat onderling een zekere funktionele afhankelijkheid van de diverse voorwaarden. Bij de kinderen zullen, wat deze funktionele afhankelijkheid betreft, grote individuele verschillen kunnen optreden. In hoeverre de algemene voorwaarden elkaar en de specifieke kunnen kompenseren, resp. tekorten opheffen, is nog niet duidelijk, al staat vast, dat dit plaatsvindt. Gray citeert in dit verband Betts: 'He found that such factors form a 'compound'. When a given element is missing or lacking in potency the other elements take on different characteristics'. Terecht trekt hij meteen de konklusie: 'The problem faced is to differentiate instruction in terms of the capabilities, interests and needs of students'. (Gray 1960).

Vliegenthart onderstreept de betekenis van een goede 'instelling' van het kind. Herhaaldelijk wijst hij erop, dat wanneer deze instelling nog te infantiel, te emotioneel gebonden, te vaag is, ook de apart te onderkennen deelaspekten (waaronder de door ons genoemde specifieke voorwaarden) minder goed funktioneren.

'Tenslotte komen wij nog terug op de opvatting, op p. 14 vermeld, dat de lees-spellingsmoeilijkheden tot stand komen als resultaat van voor ieder individu weer andere totaalkonstellaties. Niet alléén een beperkt abstraherend vermogen of zwakte in het symboolgebruik, een lichte storing in de taal, een zekere labiliteit, geringe afwijkingen in het opnemen en vasthouden van zintuigindrukken of in de Gestaltopvatting, een niet-ideale leesdidaktiek of een minder adequate opvoeding, veroorzaken géén van alle op zich zelf de moeilijkheden. Maar het kind als totaliteit, met zijn individuele potenties en instelling, kan deze leeropgave niet aan. Een eventuele geringe funktionele zwakte, die een ander spelend overwint, is voor dit kind in déze konstellatie een onoverkomelijk struikelblok. (Vliegenthart 1958).

7. *De leesvoorwaardentoets*

7.1. *Te hanteren door de leerkracht*

De werkgroep is met het onderzoeksteam van oordeel, dat het toetsen door de leerkracht zelf in het begin van de schoolperiode drie voordelen heeft:

1. De leerkracht maakt gedurende het half uur 'werkend-spelen' op ongedwongen wijze kennis met haar toekomstige leerling en deze met de juf en de omgeving waarin hij/zij straks dagelijks moet vertoeven. Deze persoonlijke, eerste ontmoeting in het dagelijkse leslokaal vergemakkelijkt – in ieder geval voor vele leerlingen – de overgang k.o.-l.o.
2. De leerkracht verkrijgt door het afnemen van de leesvoorwaardentoets relevante informatie over haar leerlingen wat betreft een aantal essentiële aspekten van het toebereid zijn tot leren-lezen. Van meet af aan ziet zij haar klas daardoor als een meer gedifferentieerd geheel en kan deze niet meer behandelen als een homogeen blok.
3. Behalve de informatie, die specifiek op het leren-lezen gericht is, kan de leerkracht méér van het kind opmerken: al is dit alles niet nauwkeurig scoorbaar, toch kunnen allerlei zaken genoteerd worden, zoals indrukken over het taalgebruik; ontwikkeling van de zintuigen, instelling t.o.v. het werk of spel enz. Het gaat hierbij uitdrukkelijk niet om volledig verantwoorde en fijn gedetailleerde informatie, maar wel om opvallende gegevens over de kinderen die mede bevorderen dat de leerkracht een gedifferentieerd beeld van elke leerling heeft, zodat zo weinig mogelijk brokken gemaakt worden door een foutieve didaktische benadering. Opvallende gedragsvormen en de daarmee samenhangende vermoedens kunnen met de begeleidingsdienst worden besproken.

7.2. *Toets, geen test*

De toets is een didaktisch instrument en geen psychologisch, d.w.z. de verfijning is afgestemd

op de mogelijkheden, die de didaktische benadering van de leerling biedt.

De psycholoog zal ongetwijfeld een nog meer verfijnd instrument nodig hebben, als hij een kind i.v.m. zijn kapaciteiten en gebreken t.a.v. het leren-lezen wil onderzoeken. De mazen van het net zijn nog vrij grof. Opvallende kinderen, evt. opvallend gedurende de periode van onderwijs, zullen moeten worden voorgedragen voor een nader (klinisch) psychologisch onderzoek.

Alle bevindingen die de toets mogelijk maakt, moeten door de leerkracht in de reeksen onderwijs/leersituaties van de leesles kunnen worden benut voor extra individuele hulp. De toets beoogt dus uitdrukkelijk niet, die eigenaardigheden van het kind zichtbaar te maken, die tot een of andere vorm van legasthenie predisponeren: met deze symptomen zou de leerkracht niets weten aan te vangen.

7.3. *De rol van de toets*

De leesvoorwaardentoets moet men zien als een verfijnd procédé om de beginsituatie, vooral wat betreft de belangrijkste aspekten voor het leren-lezen, op een voor de leerkrachten effektieve wijze zichtbaar te maken. De toets is een deel van het didaktisch handelen in de aanvang van de eerste klas.

De problematiek van de evaluatie en normering hangt hier heel nauw mee samen. In de werkgroep zijn de volgende punten onderwerp van gesprek en onderzoek geweest:

A. De relevantie van de toets.
B. De betrouwbaarheid.
C. De validiteit.
D. De normering, ook i.v.m. het indiceren van didaktische handelwijzen.

De volgorde van de punten is van wezenlijk belang. Pas als over A voldoende overeenstemming bestaat kan over B worden gesproken, daarna C enz. De voorafgaande punten spreken nl. voortdurend mee in de volgende.

Het probleem van de relevantie hebben we geprobeerd te vangen onder de begrippen doel en rol.

Als doel zouden we willen stellen (voorlopige formulering):

- Het verkrijgen van zo nauwkeurig en betrouwbaar mogelijke informatie betreffende elke individuele leerling, speciaal aangaande de specifieke leesvoorwaarden.

De rol van de toets:

- Het bij de leerkrachten verhelderen van de inzichten in de beginsituatie van elke individuele leerling op zodanige wijze, dat een zo optimaal mogelijke benadering van deze leerling in het onderwijs in het aanvankelijk lezen mogelijk wordt. De rolomschrijving

sluit in:

- het afnemen van de toets door de leerkrachten;
- inzichtelijkheid van de wijze van operationalisering (face validity) voor de leerkrachten;
- inzichtelijkheid van de instruktie voor de leerkracht i.v.m. het voorwaardendenken;

sluit uit:

- een te moeilijke toetsinstruktie wat betreft het afnemen;
- een te tijdrovende omvang (streeftijd: 30 minuten maximaal);
- onderdelen, die geen aanknopingspunten bieden voor planning van het te geven onderwijs.

7.4. *Procedures bij de evaluatie*

Gedurende het schooljaar 1969/1970 werd de leesvoorwaardentoets voor het eerst door een groot aantal leerkrachten zelf afgenomen. Vergeleken met toetsing door studenten doen zich bij een hantering door de leerkrachten nieuwe problemen van toetskonstruktie voor, met name op het gebied van de hanteerbaarheid en de nauwkeurigheid van de scoring. In dit schooljaar werd met het oog op de rol van de toets en de hantering door de leerkrachten vooral aandacht besteed aan twee belangrijke zaken, nl.

a. de 'waarderingswaarde' die de leerkrachten aan de toets en het zelf afnemen toekennen, en
b. de toetskonstruktie speciaal i.v.m. dit zelf hanteren door de leerkrachten.

Onderzoek naar *a.* betekent een empirische verifikatie van de veronderstelde relevantie. Dit deel van het evaluerend onderzoek moest der-

halve hoge prioriteit krijgen. Zou de toetsprocedure door de leerkrachten als te moeilijk of als zinloos worden afgewezen, dan was verder onderzoek naar betrouwbaarheid enz. niet erg opportuun meer. Daarentegen zal een positieve instelling van de leerkracht t.o.v. de toetsprocedures, ook wanneer nog geen definitieve gegevens betreffende betrouwbaarheid en validiteit berekend zijn, didaktisch van grote waarde kunnen zijn.

In het schooljaar 1969/1970 is het onderzoek naar de waardering van de toets zo zorgvuldig mogelijk verzorgd d.m.v. drie enquêtes bij instrukteurs en leerkrachten en een uitvoerig interview met leden van de schooladviesdiensten van de werkgroep. Deze enquêtes waren er ook op gericht gegevens te verkrijgen over de toetskonstruktie en toetsprocedures.

Uit de laatste enquête bij alle leerkrachten (respons 77%) bleek o.a. het volgende:

20% zegt geen oordeel te kunnen geven over de invloed van toets en hulpprogramma.

44% kent aan het hulpprogramma een positieve invloed toe.

58% kent aan de toets een positieve invloed toe.

Ruim 80% acht de informatie uit de toets belangrijk.

25% van hen heeft deze informatie echter onvoldoende kunnen gebruiken.

De hulp die aan de zwak bevoorwaarden gegeven kon worden, wordt grotendeels met voldoende beoordeeld (± 80%). In deze vraag lag gedeeltelijk ook een beoordeling van eigen werk!

Een derde deel van de respondenten zegt het op prijs te stellen wat meer bij de samenstelling van het hulpprogramma te worden betrokken. 40% vindt dit niet nodig.

Een derde deel van de respondenten heeft de differentiatiemogelijkheid in de handleiding gebruikt.

Iets meer dan 10% zegt positief dat het differentiatiemodel eerder ingevoerd had kunnen worden.

40% zegt dat dit niet had gekund.

Uitdrukkelijk is de werkgroep er van uitgegaan, dat eerst de ontvangst in de praktijk moest worden geëvalueerd en dat de binnengekomen gegevens van enquêtes, interviews en scoringsformulieren moesten worden geanalyseerd ter verbetering van de toetskonstruktie. Na deze verbeteringen kunnen pas op verantwoorde wijze gegevens over betrouwbaarheid, validiteit en indicerende normen worden verzameld.

Verbetering van de toetskonstruktie is ook reeds verhoging van de betrouwbaarheid. In zoverre is dus reeds met evaluatie van dit belangrijke aspekt begonnen.

Het afnemen van de toets door de leerkrachten zelf en de binnengekomen toetsresultaten van de proefuitgave 1969 brachten gegevens aan het licht, die de werkgroep noodzaakten tot de volgende werkzaamheden:

a. Vergroting van de hanteerbaarheid door precisering van de instruktie en de scoringsvoorschriften en verduidelijking in de vormgeving.

b. Herziening van de item-opbouw, waarbij voor een hanteerbaar sample leerlingen de vergelijkingsprocedure van de 25% hoogst scorenden en 25% laagst scorenden werd gehanteerd en een zorgvuldige taalkundige en logopedistische analyse werd toegepast.

c. Hertoetsing na 8 weken om vast te stellen, welke operationalisering van de voorwaarden onderwijsgevoelig is en welke (nog) niet.

d. Item-verbetering door toetsen van zesjarige kleuterschoolleerlingen.

Op grond van de gegevens uit de enquêtes en interviews en met behulp van bovenstaande werkzaamheden werden verbeteringen aangebracht in de item-opbouw en werd de instruktie (instruktieboekje) aanzienlijk uitgebreid en nauwkeuriger uitgeschreven.

Gedurende het schooljaar 1970/1971 zal met inzet van de verbeterde toets aan een zo zorgvuldig mogelijk gekozen sample van 80 scholen, rekening houdende met de variabelen leesmethode-jaren ervaring leerkrachten-rekruteringsmilieu o.a. berekend worden:

a. de betrouwbaarheid,

b. de prediktieve validiteit,

c. de indicerende normering van de toets.

8. *Het hulpprogramma*

8.1. *Verband met de toets*

De toetsresultaten geven de leerkracht een beeld van de klas op voor het leesonderwijs relevante onderdelen. De betrekkelijke waarde van deze gegevens moeten we scherp onder het oog zien: het is een vergissing – schoolpsychologen maken deze nog wel eens – te veronderstellen, dat leerkrachten enigszins ongewone informatie over hun leerlingen zonder meer kunnen benutten bij en in hun onderwijs.

Teneinde te voorkomen, dat de met zekere verwachtingen begroete informatie uit de leesvoorwaardentoets als een onhanteerbare hoeveelheid gegevens zou blijven liggen, is in de werkgroep een hulpprogramma ontwikkeld, dat met behulp van de procedures van de schoolbegeleiding tot zijn recht moet komen.

Het hulpprogramma bestaat uit 4 series deelleergangen. Terwille van de hanteerbaarheid werden nl. de 6 voorwaarden tot 4 groepen samengevat:

A – de taalbeheersing
B – het visuele aspekt van de objektivatie + zingeving
C – het auditieve aspekt van de objektivatie + zingeving
D – de synthese.

8.2. *Samenstelling*

In het hulpprogramma is de beheersing van de voorwaarden als leerdoel gesteld. Het is mogelijk gebleken voor elke groep reeksen op elkaar aansluitende deelleerdoelen te formuleren. Het vaststellen van de deelleerdoelen is al een belangrijke stap op weg naar het ontwerpen van deelleergangen. Opgemerkt moet worden, dat een empirisch volledig verantwoorde methode om deelleerdoelen opklimmend naar moeilijkheidsgraad te plaatsen, in ontwerp wel min of meer zichtbaar, maar voor praktisch uitvoerbaar onderzoek nog nauwelijks hanteerbaar is (vgl. Gagné 1967 en Möller 1969). Het vinden van de bij de leerdoelen en gegeven beginsituatie (zichtbaar voor ieder kind op de scorelijsten van de leesvoorwaardentoets) passende leeraktiviteiten, vereist vindingrijkheid, kennis van de beschikbare leermiddelen en onafhankelijkheid t.a.v. traditionele procédés (door Young treffend 'fashion' in het onderwijs genoemd, Young 1965). In haar uitstekende werk over het lezen-leren wijst Chall meerdere malen op de inventiviteitsbeperkende invloed van wat gebruikelijk is: zelfs evidente resultaten van empirisch onderzoek worden in de richting van de algemeen aanvaarde 'kijk' op het onderwijsgebeuren omgebogen en geïnterpreteerd (Chall 1967).

Bij de opbouw van de deelleergangen (hulpprogramma) werd veel hulp ontvangen van de leden van de werkgroep. In nauwe onderlinge samenwerking ontstonden zo een serie handleidingen voor de leerkrachten, vergezeld van werkbladen, zinstroken, lees-schrijfbladen, woordkaartjes enz. voor de leerlingen.

8.3. *Kenmerken van het hulpprogramma*

Belangrijke aspekten van het hulpprogramma zijn de volgende:

a. De leerkracht is en blijft van bijzonder grote betekenis, wil het programma succes hebben. Van haar wordt dus alle medewerking gevraagd.
De ervaring heeft geleerd, dat het in dit verband op drie zaken aankomt:
- begrijpen waar het in het 'voorwaardendenken' d.w.z. bij de toets én het hulpprogramma om gaat,
- nauwkeurig afnemen van de toets,
- zorgvuldige aandacht voor en hulp aan alle kinderen mede afgestemd op de toetsgegevens over het kind en de mogelijkheden van het hulpprogramma.

b. Binnen het programma moet elk kind aktief bezig kunnen zijn in een aangepast proces van voortgaand kunnen en weten.
Als het enigszins kan geven we het kind regelmatig die dingen te doen, die het aankan en waar het verder mee komt. Deze aktiviteiten zijn niet voor alle kinderen dezelfde. De toets liet reeds zien hoe verschillend de kinderen zijn. Het hulpprogramma geeft aan, hoe in de klas de leerlingen gedifferentieerd in het werk kunnen worden betrokken

op een wijze, die voortgang aangepast aan hun niveau mogelijk maakt.

c. Elk kind moet zoveel mogelijk positieve ervaringen opdoen in het programma.
Negatieve ervaringen ontmoedigen. Het kind geraakt dan gemakkelijk in 'de spiraal naar beneden': d.w.z. door de teleurstellende ervaringen gaat het plezier en de aandacht verloren, de prestaties worden hierdoor weer negatief beïnvloed, enz. De stelregel is: laten we zorgen dat het kind met plezier blijft werken en zich blijft inspannen.

d. Na een begin van meer of minder gelijke benadering van de kinderen zal meer en meer in groepen moeten worden gewerkt.
Handleiding I geeft aanwijzingen om alle kinderen in hetzelfde werk te betrekken. Terwijl de leerkracht met de gehele klas werkt, moet datgene wat onder b en c is genoemd niet uit het oog worden verloren. Handleiding II en III nemen na een overgangsperiode van inoefenen steeds meer mogelijkheden op om de klas in twee of meer groepen te splitsen, die verschillend leeswerk doen (b.v. het werken met een werkblad met verschillende opdrachten en verschillende hulp van de leerkracht).

e. Speciale aandacht zal moeten worden besteed aan de jonge kinderen en aan kinderen uit taalarme milieus.
Jonge kinderen lopen eerder kans in 'de spiraal naar beneden' te geraken dan hun oudere klasgenoten. Zij behoeven meer aandacht, meer hulp en vooral meer geduld.
Hetzelfde geldt voor kinderen uit taalarme milieus. Bestaat een hele klas uit deze kinderen, dan zal veel tijd en aandacht moeten worden besteed aan handleiding I en II.

f. Het integreren van het programma in het totaal van onderwijs/leeraktiviteiten is de taak van de leerkracht in overleg met de adviserende dienst.
De handleidingen bieden hiervoor suggesties. Zij zullen losbladig worden opgezet, zodat aanvullingen ten behoeve van deze noodzakelijke integratie gemakkelijk kunnen worden toegevoegd.

De didaktische adviezen gebaseerd op het voorwaardendenken en de bevindingen van de voorwaardentoets zullen rekening moeten houden met de methode die men in de klas gebruikt. Het is niet de bedoeling 'zwakke' methoden kost wat kost bij te werken: deze kunnen beter vervangen worden door 'goede'. Een dergelijke sanering zal elke dienst nastreven. Het succes en het tempo zal echter aanzienlijk afhangen van de financiële armslag van de scholen en het gezag van de dienst.

9. *Perspectieven*

In diverse publiciteitsmedia (dagbladen, radio, t.v.) is vorig jaar en dit jaar bij het schoolbegin aandacht besteed aan het leesvoorwaardenonderzoek in de diverse plaatsen. De samenwerkende diensten breidden voor het cursusjaar 1970/71 het aantal te begeleiden scholen aanzienlijk uit.

Daar het pakket alleen bestemd is voor schoolbegeleidende organen of personen moesten verzoeken van individuele scholen worden afgewezen. Om kennis te maken met de procedures startte in dit schooljaar een zevental regionale of plaatselijke begeleidingsinstanties buiten de werkgroep op een beperkt aantal scholen het werk met deze vorm van begeleiding van het eerste leerjaar. Het totale aantal klassen dat dit jaar met de toets en het hulpprogramma werkt bedraagt plm. 400.

Het leesvoorwaardenonderzoek hoopt een bijdrage te leveren tot een meer verantwoorde, gedifferentieerde benadering van de jonge leerlingen en het dempen van de kloof tussen kleuteronderwijs en basisonderwijs.

Genoemde literatuur

Bosch, B.: Grundlagen des Erstleseunterrichts. Eine didaktische Untersuchung. Angermund 1949.
Breunig, H.: Gestaltauffassung und Gestaltwiedergabe im Kinderalter. Weinheim–Berlin 1967.
Bijl, J.: Over fundamentele didaktische research. Paedagogische Studiën 38 jg, no. 9, 1962.
Chall, J.: Learning to read, the great debate. New York 1967.
D'Espallier, V.: Schoolrijpheid. Leuven 1957.

D.Espallier, V. en Pelgrims, M.: Leesrijpheid. Leuvense universitaire uitgaven 1957.
Gagné, R. M.: Curriculum Research and the promotion of learning. In: Tyler, Gagné, Scriven: Perspectives of curriculum evaluation. Chicago 1967.
Graeve, de C.: Bijdrage tot het probleem der leesrijpheid. Stichting ond. oriëntatie deel VII. 1961.
Gray, W. Reading. In: Encyclopedia of Educational Research. Third ed. New York 1960.
Haenen, A. W.: Enkele opmerkingen omtrent de problematiek rondom het zittenblijven. In: Paedagogische Studiën 46 jg, no 11, 1969.
Kleinhans, W. H.: Stufen der ganzheitlichen Auffassung bei 2- bis 7-jährigen Kindern. Weinheim 1966.
Metzger, W.: Die Entwicklung der Gestaltauffassung in der Zeit der Schulreife. Westermanns Päd. Beiträge 1956 – 8. S. 531–544, 603–615.
Möller, Chr.: Technik der Lernplanung. Weinheim 1969.
Nickel, H.: Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter. Stuttgart 1967.
Pelgrims, M.: Lezen en symboolbewustzijn. Tijdschrift voor opvoedkunde 1956–57 blz. 80.
Simon, T.: Une batterie d'épreuves psychologiques pour la prédiction de la réussite en lecture. In: Enfance 1952, p. 475–480.
The Scottish Council for Research in Education: Studies in Reading volume 1. University of London Press LTD 1948.
Vliegenthart, W. E.: Op gespannen voet. Over kinderen met lees- en spellingsmoeilijkheden en hun relatie tot de wereld. Groningen 1958.
Young, M.: Innovation and research in education. London 1965.
Zazzo, R.; Ajuriaguerra, J.: L'apprentissage de la lecture et ses troubles. Les dyslecties d'évolution. Press Universitaires de France, 1952.

Onderzoeksteam Pedagogisch Instituut Utrecht, afd. Schoolpedagogiek (onderwijskunde): Mevr. W. Boonzaayer-Molier (adm.), drs. E. Keuken, E. Kremers, mej. A. v. d. Meulen, H. Sanders, drs. J. Sixma, mej. D. Toonk (adm.), mej. D. Verbakel, C. van Vilsteren.

Curriculum vitae

Drs. J. Sixma, geb. 1918, werkte vijftien jaar als onderwijzer en hoofd aan de Montessori-scholen te Sneek en Bussum. Na het behalen van de akten pedagogiek MO-A en B was hij vijf jaar werkzaam als leraar pedagogiek aan de kweekschool van het Haagsch Genootschap en drie jaar als didactisch medewerker aan het Pedagogisch Centrum van de gemeente 's-Gravenhage. In 1964 studeerde hij af aan de R.U. Utrecht met als hoofdvak schoolpedagogiek. Sinds dat jaar is hij als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan het Pedagogisch Intituut van de R.U. Utrecht.

Schoolrijpheid, een poging tot begripsbepaling

Een empirisch onderzoek.

H. L. W. ANGENENT*

Samenvatting

125 kinderen (50 jongens, 75 meisjes) uit de eerste klas van het g.l.o. werden onderzocht op de faktoren schoolrijpheid (beoordeling door klasseonderwijzeres), intelligentie (test bij het schoolbegin), sociale rijpheid (Vineland Social Maturity Scale, met de moeder als informant) en geslacht.

Schoolonrijpheid werd vaker bij jongens dan bij meisjes vastgesteld, verder blijkt het samen te hangen met intelligentie maar niet met sociale redzaamheid. Meisjes blijken meer sociaal redzaam dan jongens; de sociale redzaamheid hangt samen met intelligentie.

1. *Schoolrijpheid*

Bij het betreden van de lagere school worden aan het kind een aantal specifieke eisen gesteld die als nieuw op hem afkomen en waartegenover het zich zal moeten handhaven.

Het – grotendeels nog speel – kind zal zich moeten aanpassen aan het nieuwe schoolmilieu. Veel meer dan thuis en op de kleuterschool worden er gerichte inspanningen van het kind gevraagd. Het moet zich (bijvoorbeeld motorisch) beperken; er wordt een redelijke werkinstelling en een bepaald niveau van koncentratie vereist, een goede waarneming, fijne motoriek etc. Wat betreft de leerstof wordt steeds meer een beroep gedaan op het abstractievermogen van het kind. Verder moet het kind zich sociaal aanpassen aan vreemde kinderen en volwassenen.

Kortom het vraagstuk van de schoolrijpheid is een aansluitingsprobleem (6,p.68).

Alhoewel bovengenoemde eisen geleidelijk aan het kind worden gesteld en het onderwijzend personeel zovéél mogelijk zal doen om een harmonische aanpassing te bevorderen, blijken toch niet alle kinderen die de lagere schoolleeftijd bereikt hebben zich op de normale lagere school te kunnen handhaven.

Deze schoolongeschiktheid kan tot verschillende faktoren worden teruggevoerd (zwakzinnigheid, lichamelijke gebreken, neuroticisme, psychopathie en dergelijke). Onder deze faktoren moeten we ook de schoolonrijpheid noemen.

Het betreft hier kinderen bij wie – hoewel verder normaal begaafd – het rijpingsproces dat een kind doorlopen moet hebben wil het aan bovengenoemde eisen voldoen, nog niet voldoende heeft doorgezet.

2. *Validiteit*

Voor het meten van schoolrijpheid bestaan er diverse tests. Een bezwaar dat men tegen deze tests kan inbrengen is dat ze veelal worden gevalideerd t.a.v. schoolprestaties.

Zo blijkt bijvoorbeeld de Frankfurter Schulreifetest, volgens de Duitse ijking, $r = .66$ te korreleren met het rekencijfer van de eerste klas ($N = 100$). In tien verschillende schoolklassen in Frankfurt werd een korrelatie van $r = .50$ tot $r = .70$ gevonden met de schoolprestaties (lezen, schrijven, rekenen). Bij de totale groep van 350 kinderen was deze korrelatie $r = .62$.

Controle onderzoeken te Fulda en Dortmund gaven korrelaties te zien van $r = .68$ tot $r = .73$ ($N = 300$) (7)

Men kan zich afvragen of bij bovengenoemde relaties niet een aantal intervenierende variabelen meespeelt. We noemen in de eerste plaats *intelligentie*. In hoeverre intelligentie een rol speelt

* Met dank aan mej. drs. F. M. E. Gerritsen die de tekst van enige kritische aantekeningen voorzag.

in het vraagstuk van de schoolrijpheid kan worden nagegaan door beide faktoren met elkaar te korreleren. Het zijn vooral de verbale facetten van de intelligentie welke samenhangen met de taalkundige vaardigheden van het kind die een belangrijke rol spelen (8, p. 90).

D'Espallier noemt als belangrijkste faktor in het schoolrijpheidsprobleem een algemene rijpheidsfaktor die door de verbale ontwikkeling gedomineerd wordt (6, p. 72).

Zowel schoolrijpheid als schoolprestaties blijken zeer afhankelijk van de sociale achtergrond van het kind, het sociaal-economische milieu waaruit het stamt (7). Nauw hiermee samen hangt de wijze en het niveau waarop het kind zich sociaal weet te handhaven: zijn *sociale rijpheid* welke zich uit in zijn sociale kompetentie (1,2). Sociaal belemmerde kinderen zijn minder vaak schoolrijp (3).

3. *Begripsvalidatie van het begrip schoolrijpheid*

Een begrip wint aan helderheid als men het weet te relateren aan een aantal begrippen waarvan de betekenis min of meer duidelijk is en welke men in een nomologisch netwerk gecentreerd op het onderhavige begrip kan onderbrengen. Met het oog hierop hebben we een poging gedaan om het begrip schoolrijpheid empirisch te valideren door de relatie na te gaan t.o.v. de faktoren intelligentie, sociale rijpheid en geslacht.

Voor wat betreft het meten van het begrip *schoolrijpheid* (SR) zijn wij terug gegaan tot de bron, te weten de mening van de klasse onderwijzeres. Vindt deze een kind schoolrijp, dan krijgt het een plus op het item schoolrijpheid, anders een min.

De *intelligentie* (IQ) is gemeten met de Test bij het Schoolbegin (9). De totale skore op deze test wordt omgezet in een IQ skore.

De *sociale rijpheid* (SQ) is onderzocht met de 'Vineland Social Maturity Scale' (4, 5). Hiervan is een eigen vertaling samengesteld die bij de moeders van de kinderen is afgenomen (1, 2). Het resultaat kan men weergeven in een sociaal quotiënt (SQ), dat men analoog aan een IQ kan hanteren.

Het *geslacht* (G) is als volgt geskoord: jongens krijgen een plus, meisjes een min.

4. *De proefgroep*

Gegevens over de vier hierboven genoemde faktoren zijn verzameld bij de leerlingen van de vier eerste klassen van drie scholen voor g.l.o. te Leiden. Het gaat om 125 kinderen (50 jongens, 75 meisjes). De leeftijd van de kinderen varieert van 6.5 tot 7.5 jaar met een kleine uitloper naar boven (14 kinderen) tot 8.5 jaar.

Er blijken – bij variantieanalyse – geen verschillen tussen jongens en meisjes voor te komen op de faktoren leeftijd en intelligentie.

5. *De resultaten*

De gevonden relaties zijn weergegeven in tabel 1, tabel 2 en figuur 1.

Tabel 1. De korrelaties tussen de vier faktoren en de signifikantieniveau's

	SR	IQ	SQ	G
SR		rbis = .38 $p < .01$	rbis = .15 NS	r_t = .34 $p < .001$
IQ			r = .31 $p < .005$	r.bis = .06 NS
SQ				r.bis = .35 $p < .005$
G				

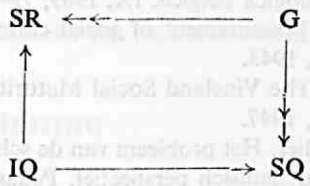
SR = schoolrijpheid; IQ = intelligentie;
SQ = sociale rijpheid; G = geslacht
r = produkt-moment korrelatiekoëfficiënt
rbis = biseriele korrelatiekoëfficiënt
r.bis = punt-biseriele korrelatiekoëfficiënt
r_t = tetrachorische korrelatiekoëfficiënt
p = signifikantieniveau
NS = niet signifikant

Tabel 2. De signifikanties van de korrelaties tussen de vier faktoren.

	SR	IQ	SQ	G
SR		S	N	S
IQ			S	N
SQ				S
G				

S = signifikant
N = niet signifikant

Figuur 1. De signifikanties van de korrelaties tussen de vier faktoren.



Is er geen signifikante relatie, dan zijn de faktoren niet verbonden. Bij een signifikante relatie zijn de faktoren verbonden door een pijl. Een dubbele pijl geeft de oorzakelijke richting van de relatie aan, een enkele pijl de *verondersteld* oorzakelijke richting.

7. *Konklusies*

Schoolrijpheid blijkt niet samen te hangen met *sociale rijpheid.* De sociale rijpheid, zoals door ons gemeten met de Doll-schaal, heeft nl. betrekking op sociale zelfstandigheid, het zichzelf kunnen redden. Relatief afhankelijke en onzelfstandige leerlingen zullen zich in de beslotenheid van het schoolmilieu wel weten te handhaven, zeker waar het aankomt op schoolprestaties. De 108 schoolrijpe kinderen behalen een SQ van 110 gemiddeld, de 17 niet schoolrijpe kinderen een gemiddeld SQ van 106.

Wel is er verband tussen *schoolrijpheid* en *geslacht.* Schoolonrijpheid blijkt bij jongens vaker te worden gekonstateerd dan bij meisjes. We kunnen dit illustreren met een iets grotere groep dan de 125 kinderen die aan het onderzoek deelnamen. Oorspronkelijk zijn we namelijk uitgegaan van 135 kinderen. Hiervan werden er 20 door de klasseonderwijzeres als schoolonrijp aangemerkt. We wijzen erop dat het hier om bijna 15% van de kinderen gaat. Dit percentage geeft wel te denken, vooral als we in ogenschouw nemen dat alle kinderen reeds tot de eerste klas zijn toegelaten (het onderzoek had plaats vlak voor de Paasvakantie). Van de 54 jongens worden er 11 schoolonrijp bevonden, van de 81 meisjes 9. We zien dus dat schoolonrijpheid duidelijk vaker bij jongens voorkomt.

Schoolonrijpheid hangt ook samen met *intelligentie.* Van de 108 schoolrijpe kinderen is het gemiddeld IQ 114. De 17 niet schoolrijpe kinderen behalen een gemiddeld IQ van 104. De konklusie is dat intelligentere kinderen gemiddeld schoolrijper zijn. De oorzakelijke richting van deze relatie lijkt te zijn dat intelligentie leidt tot schoolrijpheid. Toch moeten we ook oorzakelijkheid in de andere richting niet uitsluiten. Immers grotere schoolrijpheid kan de oorzaak zijn van een op hoger niveau funktioneren van de intelligentie en los hiervan van betere prestaties op tests.

Intelligentie blijkt onafhankelijk te funktioneren van het *geslacht.* Het gemiddelde IQ van alle kinderen is 113, van de meisjes 114 van de jongens 112.

Wat betreft *sociale rijpheid* blijken meisjes het beter te doen dan jongens. Het gemiddeld sociale quotiënt is 110, voor jongens is dit 106, voor meisjes 112, hetgeen een signifikant verschil is.

Intelligentie blijkt samen te hangen met *sociale rijpheid.* Naar we mogen aannemen doordat intelligente kinderen zich beter sociaal weten te handhaven. Andersom moeten we de mogelijkheid niet geheel uitsluiten dat kinderen die sociaal beter funktioneren een beter gebruik van hun intelligentie maken.

Wat betreft de relatie van *intelligentie* tot *schoolrijpheid* en *sociale rijpheid* willen we – daar beide laatste faktoren nauwelijks samenhangen – veronderstellen dat het hier om twee verschillende facetten van de intelligentie gaat. Het ene facet zal de samenhang met schoolrijpheid veroorzaken. Het andere met sociale rijpheid. Men zou hier kunnen denken aan het verbale- en het performance-gedeelte van een intelligentietest. Bij de door ons gehanteerde intelligentietest wordt dit onderscheid niet gemaakt, zodat het wat dit betreft bij deze hypothetische gedachte moet blijven.

Ten aanzien van *schoolrijpheid* is de uiteindelijke konklusie dat deze meer bij jongens dan bij meisjes wordt vastgesteld, onafhankelijk is van sociale rijpheid in de zin van sociale redzaamheid en samenhangt met een bepaald facet (of facetten) van de intelligentie.

Summary

In a sample of 125 first-grade children (50 boys, 75 girls) of elementary school, schoolmaturity correlates with sex (girls) and intelligence, not with social maturity. Social maturity correlates with sex (girls) and intelligence.

Literatuur

1. H. L. W. Angenent en A. Sneep. De 'Vineland Social Maturity Scale'. Hypothese, 1967/68, 12, 20–28.
2. H. L. W. Angenent. Struktuur en niveau van sociale kompetentie in de eerste klas van de lagere school. Hypothese, 1967/68, 12, 138–147.
3. T. de Backer en I. Kristoffersen. Het maturateitsprobleem bij vlaamstalige kinderen in het Brusselse. Psychologica Belgica, IX, 1969, 79–90.
4. E. A. Doll. Measurement of social competence. Minneapolis, 1943.
5. E. A. Doll. The Vineland Social Maturity Scale, Minneapolis, 1947.
6. V. D. 'Espallier. Het probleem van de schoolrijpheid in een dynamisch perspectief. Pedagogische Studiën, jrg. 47, no. 2, 1970, 67–76.
7. F. M. E. Gerritsen. De Frankfurter Schulreife-Test, Pedagogisch Forum, 2e jrg. 1968, 218–224.
8. F. M. E. Gerritsen en W. L. L. Hulsman. De Frankfurter Schulreife-Test II. Pedagogisch Forum, 3e jrg. 1969, 288–294.
9. Rudolf Pintner, Bess V. Cunningham and Walter N. Durost. Test bij het schoolbegin. Bewerkt door J. L. Prak, 1935.

Training in groepsrelaties gedurende de leraarsopleiding

verslag namens een interuniversitaire werkgroep[1]

E. G. HESSING

1. *Inleiding*

1.1.

Sinds 1961 organiseren de drie landelijke Pedagogische Centra conferenties voor beginnende leraren[2]. Dit initiatief is destijds genomen op verzoek van een aantal rectoren die meenden dat een deel van de problemen waarmee beginnende leraren te kampen hebben, terug te voeren is op een onvoldoende beroepsopleiding.

De opzet van de conferenties is van het begin af geweest de leraren zich bewust te doen worden van relationele problemen en interactieprocessen welke in een groep kunnen optreden en die in de werkelijkheid van de onderwijs-leersituaties een belangrijke rol spelen[3].

1.2.

De vooronderstelling die hieraan ten grondslag ligt is als volgt te formuleren: enige kennis van de theoretische achtergrond van de groepsdynamica en ervaring in het hanteren van groepsprocessen stellen de leraar in staat:

a. meer inzicht te hebben in conflictsituaties en samenwerkingsproblemen die zich kunnen voordoen binnen een groep, of tussen groepen van docenten, en daarnaar te kunnen handelen;

b. meer inzicht te hebben in groepsrelaties en de invloeden daarvan op onderwijs-leersituaties binnen klasseverband of/en ander groepsverband, en daarnaar te kunnen handelen.

1.3.

Contacten tussen medewerkers van enkele Universitaire Leraarsopleidingen en de landelijke Pedagogische Centra leidden ertoe dat de Centra aanboden medewerkers van de verschillende Universitaire Leraarsopleidingen die hiervoor belangstelling hadden, in de gelegenheid te stellen deel te nemen aan een trainingscursus voor leiders[4].

1.4.

Na de trainingscursus is een werkgroep opgericht bestaande uit deelnemers aan de leiderscursus die tevens werkzaam zijn aan Universitaire Leraarsopleidingen. Deze groep werd aangevuld met drs. W. J. Moleman, die reeds over trainingservaring beschikte en verbonden is aan de leraarsopleiding van de G.U. te Amsterdam.

2. *Doelstelling werkgroep*

2.1.

Onderzoeken in hoeverre enig inzicht en enige vaardigheid in het hanteren van groepsprocessen als programma-onderdeel binnen de leraarsopleiding kan worden gerealiseerd, en of dit binnen een tweedaagse training bereikt kan worden.

2.2.

Het opdoen van ervaring als groepsleider voor de trainers.

2.3.

Het eventueel komen tot het formuleren van hypothesen over relevantie, functie en organisatie – zowel inhoudelijk als naar duur als naar plaats – van een training die gericht is op het doen ontstaan van een attitude die gekenmerkt wordt door:

a. inzicht in groeps-dynamische verschijnselen die kunnen optreden in groepen binnen het onderwijs (lerarengroepen, leerlingengroe-

pen)
b. het vermogen hier vanuit te handelen.

3. *Programma opzet*
3.1.
Aantal cursussen:
Besloten werd 4 cursussen te geven, resp. in Utrecht (R.U.), Amsterdam (V.U.), Groningen (R.U.), Amsterdam (G.U.).

3.2.
De tweedaagse cursussen vonden plaats op 22, 23 mei 1969 (in Utrecht), 13, 14 november 1969 (Amsterdam V.U.), 12, 13 december 1969 (Groningen) en 12, 13 januari 1970 (Amsterdam G.U.).

3.3.
Indeling leidersteams:
In verband met de intensiteit van het programma werd besloten de groepen door teams van drie leiders te laten trainen.

Om zoveel mogelijk ervaring te kunnen uitwisselen werd de samenstelling van de teams per cursus gewijzigd.

3.4.
Aantal en grootte trainingsgroepen:
Gezien het aantal leiders werden per cursus niet meer dan twee trainingsgroepen van ieder twaalf deelnemers geformeerd.

3.5.
Samenstelling trainingsgroepen:

3.5.1.
De deelname aan de cursus was facultatief.

3.5.2.
De groepen werden zoveel mogelijk heterogeen (verschillende studierichtingen) samengesteld.

3.5.3.
Er werd naar gestreefd de groepen zo in te delen dat studenten met en zonder hospiteer-ervaring zoveel mogelijk gescheiden werden; uitgangspunt hiervoor was, mede gezien de doelstelling als geformuleerd onder 2.1. en 2.3., reeds enig inzicht te verkrijgen over de plaats van de training in de totaliteit van de opleiding.

3.6.
Programma-onderdelen[5].

3.6.1.
Verantwoording.
De keuze van de programma-onderdelen is gerelateerd aan:
a. de doelstelling, als geformuleerd in 2.1. en 2.3.
b. het voorhanden zijn van een programma dat gebruikt wordt op de 'beginnende-lerarenconferenties' en de aan dat programma ten grondslag liggende vooronderstellingen als geformuleerd in 1.1. en 1.2.

3.6.2.
Toelichting op de programma-onderdelen *(discussie, oefening, informatie)*

Teneinde een optimaal leerproces in cognitieve zin te bewerkstelligen werd de volgorde van de onderdelen afgestemd op:
- ervaring (de deelnemers werden in een 'belevingssituatie' geplaatst)
- evaluatie (zowel door deelnemers als door trainers)
- informatie (waar wenselijk het verschaffen van een theoretisch 'raam').

Opgemerkt dient te worden dat de evaluatie betrekking had op zowel de afzonderlijke onderdelen als op het totale programma.

3.6.2.1. *Discussie*
Bedoeling van de groepsdiscussie is de deelnemers gemeenschappelijk groepsdynamische verschijnselen te laten ervaren. Door middel van analyse van eigen discussie werd in de evaluatiegesprekken getracht de groepsleden zich bewust te doen worden van groepsdynamische verschijnselen welke van invloed kunnen zijn op het procedure- en interactieverloop van een gesprek.

In een later stadium van de training werd de deelnemers gevraagd zelf een gesprek te plannen, d.w.z. zelf voorwaarden te ontwikkelen op grond

waarvan men verwachtte dat een gesprek een optimaal verloop zou hebben.

Voortdurend werd getracht een koppeling tot stand te brengen tussen de processen die zich gedurende de trainingsdagen voordeden en het toekomstig beroepsveld van de deelnemers, waarbij de leiding tevens trachtte de deelnemers zoveel mogelijk bepaalde verbanden zelf te doen leggen.

Doorgaans voerde een deel van de groep een gesprek, terwijl de overige leden, met of zonder gerichte opdracht, observeerden. De observatie-opdrachten werden gegeven teneinde de deelnemers het verschil te doen ervaren tussen participeren aan een gesprek en het buiten groepsverband functioneren, opdat de groepsdynamische begrippen 'betrokkenheid' en 'distantie' behandeld konden worden.

3.6.2.2. *Oefening*

a. Oefeningen in *samenwerkingsproblemen*, die zich doorgaans in een taakgerichte groep kunnen voordoen: bijvoorbeeld het oplossen van een probleem door vier leden van de groep, waarbij ieder lid van deze groep één vierde van de totaal beschikbare (en benodigde) informatie heeft om het probleem op te lossen. Deze oefening heeft tot doel de groep te stimuleren bepaalde aspecten (problemen) die zich bij samenwerking voordoen te analyseren: welke factoren het samenwerkingsproces kunnen vertragen, verstoren en welke factoren het samenwerkingsproces kunnen optimaliseren.

b. Oefeningen in *communicatieproblemen* binnen grote en kleine groepen: bijvoorbeeld een oefening in spreken en luisteren. Deze oefening heeft o.a. ten doel het leren terughouden van de eigen gedachten tijdens het luisteren en het leren waarnemen welke remmingen bij groeiende concentratie optreden.

c. *Rollenspel.* Bij een rollenspel krijgen de deelnemers de opdracht zich in een bepaalde situatie te gedragen als een persoon van wie hun enkele gegevens worden verschaft (afkomst, opleiding, functie, opvattingen). Daar de rol een zekere bescherming biedt komen problemen vaak duidelijker tot uiting dan in een gesprek erover. Het doel van een rollenspel is onder meer om te leren theoretische gezichtspunten aan een concrete situatie te toetsen en zich in te leren leven in de situatie van anderen.

3.6.2.3. *Informatie*

Naar aanleiding van het constateren van verschijnselen die zich binnen de groep voordeden en op grond van de door de groep gemaakte opmerkingen werd:

a. een stuk theoretische informatie betreffende leiderschapsstijlen en het procedure-verloop van een gesprek gegeven met het oog op het optimaliseren van het bewustwordingsproces voor de groep en de personen in die groep,

b. de mogelijkheid gegeven zich verder te informeren: de deelnemers aan de training werd een litteratuurlijst over 'planned – change' verschaft[6].

Opgemerkt dient te worden dat het verschaffen van theoretische informatie afhankelijk is van het 'gebeuren' in de groep en de evaluatie daarvan.

4. *Ervaringen van de deelnemers*

4.1.

Algemene indrukken:

Over het algemeen waren de indrukken van de deelnemers, die geregistreerd zijn in de eindevaluatiegesprekken, zeer positief. Veelvuldig kwam de wens naar voren de cursusduur te verlengen; de voorgestelde cursusduur varieerde hierbij van één tot drie weken. Velen achten het wenselijk bij een verlenging van de huidige cursusduur (2 dagen), te denken aan een splitsing over twee cursussen met een bepaalde tijdsperiode daartussen.

4.2.

Ervaringen van de groep met hospiteer-ervaring vergeleken met die zonder hospiteer-ervaring: Globaal kwam het verschil hierop neer dat de studenten die reeds ervaring hadden opgedaan

in de school de relevantie van een dergelijke cursus binnen de leraarsopleiding sterk onderstreepten, terwijl degenen die nog niet met de school in aanraking waren gekomen meenden dat een dergelijke cursus voor alle studenten noodzakelijk is.

4.3.
Programma-opzet:
De opzet van het programma ondervond men als zinvol, in het bijzonder de onderlinge aansluiting van de programma-onderdelen en de afwisseling van oefeningen, evaluaties en aansluitende referaten. Wel werd het programma door sommigen als te intensief en te zwaar beoordeeld. Als een zeer belangrijk punt kwam telkens naar voren het proces van de bewustwording over het functioneren van een groep en van de eigen persoon hierbinnen. Als tekort werd gevoeld de onmogelijkheid binnen het tijdsbestek van de cursus verder te komen dan tot een zekere graad van bewustwording; een oefenfase werd gemist.

Uit de bandopname van de evaluatiegesprekken volgen hier enkele opmerkingen:
'minstens twee maal één week'
'heel intensief . . . niets kan gemist worden'
'sequentie programma-onderdelen heel goed'
'niet voldoende . . . je leert alleen wat je niet kunt'
'indringende training . . . noodzakelijk juist ook voor degenen die hoge verwachtingen hebben van het leraarsberoep'
'in de huidige situatie op vrijwillige basis . . . zomercursussen afwisselen met stage'

5. *Ervaringen van de trainers*
5.1.
Bij het zichtbaar maken van de processen die zich binnen een groep afspelen (b.v. de fasen van een gesprek, de interactie van groepsleden, de rol(len) van groepsleden, de vormen van leiderschap binnen een groep), een onderdeel van het leerproces dat binnen de groep tot stand moet komen, is het vaak noodzakelijk het functioneren van individuele groepsleden in de gehele groep in de bespreking te betrekken. Het blijkt echter moeilijk zich te beperken tot het bespreken van het functioneren van één of meer personen in de groep terwille van een inzicht in het gehele groepsgebeuren. Vaak werd er door de betreffende deelnemers gevraagd verschijnselen te bespreken die sterk inherent zijn aan een persoonlijkheidstructuur van groepsleden op zich. Verwijzing naar het doel van de cursus (inzicht in groepsdynamische verschijnselen) en afgrenzing van de verantwoordelijkheden van de trainers (groepstrainers in een cursus binnen de leraarsopleiding) was dikwijls noodzakelijk, niet in alle gevallen afdoende.

5.2.
Voor het sturen van groepsprocessen bestaan methodes. De trainers ontbrak niet alleen voldoende kennis van deze methodes, maar vooral ervaring in het hanteren ervan.

5.3.
De deelnemers bleken moeite te hebben de groepsprocessen die zich voordeden tijdens de training te vertalen naar de klassesituatie.

5.4.
De training vond plaats buiten de eigenlijke opleiding en had slechts één context, nl. die van vrijwillige deelneming aan een experiment: daardoor ontstond enigszins een 'broeikaseffect'.

5.5.
De duur van de training.

5.5.1.
Twee dagen training is onvoldoende. De deelnemers verwierven wel enig inzicht in groepsprocessen, maar hadden niet de gelegenheid de nieuwe inzichten in de praktijk te brengen en nieuwe vormen te oefenen.

5.5.2.
De training gaat uit van het groepsgebeuren. Het is niet mogelijk dat alle facetten daarvan in zo beperkte tijd zichtbaar worden; slechts op enkele kan nader worden ingegaan.

5.5.3.
De deelnemers bleven erg afhankelijk; tijd voor

het ontstaan van eigen initiatieven ontbrak.

6. *Voorlopige conclusies*

Op grond van de huidige ervaringen zouden we tot de volgende voorlopige conclusies willen komen:

6.1.

Het is zeker gerechtvaardigd voor een training in het hanteren van groepsprocessen binnen de leraarsopleiding een plaats in te ruimen.

6.1.1.

De training zal in elk geval niet vóór de hospiteerstage door de studenten gevolgd kunnen worden.

6.1.2.

De training zal langer dan twee dagen moeten duren.

6.1.3.

De training moet zich richten op de bewustwording van groepsdynamische processen. Een ombuiging naar het aanboren van een meer emotionele laag (de zg. 'sensitivity training') moet in het kader van de *opleiding* achterwege blijven (zie 5.1.).

6.2.

Voortzetting van de oriënterende fase is gewenst.

6.2.1.

Nog nader onderzocht zal moeten worden wanneer en op welke wijze ingericht de training het meeste effect sorteert.

6.2.2.

Eventueel dient al gewerkt te worden met groepen die niet zijn samengesteld op basis van vrijwilligheid.

6.2.3.

Terwille van een evaluatie van het verschil tussen een intensieve en een extensieve werkwijze is een herhaalde opzet maar dan volgens extensieve werkwijze (bv. 6× 1-wekelijks blokuur van 3 uur) wellicht nodig.

6.3.

In de training moeten meer 'schakelmomenten' ingebouwd worden tussen de verschijnselen binnen de trainingsgroep en het hanteren van groepsprocessen binnen de klas; onderzocht moet worden in hoeverre het invoeren van deze schakelmomenten de transfer bevordert van hetgeen binnen de trainingsgroep aan vaardigheden is ontwikkeld naar het handelend optreden binnen een 'nieuwe' groep (van hetzij studenten, hetzij docenten, hetzij leerlingen).

6.4.

Onderzoek moet uitgebreid worden naar een follow-up t.a.v. het handelend optreden van de leraar in de klas na de training.

6.5.

Onderdelen uit de training (discussietechniek, evaluatiegesprekken, groepsoefeningen) lijken bijzonder zinvol bij het starten van b.v. werkgroepen; ervaring hiermee dient te worden uitgebreid.

6.6.

Om voldoende creatief in te kunnen gaan op nieuwe situaties en verschijnselen die zich bij dergelijke cursussen kunnen voordoen, is uitbreiding van de opleiding van de groepstrainers noodzakelijk.

6.7.

Er dient reeds nu aandacht te worden besteed aan de scholing van nieuwe trainers.

Utrecht, juli 1970

Noten

1. Deze werkgroep is als volgt samengesteld:
   Drs. D. C. Constandse (Rijksuniversiteit te Utrecht)
   Drs. E. G. Hessing (Rijksuniversiteit te Utrecht)
   Drs. W. J. Moleman (Gemeentelijke Universiteit Amsterdam)
   Drs. J. Schouten (Vrije Universiteit te Amsterdam)
   J. Snoep (Rijksuniversiteit te Groningen)

Het verslag sluit aan bij een eerder verschenen artikel van E. G. Hessing m.m.v. W. J. Brandenburg, 'Enige gedachten over de ideale leraarsopleiding' Ped. Stud. 9, 1969 i.h.b. p. 448, 5.2.

2. W. A. Deurman, 'Sociale vaardigheid, een eis ook bij het voortgezet onderwijs' in: Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, jaargang 26, no 258, febr. 1968 J. Muusses, Purmerend.
3. cf. Ria J. I. Bos, Conferenties beginnende leraren, Director, 38, mei 1970.
4. Deze cursus stond onder leiding van de heren D. Lemson (Ned. Ped. Inst. Zeist) Mr. M. van Mourik Broekman (Ned. Ped. Inst. Zeist) en drs. Hermen J. Jacobs jr. (Onderwijskundig Studiecentrum, Amsterdam) en vond plaats van 13–17 januari 1969 te Beekbergen. Het totaal aantal deelnemers was twaalf, waaronder de leden van de werkgroep (met uitzondering van de heer Moleman.)
5. Programma
   Eerste dag:
   10.00–11.00 Inleiding en introduktie
   11.00–12.00 Discussie met observatie-opdracht
   12.00–12.30 Rapportage in pleno
   14.00–14.30 Referaat
   14.30–16.00 Groepsoefening met nabespreking
   16.15–17.15 Evaluatie van de ochtendzitting
   17.15–17.45 Planning avonddiscussie
   19.00–20.30 Discussie met evaluatie ad hoc
   20.30–21.00 Planning discussie volgende dag
   21.00–21.30 Evaluatie eerste dag
   Tweede dag:
   9.00– 9.45 Discussie
   9.45–10.15 Referaat
   10.15–12.30 Rollenspel met nabespreking
   14.00–15.00 Evaluatie van de ochtenddiscussie
   15.30–17.00 Groepsoefening
   19.00–21.00 Evaluatie van de cursus m.b.t. de leraarsopleiding.
6. Literatuurlijst voor de studentendeelnemers:
   Zichzelf worden in menselijke relatie, Dr. A. Vossen, Haarlem 1967 Deel II: De menselijke relatie in het onderwijs.
   The planning of change, W. Bennis, K. Benne, R. Chin, New York, 1966
   a. Leloud P. Bradford: The teaching-Learning Transaction, p. 493–503;
   b. W. Bennis and H. Shephard: Group Observation, p. 743–756;
   c. D. Jenkins: Group self-evaluation, p. 756–765;
   d. D. Cartwright: Achieving Change in People, p. 698–706.
   Psychologie van opvoeding en onderwijs, R. en A. Tausch, Arnhem, 1967.
   Learning to work in groups, M. Miles, New York, 1967[5].
   Leader Behaviour and Member Reaction in three social climates, White and Lippit. Uit: Group Dynamics, D. Cartwright and A. Zander, New York, 1968[2].
   Leiderschapsvormen in de schoolklas, P. v. d. Griend, Groningen, 1963.
   Barriers and Gateways to Communication, Carl Rogers and F. Roethlisberger, Harvard Business Review.
   Interpersonal Relationships in U.S.A. 2000, Carl Rogers, The Journal of Applied Behavorial Science, 1968.

Pedagogische kroniek

1. Aan de Utrechtse universiteit promoveerde op vrijdag 25 september 1970 mevrouw M. W. Stein-Wilkeshuis, geboren in 1930 te Bussum en wonende te Nuenen, Esdoornstraat 6, tel. 04993-16 58 tot doctor in de letteren op het proefschrift getiteld: 'Het kind in de oudijslandse samenleving.'

De studie geeft een schets van het kinderleven zoals zich dat waarschijnlijk in IJsland heeft afgespeeld gedurende de 'sagatijd', de periode van 930, het jaar waarin het 'Althing' werd gevestigd, tot ongeveer 1030, toen de invloed van het in het jaar 1000 ingevoerde christendom merkbaar werd. De basis van het onderzoek wordt gevormd door de Oudijslandse letterkunde, terwijl gegevens uit Oudnoorse wetboeken, berichten van Romeinse geschiedschrijver over de Germanen, en resultaten van archeologische opgravingen als aanvulling en als vergelijkingsmateriaal worden gebruikt.

Het eerste deel van het boek begint met een behandeling van het te vondeling leggen van pasgeboren kinderen, en de bijzondere situatie die ontstaat bij de invoering van het christendom in IJsland. Dan komen uiterlijk, kleding en kinderspel aan de orde. Vervolgens de activiteiten van grotere kinderen, de leeftijd waarop men een kind als volwassen beschouwde, en de resten van initiatie-riten. De pleegopvoeding, die in de IJslandse maatschappij een geheel andere en belangrijkere plaats innam dan in onze maatschappij, verdient bijzondere aandacht. Nauw verbonden hiermee is het onderwijs dat voornamelijk bestond uit mondelinge overdracht van juridische kennis. De vorm van onderwijs die wij hier opmerken is zeer oud, gevolg van het feit dat IJsland gedurende lange tijd buiten de invloedssfeer van de Romeinse en christelijke beschaving is gebleven.

Het tweede gedeelte van het boek houdt zich bezig met het afwijkende kind, en de reacties van de ouders hierop. Eerst wordt de opvallende 'kolbítr' (kolenbijter) behandeld, het trage, enigszins achterlijke kind, dat gekenmerkt wordt door een a-sociaal gedrag.

Dit kindtype moet niet beschouwd worden als een sprookjesfiguur (b.v. Assepoester), zoals gewoonlijk wordt gedaan.

Het slot van het onderzoek wordt gevormd door een hoofdstuk over vroegrijpe en begaafde kinderen.

Van 1943 tot 1949 bezocht mevrouw Stein-Wilkeshuis het Stedelijk Gymnasium te Deventer.

Daarna studeerde zij Nederlandse taal- en letterkunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht, waar zij in 1955 het doctoraalexamen aflegde met bijvakken Middelhoogduits en Oudsaksisch.

Promotor: prof. dr. J. A. Huisman, gewoon hoogleraar in de beginselen der vergelijkende Germaanse taalwetenschap, de oude talen en letterkunde der Germaanse volken.

2. Aan de Utrechtse universiteit promoveerde op donderdag 24 september 1970 de heer W. Rood, geboren in 1925 te Spanbroek (N.H.), en wonende, Schijndelseweg 46, St. Oedenrode, 04138-27 50, tot doctor

in de godgeleerdheid op het proefschrift getiteld: Comenius and the low Countries, Some Aspects of Life and Work of a Czech Exile in the Seventeenth Century. (Comenius en de lage landen, enkele aspecten van het leven en werk van een Tsjechische balling in de zeventiende eeuw.)

In verschillende Europese landen wordt dit jaar de dood herdacht van Jan Amos Komenský (Comenius) (1592-1670). Drie eeuwen geleden stierf deze Moraviër als balling in Amsterdam. Hij was bisschop van de Tsjechische Broeder-uniteit, maar werd tot nu toe als pedagoog gekwalificeerd, omdat hij vooral door litteratuur, die hij voor het onderwijs schreef, bekend werd.

Door zijn hoofdwerk, De rerum humanarum emendatione Consultatio Catholica (Algemeen beraad over de verbetering van de menselijke situatie), in 1966 voor het eerst te Praag gedrukt, krijgen we een ander beeld van hem. Comenius was veel meer dan pedagoog in de strikte zin van het woord. In zijn hoofdwerk vinden we vele stimulerende gedachten over eenheid in de politiek, in de wetenschappen en in de kerken. Ook zijn pedagogische werken, die hij uit de nood van de tijd en om den brode voor anderen schreef, komen door dit posthuum uitgegeven werk in een ander licht. Tot nu toe behoorde Comenius, eens ereburger van de stad Amsterdam, waar hij de laatste veertien jaren van zijn leven verbleef, tot de onbekenden, en beperkte zich onze belangstelling voor hem tot het 'vieren' van jubileum-jaren. Dit zou in de toekomst anders kunnen worden, als de rijkdom van zijn *Consultatio Catholica* in vertalingen operabel wordt gemaakt.

In de dissertatie wordt het netwerk van relaties getekend, dat er tussen Comenius en de Nederlanden in de zeventiende eeuw ontstond.

De heer W. Rood werd in 1950 tot priester gewijd in de Congregatie van de HH. Harten. In 1958 deed hij doctoraal examen in de klassieke taal- en letterkunde aan de R.K. Universiteit te Nijmegen. Daarna studeerde hij Tsjechische taal. Van 1953-1970 was hij leraar aan het Damiaancollege te St.-Oedenrode, en in de laatste jaren aan het Bernrode-gymnasium te Heeswijk-Dinther. Onlangs werd hij benoemd tot tweede secretaris van de Nederlandse Bisschoppenconferentie.

Naast zijn hoofdtaak wijdde hij zich sinds 1953 aan bijzonder pastoraat: oekumene en dialoog met christenen en marxisten in Oost-Europa. Hij is lid van de Commissie Internationale zaken van de Pax Christi, van het Nederlands Praag Comité, en van het Nederlands Gesprekscentrum.

Promotor: prof. dr. J. M. van der Linde, bijzonder hoogleraar in de geschiedenis van de Unitas Fratrum (Evangelische Broedergemeente) en de kerkgeschiedenis van het Caraïbische gebied.

3. Op vrijdag 25 september 1970 promoveerde drs. W. M. Hopman, stafdocent aan de Katholieke Hogere School voor Verplegenden te Nijmegen, in de aula van de Katholieke Universiteit tot doctor in de sociale wetenschappen. Het proefschrift is getiteld: 'Opleidingen in de verpleging. Onderwijskundige aspecten van de Nederlandse beroepsopleidingen voor ziekenverzorgenden, verplegenden en verpleegkundigen in de intramurale gezondheidszorg'. Prof. dr. G. Th. M. Verhaak, hoogleraar in de praktische pedagogiek, trad op als promotor.

Promovendus stelt zich in dit onderzoek tot doel de opleidingsstructuur in de verpleging aan een onderwijskundig onderzoek te onderwerpen, mede in het licht van de ontwikkelingen van het beroepsonderwijs in het algemeen en de 'verwetenschappelijking' van de verpleging. Daartoe werden de opleidingen tot verplegende in het Algemene Ziekenhuis, het Psychiatrisch Ziekenhuis, de Zwakzinnigeninrichting en de opleiding tot verzorgende onderling vergeleken. Slechts 20% van de beschikbare tijd bleek er aan theorie te worden besteed. De verwevenheid van opleiding en arbeid bleek oorzaak te zijn van grote problemen t.a.v. de attitudevorming en de integratie van theorie en praktijk. Bovendien

bleek uit een analyse van het leerlingenbestand dat de lesgroepen zeer heterogeen van samenstelling zijn, terwijl er geen differentiatiemogelijkheden bestaan voor bijv. de meer of minder begaafde leerlingen. Een onderzoek naar de opleidingsaccomodatie leidde tot de conclusie, dat in veel gevallen van een inadequate opleidingssituatie sprake is.

Vervolgens beschrijft de dissertatie een aantal specifieke opleidingsproblemen, zoals de selectie van leerlingen door het ziekenhuis, de gebruikte handboeken en het zeer heterogeen samengestelde docentencorps. Ten aanzien van de economische faciliteiten bleken er grote verschillen te bestaan tussen de diverse ziekenhuizen. Ook zijn er enige beschouwingen gewijd aan de docent-verplegende in Nederland. Gebleken is dat de didactische scholing hiervan steeds minder wordt zodat begin 1968 72% van deze docenten in deze geen enkele opleiding bleken te hebben genoten. Nagegaan werd wat nu feitelijk deze functie inhoudt en hoe men er toe komt docent-verplegende te worden. Aan de hand van een advertentie-analyse werd nagegaan of er grote verschillen bestaan in aanstellingseisen en geboden salarissen. Het verloop voor deze functie kan op basis daarvan worden geschat op 25%. Een apart onderzoek wijdde promovendus aan de kwaliteit van de lessen verpleegkunde, hetgeen aanleiding vormde tot zijn advies de docenten én wat hun vakkennis én wat hun functioneren als docent betreft, grondig bij te scholen.

Drs. Hopman concludeert dat deze opleidingen de toets der redelijke kritiek niet kunnen doorstaan. De onderlinge verschillen tussen de diverse opleidingen zijn zo groot, dat moet worden gevreesd, dat de kwaliteit van deze beroepsopleiding verschilt van opleiding tot opleiding. In die zin stelt hij dan ook de vraag of een wettelijke bescherming van deze diploma's nog wel zinvol is.

Op basis van de ontwikkeling van deze beroepsopleiding in het buitenland, met name in Zweden, lanceert drs. Hopman een plan tot een nieuw opleidingssysteem. Hij meent dat er een door O. en W. gesubsidieerd opleidingssysteem moet komen, een aparte school voor verzorgenden voor de hele gezondheidszorg (lager beroepsonderwijs), een aparte school voor verplegenden, en eveneens voor alle sectoren van de gezondheidszorg (middelbaar beroepsonderwijs), een hogere school voor verpleegkundigen (hoger beroepsonderwijs) en een universitaire 'top'-opleiding voor dit beroepsveld.

Het proefschrift bevat uitvoerige gegevens over de huidige functies in de verpleging en bestaande opleidingen daarvoor.

Het is uitgegeven door Uitgeverij 'De Tijdstroom', Lochem.

Drs. Hopman werd in 1935 te Nijmegen geboren. Het H.B.S.-B diploma behaalde hij in 1953 aan het Canisius College in zijn geboortestad. Na de Rijkskweekschool te Arnhem te hebben doorlopen, was hij van 1955 tot 1961 werkzaam op verschillende lagere scholen. Inmiddels behaalde hij de hoofdakte (oude stijl) en de akte wiskunde l.o.

Van 1961 tot 1964 was hij ulo-onderwijzer aan de school voor zeer moeilijk opvoedbare jongens te Wapenveld (Gld.) en behaalde hij bij het Nederlands Schriftelijk Studiecentrum het diploma pedagogiek m.o.A. Van 1964 tot 1967 was hij leraar aan de toenmalige m.m.s.-afdeling van de school voor zeer moeilijk opvoedbare meisjes te Beek/Ubbergen, terwijl hij tevens pedagogiek studeerde aan de Nijmeegse Universiteit. In 1965 slaagde hij voor het kandidaatsexamen pedagogiek en in 1967 legde hij het doctoraal examen af.

Sinds medio 1967 is drs. Hopman als stafdocent onderwijskunde verbonden aan de Katholieke Hogere School voor Verplegenden te Nijmegen, terwijl hij tevens de leiding heeft van de experimentele basiscurcus voor de vakstudie Buitengewoon Onderwijs te Nijmegen.

Mededelingen

Didakometrisch en psychometrisch onderzoek ('DPO')

Ongeveer anderhalf jaar geleden werd door enkele leden van de Werkgroep Meetmethoden het plan opgevat een Nederlands-Belgisch tijdschrift op te richten dat ongeveer het gebied zou bestrijken van de 'Educational and Psychological Measurement', dus het gebied tussen onderwijskunde, statistiek en psychologie (didakometrica en psychometrica). De hoogleraren Coetsier (Gent), Drenth (V.U. A'dam), De Groot (G.U. A'dam) en Velema (Nijmegen) vormen nu met ondergetekende de redactie. Een aantal deskundigen bleek bereid als medewerker kritisch de artikelen te lezen, die, naar men zich voorstelt, zullen gaan over meettechnische problemen, docimologie, bepaalde aspecten van de onderwijsresearch, statistische testtheorie, nieuwe itemsoorten en scoringsmethoden, multivariate technieken, computerprogramma's e.d.

Met de redactie van het Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie (NTP) en haar Uitgeversmaatschappij, de Noordhollandse, is – om evidente, organisatorische en financiële redenen – overeengekomen dat 'Didakometrisch en Psychometrisch Onderzoek' voorlopig zal verschijnen als een reeks afleveringen van het NTP. Men kan zich echter ook uitsluitend op DPO abonneren. Deze mogelijkheid is speciaal geschapen voor die particulieren en instellingen, die wel geïnteresseerd zijn in de metrische onderwerpen van DPO maar minder in de 'algemene' psychologie van het NTP. Er wordt hierbij vooral gedacht aan onderwijsresearchers, testtheoretici, studietoetsdekundigen, statistici, en instellingen als testresearchafdelingen van psychologische of didactische laboratoria. Veelal ook zal de onderzoeker of student bevinden dat het NTP-nummer van zijn instelling is uitgeleend of in roulatie; een apart DPO-abonnement kan hier uitkomst brengen.

Men kan voor zichzelf of voor zijn instelling een DPO-abonnement aanvragen bij mevrouw J. Bauer van het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie, Herengracht 510, Amsterdam, welk instituut voorlopig de distributie verzorgt. Abonnementen gelden tot wederopzeggens. De DPO-nummers worden door de uitgever tegen kostprijs geleverd (5 cent per bladzijde), exclusief verzending.

Namens de redactie, Dr. R. F. van Naerssen, secretaris.

Educational and vocational decision making of Dutch adolescents*

JOHN P. MCKINNEY, PH. D., Associate Professor
Michican State University Department of Psychology – Olds Hall. East Lansing, Michigan, U.S.A.

I. *Introduction*

With the passage of the Educational (Mammoth) Act in 1963 and its recent implementation, Dutch high schools are faced with a series of problems of a counseling nature which now seem to demand immediate attention. One of these is the problem of transition from secondary to higher education. With students now having a wider choice in their selection of secondary programs and more choice of course content within their chosen program, the need arises to counsel them with respect to these choiees and especially with respect to further education. With this problem in mind, the Commissie voor Inpassing van Voortgezette Opleidingen of the University of Utrecht, began an investigation into the whole area of transition from secondary to higher education.

The present paper is an overview of this problem from the point of view of the developmental psychology of the secondary school student. It is based on impressions gathered during my stay in Holland between December, 1969 and May, 1970. These impressions are based on observations and interviews with teachers at the university and secondary schools, with decanen in several secondary schools, and especially with a group of secondary school students from five experimental school sand in addilion, one Gymnasium. Included in the sample are H.A.V.O., Gymnasium, Atheneum and H.B.S. (old form) students, mainly in their fifth year. The schools were a part of the sample chosen by the Commission in a study of the vakkenpakketten in the experimental secondary school, and as such the present report is, in one sense, an extension of that earlier research.

II. *The transition problem*

The transition from secondary to tertiary education is, from the student's perspective, a developmental task comprised of several aspects:

A. Students must decide on the type of tertiary education as well as the location. In many cases the type of education will be dictated by a further choice, namely that of a vocation. Since, in Holland tertiary education is mainly graduate, professional, and technical education (as contrasted with a liberal arts undergraduate education) vocation becomes the overriding consideration in deciding where a student will go after secondary school. In other words, the student must be prepared before the end of his secondary schooling to decide on his life's work. This is less true of the university bound student, but even in his case, the decision must be made with respect to a 'major,' or 'faculty.'

B. Students must be able to anticipate any difficulties which their change in status will entail. Aside from academic difficulties, these could include such things as financial problems, relocation, leaving home, etc. such consideration is especially pertinent for those students who have had little opportunity to make decisions for

* The author is grateful to the U.S. Eductional Foundation in the Netherlands which sponsored his stay as a Fullbright professor from December, 1969 to July, 1970; and to the Instituut voor Inpassing van Voortgezette Opleidingen, Universiteit te Utrecht, which perved as his host.

themselves in secondary school and will face a maximum demand to do so during the years of further education, e.g., at the university.

C. 'College stress' is a well documented symptom of first year university students. Even those students who have well developed coping mechanisms to deal with changes in status, often experience adjustment problems associated with entering a culture which gives them greater freedom than they formerly had. (Coelho *et. al.*, Coping strategies in a new learning enveronment. *Arch. gen. Psychiat.*, 1963, *9*, 433-443.)

III. *The question of decision making*

The present paper focusses on the first of the three issues listed above, namely that of deciding on the type and location of higher education. While in the past, the choices of Dutch adolescents were limited in terms of their previous education, the current situation allows for more flexibility both in choosing among possible types of secondary education and also in their choice of higher education.

A. The data herein presented were gathered from interviews with pupils from five experimental V.W.O. schools and an additional gymnasium. All the students were enrolled either in the traditional H.B.S. program or in Gymnasium or in the new Atheneum, or H.A.V.O. program. Therefore, only students of relatively superior ability were interviewed, since students of the M.A.V.O. or of the M.U.L.O. were not included. All of the students volunteered for the interviews and all were willing, in many cases eager, to respond to the questions put to them. Although explicitly told that they could skip any questions they did not care to answer, no student took this option. Nor were the students vague; rather they seemed to make every effort to make themselves clear.

B. Still, the data may appear limited since the sample is not large, though an attempt was made to make it representative of students at this level. Three of the schools were in large cities in the west of Holland, one in a small town in the north, another in a middle sized town in the south and one a surburban western school. Two were Catholic schools, one Christelijk, and the others were Openbare schools.

C. Interview. The schedule of questions asked during the interview is given in Appendix A. These questions were asked of the students in privacy with two interviewers, the author and Drs. Breemer, Director of the Instituut voor Inpassing van Voortgezette Opleidingen, who served as an interpreter when the interviewer's Dutch or the respondent's English were not up to the task.

D. Results of interview.

1. The choice of secondary education. In over fifty percent of the cases, students simply said that their parents or teachers had made the decision about the type of secondary education they were receiving. In most of the others, it was clear that no real decision had been made in the sense that they simply went to the school for which they had the ability or followed family expectations.

2. Parental background and current educational status. A number of investigators have commented on the fact that at all levels of Dutch education, primary, secondary, and tertiary, the type of education received is highly correlated with socio-economic class. Such factors as learning a 'formal language' at home before beginning primary school, the discrepancy between home environment and school demands, and parental expectation, have all been cited as explanations for the fact that children from higher socio-economic families tend to go further educationally than those from the lower classes. While this is rapidly changing with the introduction of the new secondary school systems, the present investigation bore out this observation. When the 16 students from the Gymnasium and Atheneum and the 17 students from the H.A.V.O. are classified into the occupational groups of their fathers, the following results emerge:

	Atheneum and Gymnasium	H.A.V.O.
Lower class occupations	1	9
Middle class occupations	9	8
Higher class occupations	6	0

A similar finding is evident if we compare the educational level of the fathers:

	Atheneum and Gymnasium	H.A.V.O.
Less than M.U.L.O.	2	8
M.U.L.O.	7	6
More than M.U.L.O.	7	2

3. The basis for the choice of vocation. Eight of the questions asked (numbers four through eleven) were adapted from an earlier study done with American adolescents (Gribbons, W. D. and Lohnes, P. R.: Shifts in adolescents' vocational values. *Pers. and Guid. J.*, 1965, *44*, p. 248-252). These questions were used to elicit the values which provided the basis for the vocational choices. Tables 1 and 2 in the appendices give the results of this categorization. Table 1 provides a comparison between the data from 16 Atheneum and Gymnasium fifth year students and 17 H.A.V.O. students all from the same five experimental secondary schools. Table 2 presents the data of 44 Dutch students – the 33 mentioned above plus 11 Gymnasium, Atheneum and H.B.S. students from a non-experimental secondary school. The data from the American study are given for comparative purposes.

The rank ordering of values is highly similar for the Dutch and American students. However, a few differences deserve attention. Interest in the occupation was cited more frequently by both American boys (rank of 1) and girls (rank of 2) than by Dutch boys (rank of 3) or girls (rank of 5.5). Secondly, Dutch students more often mention preparation and ability as an important consideration in vocational choice compared to American students. For the American students this factor ranked 6 for the girls and 6.5 for the boys, while for Dutch boys and girls it ranked as the second most important factor. Finally, the American study did not mention a value which came up fairly frequently with the Dutch students – namely independence. Over 25% of the Dutch students mentioned wanting to be free to do what they liked or not to be forced to do something against their will.

4. Negative vocational choices. In many cases students indicated that their choice of vocation was not what they would most like to do, that is, they were hindered for one reason or another from entering an occupation which they thought they would enjoy. Generally, the reason given was a lack of necessary preparation or ability. These 'second-best' choices were more true of the H.A.V.O. students (41%) than of the Atheneum and Gymnasium students (15%).

5. Aid in making the vocational choice. Virtually all the students in both Gymnasium and Atheneum, as well as those in H.A.V.O. programs had spoken with their parents and friends about their vocational choice. Not all, however, had spoken with their teachers or decanen. Eleven of the 17 H.A.V.O. students had sought advice from their decanen while only 6 of the 16 Atheneum and Gymnasium students had done so. The same pattern exists with respect to talking with the teachers about these decisions. Eleven of the Gymnasium and Atheneum students and seven of the H.A.V.O. students had done so. Information which had come from teachers, decanen or through other school channels was of a wide variety. Included were individual and group counseling, the distributions of pamphlets published by the Ministry of Social Affairs, and the Ministry of Education, and various private agencies and business firms, and 'vocation days' when students had a chance to examine material and discuss their choices with members of the relevant occupations. Several students, however, noted that the factual material, while appropriate, dealt mainly with such questions as prerequisites, location and duration of training, etc., while very little of the information addressed itself to the issues of the actual working day

life of the members of the various occupations. One solution to this question was the development in one school of several evenings per year when students had the chance to discuss their future with some of the school's ex-students who were now engaged in various occupations of interest to the present students.

E. Conclusions.

The overall impression which one gets from interviewing these secondary school students is that they consider education a serious business which prepares one for his future role in society. Their choices of courses, to the extent that there are choices, and their choices for further training, are basically functional. That is, they claim to take courses which allow them to take further courses, or permit them to enter into a specific occupation. Education is seen as a means to an end, not as an end in itself. Few of the students spoke of an intrinsic interest in the subject matter, itself.

Secondly, the students report that the sort of education they are able to receive is based largely on their ability and previous training, and in many cases, especially for the H.A.V.O. students, this did not leave the freedom of decision they would have enjoyed. The desire for independence was coupled with a strong feeling that their societal roles had already been decided. For example, many students found it difficult to imagine what sort of a future they would like. When asked what he thought his life would be like 20 years hence, one young man gave the monosyllabic answer: 'Dull,' 'Why dull?' His answer was equally disconcerting: 'I'll be thirty-seven then. Everybody I know who is that age has a dull life. I think it's just the way things are.'

Several students responded that they did not want to dream about what the future would be like because they did not want to 'crystallize' their lives. As one very articulate Gymnasium student said: 'It would be easier for me to tell you what my life will not be like. I will not be living in that house (pointing across the street), and going to the same job day in and day out at the same time every morning and returning at the same time every evening always to do the same thing in the evening at home. I want to travel to other countries, and perhaps do what I can to make life better for others.'

Finally, one is impressed with the generosity of these students. A common response was their interest in helping other people. Almost a third of them included this as an important consideration in choosing a vocation and many had made quite specific plans for using their education in the service of others. Whatever other values are being transmitted, this one has been acquired. It is coupled with a rather disdainful attitude toward money, prestige, and personal advancement. Prestige and advancement ranked very low in their hierarchy, while salary was important mainly for the purposes of having a family which was well cared for.

IV. *Recommendations*

Rapid strides are currently being made in the democratization of the secondary school system in the Netherlands. This is evidenced by the recent implementation of the Mammoth Law and the even more recent discussion of the introduction of a middle school which would amount to the extension of the brugjaar from its present one year to three years. Such changes allow for a wider variety of educational and vocational choices for secondary school pupils. The need which appears to present itself in the wake of these changes is for an arena in which pupils can make these decisions and for professional help in the process of choosing.

A. The need for counseling. The need for counseling in the secondary schools has been well stated by Abeles (1969) and there is little need to stress this further, except to note that the problem of transition to tertiary education is now an area in which this counseling is becoming especially important. Formerly, when students were assigned to educational tracks at the end of Lagere School, depending on their overall ability, the selection of further education was, in a large sense, predetermined. With the greater flexibility allowed as the result of the Mammoth

Law, students will need more advice and guidance in making educational decisions. Many of the students we interviewed gave voice to this need. Some few did not know personally the schooldecaan, and others had not taken advantage of his help. Still others felt that the help available was not the sort they really needed. They wanted to be able to explore their own needs and values as well as societal needs and educational programs. This observation nicely underscores the distinction made by Abeles between guidance and psychological counseling (Abeles, N., Some suggestions for the development of counseling and guidance in the secondary schools in the reference Netherlands. Mimeographed paper, 1969).

B. Extension of the brugjaar. The brugjaar, of course, is an especially important year for this counseling. The recent consideration of extending the brugjaar into a three year middle school appears to be an ideal opportunity for students to consider their decisions in the context of an emphasis on specific abilities rather than general ability only. The former idea of educational tracks had its foundation in individual differences in overall ability (general intelligence), while a comprehensive middle school could allow for flexibility in exploiting specific abilities. Thus, rather than grouping students in homogeneous schools (by overall intelligence) pupils could be grouped in homogeneous classes (according to specific ability). Thus, a student good in mathematics but poor in languages could advance with better students in the former area and work at a lower level in the latter area.

The second, and equally important, argument for such an extension of the brugjaar is the well documented fact that ability levels are known to change, in some cases dramatically, as the result of changes in self expectation, association with superior students, etc. Such 'late bloomers' are, under these circumstances, still free to make choices for tertiary education which they might not have been able to make having been assigned to a secondary school in accordance with their earlier measured general ability.

C. Social science in the secondary school. One possible arena for the discussion of individual needs, values, and the demands of society in the context of vocational choice, would be a course in psychology given to secondary school students. Such a program serves two quite different functions. First, it provides an introduction to the social sciences which allows students to decide if this is an area they would like to pursue further in their tertiary education. Most other academic disciplines offer this opportunity at the secondary level and there appears to be no reason why psychology cannot also be taught at that level. Having personally taught such a course to juniors in high school (roughly pupils 17 years old), I can attest to the fact that it was well received and that the students are well able by that time to deal with the foundations of experimental psychology. A number of high schools in America have adopted the same policy and text books are now being written with this group in mind. The only prerequisites which are essential, I believe, aside from a strong interest in the topic, are an adequate background in mathematics and biology. That is, students should have completed at least two years of high school mathematics and one year of high school biology.

Such an introductory course in psychology can serve two distinct purposes. If given during a full year, the first half of the course can be devoted to basic experimental psychology and should include such topics as: experimental methodology, sensation and perception, learning, cognition, and physiological psychology. The second half of the year can then be devoted to those aspects of psychology which are more properly social science rather than biological science: child and adolescent development, social psychology, industrial and vocational psychology, and personality. It is during this second half of the year when workshops can develop, when counselors can be invited guests, and when students can address themselves to more personal concerns, including vocational choices without losing sight of the academic goals of the course. In other words, aside from its intrinsic value as an academic discipline, which can be taught to secondary school pupils, psychology courses

can offer a forum for group discussion of personal goals and values. With expert guidance and moderation, this can be done without diluting the scientific rigor of a course. In fact, it has been my experience that such discussion often puts the content of research findings in a relevant context which enhances learning and enriches development.

D. The need for a moratorium and a possible solution: an equivalent of the community college. At least two social scientists (the psychoanalist, Erik Erikson, and the cultural anthropologist, Margaret Mead) have written extensively on the need in democratic societies for a 'psychological moratorium,' during the late adolescent years. In those societies where adult roles are not rigidly prescribed it appears essential that the youth have the opportunity to test a number of possible choices independent of parental pressure, independent of societal needs, and not restricting their final vocational choice. 'This period can be viewed as a *psychosocial moratorium* during which the young adult through free role experimentation may find a niche in some section of his society, a niche which is firmly defined and yet seems to be uniquely made for him' (Erikson, E. H., *Identity, Youth* and *Crisis*. N.Y.: Norton, 1968, p. 156). Erikson has argued elsewhere that such experience as the peace corps and other voluntary services provide for such a moratorium. And in a certain sense, so does the undergraduate college experience, wherein students can study those topics which interest them, without a commitment to professional goals in the areas studied. It has been stated that the Dutch educational system has been directed in the past to preparing students for their adult roles. 'The great social importance of schools is a rather recent phenomenon. Traditionally the foremost social function of education has been to transmit the culture of a society to the younger generation in such a way that its members are prepared in time to take their appropriate places in the social structure' (Goudsblom, J. *The Dutch Society*. N.Y.: Random House, 1968, p. 95). Perhaps it is for this reason that the educational system appears to lack the opportunity for the psychosocial moratorium advocated above. Nor would it have been needed in a society in which the adult roles were traditionally prescribed. However, with the democratization of the educational system, it would appear, for some students, at least, a moratorium is more essential than it formerly was.

While it isn't the purpose of this paper to deal with the economics of such proposals, advantages of the regional colleges in the U.S. have been cited by Professor Davis (Davis, R., 'Tertiary Education: U.S.A.' in Bereday, G. Z. F. and Lauwerys, J. A., *The Education Explosion*. The World Yearbook of Education, 1965. London: Evans Brothers, 1965, p. 345):

> In the United States, the two-year community or junior college can only grow and may well spread overseas. This is a versatile institution because it can offer terminal technical and vocational preparation at the post-secondary level.
>
> At the same time, by affiliation either on a formal state-wide basis, as in California, or through informal accreditation arrangements, the regional sub-university can offer the first two years of higher education to students who may later transfer to universities or colleges. It can act as a maturing stage for the late-blooming scholar, and it can also act as a screening and terminal device for students who simply do not have the capacity for going on. It can also meet the enormous social demand for education beyond the secondary that can be satisfied with something less than a fully-fledged first degree. It is particularly promising when located in urban or sub-urban areas, because the bulk of its students can commute and save capital outlays on dormitory construction, or government subsidies for boarding expenses. Also, when located in urban areas, it can – in the technical fields – profit by use of part-time instructors and even plant and equipment loaned by private industry.

Several of the secondary students we interviewed stated the wish to take more 'elective' courses for which there was no time in their

rather tight schedules. Perhaps one way of providing this chance would be the equivalent of the undergraduate college. What is proposed here is a two year 'community college,' not unlike the junior colleges in the United States. Such a two-year institution might simply be an administrative organization which provided two things: counseling for the students and secondly, an entree into those educational institutions for elective courses which were of interest. After two

Table 1 Vocational values cited by Atheneum and Gymnasium pupils and H.A.V.O. pupils.

	H.A.V.O. (17)		ATH + GYM (16)	
	Frequency	Rank	Frequency	Rank
Satisfaction	16	(1)	15	(1)
Interest	7	(5)	8	(3.5)
Marriage + Family	4	(8)	8	(3.5)
Personal Contact	11	(3)	5	(7.5)
Social Service	6	(6)	5	(7.5)
Preparation, Ability	12	(2)	11	(2)
Advancement	0	(13)	0	(13)
Salary	8	(4)	7	(5)
Personal Goals	3	(9.5)	2	(11.5)
Demand	1	(12)	3	(9.5)
Location, Travel	2	(11)	2	(11.5)
Prestige	3	(9.5)	3	(9.5)
Independence	5	(7)	7	(5)

Table 2 Vocational values of Dutch and American secondary school pupils[1].

	Dutch (28) Boys	Amer. (54) Boys	Dutch (16) Girls	Amer. (57) Girls
	Rank	*Rank*	*Rank*	*Rank*
Satisfaction	(1)	2	(1)	1
Interest	(3)	1	(5.5)	2
Marriage and the family	(6)	4	(7.5)	3
Personal contact	(4)	6.5	(3.5)	4
Social service	(7)	8	(5.5)	5
Preparation and ability	(2)	6.5	(2)	6
Advancement	(11.5)	9	(11)	7
Salary	(5)	3	(3.5)	8
Personal Goals	(8.5)	10	(12)	9
Demand	(10)	11	(9)	10
Location and travel	(8.5)	12	(10)	11
Prestige	(11.5)	5	(7.5)	12
Independence	not included in American sample.			

1. American data taken, for comparative purposes from:
Gribbons, W. D. and Lohnes, P. R.: *Personnel and Guidance Journal*, 1965, *44*, p. 248—252.

years, a student would be in a better position to choose his major course of study, nor would he have lost time, if the universities were willing to grant credit for courses thus taken in their own institutions. Such a college would serve to facilitate the transition from secondary to tertiary education and could provide the avenues for remedial work for students who chose a program of tertiary education for which they were not yet prepared in terms of their secondary program.

Utrecht June 1970

Table 3 Definitions of the Value Categories[1].

Satisfaction:	happy at work; fulfill myself; doing something worthwhile.
Interest:	like to work with my hands; really enjoy it.
Marriage and Family:	get married eventually; be happy with husband and children; want a nice home and kids.
Personal Contact:	chance to meet new friends; like to meet people; working with others; get to know people better.
Social Service:	help others; to further society; giving something to humanity; making people happy; like to help children.
Preparation, Ability:	where abilities lie; what Iam good at; suited to it.
Advancement:	opportunity to get ahead; good future in it; can become a manager; can work from bottom up.
Salary:	earn enough to support family; good income; bank account.
Personal Goals:	improve self; get to know myself better.
Demand:	good job for later on; it's in demand; teachers are needed.
Location, Travel:	like to fly; able to travel; learning from travel; raises transportation problems.
Prestige:	people look up to you; earn recognition, respectability.
Independence:	to work for myself; not always to be told what I must do.

1. Taken from Gribbons, W. D. and Lohnes, P. R., *Loc. cit.*
The category 'independence' has been added to the original list of Gribbons and Lohnes.

Appendix A

Name: Program: *Courses:*
Age: Year:

1. *When* did you choose to go to Atheneum, Gymnasium, H.A.V.O.?
Why?
2. Where will you go after this?
When will you decide?
Why go there?
3. What occupational choice have you made?
4. What is the most important factor to consider in making an occupational choice?
5. Why do you consider this factor important?
6. When you were a young boy what did you want to be?
Will you tell me what has strengthened this decision (or caused you to change your mind)?
7. Do you feel that the occupation you will enter is a matter of chance or choice? Can you tell me why?
8. What would you like to get out of life? What do you think would make you happy and satisfied?
9. What would you like to get out of work?
10. Can you tell me something of how you feel about going to work?
11. When you think about work, is there anything you feel to be especially disagreeable about it?

12. Have you spoken with your parents about next year? Do they agree?
13. Have you spoken with friend?
    teacher?
    counselor?
14. How successful do you think you would be in your chosen field?
15. Father's education? Occupation?
    Mother's education? Occupation?
16. What will life be like 20 years from now?
17. Do you anticipate any areas of difficulty at University (T.H.S.)?

Study of Values

Een onderzoek naar waardeschattingen bij meisjes van 13 tot 16 jaar uit het L.H.N.O. in 1960, en naar de veranderingen in deze waardeschattingen bij dezelfde leeftijdsgroep in 1970.

M. J. SIMMER, psych. drs.

1. *Opzet van het onderzoek*

Het te bespreken onderzoek uit 1960 was een onderdeel van een uitgebreid onderzoek, verricht door het Psychologisch Instituut van de R.U. Leiden bij het Katholiek lager nijverheidsonderwijs voor meisjes, in opdracht van het K.P.C. afdeling H.N.O. Het strekte zich uit over 8 scholen, verspreid over het land, die te zamen een verantwoord sample vormden van alle scholen van deze soort in Nederland. De ppn waren 200 leerlingen van het eerste schooljaar, die aan het begin van hun opleiding onderzocht zijn, en 200 leerlingen van het tweede jaar, die aan het einde daarvan onderzocht zijn. Als controlegroepen dienden o.a. overeenkomstige leeftijdsklassen van niet-Katholieke huishoudscholen, nl. een Openbare en een Prot. Christ. school[1]. Gezien de grote veranderingen in het denken en doen van de jeugd in de laatste 10 jaar, heb ik dit onderzoek in 1970 op dezelfde scholen herhaald en uitgebreid door er ook het derde jaar van het L.H.N.O., de z.g. assistentenklassen, bij te betrekken.

—Voor het onderzoek naar de waardeschattingen is gebruikt een schriftelijke test, de Study of Values[2]. De daarbij behorende vragenlijst gaat uit van de bekende theorie van Spranger[3], waarin hij komt tot 6 ideaaltypen: de theoretische, economische, sociale, politieke, esthetische en de religieuze mens. In een later verschenen werk komt Spranger tot 8 'Lebensformen', door aan de 6 bekende typen toe te voegen: zij die in hun lichamelijk gevoel opgaan en het ethische, het 'Fichte'-type[5]. De Study of Values van Allport c.s., voor het eerst verschenen in 1931 en 20 jaar later, in 1951 in een herziene versie uitgegeven, erkent dat Sprangers indeling en de daarop gebouwde test een wat geflatteerde kijk op de menselijke natuur veronderstelt. Niet alleen is er geen plaats voor de amorfe, de waarden-loze typen, maar ook zijn er de meer driftmatige waarden niet in opgenomen[2]. Verder is de test gestandaardiseerd op een studentenpopulatie en draagt daarvan in de gebruikte items duidelijk het stempel. Voor het onderhavige onderzoek zijn de items uit Allports test door Jaspars vertaald en aangepast in voor de ppn toegankelijke begrippen en situaties ([1] bijlage IV). Bovendien werd de test uitgebreid met Sprangers bovenvermelde zevende waarde: – zij die in hun lichamelijk gevoel opgaan –. Deze uitbreiding zou, speciaal betreffende meisjes in de puberteitsjaren, een wezenlijk en belangrijk gebied kunnen bestrijken. De resultaten hebben deze veronderstelling volledig waar gemaakt.

Ofschoon de door deze typen aanschouwelijk gemaakte waarden in het mensenleven het karakter dragen van gedachteconstructies, en zij door Spranger ook zo bedoeld zijn, was het toch zijn bedoeling deze typen als voortkomend uit de observatie van het werkelijke leven voor te stellen, zoals hij uitdrukkelijk zegt in zijn voorwoord van de 2e oplage van het aangehaalde werk: 'aber darauf lege ich Gewicht, dasz nichts in den folgenden Blättern blosz speculativ oder blosz konstruiert ist; alles verdankt seine Einordnung der täglichen treuen Beobachtung des wirklichen Lebens' ([4] p. 391). Voor zover Sprangers typen op theoretische constructies berusten zijn het ideaaltypen, zegt Rümke, maar de betekenis voor de geesteswetenschappen en voor de psychologie berust daarop, dat men daarmee over een aantal modellen beschikt,

waaraan men de empirische persoonlijkheden kan toetsen. Deze toetsing is nu datgene wat in het te bespreken onderzoek is gebeurd ([6] p. 196).

Wat we met deze test menen te meten is het interesse- en waardengebied, wat we zouden kunnen noemen de bovenbouw van het karakter, waarvan de onderbouw nauw verwant is aan het temperament. Het verband tussen boven- en onderbouw is geenszins lineair, er bestaat een zekere onafhankelijkheid tussen boven- en onderbouw. De bovenbouw kenmerkt zich door een grotere mate van bewustheid en een geringere permanentie, vergeleken met het temperament[7]. Chorus wijst er op dat men de waardentheorie van Spranger goed kan gebruiken als een indeling van de sentimenten, die ook tot de bovenbouw van het karakter behoren (o.c. p. 194). Sentimenten worden vervolgens omschreven als sterke gevoelsdisposities die tot uiting komen in een overheersende belangstelling voor bepaalde ideeën, dingen en waarden. Men zou ook deze kunnen omschrijven als interessen. Wiegersma, die een belangrijke studie wijdde aan het onderzoek van interessen, omschreef deze als die aspecten van de motivatie, die bestaan uit bewust beleefbare (semi-) permanente gerichtheden op bepaalde categorieën van emotioneel stimulerende en tot actie uitlokkende situaties[8].

De test telt voor ieder van de 7 waardegebieden 12 items, dus in totaal 84 items. Elke vraag telt 2 items. Als voorbeeld volgt hier: Welk vak vind je op school belangrijker, a. Nederlands; b. Godsdienst. Bij de instructie wordt gezegd: je moet kiezen welk antwoord je het beste vindt. Is dat antwoord a, dan geef je op het antwoordformulier 3 punten voor a en 0 punten voor b. Vind je beide antwoorden goed, maar b iets beter dan a, dan geef je 2 punten voor b en 1 punt voor a. De twee antwoorden krijgen dus samen altijd 3 punten. Er worden dan enkele voorbeelden buiten het testformulier gegeven. Daar de scores onderling afhankelijk zijn, een hoge score voor één waarde noodzakelijk ten gevolge heeft een lage score voor een andere waarde, wordt door deze test alleen de relatieve belangrijkheid van de waarden t.o.v. elkander vastgesteld, maar wordt niets uitgedrukt omtrent de absolute sterkte van een waardegebied. De kennis van de rangorde in de 7 gegeven waardegebieden en de verschuivingen die in deze rangorde in de loop van de twee, resp. drie schooljaren optreden, kunnen een belangrijke bijdrage leveren voor het begrijpen van deze meisjes in deze schooljaren, die samenvallen met hun puberteitsjaren. De veranderingen die er in deze rangorde na tien jaren hebben plaatsgevonden kunnen een bijdrage leveren voor het begrijpen van de veranderingen die er in hun waardesysteem tussen 1960 en 1970 hebben plaats gevonden.

2. *Resultaten van het onderzoek*

Gebruikte afkortingen: S = sociale waarde, L = lichamelijke, R = religieuze, T = theoretische, E = economische, P = politieke, A = aestethische waarde.

Tabel 1

Gemiddelde score per waarde (M) van de R.K. scholen met rangorde (R).

	S	L	R	T	E	P	A	
M	22,27	22,17	20,16	14,61	17,00	15,14	14,74	1960
R	1e	2e	3e	7e	4e	5e	6e	1e leerjaar
M	22,35	22,54	18,35	15,29	16,61	15,15	15,60	
R	2e	1e	3e	6e	4e	7e	5e	2e leerjaar
M	22,53	21,97	16,33	19,33	16,76	15,56	13,52	1970
R	1e	2e	5e	3e	4e	6e	7e	1e leerjaar
M	22,71	22,61	15,54	19,27	17,37	14,93	13,64	
R	1e	2e	5e	3e	4e	6e	7e	2e leerjaar
M	22,51	22,67	13,68	20,57	16,99	14,79	14,55	
R	2e	1e	7e	3e	4e	5e	6e	3e leerjaar

Gemiddelde score per waarde (M) van de P.C. school met rangorde (R)

	S	L	R	T	E	P	A	
M	22,7	22,7	18,9	14,6	17,3	14,1	15,8	1960
R	1,5	1,5	3e	6e	4e	7e	5e	1e leerjaar
M	25,6	21,6	19,7	15,5	18,7	12,8	15,6	
R	1e	2e	3e	6e	4e	7e	5e	2e leerjaar
M	22,86	22,46	17,00	17,80	15,06	17,86	12,93	1970
R	1e	2e	5e	4e	6e	3e	7e	1e leerjaar
M	21,94	21,31	16,00	19,36	16,84	16,89	13,63	
R	1e	2e	6e	3e	5e	4e	7e	2e leerjaar
M	23,47	20,17	16,00	18,70	16,41	14,17	17,05	
R	1e	2e	6e	3e	5e	7e	4e	3e leerjaar

Gemiddelde score per waarde (M) van de openbare school met rangorde (R)

	S	L	R	T	E	P	A	
M	24,3	22,7	16,1	17,7	16,6	15,6	12,7	1960
R	1e	2e	5e	3e	4e	6e	7e	1e leerjaar
M	25,6	22,3	15,3	15,1	15,5	14,9	16,7	
R	1e	2e	5e	6e	4e	7e	3e	2e leerjaar
M	22,93	22,56	14,43	19,93	18,00	15,62	12,50	1970
R	1e	2e	6e	3e	4e	5e	7e	1e leerjaar
M	21,40	22,70	13,20	21,30	16,95	15,60	14,85	
R	2e	1e	7e	3e	4e	5e	6e	2e leerjaar
M	23,00	22,00	12,00	18,71	17,71	15,57	17,00	
R	1e	2e	7e	3e	4e	6e	5e	3e leerjaar

In 1960 staan de sociale, lichamelijke en religieuze waarden in alle eerste klassen van de R.K.-scholen het hoogst genoteerd. In de 4 geïndustrialiseerde leefcentra uit het sample van 8 scholen daalt de religieuze waarde van de eerste naar de tweede klas. In de 4 dorpsscholen blijft de religieuze waarde op hetzelfde peil staan. In de 4 industriecentra heeft op het eind van het tweede jaar de lichamelijke waarde rangnummer 1, in de 4 dorpen heeft dan de sociale waarde rangnummer 1. We mogen hieruit de conclusie trekken dat het waardensysteem van de leerlingen meer door het leefmilieu dan door de school gevormd wordt. De stad heeft blijkbaar een stimulerende invloed op de waardering van het lichamelijke en een negatieve invloed op de waardering van het religieuze. De Prot. Christ. school geeft dezelfde rangorde in waardering van de sociale, lichamelijke en religieuze waarde te zien als de gemiddelde scores van de R.K.-scholen.

De theoretische waarde behoort zowel op de R.K.-scholen als op de P.C.-scholen tot de laagst genoteerde, maar er is een kleine stijging van het eerste naar het tweede leerjaar.

De Openbare school komt in zoverre met de R.K.- en de P.C.-scholen overeen, dat ook daar de lichamelijke en sociale waarden het hoogst in rangorde staan, de religieuze waarde wordt hier echter duidelijk lager, en de theoretische waarde duidelijk hoger gewaardeerd.

Het onderzoek in 1970 leverde aanmerkelijke verschillen op vergeleken met het onderzoek van 10 jaar eerder. Doordat ik beide onderzoeken heb uitgevoerd zag ik dit reeds voorspeld in het uiterlijk van de leerlingen. De kleding van de meisjes in de stad en op het platteland vertoonde nu nog maar weinig verschillen en was overal min of meer hip. Ook ten aanzien van de docenten was dit mutatis mutandis het geval. In een kleine plaats ontmoette ik een jonge leraar met baard, pijp, zwarte trui en om het middel een koperen ketting. Hij was zo sterk in uiterlijk afwijkend van de oudere leraren op zijn school dat dit in 1960 onmogelijk zou zijn geweest.

De waardering van de religieuze waarde is in 1970 in alle eerste en tweede klassen, zowel op de R.K.-scholen als op de P.C. en O.S., dat is in totaal 20 klassen, zonder uitzondering gedaald. Deze daling is statistisch zeer significant. Van de eerste naar de tweede en van de tweede naar de derde klas daalt telkens de gemiddelde score voor de religieuze waarde, een verschijnsel dat we in 1960 alleen in de R.K.-stadshuishoudscholen zagen optreden. Deze daling van de gemiddelde score voor de religieuze waarde bij het ouder worden van de leerlingen treedt in 1970 op in 17 van de 20 klassen. Ook deze daling is statistisch significant. We hadden deze daling van de religieuze waarde vergeleken met 1960 verwacht, maar de duidelijkheid ervan verraste ons. Wel moeten we hier noteren dat de Prot. Christ. scholen en de Openbare scholen ieder door slechts één school vertegenwoordigd waren.

De waardering voor het theoretische, dat is alles wat met boeken en informatie en zelfstandig oordelen samenhangt, is in alle eerste en tweede klassen, dat is in totaal 20 klassen, zonder uitzondering sterk gestegen. Ook deze stijging is statistisch zeer significant. Deze stijging hadden we niet verwacht.

3. *Poging tot verklaring*

Wanneer we deze verschuivingen in waardeschatting tussen 1960 en 1970 kunnen verklaren, zou ook iets betreffende de mentaliteit en de gedragingen van deze meisjes in 1970 duidelijker kunnen worden. Een poging tot verklaring is van drie zijden ondernomen.

3.1. Ten eerste is op enkele scholen met de derde klassen, meisjes van 15 à 16 jaar, na het onderzoek een gesprek gevoerd over de bedoeling van dit onderzoek. Op de vraag of de leerlingen dachten dat de belangstelling voor alles wat met boeken, met weten en met informatie te maken heeft, in 10 jaar zou zijn gedaald, gelijk gebleven of gestegen, was het antwoord bijna unaniem, en dat op elke school: 'gestegen'. Op de vraag: 'waarom', kwamen na lang nadenken de volgende antwoorden:

- je hoort tegenwoordig meer dan vroeger door de t.v. en de radio,
- je gelooft niet alles wat je vader en moeder je zeggen, je wilt het zelf ook uitzoeken,
- we leren tegenwoordig langer dan vroeger.

In deze antwoorden zitten twee tijdgebonden milieuargumenten en is één anti-autoriteitsargument aanwezig.

Op de vraag of de leerlingen dachten dat de belangstelling voor alles wat met godsdienst of met de bijbel te maken heeft in 10 jaar zou zijn gedaald, gelijkgebleven of gestegen, was het antwoord met een enkele uitzondering, en dat op elke school: 'gedaald'. Op de vraag waarom kwamen vrij vlot de volgende argumenten:

- er wordt geen godsdienstles meer gegeven,
- je hoeft niet meer 's zondags naar de kerk,
- je hoeft niet meer te biechten,
- je hoeft niet alles te geloven wat in de bijbel staat,
- in de bijbel staan veel sprookjes,
- er zijn priesters die gaan trouwen,
- je gelooft niet meer alles wat ze zeggen, je wilt ook weten waarom,
- de mensen hebben het te goed, daarom bidden ze niet meer.

Ook in deze antwoorden zitten tijdgebonden milieu-argumenten (de eerste drie) en anti-autoriteitelementen (de volgende vier). Het antwoord: 'de mensen hebben het te goed, daarom bidden ze niet meer', kwam in één klas als laatste antwoord van een tijdens de discussie stil kind, dat na dit antwoord door de andere leerlingen met wat verwondering bekeken werd.

Op grond van deze antwoorden zou ik willen stellen, dat het loslaten van religieuze tradities en het zich kritisch opstellen tegenover ook godsdienstige autoriteit (de bijbel, de priesters) voor de leerlingen een religieus vacuüm geschapen heeft, dat nadelig werkt op de waardering van het religieuze. Traditie en autoriteit zijn in de opvoeding altijd vaste gegevenheden geweest. Volwassenwording vereist een zich zelfstandig opstellen tegenover traditie en autoriteit, maar het komt mij voor dat de geleidelijkheid in dit aspect van het volwassenworden verdwenen is, en dat daarvoor een sprongsgewijze en verwar-

ring-brengende volwassenwording in de plaats gekomen is.

3.2. Op de tweede plaats hebben we getracht door het bestuderen van de onderlinge betrekkingen der waardeschattingen enige structuur te ontdekken in het waardensysteem van deze leerlingen.

Het feit dat de scores voor de 7 waarden onderling afhankelijk zijn, maakt het strikt genomen niet geoorloofd om correlaties tussen de waarden te hanteren. Wel kan men vragen naar de betrekkelijke mate waarin de verschillende waarden onderling zijn geassocieerd. Hierbij moet men bedenken dat het een aan de test inherent verschijnsel is om in het algemeen negatieve correlaties te produceren. De volgende tabel 2 geeft de correlaties verkregen van een heterogeen sample van 100 vrouwelijke proefpersonen, gegeven door Allport[2].

Tabel 2

	E	S	P	A	R
T	—.02	—.24	+.02	+.07	—.48
E		—.35	+.18	—.33	—.29
S			—.33	—.40	+.27
P				+.01	—.36
A					—.46

N = 100

Wij hebben van 400 gevallen uit alle onderzochte scholen tetrachorisch de correlaties berekend ([9],) en kwamen zo tot tabel 3.

Tabel 3

	E	S	P	A	R	L
T	—.17	—.15	—.02	—.26	—.20	—.10
E		—.22	—.02	—.09	—.28	—.09
S			—.16	—.34	+.17	—.31
P				—.21	—.24	—.25
A					—.15	—.15
R						—.16

N = 400

Het meest interesseert ons de betrekking tussen de theoretische en de religieuze waarde, gezien de grote verschuivingen die er in deze waardegebieden hebben plaats gevonden. De sterkste correlatie uit het onderzoek van Allport is het negatieve verband tussen het religieuze en het theoretische (–.48). Deze tegenstelling vermeldt ook Spranger in zijn Lebensformen ([4]. p. 113.) Een grotere belangstelling voor het weten van het hoe en waarom blijkt samen te hangen met een kleinere belangstelling voor het religieuze. Deze negatieve correlatie is in ons materiaal ook aanwezig, maar is niet zo opvallend sterk (–.20). Sterker is de tegenstelling tussen het politieke, dat is in onze vragenlijst het leiding geven, het organiseren, het zelfstandig optreden en het door prestaties uitblinken enerzijds tegenover het religieuze anderzijds (–.24). Nog sterker is de tegenstelling tussen het economische, dat is in onze vragenlijst het nuttige, het praktische, het geldverdienen en de waardering van de welvaart enerzijds en het religieuze anderzijds (–.28). Uit onze correlatiematrix zien we dat de economische en politieke waarde en de theoretische waarde tegenover de religieuze waarde staan. Vertaald in de levensomstandigheden van deze leerlingen zouden we kunnen zeggen dat het hebben van en verlangen naar geld en (consumptie)goederen, het bezitten of streven naar een min of meer onafhankelijke en uit-stekende plaats, en het hebben of verlangen naar meer informatie en een eigen oordeel te zamen voor deze leerlingen belemmerende factoren zijn voor de waardering van het religieuze in het leven. We zouden hieruit mogen concluderen dat de godsdienstige vorming in een tijd van jeugdemancipatie een bijzonder moeilijke opgave is.

De sociale waarde, die in ons onderzoek zeer hoog genoteerd staat (tabel 1) betekent in onze vragenlijst het helpen met opoffering van eigen tijd en genoegen, het rekening houden met anderen, correleert positief met de religieuze waarde (+.17). Deze positieve relatie vinden we ook bij Allport (+.27) en vermeldt ook Spranger ([4].p. 172) wanneer hij opmerkt dat de sociale interesse in zijn zuiverste vorm onzelfzuchtig is en ertoe tendeert sterk tot het religieuze te naderen. Vertaald in onze maatschappij betekent dit dat de interesse van de jeugd en hun actieve deelname

in velerlei sociale acties een gunstige voedingsbodem biedt voor de religieuze vorming. Sterk negatief staat de sociale tendens tegenover de esthetische tendens, in ons materiaal —.34, bij Allport —.40. Ook staat de sociale waarde uitgesproken negatief tegenover de lichamelijke waarde, wat in onze vragenlijst betekent het opgaan in de lichamelijkheid, hoog waarderen van gezondheid, mooi zijn. De meisjes voor wie hun lichamelijk welzijn, het uiterlijk, hun make-up bijzonder belangrijk zijn, zullen in het algemeen moeilijk warm te krijgen zijn voor sociale acties. Het sociale staat ook negatief tegenover het economische, in ons materiaal —.22 en bij Allport —.35. Wij krijgen uit ons onderzoek een beeld van het sociale type onder de leerlingen, als een wat stoer meisje dat het uiterlijke, het mooie, het bezit van geld en goed vergelijkenderwijs niet zó belangrijk vindt en tendeert naar de religieuze instelling.

De lichamelijke waarde, die in ons onderzoek ook hoog genoteerd staat (tabel 1) komt bij Allport niet voor, zodat we geen vergelijkingsmateriaal hebben. Eerder hebben we reeds vermeld dat de lichamelijke waarde in correlatie —.31 tegenover de sociale waarde staat, maar ook blijkt een vrij sterke negatieve correlatie van —.25 met de politieke waarde. We krijgen uit ons onderzoek een beeld van het uitgesproken lichamelijke type onder deze leerlingen, als een meisje dat sterk opgaat in haar belangstelling voor gezondheid en uiterlijk, wat egoïstisch, weinig energiek, een meisje dat niet alleen moeilijk warm te krijgen is voor sociale actie, maar dat ook weinig belangstelling heeft voor het leiding geven, het organiseren, het zelfstandig optreden en het door prestaties uitblinken.

Door de analyse van onze correlatiematrix is ons wel iets duidelijk geworden betreffende de plaats van de religieuze waarde bij deze leerlingen, maar is ons de opvallende plaats en rangorde van de theoretische waarde in 1970 (tabel 1) vergeleken bij 1960 niet duidelijk geworden. De negatieve correlatie van het theoretische met het esthetische, in ons materiaal —.26, bij Allport +.07, kunnen wij niet verklaren.

3.3. Op de derde plaats hebben we getracht door de analyse van de vragen uit de gebruikte test en de antwoorden daarop wat meer inzicht te krijgen in de religieuze waardeschatting van deze meisjes. Niet alle vragen leverden interessante gegevens op, we hebben daarom alleen die vragen opgenomen die duidelijke verschillen in de uitkomsten geven. Omdat de opmerkelijke daling van de religieuze belangstelling door de aanwezigheid van controlegroepen vergelijkenderwijs kan worden bekeken, hebben we de scores van de vragen die op de hier bedoelde waarden betrekking hebben, telkens voor de 3 groepen: de 8 R.K.-scholen, de Prot. Christ.-school – afgekort P.C. – en de Openbare school – afgekort O.S. – apart gegeven. Van de R.K. scholen hebben wij voor deze vergelijking 150 protocollen gebruikt, van de P.C. school en van de O.S. ieder 50 protocollen. Per vraag worden 3 punten gegeven, dus bij de R.K. scholen is het totaal aantal punten per vraag 450 en bij de controlegroepen 150. We geven telkens het percentage der toegekende punten. N = het aantal protocollen.

Theoretische vs Religieuze waarde

vraag 8 Welke vakken vind je op school belangrijker:

	Nederlands	Godsdienst	
P.C.	72%	28%	N = 50
R.K.	76,7%	23,3%	N = 150
O.S.	90%	10%	N = 50

vraag 21 Als wetenschappelijk zou worden aangedat de eerste mensen zich uit de dierenwereld ontwikkeld hebben:

	zou je dan die uitspraak van de geleerden aannemen	of zou je zoveel mogelijk aan de voorstelling uit de bijbel vasthouden	
P.C.	32%	68%	N = 50
R.K.	61%	39%	N = 150
O.S.	72%	28%	N = 50

Tabel 4

de theoretische vs de religieuze waarde			
P.C.	52%	48%	N = 50
R.K.	69%	31%	N = 150
O.S.	81%	19%	N = 50

Dat de leerlingen van de O.S. voor slechts 10% Godsdienst een belangrijker vak vinden dan Nederlands ligt voor de hand omdat Godsdienst op hun rooster niet voorkomt. Opmerkelijker is dat bij de P.C. school een groter aantal leerlingen Godsdienst belangrijker vindt dan op de R.K. scholen. Nog opmerkelijker is dat bij de leerlingen van de P.C. school de eerbied voor het woord van de bijbel tegenover uitspraken van de wetenschap zoveel groter is dan bij de leerlingen van de R.K. scholen. Een lange traditie van bijbellezen spreekt nog duidelijk in de waardeschatting van de P.C. schooljeugd, zoals het loslaten van traditie duidelijk spreekt uit de waardeschattingen van de R.K.schooljeugd.

Religieuze vs Economische waarde

vraag 28 Als je in de krant het volgende boven een artikel zag staan, welk artikel zou je dan met meer aandacht lezen:

	Nederland heeft het grootste aantal missionarissen en zendelingen	Rotterdam is de grootste haven van de wereld	
P.C.	59,3%	40,7	N = 50
R.K.	58%	42%	N = 150
O.S.	38,7%	61,3%	N = 50

De tweede vraag betreffende deze tegenstelling geeft geen nadere informatie

Tabel 5

	de religieuze vs de economische waarde		
P.C.	61,7%	38,3%	N = 50
R.K.	60,8%	39,2%	N = 150
O.S.	53,7%	46,3%	N = 50

Bij vraag 28 is er geen duidelijke tegenstelling tussen de leerlingen van de confessionele scholen en die van de O.S. t.a.v. de religieuze vs de economische waardering.

Religieuze vs Politieke waarde

vraag 15 In de 80-jarige oorlog is om twee belangrijke zaken gestreden, welke vind je het belangrijkst:

	vrijheid van godsdienst	de onafhankelijkheid Nederland	
P.C.	44%	56%	N = 50
R.K.	50,2%	49,8%	N = 150
O.S.	33,3%	66,7%	N = 50

De tweede vraag betreffende deze tegenstelling geeft geen nadere informatie

Tabel 6

	de religieuze vs de politieke waarde		
P.C.	44,7%	55,3%	N = 50
R.K.	51,5%	48,5%	N = 150
O.S.	43 %	57 %	N = 50

Zoals de traditie van de waardering voor het bijbellezen, in Nederland begonnen bij de reformatie, blijkens vraag 21 nog duidelijk aanwezig is bij de leerlingen van de P.C. school, zo is de traditionele waardering van de vrijheid van godsdienst, in Nederland begonnen na de alteratie, nog steeds aanwezig bij de leerlingen van de R.K. scholen. Het is niet verantwoord om aan deze waardebepalingen een pleidooi te ontlenen voor het behoud van de confessionele scholen in het voortgezet onderwijs, omdat we niet kunnen bepalen welk deel van deze waardeschattingen door het huiselijk milieu en welk deel door de school bepaald wordt. In vraag 15 menen we de invloed van de confessionele school duidelijk te onderkennen, daar dit onderwerp voornamelijk in de school ter sprake komt.

Religieuze vs Lichamelijke waarde

vraag 2 Uit de geschiedenis zijn mensen bekend die omwille van de godsdienst hun gezondheid verwaarloosden. Vind je dat:

	goed	niet goed	
P.C.	14,7%	85,3%	N = 50
R.K.	23,3%	76,7%	N = 150
O.S.	12%	88%	N = 50

vraag 39 Als een dokter aan een zendeling of missionaris zegt dat hij voor zijn gezondheid naar het vaderland terug moet gaan, maar er is geen plaatsvervanger, vind je dan:

	dat hij moet blijven om zijn taak voort te zetten	dat hij terug moet gaan naar zijn vaderland
P.C.	47,3%	52,7%
R.K.	46%	54%
O.S.	34,6%	65,4%

Tabel 7

	de religieuze vs de lichamelijke waarde		
P.C.	31 %	69 %	N = 50
R.K.	34,7%	65,3%	N = 150
O.S.	23,3%	76,7%	N = 50

In de waardering van de ascetische verwaarlozing van de gezondheid omwille van het Godsrijk, in vraag 2, die bij de leerlingen van de R.K. scholen duidelijk groter is dan bij de leerlingen van de P.C. school, zie ik de invloed van een typisch katholieke beschouwing, zoals die bv. sterk sprak uit veel oude hagiografieën.

4. *Samenvatting*

Samenvattend wat we uit de resultaten van het waardenonderzoek geleerd hebben betreffende de opvallende daling van de religieuze waardering in 10 jaar, door de gesprekken met leerlingen, door het bezien van de onderlinge betrekkingen der waarden in de correlatietabel en door de analyse van enkele vragen uit de gebruikte test, meen ik het volgende te mogen stellen. De toename van de welvaart en de toename van de zelfstandigheid en de kritisch-theoretische instelling van de leerlingen, wat ik eerder samenvatte als de emancipatie van de jeugd, verminderen de waardering van het godsdienstige. Onmiddellijk rijst dan de vraag of met de vermindering van de waardering van het godsdienstige ook de vermindering van de waardering voor het religieuze aangetoond is, m.a.w. of het religieuze in deze vragenlijst samenvalt met het godsdienstige, en wat de religieuze waarde in deze test precies inhoudt. De onderscheiding tussen de religieuze en de godsdienstige waarde en de doorwerking daarvan in deze test is een afzonderlijke studie waard. Ik ga daar in deze samenvatting nog niet op in, beseffende dat enige uitspraken daarom gerelativeerd moeten worden..

De toename van de theoretische waardeschatting moet waarschijnlijk aan de toename van de algemene informatie in 10 jaar worden toegeschreven. Daarbij moet ook de nadruk gelegd worden op het feit dat sinds 1960, door de invoering van de Wet op het V.O. het aantal uren voor de algemene vakken op de huishoudscholen sterk is toegenomen ten koste van het aantal uren voor de z.g. beroepsvormende vakken. Deze toename in waardering voor het theoretische, bij huishoudschoolleerlingen die per definitie altijd beschouwd zijn als meisjes die niet konden of wilden 'leren', lijkt mij een gunstige factor met het oog op de verwerkelijking van de komende middenschool, waarin de in de oude betekenis van het woord 'verder lerende' en 'niet verder lerende' jeugd enige jaren samen zal leven.

Het godsdienstonderwijs aan de door ons onderzochte jeugd moet een zware opgave zijn wegens de geconstateerde geringe waardering, gevolg van vele tegenwerkende factoren. De positieve samenhang tussen de sociale waarde en de religieuze waarde, én het duidelijk respons van de jeugd in 1970 op allerlei sociale noden, op het lot van slachtoffers van grote rampen en op het lot van de minderbedeelden in het algemeen geeft echter een zeer belangrijke aanwijzing voor het godsdienstonderwijs in deze tijd. Reeds Spranger wees op het verband tussen het religieuze en het sociale ([4] p. 172-173:) 'Bei keiner andern Lebensform liegt der Uebergang ins Religiöse so nahe wie bei dem sozialen Menschen', en 'In dem religiös fundierten Erlebnissatz: "Gott ist die Liebe" spricht sich dieser geistige Zusammenhang aus'. De godsdienst zal meer in zijn oervorm, als de leer van de Christelijke naastenliefde overgedragen moeten worden, en zal daardoor meer aansluiting vinden bij de moderne jeugd op de huishoudscholen, waarschijnlijk zelfs bij de moderne jeugd in het algemeen. P. Gieles S. J. komt in een artikelenserie 'Godsdienstonderwijs op Middelbare school'[10] tot een *soortgelijke* conclusie. 'Begrijpelijk is dat hun uitgangspunt niet enigerlei vorm van dogmatiek of bijbel is, maar maatschappelijke situaties en wereld-

problemen. Zij zoeken naar ordening in al die verschijnselen, ze willen ze duiden. In feite zijn ze bezig te *ontdekken hoe het Evangelie funktioneert'*. Hij stelt zelfs dat jongeren, wanneer zij eenmaal in de juiste sfeer van onderlinge betrokkenheid en wederzijdse communicatie zijn gekomen, 'een ongelofelijk grote en diepe belangstelling blijken te hebben voor God en godsdienst'.

Aangehaalde werken:

1. Het R.K. Nijverheidsonderwijs voor meisjes, primaire opleiding – J. M. F. Jaspars – 1961 (niet in de handel).
2. Study of Values – G. W. Allport, Ph. E. Vernon, G. Lindzey – Boston – 1951
3. Lebensformen – E. Spranger – Halle – 1921.
4. Lebensformen – E. Spranger – München – 1965.
5. Psychologie des Jugendalters – Leipzig – 1925.
6. Inleiding in de karakterkunde – H. C. Rümke – Haarlem – 1956.
7. Inleiding in de empirische karakterkunde – A. J. M. Chorus – Leiden – 1958.
8. Belangstellingsonderzoek bij de differentiatie na de L.S. – S. Wiegersma – Leiden – 1959.
9. Computing diagrams for the tetrachoric correlation coëfficient – L. Chesire, M. Saffir, L. L. Thurstone.
10. Godsdienstonderwijs op Middelbare school –P. Gieles S. J. – De Tijd 7-12-14 mrt. 1970.

Die aktualisering van intelligensie by die kind: 'n Psigologies-pedagogiese perspektief

Universiteit van Pretoria, Republiek van Suid-Afrika

C. A. VAN DER MERWE

I. *Inleidende probleemstelling:*

Ten aanvang word slegs kortliks[1] verwys na enkele gangbare opvattinge aangaande intelligensie soos veral gehuldig deur die bewussyns-psigologie. Deur die daarstelling van *definisies* word intelligensie beskryf as 'n sg. vermoë of kapasiteit wat die mens in staat stel tot beter aanpassing aan sy omgewing en staan dit ook in verband met leer, denke en sg. doelgerigte aktiwiteite. Dit is verder bekend dat intelligensie as geïsoleerde *kognitiewe* substans benader word, *gemeet* word en dat kinders op grond daarvan *geklassifiseer* word, veral ter wille van hul formele onderrig. 'n I.K.-syfer as prestasiepeil word dus verkry en oor die wese van intelligensie word weinig, indien enigiets gesê. Hierdie substansialistiese benadering gegrond op 'n sciëntisties georiënteerde antropologie met 'n gevolglike natuurwetenskaplike ondersoekmetode is algeheel onaanvaarbaar. Die mens as gesitueerde wese, met ander woorde die mens-wêreld-relasie word ontken en die mens word benader as 'n bio-psigiese organisme wat sekere bewussyns-funksies besit wat afsonderlik bestudeer en gemeet kan word.

Daar gaan deesdae wel stemme op vir 'n meer kwalitatiewe evaluering van intelligensie-prestasies, soos bv. voorgestel deur ondersoekers soos Chorus,[2] Swart,[3] Steenkamp[4] en sommige Anglo-Amerikaanse ondersoekers,[5] maar weinig van hierdie persone hou rekening met die feit dat intelligensie slegs 'n moontlikheid is wat nog geaktualiseer moet word en dat dit 'n wyse is waarop die mens as totaliteit-in-kommunikasie in verhouding tree tot sy wêreld. 'n *Pedagogiese evaluering* (sien verderaan) van die intelligensie-aktualisering sal noodwendig moet plaasvind om reg aan hierdie saak te laat geskied.

II. *'n Fenomenologiese deurskouing van die intelligensie-fenomeen:*

a. *Inleiding:*

Wanneer die antropologiese fenomeen, intelligensie, ('n vooronderstelling[6]) na sy wese deurskou wil word, sal die volgende vraag eers beantwoord moet word: Wat is die oorspronklike voorwaarde vir mens-wees, of wat is die eerste grondvoorwaarde vir mens-wees wat al sy synswyses ten grondslag lê? In-die-wêreld-wees of Dasein is die algemene moontlikheidsvoorwaarde vir mens-wees-in-lewenswerklikheid, en gevolglik kan elke beskrywing wat nie rekening hiermee hou nie, as oneg en onwaar gekwalifiseer word.[7]

Wie mens sê, sê wêreld en wie wêreld sê, sê mens of daar word in 'n subjektiwisme enersyds of objektivisme andersyds verval en die mens as Dasein, die eerste werklikheids- of ontologiese kategorie word ontken, wat nie moontlik is nie. Wie postuleer dat daar tog wêreld is sonder die mens, se postulaat gaan nie op nie want 'is' dui op 'syn' en 'syn' het geen ander betekenis nie as syn-vir-die-mens.[8] Maar syn is werklikheid en dus wil die volgende begrippe as sinonieme gestel word: werklikheid, lewenswerklikheid, wêreld, die leefwêreld. Die leefwêreld is dan ook die oergrond vir die eie lewe en is voorgegewene tot alle skouing, kenning, besinning, met ander waarde tot alle wetenskap.[9]

Op grond van die mens se oersynsgerelasioneerdheid stig elke mens as totaliteit in kommunikasie met verloop van tyd wêreldverhoudinge wat as dié besondere mens se leefwêreld bestempel kan word. Sonnekus[10] beskryf 'n

mens se leefwêreld as dié wêreld wat deur elke subjek intensioneel gestig en gekonstitueer word in al sy verhoudinge tot die syndes waartoe hy hom rig, bv. die ander, dinge, plante, diere. Deur *belewing* as singewing van die lewenswerklikheid stig elke mens met ander woorde sy *beleweniswêreld.* Mý leefwêreld is dus sinoniem met beleweniswêreld. Indien daar wel 'n onderskeiding tussen die twee begrippe gemaak wil word, kan gemeld word dat 'my leefwêreld' moontlik 'n meer fenomenologies antropologiese perspektief is, terwyl beleweniswêreld 'n meer fenomenologies psigologiese (of wordingspsigologiese) perspektief is waar belewing een van die grondkategorieë van die genoemde psigologiese denkrigting is.

Daar word van die vooronderstelling uitgegaan dat intelligensie 'n oerfenomeen, 'n ontiese gegewenheid, 'n antropologiese synsfeit is. As sodanig is die intelligensie-fenomeen dus denkend-besinnend toeganklik, slegs langs fenomenologiese weg, aangesien die fenomenologie 'n wysgerige kenmetode is waarsonder die ontologie of werklikheidsleer die moontlik is nie. Wanneer daar dus deurgedring wil word tot wat intelligensie en meer spesifiek intelligensie-aktualisering werklik-essensieel is, moet die intelligensie-fenomeen en niks anders nie as vertrekpunt geneem word. Om te verhoed dat daar in 'n substansialisme verval word, moet in gedagte gehou word dat die mens as Dasein grondvoorwaarde vir menswees is. Intelligensie-aktualisering is dus 'n synswyse. Die mens as totaliteit-in-kommunikasie is dus ook intelligensie-in-kommunikasie en om tot 'n beeld te geraak van wat intelligensie en intelligensie-aktualisering werklik essensieel is, sal die kind in sy situasionele gerelasioneerdheid deurskou moet word, daar sal met ander woorde 'n deurskouing gemaak moet word van die kind se beleweniswêreld. Die kind as sy intelligensie *beleef* dus gedurig die werklikheid waarin hy staan waardeur hy sy moontlikhede (respektiewelik intelligensie) *aktualiseer* en dus gedurig kind-in-*wording* is.

Die begrippe, *belewing, aktualisering* en *wording* dien kortliks bespreek te word. *Belewing* word deur Pretorius* beskryf as die personale (paties, gnosties, normatiewe) intensionele (singewend, sinnemend, stellingnemend) kontinue akt van bewuswees van die werklikheid. Dit impliseer dan ook dat die kind op grond van sy fundamentele openheid en op grond van die feit dat hy inisiatief van verhoudinge en intensionaliteit is gedurig antwoord op die appèl wat tot hom gerig word vanuit die werklikheid en hy dusdoende beleweniswêreld stig. Hierdie antwoord wat die kind gee as behoorlikheidsantwoord (wat 'n pedagogiese opgaaf inhou – sien verderaan) beteken die *aktualisering* van moontlikhede tot nuwe moontlikhede en bly hy dus steeds kind-in-*wording*. Soos die kind dus verantwoordbaar beleweniswêreld stig, word hy, 'n selfwording deur en na sy Skepper, die ander en die dinge. Gee die kind nie 'n antwoord as behoorlikheidsantwoord nie, stig hy met ander woorde nie verantwoordbaar beleweniswêreld nie, *verword* hy. In dié bespreking is wording dus aan die orde gestel as ontologies-antropologiese synsfeit waardeur iets werklik essensieels van menswees gesê is, in teenstelling met die gangbare ontwikkelingspsigologie wat dié aangeleentheid as 'n rypingsproses sien en mens van wêreld skei en veral sy belewing van wêreld negeer.

In die lig van die bespreking tot dusver word intelligensie dus beskou as 'n moontlikheid wat geaktualiseer moet word en is dit dus terselfdertyd 'n synswyse. Daar sal dus oorgegaan moet word tot 'n fenomenologiese deurskouing van die oorspronklike belewinge van die kind soos dit tot vergestalting en openbaring kom in die stigting van beleweniswêreld van die kind-in-wording met die fokuspunt op die aktualisering van intelligensie as synswyse.

Waar die *kognitiewe* synswyse primêr belig sal moet word, sal daar ook veral aandag gegee moet word aan ander synswyses aangesien die verskillende synswyses as grondstrukture van die Dasein slegs in en deur mekaar begryp word, daar dit 'n onverdeelde, dinamies-wisselwerken-

* Pretorius, J. W. M.: Belewing as moment in die leefwêreld van die kind: 'n psisologies-pedagogiese studie. Ongepubliseerde D. Ed.-Proefskrif, Fakt. Opvoedkunde Universiteit van Pretoria 1970.

de en 'n van-mekaar-afhankelike eenheid is. Die kind se affektiewe uitgaan tot sy wêreld sal veral onder oë geneem moet word, asook sy taal as konkretisering van een van die grondstrukture van die Dasein[11] en wat by uitstek aktualiseringsmiddel van die intelligensie en dus ook 'n wyse van singewende eksistensie is.[12] Op grond van die innige verbondenheid van taal en *denke* (dink) sal ook lg. as synswyse deurskou moet word.

b. 'n Wordingspsigologiese as psigologies-pedagogiese deurskouing van intelligensie-aktualisering by die kind:

1. *Inleiding:*

Die *behoorlike* ontvouing van die Dasein, met ander woorde adekwate (wat ook impliseer die behoorlike) aktualisering van moontlikhede en dus ook van intelligensie, hou 'n *pedagogiese* opgaaf in.

Waar 'n volwassene en nie-volwassene in egte kommunikasie verkeer, ontstaan 'n pedagogiese situasie waaruit opvoedingshandelinge moet voortvloei. Hierdie handelinge vind plaas met die oog op die bevordering van die kind se besigwees met die lewenswerklikheid, dus met sy stigting van beleweniswêreld, singewing, wording, aktualisering van moontlikhede en dus ook van intelligensie. Dit moet steeds voor oë gehou word dat die kind iemand is wat self iemand wil wees[13] en word en ook self iemand behoort te word.[14] Genoemde opvoedingshandeling wat plaasvind binne 'n ken-, vertrouens- en gesagsverhouding is 'n totaliteitshandeling met 'n onderskeibare tweeledige struktuur, nl. opvoeding op *eties-normatiewe* vlak ter *verantwoordelike aktualisering* van moontlike (resp. intelligensie) en opvoeding op 'n *affektiewe* vlak ter bereiking van 'n *bereidheid* tot aktualisering van moontlikhede (resp. intelligensie) met die eventuele doelpunt: die ideële normbeeld van volwassenheid.

2. *Wyses van aktualisering:*

Vervolgens gaan dit dan om 'n eksplisitering van die *wyses* van aktualisering, meer bepaald gesien as wordingspsigologiese problematiek.

A. *Aktualisering as distansiëring:*

In beide sy patiese en gnostiese (sien verderaan) belewinge gaan die kind oor tot singewing aan sy wêreld. Die aktualisering wat ook singewing is, sal dus wissel tussen 'n meer patiese tot 'n meer gnostiese stellingname. Volgens Straus[15] en soos verder uitgewerk deur Sonnekus[16] beteken patiese belewing 'n gevoelde, *voor-kognitiewe* belewing in die kommunikasie met die wêreld. Die *gnostiese* momente van belewing is *kognitief* van aard, dus 'n belewing op 'n meer *gedistansieerde* niveau. Deur die aktualisering van sy moontlikhede en veral deur sy intelligensieaktualisering *word* die kind en soos hy word, emansipeer hy, distansieer hy hom en wel as gevolg van die pedagogiese hulp en steun van 'n volwassene. Genoemde gedagterigting word kernagtig saamgevat in Langeveld se wordingsmomente,[17] nl. die biologiese moment, die beginsel van hulpeloosheid, die beginsel van veiligheid en die beginsel van eksplorasie (en emansiepasie). Van kleinsaf reeds kom die pedagogies-veilige kind in sy uitgaan tot sy wêreld (eksplorasie) en dus deur sy aktualisering, vanaf 'n patiese hulpeloosheid geleidelik meer tot emansipering, met ander woorde tot *selfdistansiëring* as meer gnostiese stellingname. Distansiëring as dialoogverheffing beteken dus 'n meer vertikale afstandneming deur die kind.

B. *Aktualisering as differensiëring:*

Differensiëring is 'n meer horisontale afstandneming en beteken ook selfdifferensiëring. Hierdie selfdifferensiëring as differensiëring van gerigtheid of intensionaliteit, is dus gerigte wyses van syn waardeur die kind self sy dialoogvoering met die wêreld differensieer.[18] Hier is dus geen sprake van die opvattinge van die gangbare bewussynspsigologie as sou die mens beskik oor sekere funksies wat deur 'n biologies-bepaalde groeiproses tot ryping kom nie. Die selfdifferensiëring impliseer ook dat dit 'n verheffing van sy dialoogvoeringe is en wórd hy dus ook vanweë sy selfdifferensiëring op verskillende wyses in die wêreld. As voorbeelde van sodanige gedifferensieerde wyses van dialoogvoering kan genoem word gewaar-word, waarneem, voorstel,

fantaseer, dink, memoriseer en intelligensie-aktualisering. Hierdie geleidelike differensiëring beteken ook distansiëring nie alleen vanaf die patiese na die gnostiese nie, maar ook 'n patiese wording as sodanig in dié sin dat dit 'n distansiëring is vanaf 'n meer sintuiglik bepaalde patiese ingesteldheid (vitaal-paties, sensopaties) tot 'n minder sintuiglik bepaalde patiese ingesteldheid. So vind daar ook 'n distansiëring plaas ten opsigte van die gnostiese as sodanig in terme van 'n minder gedistansieerde belewing tot 'n meer gedistansieerde belewing.

C. *Gedifferensieerde wyses van belewing:*[19]
Deur die aktualisering van intelligensie as wyse van syn in die wêreld is die kind gelyktydig in verskillende wyses van syn in die wêreld teenwoordig en meer bepaald as wyses van belewing op beide patiese en gnostiese niveaus. Aktualisering as belewing is dus 'n totaliteitsakt waardeur die patiese en gnostiese momente via die belewing tot 'n onderling verbonde en wisselwerkende eenheid, gekoppel word. Die intelligensie-aktualisering op óf meer patiese óf meer gnostiese niveau sal dus die aard van die kind se wording bepaal, synde die wording van 'n kind wat óf in die patiese vasgevang is en dus nie tot verantwoordbare gedying kom nie of wording op 'n meer gnostiese niveau wat die ideële toestand is. Dit moet steeds voor oë gehou word dat intelligensie-aktualisering by uitstek 'n gnostiese stellingname vereis.

1. *Patiese belewingsmomente in die self-aktualisering:*
As eerste patiese belewingsmoment word genoem *gewaar-word.* In navolging van Straus en ook Sonnekus word die werkwoord 'gewaar-word' gebruik en nie die term gewaarwording nie wat beteken sintuiglike indrukke afkomstig van prikkels in die omgewing. Gewaar-word word fenomenologies deurskou deur genoemde ondersoekers as synswyse van die persoon in kommunikasie met sy wêreld. As synswyse staan dit ook in die nouste verband tot die antropologiese kategorieë van deurleefde liggaamlikheid, beleefde beweging, beleefde ruimte en temporaliteit wat dui op die oorwegend patiese inslag van dié belewingsmoment. Die sintuiglike belewinge (skou, hoor, ruik en smaak, tas, gryp, reik en wys) kom as totaliteit tot vergestalting in die synswyse van gewaar-word.

Fantaseer en *voorstel* word vervolgens aan die orde gestel as belewingsmomente in die self-aktualisering van die kind in teenstelling met die gangbare opvattinge as sou dit geskeie bewussynsinhoude wees. *Voorstel* beteken 'n verhouding van die persoon tot die werklikheid en wel 'n synswyse tot 'n irreële werklikheid. Voorstel beteken dus die konstituering van 'n irreële werklikheid vanuit die werklikheid. *Fantaseer* is 'n wyse van syn nog meer gedistansieer van die werklikheid as voorstel. Fantasie of verbeelding beteken egter 'n belangrike dimensie van die irreële voorstellingswêreld van die persoon maar dit oorskry die grense van die bewussyn en beteken 'n distansiëring tot die onbekende en selfs tot die onmoontlike wat waarskynlik nooit werklikheid sal word nie. Voorstel sowel as fantaseer is betekenisvol en singewend vir die kind en in beide kom én patiese én gnostiese momente sterk na vore.

'n Kind by wie bogenoemde belewingsmomente as patiese momente oorheers in sy toetrede tot sy wêreld, sal sy intelligensie onderaktualiseer wat ook 'n vertraagde wordingsverloop inhou. (Intelligensie-aktualisering as kognitiewe synswyse vereis by uitstek 'n gnostiese stellingname).

2. *Gnostiese belewingsmomente in die self-aktualisering:*
As belewingsmomente wat by uitstek gnosties is, word waarneem, dink, memoriseer en intelligensie-aktualisering deur bovermelde ondersoekers genoem.

Die gangbare opvatting oor *waarneming* as sou dit 'n proses van prikkel en reaksie wees, is algeheel onaanvaarbaar. *Waarneem* is 'n akt van die persoon wat intensioneel gerig en bepaal is en wat dit in verhouding tussen mens en wêreld voltrek. Dit verskil van gewaar-word in dié sin dat dit op die gedistansieerde, die gnostiese gerig is en daarom 'n kognitiewe wyse van syn is.

In teenstelling tot die opvatting van die gang-

bare bewussynspigologie as sou *denke* 'n bewussynsfunksie wees, word *dink* as aktualiseringswyse vervolgens aan die orde gestel. Hierdie belewingsmoment is by uitstek 'n gnostiese wyse van syn en beteken die soeke na en verkryging van 'n greep op die werklikheid soos dit is. Dink beteken wesenlik 'n transendering van die patiese na die gnostiese waar eersgenoemde slegs 'n gepreformeerde veld (vgl. gewaar-word) is tot die denkende uitgaan van die kind tot die wêreld.

Memoriseer word vervolgens genoem as oorwegend gnostiese belewingsmoment in die self-aktualisering van die kind. Dit gaan dus nie om die *geheue* as bewussynsfunksie soos voorgestaan deur die bewussynspsigologie nie maar om memoriseer as menslike synshandeling. Memoriseer word gepostuleer as 'n kognitiewe wyse van syn as gedistansieerde gnostiese wyse van syn, waar die persoon in sy aktualisering daarvan in 'n tweeledige verhouding tot sy tydsbelewing tree: die memoriseringsakt as belewing van die hede en die gememoriseerde as belewing van die verlede. Weens sy temporale verhoudingskarakter is die gememoriseerde altyd 'n relasie of 'n verhouding, te wete die persoon se historisiteit as geskiedenis van sý verhoudinge, binne die temporale horison van sy personale tyd. Hierdie gememoriseerde personale tydsbelewing staan in die nouste verband tot die kind in sy wording en memorisering is dan wesenlik besinning, denke, terugkaatsing, weerspieëling van die eie wording in tyd.[20] Ten opsigte van memoriseer meld Straus verder dat die persoon in sy omgang met die werklikheid, veral die merkwaardige, opmerklike, die *nuwere* as die beteknisvolle onthou. Laasgenoemde opvatting dui daarop dat memoriseer in 'n noue verband staan tot intelligensie-aktualisering. Die opvatting aangaande memorisering as sou dit eweredig met herhaling toeneem en dat die 'geheuevlak' van verstandelik minder goed bedeelde kinders dikwels hoër lê as hulle intelligensiepeil, is gedagerigtings wat nie meer aanvaar word nie.[12]

Laastens word *aktualisering van intelligensie* kortliks genoem as oorwegend gnostiese belewingsmoment. Sonnekus[22] stel dit soos volg: 'Intelligensie is 'n kognitiewe wyse van syn, synde 'n krag ter deurbreking van situasies, wat ter beskikking van die kind is. Die aktualisering van hierdie deurbrekingskrag, as kognitiewe synswyse, is egter onderhewig aan die intensionele gerigtheid van die kind, 'n belewenis op gnostiese niveau dog gerugsteun deur die patiese belewing'. *Sintese:* Adekwate intelligensie-aktualisering as gnostiese belewingsmoment moet dus noodwendigerwys deur die ander gnostiese momente gerugsteun word. Indien die kind vanweë 'n patiese vasgevangenheid nie tot genoemde gnostiese belewingsmomente kan kom nie, lei dit tot 'n onderaktualisering van die intelligensie as moontlikheid.

D. *Intelligensie-aktualiseringsmiddele:*

1. *Taal as aktualiseringsmiddel:*

Taal is 'n geestelike aangeleentheid[23] wat impliseer dat die persoon as totaliteit kommunikeer met sy wêreld deur klanksimbole. Een van die belangrikste aspekte van taal as simboliese aangeleentheid is om distansiëring tussen 'n ek en die ander of die dinge te bewerkstellig.[24] Taal stel mens dus in staat om eksistensieel ten aansien van die ander en die dinge stelling in te neem wat inhou dat daar meteens 'n bepaalde gestalte aan gegee word en 'n eie wêreldbeeld opgebou word.[25] Taal is met ander woorde konstitueringsmiddel en dus tegelyk ook aktualiseringsmiddel en distansiëringsmiddel. Beskik die kind dus oor 'n swak taalbeheersing, beskik hy oor 'n gebrekkige intelligensie-aktualiseringsmiddel met 'n gevolglike onder-aktualisering van die intelligensie en kan daar dus maklik tot 'n wanindruk geraak word betreffende 'n kind se intelligensiemoontlikheid.

2. *Taal as denkmiddel ter aktualisering van die intelligensie:*

Waar taal ter sprake is, kan *denke* (dink) nie negeer word nie. As aangeleentheid van wêreldstigting gebeur dit, onder andere deur die naamgewing, dat taal medium is vir die kennende en onderskeidende omgang met die wêreld.[26] As middel van die kennende bewussyn, is taal ook middel van die rangskikkende en ordende ver-

stand en kry die verhouding taal denke onder meer 'n vaste vorm in die taaluiting as bewys van sowel die omvang as die inhoud en diepte van die *kognitiewe* lewe.[27] Sonnekus[28] som die parallellisme tussen taal en denke (dink) raak op as hy verklaar dat taalverwerwing regstreeks in diens staan van die denkverloop en wel in dié sin dat dit die distansiëring en transendering van die problematiese verhoudinge tot die werklikheid waarvoor die kind te staan kom, bevorder tot *begripsverhoudinge*. In hierdie konfrontering met die wêreld – 'n chaotiese wêreld van aanskoulikhede – word dit deur die benoemingsakt tot orde omstruktureer, en alhoewel die naamgewing reeds 'n basiese bevryding van die konkrete is, geskied daar aan die hand van die reeds verworwe taalsimbool, 'n verdere abstrahering plaas[29] wat direk verband hou met dink. So meld Nel[30] tereg dat denke sonder taal stagneer en nie tot ontplooiing kom nie, maar dat aan die anderkant taal ook glad nie ontplooi as daar geen denke is waaruit die taalvorm kan kristaliseer nie. Taalontplooiing hou dus regstreeks en wedersyds verband met denkontvouing. As sodanig is dink dus 'n mede intelligensie-aktualiseringsmiddel en waar dit ook reeds aan die orde gestel is as gnostiese belewingswyse het die grootlikse afwesigheid van dink 'n onderaktualisering van die intelligensie tot gevolg.

3. *Taal as affektiwiteitsmiddel ter aktualisering van die intelligensie:*
Die mens is ook en veral affektief in die wêreld en is sy dialoog met sy wêreld dus veral 'n affektief deurstemde dialoog. Die affektiewe ekspressie van die mens openbaar sigself op sy beste in die taal, sy dit klank of simbool, sodat affek en taal 'n besondere nou verwantskap openbaar.[31] Waar 'n kind nie affektief tot adekwate gedying kom nie, sal sy taalbeheersing daaronder ly met 'n gevolglike nie-adekwate aktualisering van sy intelligensie. Dit is ook belangrik om te meld dat die persoon as sy affektiwiteit in 'n groot mate sy kognitiewe moontlikhede rig, en bring dit dus ook die aktualisering van sy intelligensie na vore. Daar moet by die kind 'n affektiewe bereidheid wees tot intelligensie-aktualisering.

III. *Sintese en perspektief:*
Uit die betoog tot dusver behoort dit heel duidelik te wees dat daar in 'n pedodiagnostiseringssituasie met die kind getree sal moet word indien daar tot 'n totaliteitsbeeld geraak wil word van die kind se intelligensie-aktualisering en meer spesifiek, van die paties-gnostiese belewingsmomente in die intelligensie-aktualisering as gedifferensieerde wyses van aktualisering. As sodanig sal die beleweniswêreld van die kind dus *fenomenologies* deurskou moet word om tot 'n *werklikheidsbeeld* te geraak van die wyses waarop die intelligensie-aktualisering tot vergestalting kom. Die verkryging van sodanige werklikheidsbeeld, of 'n beeld van intelligensie-aktualisering wat in elk geval veel nader aan die werklikheid is as 'n beeld verkry deur 'n nie-fenomenologiese ondersoeker, hou egter verder in dat 'n *pedagogiese evaluering* noodwendig gedoen sal moet word, uiteraard deur 'n fenomenoloog-pedagoog. Die beeld wat verkry is van die patiesgnostiese belewengsmomente in die intelligensieaktualisering van die kind is met ander woorde slegs 'n beeld wat dui op 'n kognitiewe moontlikheid. 'n Pedagogiese evaluering is dan noodsaaklik om te bepaal of die kind tot *verantwoordbare* intelligensie-aktualisering kom.

Juis langs die weg van patiese en/of gnostiese aktualisering kom die kind tot *singewing* in sy intelligensie-aktualisering. Die feit dat elke mens ook in sy intelligensie-aktualisering sin gee en beleef, is 'n belangrike eksistensiële aangeleentheid wat nie uit die oog verloor mag word nie. Die vraag is dan of die kind-in-wording in sy singewing skade gely het? Kom hy met ander woorde tot verantwoordbare aktualisering en singewing? Hierdie vraagstuk kan nie aan die hand van media (sg. „toetse") deurskou word nie maar daar sal gekom moet word tot 'n pedagogiese evaluering wat impliseer 'n evaluering van die struktuur van die opvoedingsituasie waarin die besondere kind hom bevind. Daar sal onder meer gelet moet word op die struktuur van die *affektiewe opvoeding*. Die aard van die affektiewe opvoeding sal bv. die kind se patiese gepreformeerdheid as aanloop tot ('n affektiewe bereidheid tot) die gnostiese aktualisering regstreeks raak. 'n Kind se

oorwegend patiese ingesteldheid kán dus na nie-adekwate affektiewe opvoeding van die kind heenwys. Die kind wat vanweë sy affektiewe opvoeding tot veiligheidsbelewing kom, sal sy intelligensie meer adekwaat aktualiseer as 'n niesodanige kind. Ook sal daar veral gelet moet word op die *normatiewe opvoeding* van die kind. Die vraag hier is of die kind adekwaat opgevoed word aan die hand van norme wat daartoe lei dat hy sy intelligensie verantwoordelik aktualiseer.

Dit kom dus daarop neer dat die intelligensie-aktualisering van die kind in sy *pedagogiese gesitueerdheid* deurskou sal moet word om te bepaal of die kind tot *adekwate intelligensie-aktualisering* in sy stigting van *beleweniswêreld* kom en of die kind dus tot verantwoordbare gedying of *wording* kom as kind op weg na *volwassenheid.*

Literatuurverwysinge:

1. Sien verder die volgende werke:
   a. Nel, B. F., Sonnekus, M. C. H. en Garbers, J. G.: Grondslae van die psigologie; Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars (Edms.) Bpk., Stellenbosch – Grahamstad, 1965; hfst. 10.
   b. Sonnekus, M. C. H.: Intelligensie-implementering en evaluering van intelligensie-prestasies: 'n pedagogiese perspektief; in: Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, Vol. I, nr. 1.
2. Chorus, A.: Intelligensie-onderzoek en zijn kwalitatieve verdieping; Utrecht, 1948.
3. Swart, E. J.: Kwalitatiewe analise by die intelligensieondersoek van kinders; Opvoedkundige Studies nr. 40, U.P., Pretoria, 1964.
4. Steenkamp, W. L.: 'n Kwalitatiewe ontleding van intelligensieprestasies deur middel van die Nuwe S.A. Individuele Skaal: 'n pedagogies-psigologiese evaluering; Annale, U.S., Stellenbosch, 1967.
5. Vgl. Swart, E. J.: a.w.; p. 24.
6. Vgl. verder: Landman, W. A. en Gous, S. J.: Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek; Afrikaanse Persboekhandel, Johannesburg, 1969, p. 58.
7. Ibid; p. 53.
8. Heidegger, M.: soos aangehaal deur Luijpen, W.: Existentiële Fenomenologie; Aula-boeken, Utrecht-Antwerpen, 7e druk; p. 41.
9. Gous, S. J.: Die skool as weg tot wêreldontwerp in didaktiespedagogiese perspektief; ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling, U.P. 1967; p. 26.
10. Sonnekus, M. C. H.: Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld; Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars (Edms.) Bpk., Stellenbosch, 1968; p. 20.
11. Kockelmans, A.: Martin Heidegger; Lannoo, Tielt/Den Haag, 1961; p. 72.
12. Kwant, R. C.: Fenomenologie van de taal; Aula Boeken, Utrecht-Antwerpen, 1960; p. 33.
13. Langeveld, M. J.: Beknopte Theoretische Paedagogiek; Wolters-Groningen, 1965; p. 99.
14. Vgl. Oberholzer, C. K.: Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek; H. A. U. M. Kaapstad, 1968; hfst. 3.
15. Straus, E. W.: Phenomenological Psychology, Selected Papers, Tavistock Publications, London, 1966.
16. Sonnekus, M. C. H.: a.w.; p. 62.
17. Langeveld, M. J.: Ontwikkelingspsychologie; Wolters-Groningen, 1963.
18. Sonnekus, M. C. H.: a.w.; p. 53.
19. Bespreek n.a.v. die sieninge van:
   a. Sonnekus, M. C. H.: a.w., en
   b. Straus, E. W.: a.w.
20. Sonnekus, M. C. H.: a.w. p. 88.
21. Nel, B. F., Sonnekus, M. C. H. en Garbers, J. G.: a.w. hfst. 9.
22. Sonnekus, M. C. H.: a.w.; p. 78.
23. Nel, B. F. en Van der Stoep, F.: Wêreldverhouding en taalimplementering by die dowe kind; N. G. Kerkboekhandel, Pretoria, 1966; p. 20.
24. Van der Stoep, F.: Taalanalise en taalevaluering as pedagogies-didaktiese diagnostiseringsmetode; H. A. U. M., Pretoria, 1965,; p. 14.
25. Ibid; p. 26.
26. Nel, B. F. en Van der Stoep, F.: a.w.; p. 58.
27. Ibid.; p. 58.
28. Sonnekus, M. C. H.: a.w.; p. 73.
29. Stander, G.: Inleiding tot die Taalpsigologie; Universiteitsuitgewers en -boekhandelaars (Edms.) Bpk; Stellenbosch, 1967, p. 53.
30. Nel, B. F. en Van der Stoep, F.: a.w.; p. 26.
31. Sien verder Van der Stoep, F.: a.w.; p. 49.

Onderwijs en beroepskeuze

H. Hidalgo en R. Jurriëns

Het onderwijs is één van de belangrijkste sociale instituties voor de socialisatie van het kind tot volwassene. In dit proces neemt de overdracht van cultuur een belangrijke plaats in. Onder cultuur verstaan wij hier het geheel van waarden, normen, doeleinden en verwachtingen.[1]

Het cultuurpatroon van ons onderwijs is mede ontstaan in het proces van cultuuroverdracht. In de tweede helft van de vorige eeuw vormde het een afspiegeling van de prestatiecultuur[2] en van een volwassenenwereld van beroepen en standen, waarbij de 'werkezel' en de 'intellectuele elite' in hoog aanzien stonden[3].

In de beginperiode van het geformaliseerde onderwijsstelsel was het onderwijzend personeel[4] het meest geletterde deel van de samenleving en genoot een relatief hoog sociaal aanzien. Dit nu resulteerde in de maatschappelijke, zij het niet logische, aanvaarding dat de onderwijskrachten bij uitstek deskundigen waren op het gebied van het onderwijs. Kritiek op hen was nauwelijks mogelijk. (Weliswaar speelde de schoolstrijd zich in alle felheid af, maar deze ging in feite over de institutionalisering[5] van machtsrelaties tussen de op geloofsovertuiging gebaseerde groeperingen. De didactiek en de pedagogiek van het onderwijs werden nauwelijks aan de orde gesteld[6]).

Dit was één van de oorzaken van het ontstaan van het sociaal isolement van ons onderwijs: degenen die buiten het onderwijs stonden, hadden weinig of geen bemoeienis met de onderwijscultuur. Het onderwijs ging dan ook zélf doelstellingen formuleren en als zodanig ontstond er een min of meer gesloten systeem van opleidingen voor onderwijzend personeel. Het proces van cultuuroverdracht tussen het onderwijs en haar sociale omgeving maakte plaats voor cultuuroverdracht *binnen* het onderwijs zelf waarbij beïnvloeding van buitenaf steeds minder plaatsvond. Het onderwijs als middel om een maatschappelijk doel te bereiken, werd binnen het onderwijssysteem tot een doel op zich verheven. 'Schools', aldus Swift, 'in maintaining their standards, are actually achieving what they are there for because their members are their products'[7]. De Nederlandse school behield decennia lang in grote trekken haar min of meer gesloten karakter[8].

Het onderwijspersoneel zag in de sociale omgeving van het onderwijs niet direct een referentiekader, terwijl deze sociale omgeving het onderwijs wel degelijk als referentiekader had. De norm 'niet-ingrijpen' sanctioneerde het referentiegedrag zodanig dat hierdoor ruimte geschapen werd voor het verder ontwikkelen van een sociaal isolement.

Dit sociaal isolement 'naar de geest' werd gestructureerd, hetgeen onder andere in de onderwijswetgeving tot uitdrukking kwam. In dit proces van institutionalisering speelde onder andere het mechanisme van de 'self-fulfilling prophecy' een belangrijke rol[9]. Uitgaande van de situatie dat alleen zij, die in het onderwijs werkzaam waren, verstand hadden van het onderwijs, (hetgeen in den beginne wellicht juist was), kwam de Nederlandse wetgever met maatregelen die er voor zorgden dat het onderwijs voor het overgrote deel zelf het onderwijs naar inhoud kon gaan inrichten overeenkomstig de in het onderwijs heersende waarden en normen. Hiermede werd vanuit een foutieve definitie van de situatie een nieuwe toestand geschapen die deze foutieve definitie verwerkelijkte.

Na de Tweede Wereldoorlog kwamen er dras-

PEDAGOGISCHE STUDIËN 1970 (45) 414-421

tische wijzigingen in het tot nu toe geschetste beeld. Het tempo van de sociale veranderingen ging sterk omhoog. De tweede technische revolutie[10] nam een aanvang – zonder dat er op de Nederlands scholen veel aandacht besteed werd aan de gevolgen van dit proces voor het bestaande onderwijssysteem. Nog onlangs werd er een opleiding tot operator ingesteld terwijl er al jaren behoefte daaraan was. Hiermede komt een van de primaire functies van het onderwijs, namelijk de formele socialisatie, wel in een vreemd daglicht te staan. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er kritiek komt, met name uit het bedrijfsleven en het sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Ook binnen de kring van de leraren is de inhoud van de norm 'nietingrijpen' in een geheel ander daglicht komen te staan[11].

In de moderne geïndustrialiseerde landen van het Westen ziet men een tekort ontstaan aan hoog gekwalificeerd personeel[12]. Het onderwijs zal daarom steeds meer gericht moeten gaan opleiden. Een van de primaire doelstellingen van het onderwijs is het zo goed mogelijk laten aansluiten van het aanbod op de vraag, hierbij rekening houdend met de ontplooiing van de individu. Legt het onderwijs het accent op het aanbod, het arbeidsmarktbeleid legt vooral de nadruk op de vraag. Ressenaar formuleerde het aldus: 'Het onderwijs dient erop gericht te zijn de bestaande aanleg zo ver mogelijk te ontwikkelen en het individu een zo groot mogelijke ontplooiing te geven. Een van de doeleinden van het arbeidsmarktbeleid heeft een vrijwel identieke inhoud, met dien verstande dat getracht moet worden om de mens in zijn werk maximale ontplooiingskansen te bieden'[13] Beide vormen van sociaal beleid streven met andere woorden naar een optimaal welzijn van de mens. Onderwijsbeleid richt zich hierbij met name op de mogelijkheden van de mens van de aanbodszijde, arbeidsmarktbeleid met name van de vraagzijde. Het zou dan ook voor de hand liggen beide vormen van sociaal beleid te integreren. Hierbij dient het arbeidsmarktbeleid zich niet repressief op te stellen.

'Het gaat dus niet slechts om het min of meer passieve proces van arbeidsbemiddeling', aldus Albeda, 'zoals dat vóór de oorlog (in een situatie van permanente werkloosheid) is gegroeid. Het gaat om het actief nastreven van evenwicht op de arbeidsmarkt, niet slechts macro-economisch, maar ook regionaal en per beroep. Voorwaarde voor zo'n beleid is uiteraard, dat een aantal onderdelen van overheidsbeleid, die voorheen onafhankelijk van elkaar waren in één allesomvattend kader worden gebracht'[14]. De beroepskeuze en de beroepskeuzevoorlichting dienen hiervan een geïntegreerd onderdeel te zijn.

Beroepskeuze; een sociologische benadering.

In het voorafgaande is betoogd dat een gerichte en systematische vorm van beroepskeuze in het kader van een actief arbeidsmarktbeleid een steeds grotere rol zal gaan spelen.

Uit *sociologisch* oogpunt bezien kan de beroepskeuze worden omschreven als 'een proces van oriëntering op het arbeidsbestel, waarbij waarden, normen, verwachtingen en doeleinden een belangrijke rol spelen. De beroepskeuze is niet los te zien van het socialisatieproces. De socialisatie is het resultaat van interactie en communicatie binnen sociale systemen, waarbij het gezin en de school in de ontwikkelingsfase van kind tot volwassene een belangrijke plaats innemen. Zowel het gezin als de school zijn opgenomen in meer omvattende sociale systemen, waaraan zij hun waarden en normen ontlenen, die van invloed zijn op hun maatschappelijke oriëntatie.[15]

In zijn ontwikkeling van kind tot volwassene komt het kind in verschillende sociale posities en sociale rollen. Vanuit dit geheel van posities, rechten, plichten, verwachtingen en opvattingen leert het de wereld om zich heen begrijpen en ordenen. Als zodanig leert het een geheel van waarden en normen, die het al of niet internaliseert in zijn persoonlijkheidsstructuur en die ten aanzien van de beoordeling van bepaalde beroepen van richtinggevende betekenis zijn.

De sociologische benaderingswijze zal primair geïnteresseerd zijn in de invloeden vanuit het

sociaal milieu (gezin, school e.a.) die het proces van beroepskeuze bepalen.

Uit onderzoekresultaten is ondermeer gebleken, dat het proces van beroepskeuze voor een niet onbelangrijk deel het resultaat is van bepaalde status-overwegingen en daarop gebaseerde verwachtingen, die in de diverse sociale milieu's bestaan.

Van groot belang is de oriëntatie van het milieu ten aanzien van de beroepsrol. In hoeverre wordt namelijk door het milieu de nadruk gelegd op het beroep als 'loopbaan' of 'carrière'? De keuze van opleiding neemt bij deze oriëntatie een belangrijke plaats in. Daarnaast kan een andere oriëntatie worden onderscheiden, die sterk de nadruk legt op 'het zo gauw mogelijk aan de slag gaan', 'het zo gauw mogelijk geld verdienen'.

Er zijn auteurs, die de eerste oriëntatie als *typerend* voor de z.g. 'middle-class' milieu's beschouwen. De andere oriëntatie achten zij typisch voorkomen in z.g. 'lower-class' milieu's[16].

In het kader van een aantal structurele veranderingen zoals de democratiseringstendensen in het onderwijs, wordt in het algemeen een grotere deelname van de z.g. lagere-milieu's aan de diverse vormen van middelbaar- en hoger onderwijs verwacht. Ondanks de enorme aandacht die de democratisering de afgelopen tien jaar heeft gehad, blijken er betrekkelijk weinig statistische gegevens beschikbaar te zijn over de relatie tussen het sociaal milieu en de deelname aan het onderwijs.[17] Voorts wordt gewezen op de toenemende beroepsmobiliteit als gevolg van de democratisering en op de mogelijkheid die hierdoor is ontstaan om de keten van de z.g. traditionele beroepsopvolging 'van vader op zoon' te doorbreken.

In sommige gezinnen stellen de ouders als het ware z.g. 'minimum-eisen' aan de beroepsvervulling van hun kinderen met betrekking tot de voor het desbetreffende gezin 'acceptabele' of 'wenselijke' sociale status. Op betrekkelijk jonge leeftijd wordt het kind met dergelijke opvattingen geconfronteerd. Mede als gevolg van de door de ouders uitgeoefende controle op de naleving van hun beroepswensen t.a.v. hun kinderen, is het niet uitgesloten dat het kind zich in vele gevallen hieraan zal conformeren.

Helaas ontbreken er onderzoekgegevens betreffende het verband tussen het beroepsbeeld van de ouders en het beeld dat de kinderen voor ogen hebben en de verschuivingen die zich hierin voordoen in de verschillende ontwikkelings- en schoolfasen van het kind. Systematisch onderzoek naar deze aspecten zou ondermeer aan het licht kunnen brengen op welke wijze de controlemechanismen vanuit bijv. het gezin en de school in feite functioneren.

We kunnen resumerend stellen, dat de beroepskeuze uit sociologisch oogpunt bezien, niet een zaak is van een op één bepaald tijdstip afgebakende en weloverwogen beslissing. Het is veeleer een proces van een reeks opéénvolgende beslissingen, die al dan niet voor een belangrijk deel geconditioneerd worden door het sociaal milieu, waarbij voorafgaande besluiten de volgende beïnvloeden[18].

Beroepskeuze en sociologisch onderzoek.

Enkele jaren terug is in opdracht van het Directoraat-Generaal voor de Arbeidsvoorziening, in overleg met het SISWO, door het Sociologisch Instituut van de Katholieke Universiteit van Nijmegen een onderzoek verricht naar een aantal aspecten van beroepskeuze onder 16-jarige jongens en meisjes in Arnhem[19]. In totaal werden 400 jongens en meisjes geïnterviewd. Deze werden onderverdeeld in twee hoofdcategorieën, t.w.

- diegenen die gingen werken na een voltooide, hetzij algemeen vormende opleiding of beroepsonderwijs,
- diegenen die op het moment van onderzoek nog schoolgaande waren op de U.L.O., het V.H.M.O. en het beroepsonderwijs.

De onderzoekers hebben met hun onderzoek niet gestreefd naar een uitputtende analyse van het geheel van factoren die samenhangen met de oorsprong van de sociale conditionering vanuit het milieu in relatie tot de beroepskeuze. Zij hebben zich bewust beperkt tot z.g. 'strategische

momenten' in het proces van beroepskeuze. Als zodanig hebben zij in hun onderzoek de volgende 'strategische' fasen onderscheiden:

a. *Het tijdstip waarop jongens en meisjes de lagere school verlaten*
(op dit tijdstip dient namelijk voor praktisch alle kinderen een keuze gemaakt te worden die voor de meeste in hoge mate bepalend zal zijn voor hun latere beroepsvervulling).
b. *Het einde van de leerplichtige leeftijd*
(hierdoor wordt immers een legale mogelijkheid geboden om te gaan werken).
c. *Het moment waarop men gaat werken en de eerste baan*
(in feite wordt in dit stadium een beslissing genomen die van directe invloed is op het beroep dat wordt gekozen).

Enkele onderzoekresultaten

In dit onderdeel willen we enige aandacht besteden aan een aantal onderzoekresultaten uit het hierboven genoemde onderzoekrapport. Sommige onderzoekresultaten komen vrij goed overeen met een aantal algemene sociologische inzichten op het gebied van de beroepskeuze, die in het voorafgaande aan de orde zijn gesteld.

Bij deze summiere weergave van enkele onderzoekresultaten zullen we de indeling van de samenstelling van het rapport naar de z.g. 'strategische momenten' aanhouden.

a. *Het verlaten van de lagere school*
De onderzoekresultaten blijken een bevestiging te zijn van de sociale-milieu theorie. De jongens en meisjes uit de lagere milieu's gaan in hoofdzaak naar de U.L.O. en het lager beroepsonderwijs, terwijl de jongens en meisjes uit de middelbare en hogere milieu's voor het overgrote deel naar het V.H.M.O. gaan. Het aantal meisjes is daarbij aanzienlijk lager.

Voorts is gebleken dat bijna driekwart van de jongens en meisjes, die van de lagere school komen heel vage beroepswensen hadden. Ongeveer een kwart die zo'n wens hadden, wisten al iets van het beroep af.

b. *Het einde van de leerplicht*
Aan het eind van de leerplicht gaan meisjes eerder werken dan jongens. De meeste jongens die gaan werken komen direct van het voortgezet lager onderwijs of van het lager beroepsonderwijs. Vooral jongens uit het ongeschoolde arbeidersmilieu en meisjes uit zowel het geschoolde als ongeschoolde milieu gaan eerder werken zodra zij niet meer leerplichtig zijn.

c. *Het moment van gaan werken en de eerste baan*
Uit de onderzoekgegevens is naar voren gekomen dat 3% van de jongens en 9% van de meisjes uit het hoger milieu op ongeveer 16-jarige leeftijd werkt. Van de jongens uit bijv. de zelfstandige middenstand werkt 35% van de jongens en 50% van de meisjes op deze leeftijd, terwijl uit het ongeschoolde arbeidersmilieu reeds 74% van de jongens en 81% van de meisjes op 16-jarige leeftijd werkt. De samenstellers van het rapport hebben gesteld, dat de redenen waarom deze jongens en meisjes gingen werken niet helemaal duidelijk zijn. Meestal bleken ze geen zin meer te hebben om op school te blijven of wilden zij zo gauw mogelijk geld gaan verdienen. Achter het vroegtijdig verlaten van de school zal wel de normstelling van het ouderlijk milieu ten aanzien van het al of niet gaan werken een rol hebben gespeeld.

De eerste baan

Slechts éénderde van de jongens en 41% van de meisjes die gingen werken, hadden naar zij zeiden, voldoende kennis van de bestaande mogelijkheden om een beroep te kunnen kiezen. Vooral jongens (80%), die na het voortgezet lager onderwijs gingen werken hadden naar hun mening onvoldoende kennis. Naarmate men in zijn directe omgeving meer soortgelijke beroepen aantrof, meende men ook voldoende kennis te hebben voor het kiezen van een beroep. Ongeveer de helft van de jongens en meisjes die gingen werken, zochten geen bepaalde baan. Voorzover zij wel een baan zochten, lag deze in de meeste gevallen niet in het verlengde van hun beroepswens.

De wijze waarop de jongens en meisjes aan hun eerste baan zijn gekomen varieert nogal. Ongeveer de helft van het aantal ondervraagden

gaf op, dat hun ouders, familie en kennissen als informanten waren opgetreden. De motieven waarom de jongens en meisjes hun eerste baan hadden genomen waren voor een belangrijk deel gelegen in de aantrekkelijkheid van bepaalde soorten werk. Daarna speelden met name voor de jongens motieven als beloning en promotie een belangrijke rol. Bij de meisjes werd ook zeer veelvuldig het motief van een leuke werksfeer genoemd.

Hoewel de jongelui verklaarden dat de baan wel min of meer in overeenstemming was met hun verwachtingen vonden ongeveer 61% en 83% van de jongens resp. meisjes dat bepaalde dingen hen waren tegengevallen. Interessant hierbij was, dat naarmate men in zijn directe omgeving meer met het werk van de eerste baan in aanmerking was gekomen, de eerste baan ook meer overeenkwam met de verwachtingen.
Tenslotte willen we nog een enkel woord besteden aan de ontwikkeling van de beroepswensen bij de ondervraagde jongens en meisjes.

Uit het onderzoekrapport is naar voren gekomen, dat het hebben van een beroepswens bij de schoolgaanden in sterke mate gekoppeld is aan de plannen die de jongens en meisjes hadden tot het einde van hun schoolperiode. De scholieren die na school dachten te gaan werken, hadden veel meer specifieke beroepswensen dan de scholieren die nog verder onderwijs dachten te volgen.

Van de schoolgaande jongens en meisjes hadden respectievelijk 32 en 10% een beroepswens, die in dezelfde arbeidssector als het beroep van de vader lag. In tegenstelling tot de overige milieu's fungeerden de ouders van de kinderen uit de arbeidersmilieu's in aanzienlijk mindere mate als informant.

Meer dan de helft van de ondervraagde schoolgaande jongens en meisjes was van mening dat zij onvoldoende kennis hadden om een bepaald beroep te kiezen. Zelfs de jongens en meisjes die reeds een bepaald beroep op het oog hadden vonden dat zij onvoldoende kennis hadden om te kiezen. Van de ondervraagde jongens en meisjes hadden 32% van de jongens en 55% van de meisjes op school beroepenvoorlichting gehad. Meer dan de helft van de jongens vond dat zij er weinig of niets aan hadden gehad; bij de meisjes lag dit lager.

Ongeveer éénderde van de jongens en éénvijfde van de meisjes was van mening dat het kiezen van een beroep een zaak is waarin de ouders zich niet mochten bemoeien. Zo vond 30% van de jongens en 22% van de meisjes, dat hun ouders hen volledig vrij zouden laten bij het kiezen van welk beroep dan ook. Bij 42% van de jongens en 46% van de meisjes waren echter wel ééns beroepen ter sprake geweest, die door hun ouders als niet gewenst werden bestempeld.
Totzover een aantal onderzoekresultaten, waarvan vooral de laatste gegevens ons op het spoor hebben gezet om nader in te gaan op de beroepskeuze-advisering in het algemeen.

In het onderstaande gedeelte willen we op beknopte wijze ingaan op dit aspect.

Beroepskeuze-advisering

In het kader van een actief arbeidsmarktbeleid en de nog weinig verbreide ideeën over de 'éducation permanente' zullen de beroepskeuze en de beroepskeuze-advisering een belangrijkere en wellicht ook strategischer plaats gaan innemen dan in het verleden het geval is geweest.[20]
In navolging van *Wiegersma* willen we de beroepskeuze-advisering opvatten als een geheel van activiteiten zoals het geven van inlichtingen, advies en richtlijnen betreffende zakelijke bijstand om een verantwoorde besluitvorming te bevorderen met betrekking tot de schoolkeuze, de keuze van een beroep, de voorbereiding daarop en de verdere ontwikkeling in het gekozen beroep.[21]

De beroepskeuze-advisering in ons land geschiedt zowel door (gesubsidieerde) particuliere instellingen, als gemeente- en rijksinstellingen. Het merendeel der particuliere instellingen beweegt zich op levensbeschouwelijk terrein.

Als andere vormen van beroepskeuze-advisering dienen voorts de bemiddelingsafdelingen van de Gewestelijke Arbeidsbureau's te worden genoemd, die zich steeds meer gaan toeleggen op het geven van beroepskeuze-adviezen. Daar-

naast zijn er nog de scholen (schooldecaan en schoolhoofd), het maatschappelijk werk en een instantie als het Contact Orgaan Bedrijfsleven Onderwijs, die al dan niet samenwerken met de G.A.B.'s en de overige genoemde instellingen.

Het Centraal Comité Samenwerking Beroepskeuzevoorlichting dat onder het Ministerie van Sociale Zaken en Volksgezondheid ressorteert, kan worden beschouwd als overkoepelend orgaan, waarin de coördinatie plaatsvindt tussen de diverse instanties die zich met de beroepskeuze-advisering bezighouden.

Wat betreft de opleiding van beroepskeuze-adviseurs bestaat sedert 1967 in Tilburg een dagopleiding, namelijk de Academie voor School- en Beroepskeuzewerk. Deze academie die tot het hoger beroepsonderwijs behoort, beoogt een opleiding te geven tot beroepskeuze-adviseur. Een dergelijke opleiding kon voorheen alleen worden genoten aan instellingen voor maatschappelijk werk, zoals de Stichting voor opleiding tot Sociale Arbeid te Haarlem.

Taken van de beroepskeuze-adviseur

Uit de omschrijving van de beroepskeuze-advisering vloeit voort, dat de beroepskeuze-adviseur een complex geheel van taken heeft te vervullen.

Afgezien van een uitputtende opsomming der diverse taken, ligt het accent heel duidelijk op het geven van voorlichting en het verstrekken van adviezen omtrent beroepskeuze-alternatieven en de daarmee samenhangende schoolkeuze.[22]

In de taakuitoefening van de beroepskeuze-adviseur neemt het sociaal-psychologisch onderzoek een belangrijke plaats in. Met name is dit het geval bij de verdere tracering en bepaling van de beroepskeuze, op grond van persoonlijke capaciteiten, eigenschappen en genoten opleiding(en).

Er wordt daarbij gestreefd naar een zo systematisch mogelijk gebruik van psychologische tests, intelligentietests en observatiemethodieken.

Het accent ligt in het onderzoek niet alleen op de individueel-psychologische factoren, doch ook de huiselijke- en gezinsomstandigheden en andere sociale milieu-factoren komen aan de orde.

Van essentieel belang is de wijze waarop de advisering plaatsvindt.

De nog niet-volwassen consultant laat zich meestal vergezellen van hetzij één van de ouders of beide.

Het al of niet slagen van de advisering zal voor een niet onbelangrijk deel afhangen van de 'sfeer' waarin een dergelijk gesprek zich voltrekt tussen de ouders, de consultant en de beroepskeuze-adviseur.

Na een inleidend gesprek met de consultant stelt de beroepskeuze-adviseur een overzicht samen, dat hem aan de hand van gegevens over de genoten schoolopleiding, de cijferlijsten, diploma's en een eventueel arbeidsverleden een overzicht verschaft van de capaciteiten van de consultant. Veelal vindt een aanvullend gesprek plaats waarbij een uitwisseling van gedachten plaatsvindt over beroepswensen, hobbies, voorkeuren en aversies inzake bepaalde beroepen en individuele moeilijkheden.

Naast deze gesprekken wordt nog een interview gepleegd met de ouders om na te gaan in hoeverre het beeld dat de beroepskeuze-adviseur zich heeft kunnen vormen op grond van het interview met de consultant overeenkomt met de gegevens die de ouders verstrekken. De praktijk toont aan, dat het niet uitgesloten is dat er sprake kan zijn van divergentie ten aanzien van de gegevens die beide hebben verstrekt. De divergenties die optreden zijn veelal het gevolg van verschillen in referentiekaders van respectievelijk de ouders, de consultant en de beroepskeuze-adviseur. De taak van de beroepskeuze-adviseur zal in een dergelijke spanningsvolle situatie niet altijd even gemakkelijk verlopen. Van hem wordt immers verwacht dat hij op onbevooroordeelde wijze de consultant en zijn ouders confronteert met de mogelijkheden, die hij op grond van zijn diagnostische werkwijze heeft verkregen. Het optreden als 'arbiter' wordt door sommige beroepskeuze-adviseurs als onwenselijk beschouwd. Anderen daarentegen kiezen de weg van de overreding met behulp van alle mogelijke voor- en tegenargumenten.

Een andere niet te onderschatten complicatie is verder gelegen in het feit dat zowel de consultant als de ouders in de meeste gevallen op betrekkelijk ongemotiveerde wijze een beroep doen op de beroepskeuze-adviseur.

Hoewel hij ten aanzien van bepaalde beroepswensen die met elkaar in strijd zijn corrigerend en aanvullend kan optreden en ook in de positie verkeert om de consultant bewust te maken van bepaalde beroepskeuze-alternatieven, valt het niet altijd even gemakkelijk uit om de ouders en de consultant op vrij korte termijn te motiveren.

De beroepskeuze-adviseur heeft veelal te maken met bepaalde stereotype voorstellingen over bepaalde beroepen. De onwetendheid als gevolg van het gebrek aan feitelijke informatie speelt hierbij een belangrijke rol. Daarnaast mogen status-overwegingen en verwachtingen daaromtrent ten aanzien van bepaalde beroepen en andere sociale milieu-factoren stellig niet worden onderschat.

Er bestaat totnogtoe betrekkelijk weinig gesystematiseerd onderzoekmateriaal over het functioneren van de beroepskeuze en de beroepskeuze-advisering in ons land; hierbij spreken we nog niet ééns over beleidsonderzoek.

Het verdient derhalve aanbeveling om op grond van het bestaande onderzoekmateriaal, aangevuld met de stroom van recente publikaties op het gebied van ons onderwijssysteem, de relatie tussen schoolkeuze en sociaal milieu, de democratisering van ons onderwijssysteem, verder onderzoek op het gebied van de beroepskeuze en beroepskeuze-advisering m.n. vanuit beleidvoerende instanties te entameren.

Uit het onderzoek dat totnogtoe is verricht op het gebied van de beroepskeuze blijkt dat de beroepskeuze en daarmee samenhangend de schoolkeuze in de meeste gevallen geschiedt op basis van incidentele factoren, zonder enige kennis en inzicht omtrent de beschikbare alternatieven[23].

Het behoeft geen betoog dat een veronachtzaming van dit verschijnsel uit een oogpunt van de steeds toenemende behoefte aan gekwalificeerd beroepspersoneel tot nadelige gevolgen kan leiden in het kader van de realisering van een actief arbeidsmarktbeleid en de idee van de 'éducation permanente'.

Noten

1. J. A. A. van Doorn en C. J. Lammers: 'Moderne Sociologie'; Utrecht/Antwerpen, 1959.
2. Vgl. M. Weber: 'Die protestantische Ethik'; München/Hamburg, 1965.
3. Zie P. B. Bierkens: 'Schoolkind en psychologie ofwel In de ban van de race'; in DUX, juli/augustus 1969, pag. 307—321.
4. Met name wordt hier het onderwijzend personeel in het lager en voorgezet lager- en middelbaar onderwijs bedoeld.
5. Onder institutionalisering willen we hier verstaan 'het proces, waarbij bepaalde gedragsvormen algemeen gangbaar worden.' De mate van aanvaarding en de legitimiteit laten we hierbij buiten beschouwing. vgl. H. de Jager en A. C. Mok: 'Grondbeginselen der sociologie'; Leiden, 1968.
6. Soms kan men een roepende in de woestijn signaleren. Zie bijv. R. Jurriëns: 'J. F. Bense's onderwijsstructuur voorloper van de mammoetwet'; in 'Het Schoolblad', 31 juli, 1969.
7. D. F. Swift: 'The sociology of education'; Londen/New York, 1969; pag. 57 e.v.
8. Vgl. L. van Gelder: 'Naar een nieuwe strategie voor de vernieuwing van het basisonderwijs'; in DUX, juli/augustus 1969, pag. 321—333.
9. 'The self-fulfilling prophecy is in the beginning a false definition of the situation evoking a new behavior which makes the originally false conception come true'. In R. K. Merton: 'Social Theory and Social Structure'; New York, 1963.
10. Vgl. F. L. Polak: 'De tweede technische revolutie en haar wereldschokkende konsekwenties'; in INTERMEDIAIR, 29 augustus, 1969.
11. Zie H. Bonset: 'Nooit met je rug naar de klas!'; Amsterdam, 1969.
12. Vgl. J. Porter: 'The future of upward mobility'; in AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW, Vol. 33, 1968 no. 1 pag. 5—20.
13. P. Ressenaar: 'Arbeidsmarkt en Onderwijs'; in ECONOMISCH-STATISTISCHE BERICHTEN, 18 december 1968, pag. 1175—1178.
14. W. Albeda: 'Economische groei, onderwijs en beroepsbevolking'; in WENDING, april 1967, pag. 111—126.
15. H. M. in 't Veld-Langeveld: 'Arbeidsvoorziening en beroepskeuze'; Utrecht, 1964, pag. 16 e.v.

16. Zie o.a. M. P. Carter: 'Into Work'; Londen, 1966.
17. Zie nota Minister van Onderwijs en Wetenschappen 'Democratisering van het onderwijs'; Zitting 1968—1969.
18. Zie 'Achtergronden van Beroepskeuze'; samenvatting van de resultaten van een sociologisch onderzoek; Nijmegen, 1966, pag. 58 e.v.
19. Zie 'Achtergronden van Beroepskeuze' o.c.
    Zie ook: 'Ouders en de beroepskeuze van hun kinderen'; Nijmegen, 1966.
20. OECD: 'Educational Policy and Planning in the Netherlands'; Parijs, 1967, alsmede W. Albeda: 'Economische groei, onderwijs en beroepsbevolking' o.c.
21. S. Wiegersma: 'Psychologie der Beroepskeuze'; Utrecht, 1961.
22. Zie gestencild exemplaar: 'Taak van de beroepskeuze-adviseur en zijn opleiding', 1966.
23. H. Leune wijdt een interessante beschouwing aan de relatie beroepskeuze en democratisering in zijn essay getiteld: 'Naar een nieuwe schoolstrijd' in: 'Mooi rood is niet lelijk'; Rotterdam, 1969. pag. 97—115.

Wat doen we eigenlijk voor uitgesproken linkshandigen?

J. ALTERA

Ons schrift is normaliter bestemd om van links naar rechts met de rechterhand geschreven te worden. Dit staat a priori vast. Vanaf zijn ontstaan is het Latijnse cursief aangepast bij de meerderheid der mensen, bij wie de rechterhand een dominerende functie heeft ten opzichte van de linkerhand. Het spreekt vanzelf, dat de minderheid, bij wie het andersom gesteld is, daarmee in moeilijkheden komt.

Men kan die linksheid opvatten als een afwijking der natuur, waaraan niet moet worden toegegeven. Op dit standpunt staat men nog in de landen achter het ijzeren gordijn, waar met linkshandigheid eenvoudig geen rekening wordt gehouden, hoewel de laatste jaren in Oost-Duitsland een kentering is gekomen.

In de westelijke wereld wordt reeds lang aan de menselijke individualiteit meer betekenis gehecht en deze tendens neemt vooral de laatste jaren nog sterk toe. Maar hier zit men dan ook met de specifieke moeilijkheden. Want de linkshandigheid is geen eenvoudige zaak, omdat ze nauw verweven is met de psychische gesteldheid van de mens. Dit blijkt overduidelijk zodra men zich in de uitgebreide litteratuur enigszins gaat verdiepen.

(Een goed overzicht geeft de heer J. J. M. G. Habets in het tijdschrift: Opvoeding, Onderwijs, Gezondheidszorg, Jaargang 1962.)

Nu is het merkwaardig, dat alle studies zich bewegen op psychologisch terrein, d.w.z. men verdiept zich in het wezen van de linksheid en in de psychologische problemen, die gepaard gaan met de omschakeling van links-dominantie naar rechts-dominantie bij het kind.

Tegenover die veelheid van psychologische studies staat een opvallende armoede, zo niet een ernstig gebrek aan didactische bijdragen om het uitgesproken linkshandige kind te helpen bij het leren schrijven.

Hoe in het algemeen de behandeling van linkse kinderen in de eerste klas van de basisschool moet zijn, is aan de onderwijzeressen uit de praktijk wel bekend. Kort samengevat moge hier het volgende worden gereleveerd:

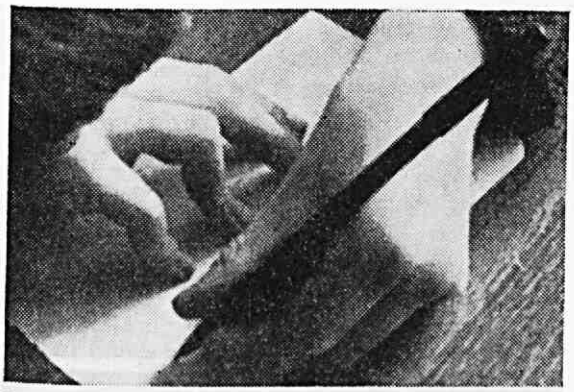
Rechts- en linkshandigheid zijn geen absolute eigenschappen, maar ze zijn van betrekkelijke aard. Tussen de uitersten bestaan vele tussengraden van linksheid. De meeste kinderen zijn in hun eerste kleuterjaren nagenoeg tweehandig. (Ambidextrie.) Door ontwikkeling en opvoeding ontstaat doorgaans geleidelijk de definitieve rechtshandigheid.

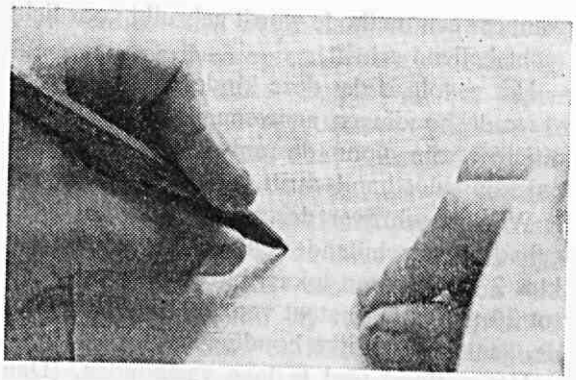
Slechts 3 à 5% van het mensdom is uitgesproken en blijvend links. Alleen bij deze laatsten stuit het dominerend gebruik van de rechterhand op ernstige moeilijkheden.

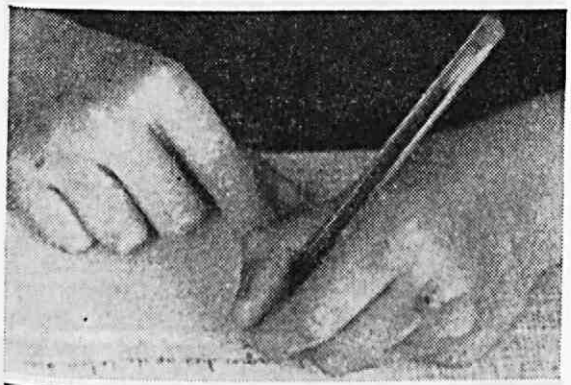
De ontwikkeling tot rechtshandigheid voltrekt zich bij de ene kleuter vroeger dan bij de andere. Te sterke aandrang kan, zoals bekend, bij het kind leiden tot afweer, koppigheid en neurose. Het moge ouders en kleuterleidsters evenwel gerust stellen, dat de meeste linkse kleuters ook later nog zonder grote moeilijkheden rechtshandig kunnen leren schrijven.

Bij intree in de basisschool is de aan te wennen rechtshandigheid bij een aantal kinderen nog niet tot stand gekomen. Dat zijn degenen die van nature wat meer links zijn aangelegd. Bij minstens 10% van de eerste-klassertjes komen nog min of meer linkse neigingen voor. Deze leerlingen laat men bij allerlei werkjes als knippen, plakken, vouwen, kleien, balwerpen,

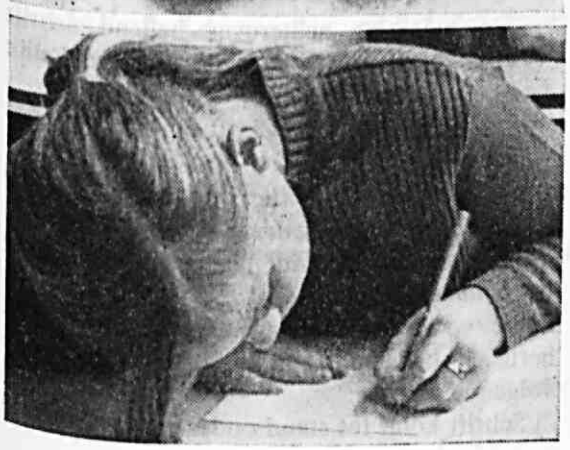
PEDAGOGISCHE STUDIËN 1970 (47) 422-426











enz. voorlopig vrij in de keuze van hun hand. Maar bij het schrijven, dat zo afhankelijk is van de rechtse hantering is het anders gesteld. Daar oefent men een gestadige, zachte drang uit tot het gebruik van de rechterhand. Het beoefenen van schrijfpatronen kan hierbij goede diensten doen, omdat de vormen daarbij eenvoudiger zijn en tevens het accent meer valt op de eigenlijke schrijfbeweging. De ervaring leert, dat in de loop van het eerste leerjaar het grootste gedeelte van deze leerlingen tot rechts schrijven zijn te brengen.

Al mogen de resultaten wat minder zijn dan bij de rechtsen, het is voor deze kinderen van belang, dat zij later rechts schrijven, al kost het wat meer moeite. Na volhouden prefereren zij ook zelf op de duur het rechtshandig schrijven. Maar ondanks een volgehouden zachte pressie tot rechts schrijven blijven er toch altijd enkele leerlingen bij wie de natuur sterker blijkt te zijn dan de leer. Dat zijn de uitgesproken linksen, van wie er in elke school een aantal voorkomen. Zij mogen ten slotte links schrijven, wat in de meeste gevallen betekent, dat deze kinderen aan hun eigen initiatief worden overgelaten. Het is immers voor de onderwijzeres, die zelf rechts is, heel moeilijk om zich in te leven in de motorische moeilijkheden van de linkse schrijver.

In de regel gaat het kind nu het rechtse schrift met de linkerhand imiteren. Wat mag men van de kinderen, die niet anders dan rechts geschreven voorbeelden om zich heen zien, anders verwachten? Maar dit schrift is met de linkerhand heel moeilijk op te brengen, vooral

wanneer een methode wordt gebruikt voor licht rechtshellend schrift.

Het gevolg is dat deze kinderen zich allerlei vreemde houdingen aanwennen, die verre van efficiënt zijn voor de ontwikkeling tot een enigszins vlot handschrift.

Wie als schrijver dezes het voorrecht heeft gehad op verschillende scholen alle linksen van klas 2 tot 6 in een lokaal bijeen te hebben (12 tot 20 per school) staat versteld van de vreemde, vaak wonderlijke houdingen:

Het potlood veel te laag vasthouden. (Dan kan men de schrijfpunt beter beheersen).

Het hoofd diep voorover gebogen. (Dan kan men beter zien wat men schrijft).

Meisjes met de haren over het tafelblad. (Men moet de ogen laag bij het tafelblad brengen om nog even achter de wijsvinger en duim die het potlood besturen, te kunnen kijken).

De schrijfhand naar buiten omgerold. (Dan kan men gemakkelijker de rechts hellende neerhalen naar zich toe trekken).

Het cahier in velerlei richtingen scheef leggen, enz. enz. Daarbij komt, dat tot in de hoogste klassen het schrijftempo zeer laag blijft, wat bij het voortgezet onderwijs een bron van zorgen en stoornissen wordt.

Zulk een klas links schrijvende kinderen biedt een jammerlijke aanblik.

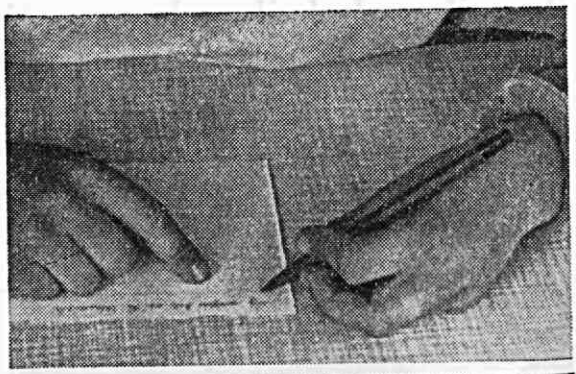
Algemeen blijkt de opvatting te heersen, dat de linksen hun weg zelf moeten zoeken. Wij vonden echter sporadisch een kind dat zichzelf een geschikte houding had aangewend. De meeste kinderen zoeken hun weg verkeerd, omdat ze het voorbeeld trachten te benaderen, dat voor de rechtsen bestemd is. Zodoende is het linkshandige kind – dat toch niet ònhandig is – gehandicapt, zonder dat dit noodzakelijk is.

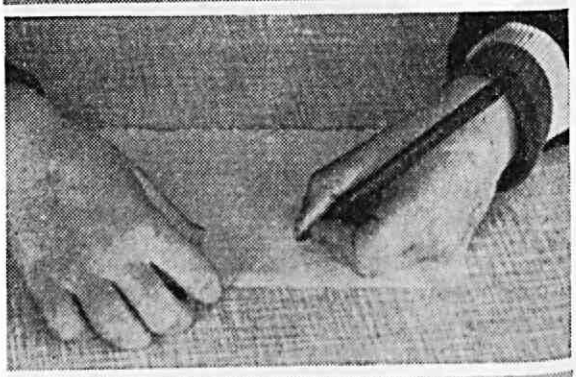
Het wordt hoog tijd, dat de school wat meer gaat doen om deze kinderen naar hun speciale behoeften te helpen. Dit is zeer wel mogelijk, indien aan enkele voorwaarden wordt voldaan:

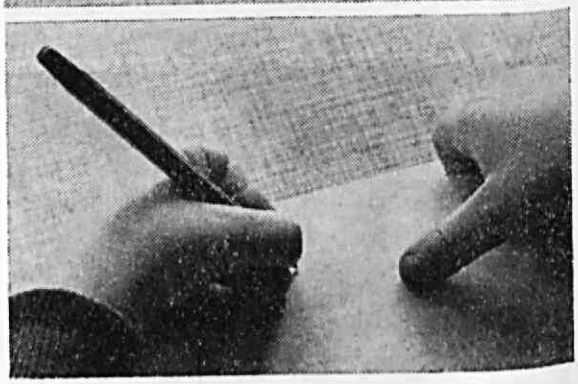
1. *Er moet een links hellend schrift worden aangeleerd.*

   Op grond van binnen- en buitenlandse onderzoekingen is komen vast te staan, dat een enigszins achterover hellend schrift voor de linksen natuurlijk en gemakkelijk is.

   (A. Flückiger, Die Schrift und ihre Gestaltung. Zürich).







2. *Het cahier moet zodanig scheef gelegd worden, dat de liniatuur van links naar rechts schuin afloopt.*

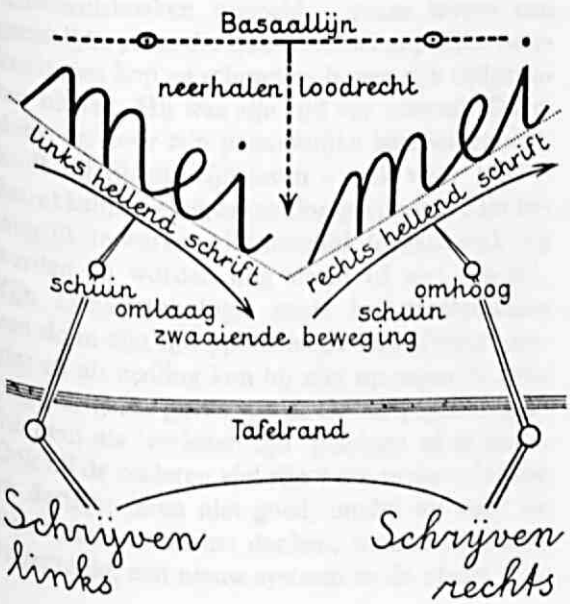
Beide voorwaarden hangen nauw samen. Zij berusten, behalve op praktische ervaring op de volgende analyse:

Schrift komt tot stand onder een coördinatie

van op- en neergaande bewegingen met een van links naar rechts voortschrijdende beweging. De op- en neergaande bewegingen geschieden door buigen en strekken van de vingers; de voortgaande door een zwaaiende beweging van de onderarm.

De bouw van ons gezichtsorgaan brengt mee, dat richtingen en bewegingen, welke in de ruimte evenwijdig aan de basaallijn lopen (o.a. bij het lezen) en die loodrecht daarop staan, (zoals bij het schrijven) ons het gemakkelijkst liggen. (De basaallijn is de denkbeeldige lijn, die door de beide oogpupillen kan getrokken worden).

Praktisch komt dit erop neer, dat recht naar ons toe halende bewegingen het gemakkelijkst en het zekerst zijn, wanneer wij althans recht voor de tafel zitten. (In verband hiermee zijn de spiergroepen van arm en hand, die naar ons toe halende bewegingen uitvoeren het krachtigst ontwikkeld). Wenden wij het hoofd of gaan wij scheef zitten, dan verandert de basaallijn van richting en dan zien wij hoe de gehele situatie mee verandert. Schouders, armen en cahier draaien mee ten opzichte van het tafelblad, maar onderling blijft alles in hetzelfde verband. Dit geldt zowel voor links als voor rechts schrijven.



Het verdient dus altijd aanbeveling, dat wij loodrecht schrijven op een schuin voor ons liggend blad. Dat scheef leggen van het papier houdt verband met de voortbeweging van de hand. Een horizontaal naar rechts voortschuiven (zoals bij het blokschrift) van de rechterhand is evenmin gemakkelijk als een naar rechts voortduwen van de linkerhand zou zijn. Daarom leggen wij het cahier schuin en wel: naar rechts oplopend bij rechts schrijven en naar rechts aflopend bij linkshandig schrijven. De voortgaande beweging kan dan in beide gevallen door een zwaaiende beweging van de onderarm geschieden. De zwaaiende of veegbeweging, die wij rechtsen als vanzelfsprekend de gemakkelijkste vinden voor vlot schrift, mag de linksen niet onthouden worden. Maar ze is bij hen alleen mogelijk bij achterover hellend schrift.

Bovendien is het nodig, dat bij links schrijven het cahier voor de linker lichaamshelft wordt gelegd, evenals wij bij rechts schrijven gewend zijn het cahier wat naar rechts te leggen.

Bij onze onderzoekingen zagen wij maar hoogst zelden een kind, dat uit eigen beweging de voor hem of haar geschikte cahierligging en de juiste voortbeweging van de hand had gevonden. Bijna altijd was het het rechtse voorbeeld, dat de linksen parten speelde. Daarom is het gewenst, dat de linksen eigen voorbeelden met de voor hen geëigende aanwijzingen krijgen.

Worden de boven omschreven voorwaarden in acht genomen en leert men deze houding het kind aan, dan wordt aan veel verwarring voor hem een einde gemaakt en dan komt het linkse kind in een veel gunstiger conditie met zijn schrijven dan waarin het thans verkeert. Het schrijven behoeft dan niet langer een taak te blijven, waartegen het niet is opgewassen. Niet alleen de resultaten, waaraan ieder kind behoefte heeft, zullen verbeteren, maar ook het tempo kan worden opgevoerd. Het zal tevens een betere zithouding mogelijk maken, om niet te spreken van de psychische nadelen, waarop een geforceerde omzetting van links-dominantie

in rechts-dominantie en een voortdurend daarbij falen, kan komen te staan.

De laatste bezwaren tegen het achterover hellende schrift moeten wegvallen, wanneer men daarin een tolerantie kan zien aan de natuur van het uitgesproken linkse kind.

Het links hellende schrift is trouwens minstens zo goed leesbaar als het rechtshellende.

Otto Selz posthuum geëerd

A. D. de Groot

De 'Deutsche Gesellschaft für Psychologie' heeft een aantal jaren geleden een bijzondere onderscheiding ingesteld: de Wilhelm-Wundt-Plakette. Deze onderscheiding wordt toegekend aan Duitse psychologen voor eminente prestaties op wetenschappelijk gebied. De instelling ervan is mede voortgekomen uit de behoefte om grote geleerden, die in de nationaal-socialistische tijd niet alleen miskend, maar soms ook afgezet, verjaagd of zelfs – zoals in het geval van Selz – door het regiem vermoord zijn, achteraf officieel de wetenschappelijke erkenning te geven, die hun toekomt. Vóór 1970 werd de Wilhelm-Wundt-Plakette onder meer toegekend aan Karl Bühler en Wolfgang Köhler. Op het congres van 1970, gehouden te Kiel, werd de Plakette toegekend aan Otto Selz.

Otto Selz was 'de laatste van de Würzburgers' – zo staat hij met een paar regels in de meeste geschiedenisboeken vermeld – maar tevens een geestelijke reus, die qua wetenschappelijke betekenis met kop en schouders boven zijn tijdgenoten uitstak. Hij was zijn tijd ver vooruit. Daardoor, en door zijn persoonlijke bescheidenheid, heeft hij tijdens zijn leven – ook vóór 1933 – betrekkelijk weinig erkenning gevonden. Zijn belangrijkste werken zijn moeilijk toegankelijk; zij werden en worden nog slecht of niet gelezen. Zijn Denkpsychologie miste het spectaculaire van de in zijn tijd opbloeiende Gestaltpsychologie; en als eenling kon hij niet op tegen de propagandistische gaven van de Gestaltpsychologen, die hem als 'verleden tijd' plachten af te doen. Ook bij de ouderen viel zijn werk in de twintiger en dertiger jaren niet goed, omdat hij voor de associatieleer van het denken, waarin zij waren opgegroeid, een nieuw systeem in de plaats stelde. De draagwijdte van dat nieuwe systeem werd slechts door weinigen begrepen.

Selz was hoogleraar aan de Handelshochschule te Mannheim van 1923 tot 1933. In april 1933 werd hij krachtens de 'Arierparagraph' van zijn opdracht ontheven[1]; het door hem opgezette psychologische instituut werd gesloten, de opleiding naar Heidelberg overgebracht. Omdat hij zich, ondanks alles, Duitser voelde – hij had, wegens zijn deelname aan de eerste wereldoorlog, een ijzeren kruis gekregen dat nog in zijn nalatenschap, zorgvuldig bewaard, werd gevonden – en zo naïef was te menen dat men iemand die zich nooit met politiek had ingelaten, ook al was hij Jood, toch geen kwaad zou doen, bleef hij in Mannheim wonen en werken, zij het zonder laboratorium en zonder studenten. Bij de antisemitische acties van de zgn. Kristallnacht in 1938 werd hij opgepakt en naar een concentratiekamp overgebracht. Vrienden wisten hem daar weer uit te krijgen. In 1939 kwam hij via bemiddeling van prof. Geza Révész naar Amsterdam – waar wij, studenten uit die jaren, hem geregeld hebben meegemaakt. Hij hield daar, aan het Psychologisch Laboratorium en aan het Nutsseminarium voor Paedagogiek, een aantal lezingen en seminaria. Na de Duitse inval werden, zoals bekend, ook in Nederland de wurgkoorden van de Jodenvervolging langzaam aangehaald. Otto Selz hield zich aan alle voorschriften – zoals hij altijd gedaan had – en wilde, of kon, onderduiken noch vluchten. In 1943 werd de situatie kritiek. Révész probeerde, in een brief (30 juni 1943), gericht aan de 'Zentralstelle für jüdische Auswanderung', voor Otto Selz wegens zijn buitengewone wetenschappelijke verdiensten een uitzonderingsbehandeling te verkrijgen. Het

baatte echter niet; Selz werd op 24 juli gevangen genomen. Hij werd naar Westerbork overgebracht en van daar op 24 augustus naar Duitsland. Zijn dood is gedateerd 27 augustus 1943, 'in der Nähe von Auschwitz'.[2]

Op grond van de overweging dat Otto Selz in de laatste periode van zijn leven in Nederland, en in het bijzonder aan het Psychologisch Laboratorium van de Universiteit van Amsterdam althans nog enige warmte, wetenschappelijke ontplooiingsmogelijkheden en weerklank heeft gevonden, heeft de Deutsche Gesellschaft für Psychologie aan de leiding van het Psychologisch Laboratorium gevraagd of zij er prijs op zou stellen de Plakette in het Laboratorium een plaats te geven. Het antwoord was uiteraard bevestigend. Namens het Laboratorium heb ik op 22 september, tijdens het nationale congres van de Gesellschaft te Kiel, de officiële zitting bijgewoond waarin de toekenning plaats vond, en de Plakette voor het Laboratorium in ontvangst genomen.

De enige overlevende van de Selz-familie, een nicht van Otto Selz – die zelf nooit getrouwd is – was op uitnodiging van de Deutsche Gesellschaft für Psychologie uit Israël overgekomen. Ook de burgemeester van de stad Mannheim was voor de plechtigheid naar Kiel gekomen. De *laudatio* werd uitgesproken door prof. dr. Günther Reinert; ik heb er zelf nog enkele persoonlijke woorden aan toegevoegd. De volledige teksten van beide toespraken zullen te zijner tijd in het Congresboek worden gepubliceerd. In mijn toespraak heb ik, behalve op Otto Selz' betekenis als 'overgrootvader' van de information processing approach met betrekking tot de analyse van cognitieve processen, gewezen op het feit dat er in Nederland in de genealogie van Selz' ideeën een Kohnstamm-lijn bestaat, waarin zijn bijdragen tot denkpsychologie en didactiek ook nu nog doorwerken.

—De korte plechtigheid was waardig en moedgevend en uiterst geschikt om – ik spreek nu voor mijzelf – de laatste restanten van een generaliserend ressentiment tegen 'de Duitsers' op te ruimen.

Noten

1. Op dit punt is de informatie die ik in 'Thought and Choice in Chess' heb gegeven (Mouton & Co., 1965, p. 52) onjuist. Selz werd wel op wachtgeld gesteld, maar zijn leerstoel behield hij niet; die was opgeheven.
2. Deze gegevens zijn ontleend aan Seebohm, 1970.
3. Deze Selz-bibliografie is uiteraard zeer onvolledig. Voor volledige gegevens kan de lezer terecht bij Seebohm, 1970.

Literatuur[3]

Selz, O., Uber die Gesetze des geordneten Denkverlaufs. Stuttgart, W. Spemann, 1913.
Selz, O., Zur Psychologie des produktiven Denkens und des Irrtums. Bonn, Fr. Cohen, 1922.
Selz, O., Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit. Kurzgefasste Darstellung. Bonn, Fr. Cohen, 1924.
Selz, O., Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus. Ein Beitrag zur Theorie der Intelligenz und ihrer erziehlicher Beeinflüssung. Zeitschrift für Psychologie, 134, 236—301, 1935.
de Groot, A. D., Thought and choice in chess. Den Haag, Mouton, 1965; New York, Basic Books, 1966.
Kohnstamm, Ph., A. H. van der Hoeve en G. van Veen, Stil-leesstof als denk-materiaal en denk-maatstaf. Mededeling Nutsseminarium voor Pedagogiek; nr. 24. Groningen, Wolters, 1935.
Seebohm, H. B., Otto Selz, Ein Beitrag zur Geschichte der Psychologie. Inauguraldissertation Heidelberg, Phil. Fak., Juni 1970.

Boekbesprekingen

G. A. N. Lowndes, 'The Silent Social Revolution', An account of the expansion of public education in England and Wales 1895—1965, Oxford University Press 1969, 397 pp.

Dit boek is een 'account of the expansion of public education in England and Wales 1895—1965', zoals de ondertitel zegt. Een vorige editie, een korter tijdvak omvattend, heeft zich in Engeland grote naam verworven. Terecht. Het werk geeft een nauwkeurig, op de bronnen teruggaand, beeld van de ontwikkeling van het Engelse schoolwezen. Het is levendig geschreven. Reeds aanstonds het begin over de tijd van de 'payment by results', waarin de onderwijzers naar gelang van de door hen bereikte resultaten werden betaald, levert een boeiend exposé. Later is er een hoofdstuk over het medisch schooltoezicht, waarin de verbetering, die zich in de gezondheidstoestand en hygiëne van de schoolkinderen heeft voltrokken, overtuigend wordt beschreven. In het nieuwe deel biedt de schets van het onderwijs gedurende de Tweede Wereldoorlog en het ontstaan en de invoering van de *Education Act* van 1944 een boeiend verhaal. Dit is kortweg een voortreffelijk werk. Na dit vastgesteld te hebben, moet ik bekennen dat de titel mij wat moeite heeft gegeven. Deze wekt de verwachting, dat de maatschappelijke doorwerking van de evolutie van het onderwijssysteem het onderwerp van behandeling zal zijn. Men voorziet, zoveel mogelijk exact gefundeerde, beschouwingen over de relatie tussen het schoolwezen en verscheidene maatschappelijke gegevenheden. En zulke informatie treft men hier niet aan. Enig nadenken heeft mij doen inzien dat dit bezwaar bij de eerste publicatie van het boek nauwelijks kon opkomen. Het na-oorlogse sociologisch onderzoek, dat ten aanzien van het inzicht in de verhouding van school en maatschappij in Engeland zo vruchtbaar is geweest, doet de titel nu minder adequaat schijnen. Vandaag verwacht men meer dan toen.

Ph. J. Idenburg

P. W. Musgrave, ed., 'Sociology, History and Education, a reader,' Methuen & Co. Ltd., 11 New Fetter Lane, London EC4, 1970, 293 pp.

De samensteller van deze *reader* is hoogleraar in de sociologie van onderwijs en opvoeding en schrijver van een boek, getiteld *The Sociology of Education*. Dit onderwerp heeft hem geleid bij de verzameling van deze selectie opstellen. Maar er wordt in de titel niet zo maar naar de geschiedenis verwezen. De gedachte is dat de geschiedenis materiaal aandraagt tot de studie der sociologie. Zij is als het ware het verslag van experimentele situaties, waardoor de mensheid is heengegaan en waaruit systematische inzichten kunnen worden afgeleid. De inleiding is aan de verhouding tussen geschiedenisstudie en sociologie gewijd.

Readers ontlenen, naar het mij voorkomt, hun voornaamste betekenis aan hun mogelijk gebruik in leersituaties. Hun gevaar ligt in de oppervlakkigheid, die zij in de hand dreigen te werken. Ik ken

Amerikaanse voorbeelden van zulke boeken, waarin de opgenomen stukken zo sterk zijn bekort, dat ten enenmale de gelegenheid ontbreekt om zich in de gedachtengang van de geciteerde auteurs in te leven. Er worden slechts flarden overgedragen van hetgeen eens een totaliteit was.

Dit boek is bepaald anders. Ik heb bij de lezing nimmer de ervaring gehad dat een van de teksten ongelukkig was bekort. Elk van de stukken vormt ook wanneer het aan een omvangrijker studie is ontleend een afgerond geheel. Een ander pluspunt van de verzameling is dat bijna alle bijdragen de vindingrijkheid van de samensteller eren. Hij heeft geput uit een breed bereik van litteratuur, zodat het werk tal van teksten aan de oppervlakte brengt, die bepaald niet tot de normale lectuur van onderwijssociologen behoren. Alvorens enkele opstellen met name te noemen, vermeld ik dat het boek in vier delen is ingedeeld waarvan de titels zijn: *Definitions of the Child and of Education; Education in Society; The Relationship between Education and Other Social Institutions; The Organization of Education.* Ze worden elk in het kort door de *editor* ingeleid. In het eerste deel vind ik het vertaalde stuk van P. Ariès, *Two Concepts of Childhood* bijzonder goed gekozen. De studies van J. Goody and I. Watt, *Literate Culture: Some General Considerations*, en E. L. Eisenstein, *The Impact of Printing on European Education* continu behoren m.i. tot de belangrijkste van het boek.
In het derde deel bekoorde mij F. Musgrove, *Middle-class Families and Schools, 1780—1880: Interaction and Exchange of Function between Institutions.* In het laatste bleek W. J. Ong, *Latin Language Study as a Renaissance Puberty Rite* een essay met een originele visie.

Het feit, dat andere onderdelen mij minder hebben aangesproken, zoals P. W. Musgrave, *A Model for the Analysis of the Development of the English Educational System from 1860* (omdat het stuk te veel model blijft en de vulling mist), behoeft nog niet in te houden dat andere gebruikers er niet juist heel gelukkig mee kunnen zijn.

Er is een goed register van personen en zaken. Ik miste echter een korte biografie van de verschillende contribuanten, die toch de inhoud van het boek leverden.

Een persoonlijke ervaring tot slot: ik heb het werk aanstonds na ontvangst ter hand genomen en er daarna mijn vrije uren in nu tweede deel aan besteed. Het is een bron van interessante informatie en verrijkend inzicht.

Ph. J. Idenburg

Afscheid van Dr. J. H. N. Grandia

Met ingang van 1 januari 1971 heeft Dr. Grandia het secretariaat van de redactie van Pedagogische Studiën neergelegd. Op 1 januari 1958 is hij Dr. A. W. Haenen in deze functie opgevolgd. Hij gaat dus heen na 12 volle jaren 'trouwe dienst'. De lezer denke daar niet gering over. De redactiesecretaris is de spil van het bedrijf, dat zich voltrekt aleer de persklare copij van ons maandblad voor afdrukken aan de uitgevers kan worden toegezonden. De vele beslommeringen, die dit werk met zich meebrengt, vullen een aanzienlijk deel van de vrije uren, die de functionaris naast een volledige dagtaak beschikbaar heeft, uren, waarin nog zoveel anders om aandacht vraagt. Grandia voltooide in deze jaren o.m. zijn universitaire studie met een omvangrijk en in brede kring gewaardeerd proefschrift.

Zo is dit vertrek naar twee zijden een gebeurtenis van belang. Voor ons tijdschrift betekent het het verlies van een geroutineerd medewerker, die het leeuwedeel van de redactionele zorgen heeft getorst. Voor Grandia beduidt het de bevrijding van een last, die hoe graag ook gedragen, te veel dreigde te worden nu zijn actieveld ter andere zijde zich voortdurend uitbreidde. Het Rotterdamse innovatieprojekt 'Onderwijs en sociaal milieu', dat geheel in de lijn ligt van Grandia's dissertatie, is stilaan een zodanig beslag op zijn tijd, aandacht en energie gaan leggen dat het redactiesecretariaat er echt niet meer bij kon. Wie iets weet van de opzet van het projekt, begrijpt hoeveel studie en denkwerk er voor een goed verloop van deze onderneming is vereist; hij kan zich gemakkelijk voorstellen dat het aantal besprekingen en vergaderingen, dat ervoor nodig is aanzienlijk oploopt; en hij heeft geen moeite met de gedachte dat de man, die dit alles op zich ziet aankomen, aan zijn nevenwerkzaamheden een halt toeroept.

Bij de afsluiting van onze langdurige en prettige samenwerking heb ik Grandia een aantal vragen voorgelegd, die mij en naar ik hoop ook onze lezers interesseren.

Hij bevestigde mij om te beginnen dat de belangrijkste reden van zijn heengaan in de cumulatie van werk is gelegen. Er bleken, zoals in gevallen als deze meer voorkomt, tevens bijkomende gronden te zijn. Ik wil niet verzwijgen dat hij klaagde over de moeizame samenwerking met de uitgever. Grandia is overtuigd van de belangstelling, die men in Groningen voor ons werk heeft. Hij meent echter dat de organisatie van het uitgeversbedrijf aan zijn toegenomen omvang onvoldoende is aangepast en dat de medewerkers, die aldaar de zorg voor Pedagogische Studiën hebben, overbelast zijn. Laat ons hopen dat de euvelen, waaronder de afgetreden secretaris heeft gezucht, van voorbijgaande aard zijn. Er bleek nog een andere bijkomende ontslaggrond te zijn. De instelling van de kernredactie heeft tot dusver niet aan de verwachtingen beantwoord, die Grandia ervan heeft gekoesterd. Hij had uit haar kring een grotere medewerking verwacht wat het schrijven van artikelen, bijdragen voor de 'pedagogische kroniek' en recensies betreft. De bedoeling om het wetenschappelijk peil van Pedagogische Studiën op te voeren, heeft zijn volledige instemming. Er is, naar zijn mening, ook niets tegen dat de redactie zich in verband daarmede kritisch opstelt jegens ingezonden bijdragen.

Maar, zegt hij, het ware effectiever als de redactieleden in groter frequentie zelf artikelen van wetenschappelijk niveau zouden schrijven. Gelukkig wist onze afgetreden secretaris aan zijn verwijt een positieve noot te voegen. De redactieleden zijn thans in vergelijking met 10 jaar geleden meer bij het werk betrokken en de vergaderingen van de kernredactie worden aanzienlijk beter bezocht dan vroeger met die van de grote redactie het geval was. Er is, zo hoop ik te mogen toevoegen, een begin van *teamwork* aan het ontstaan. Een laatste overweging, die bij Grandia voorzat, is dat in functies als deze doorstroming wenselijk is. Het is zaak het werk intijds aan een jongere over te dragen. Dit 'bevordert de dynamiek in de samenleving', zegt hij.

Wij hebben samen getracht om de ontwikkeling in de afgelopen 12 jaar te overzien. Op 1 januari 1958 waren er 900 abonnees. De abonnementsprijs was *f* 5,50. Op 1 januari waren er 3.570 abonnees. Abonnementsprijs *f* 24,— per jaar. De toeneming van het aantal abonnees is toe te schrijven aan een 'stijgende welvaart en toenemende belangstelling voor opvoedingsproblemen en onderwijszaken'. De omvang van het blad is opgelopen van 576 pagina's tot 768 pagina's per jaargang.

Welk aandeel hebben in de inhoud van het blad a. de ongevraagd ontvangen copij, b. de bijdragen van de redactie en c. de op verzoek van de redactie geschreven copij? Ik verzocht Grandia deze delen te schatten teneinde na te gaan in welke mate de redactie actief tot de inhoud van het blad bijdraagt. De percentages zijn volgens hem 30%, 10% en 60%, waaruit valt af te leiden dat de redactie het 'gezicht' van ons maandblad toch wel in overwegende mate bepaalt. In 't voorbijgaan werpt het laatste cijfer tevens licht op de activiteit van de secretaris. Immers de correspondentie, die tot het verwerven van artikelen is gevoerd, kwam overwegend van zijn hand.

Worden er vaak aangeboden artikelen teruggestuurd? Het antwoord is: 25 à 30 artikelen per jaar. Een niet gering getal, waardoor niemand zich late ontmoedigen.

In de oriëntatie van het tijdschrift is in de loop der jaren een verandering opgetreden. 'De filosofisch beschouwende stukken zijn verminderd en meer artikelen, die gebaseerd zijn op empirisch onderzoek, worden thans gepubliceerd. Voorts minder beschouwingen over opvoedingsproblematiek en meer over het schoolwezen'.

Als om een verklaring van de verschuiving in het karakter van het blad wordt gevraagd, vermeldt Grandia 'het beter onderkennen van de waarde van het onderwijs voor de maatschappij'. Hij denkt daarbij aan de betekenis van de school voor de psychische ontwikkeling van het kind, haar invloed op de maatschappelijke toekomst van jonge mensen en haar economische inbreng.

Is de kwaliteit veranderd? Grandia meent dat zij verbeterd is. Dit is te danken aan 'de toegenomen belangstelling van psychologen en sociologen voor onderwijsaangelegenheden en schoolzaken en het toenemende aantal afgestudeerden en studerenden voor de Middelbare akten opleiding Pedagogiek'. Pedagogen van universitaire herkomst noemt Grandia in dit verband niet.

Zijn wensen voor de toekomst formuleert Grandia aldus. 'Ieder redactielid verplichte zich jaarlijks voor Pedagogische Studiën één artikel, 2 boekbeoordelingen en drie bijdragen voor de rubriek pedagogische kroniek te schrijven'. En wat de inhoud aangaat: hij wil 'in Pedagogische Studiën meer artikelen zien, die van betekenis zijn voor een te voeren onderwijsbeleid'.

Wij zijn onze afgetreden secretaris dankbaar voor de bekwaamheid en toewijding, waarmede hij zijn veelomvattende taken heeft vervuld.

Ph. J. I.

Het Engelse Lager Onderwijs en de Wet van 1870

J. H. G. I. Giesbers

Dit artikel beschrijft het ontstaan van de Engelse Volksschool als gevolg van de Lager Onderwijs Wet van 1870. Nadat de chaotische diversiteit van scholen in de eerste dertig jaar van de negentiende eeuw is nagegaan, behandelt een tweede paragraaf de toenemende invloed van de staat op het onderwijs in de periode 1833–1870. Het laatste deel geeft de belangrijkste punten uit de Wet van Minister Forster en laat zien hoe het Engelse Lager Onderwijs zich ontwikkelde tussen 1870 en 1902, het jaar dat het parlement de nieuwe onderwijswet van premier Balfour goedkeurde.

Inleiding

Niemand, de meest hardnekkige Anglofiel niet uitgezonderd, kan beweren dat Engeland in de negentiende eeuw een spectaculaire rol gespeeld heeft in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs. In het koor der Europese educatieve hervormers klonk met name op het gebied van het lager onderwijs de Engelse stem maar heel bescheiden mee, iets wat men nauwelijks zou verwachten van een land dat juist in deze eeuw op het toppunt van zijn wereldmacht stond. Ofschoon Nederland in 1806, Pruisen in 1819, Frankrijk in 1833, de meeste Zwitserse kantons eveneens in het derde decennium en Oostenrijk en Italië rond 1869 volksonderwijs en vaak ook leerplicht hadden ingevoerd, heeft het in Engeland tot 1870 geduurd voordat elk kind een plaats kon vinden in een nationaal lager onderwijssysteem. Dit jaar herdenken wij het feit dat een eeuw geleden William Forster, die in Gladstones liberaal kabinet de functie bekleedde van wat wij Minister van Onderwijs en Wetenschappen zouden noemen, er in slaagde zijn Elementary Education *Bill* na een verbitterd parlementair gevecht van vijf maanden tot de eer van *Act* te verheffen.

De Wet van 1870 is een hoogtepunt in de Engelse educatieve geschiedenis, die, wat het negentiende eeuwse lager onderwijs betreft te verdelen is in drie perioden: 1800–1833; 1833–1870; 1870–1902. Dit artikel zal trachten een beschrijving te geven van de historische ontwikkeling die geleid heeft tot het ontstaan van de Engelse volksschool in 1870, 'the cardinal date in which the English State assumed responsibility for educating its children.'[1]

1800–1833: Particulier initiatief en liefdadigheid

De onderwijsvoorzieningen in het Engeland van het begin der vorige eeuw waren hopeloos inadequaat; bovendien werd van het weinige dat er was door een onvoldoende aantal kinderen (1 op 30) gebruik gemaakt. Lager onderwijs was regionaal gezien zeer ongelijk verdeeld, het Zuid-Oosten stond er beter voor dan het Noorden en Westen, in de steden trof men meer scholen aan dan op het platteland. Er was geen centrale autoriteit die voor het onderwijs verantwoordelijk was; lagere scholen werden opgericht en in stand gehouden door de Kerken, charitatieve organisaties of geïnteresseerde particulieren. De staat hield zich ver van alle pedagogische bemoeiing om niet de schijn te wekken het zogenaamde 'voluntary system' dat zich baseerde op allerlei vormen van individueel initiatief te beconcurreren. Persoonlijke

vrijheid was dermate ver doorgevoerd dat pogingen tot het oprichten van politie, brandweer en geneeskundige inspectie met de grootste achterdocht werden gadegeslagen. In deze maatschappij die gekenmerkt werd door een laissez-faire ideaal, overdreven angst voor staatsinvloed en een ieder-voor-zich-mentaliteit, zou een politicus die geijverd had voor leerplicht en subsidiëring van het onderwijs uit de openbare kas professioneel zelfmoord gepleegd hebben.

De bestaande lagere scholen waren zo niet talrijk dan toch in ieder geval divers. De belangrijkste organisatrice was de Charity School Movement; de naam is veelzeggend want lager onderwijs en armenonderwijs waren identiek daar de beter gesitueerden hun kinderen huisonderwijs lieten geven of ze naar dure, selecte instituten zonden. *Liefdadigheidsscholen* werden voornamelijk gesticht door de sinds 1698 bestaande Society for the Promotion of Christian Knowledge. In de SPCK, die in het midden van de achttiende eeuw in 2000 scholen 40.000 kinderen opving, werkten Anglicanen en Dissenters samen. Hun scholen gaven onderwijs in lezen, schrijven, rekenen, godsdienstleer en (vaak) handvaardigheidsvakken. Omdat de leerlingen te arm waren om schoolgeld te betalen werden de noodzakelijke financiën door middel van giften en kerkcollecten bijeengebracht. De Charity School Movement en de SPCK zijn verder van belang geweest omdat zij, hoewel met weinig succes, getracht hebben een onderwijzersopleiding van de grond te krijgen. Bovendien heeft hun organisatiepatroon, waarin een centrale autoriteit nauw samenwerkte met de op locaal niveau relatief autonoom functionerende instanties model gestaan voor de zich later ontwikkelende nationale onderwijsstructuur. In 1811 werd de onderwijstaak van de SPCK overgenomen door de nieuw gevormde, exclusief Anglicaanse National Society.

Een van de vele sociale misstanden in de vroege negentiende eeuw was de kinderarbeid. Het zich snel industrialiserende Groot-Brittannië had behoefte aan goedkope arbeidskrachten. Omdat er geen leerplicht bestond werkten tienduizenden kinderen in fabrieken en mijnen. Vanaf 1802 waren er een serie Factory Acts gekomen die tevens verkapte onderwijswetten waren omdat daarin getracht werd deze kinderen een zekere scholing te garanderen. Zo schreef de Health and Morals of Apprentices Act van 1802 voor dat kinderen tenminste gedurende de eerste vier jaar van hun leertijd onderwijs moesten krijgen in lezen, schrijven en rekenen, een en ander tijdens de werktijd die voor kinderarbeiders in de textielindustrie op twaalf uur per dag werd vastgesteld. Maar de mazen van de juridische netten en de behoefte van de ouders aan mede-kostwinners waren te groot om op deze manier aan een noemenswaardig deel van de jeugd onderwijs te verschaffen. In die wel oude maar niet goede tijd was de zondag de enige vrije dag in de week, bijgevolg de enige gelegenheid om aan deze geëxploiteerde kinderen enig onderwijs te geven. De scholen waarin dit gebeurde waren de *Zondagsscholen,* waarvan er vier in 1780 werden opgericht door Robert Raikes, eigenaar van de Gloucester Journal. Zijn krant zou de luidspreker worden van de Sunday School Movement, waarmee men ook de namen kan associëren van Hannah More en de legendarische Sarah Trimmer. In 1797 waren er reeds een duizendtal dergelijke instituten met een leerlingenaantal van 69.000.[2] Omdat Raikes en zijn medestanders primair geïnteresseerd waren in Bijbelonderricht stond in hun scholen het leesonderwijs voorop, maar vaak hanteerde men een ruimer curriculum en kregen de leerlingen ook rekenen en schrijven. De leerkrachten waren in de regel ongesalarieerd, zodat men voor de oprichting van een Zondagsschool veel menselijk idealisme maar weinig financiën nodig had. Sunday Schools bleven naast de Charity Schools een belangrijke aanvullende rol spelen tot de geleidelijke opkomst van de Maandag tot Zaterdag scholen later in de eeuw.

In 1697 had John Locke in zijn essay *Working Schools* reeds gepleit voor armenscholen die

door de leerlingen zelf in stand werden gehouden met het werk van hun handen. Kinderen van drie tot veertien zouden naar school komen om daar geestelijk door lezen en schrijven, lichamelijk door water en brood gevoed te worden. Als tegenprestatie zouden ze op school ook moeten spinnen, breien, timmeren etc. om zodoende hun eigen onderwijs en onderhoud te financieren. De reeds eerder genoemde Mrs. Trimmer raakte ongeveer een eeuw later enthousiast voor dit idee en richtte een aantal *Schools of Industry* op, waar de leerlingen naast lezen, schrijven en rekenen ook een vak geleerd werd. De door de jongens en meisjes vervaardigde produkten werden verkocht en uit de opbrengst werd het onderwijs in stand gehouden. Helaas konden deze voorlopers der ambachtsscholen niet de concurrentie volhouden met de fabrieken en de mijnen waar de kinderen een, zij het nog zo miniem, loon ontvingen.

De tot dusver beschreven scholen, waarbij men ook nog de *Ragged Schools* voor de armsten der armen kan noemen, praktiseerden een individueel systeem, het zogenaamde 'tutorial-cum-preparatory' systeem. De zeer heterogene schoolbevolking was in een lokaal bijeen, elke leerling leerde zijn les en meldde zich bij de onderwijzer die hem de les overhoorde en aanwijzingen gaf voor verdere zelfstudie. In de *Monitorenscholen* die Joseph Lancaster en Andrew Bell onafhankelijk van elkaar ontwikkelden ziet men een doorbraak naar het thans zo verguisde klassikale systeem.[3] Hun pyramidaal stelsel waarin de onderwijzer de oudste leerlingen onderwees die op hun beurt weer les gaven aan de jongeren betekende een waar soelaas in een tijd die kampte met een groot gebrek aan leerkrachten. De ideeën van Lancaster werden uitgedragen door de in 1812 opgerichte British and Foreign School Society; de aanhangers van Bell propageerden hun systeem via de National Society van 1811. De beide organisaties gaven in 1838 onderwijs aan 600.000 leerlingen van de twee miljoen die toen de nationale schoolbevolking uitmaakten. Het zal duidelijk zijn dat het monitorenstelsel een weinig pedagogisch, zeer mechanisch kennisoverdrachtssysteem was dat Bell zelf vergeleek met een 'steam engine or spinning machinery, it diminishes labour and multiplies work.'[4] Een logische en belangrijke consequentie van dit stelsel was wel dat aandacht werd besteed aan de onderwijzersopleiding. Lancaster stichtte in 1809 de eerste Engelse kweekschool, de National Society volgde dit voorbeeld in 1841, vier jaar later waren er reeds 22 dergelijke opleidingsinstituten.

De voor de Monitorenscholen typische kenmerken zoals militaire drill en het inpompen van noodzakelijke kennis in zo kort mogelijke tijd aan enorme aantallen leerlingen – Lancaster beweerde dat met zijn systeem een onderwijzer duizend leerlingen kon onderrichten –, vindt men in groteske vorm terug in de *Chrestomathic Schools*, opgericht door de volgelingen van Jeremy Bentham. Zoals men van hen kan verwachten was utiliteit het enige pedagogisch-didactische criterium, vandaar de naam van deze scholen. Maximale efficiency werd nagestreefd door een ver doorgevoerd competitiesysteem en een strikt georganiseerde dagorde. Op het door Thomas Hill en zijn twee zonen in 1819 gestichte Hazelwood bij Birmingham werd de week door de allesoverheersende schoolbel in 250 stukjes gehakt en in 1827 was het schoolreglement een boekwerk van 112 pagina's.[5]

De tot nu toe besproken scholen waren in principe kosteloos. Dit was niet het geval met de *Private Schools* die een, overigens miniem, schoolgeld hieven. Zij werden vaak opgericht door weduwen die er een mogelijkheid tot bijverdienste in zagen en heetten dan Dame Schools. In 1818 waren er reeds 3000, of een zesde van het totale aantal scholen.[6] De kwaliteit van deze particuliere instellingen liep sterk uiteen; sommige hadden geen ander doel dan de leerkracht aan een inkomen te helpen en de kinderen van de straat te houden, andere gaven serieus elementair onderwijs. Het eerste

type wordt veelvuldig en vernietigend beschreven in Victoriaanse romans zoals *Nicholas Nickleby* van Charles Dickens.

Samenvattend kan men stellen dat in de periode 1800–1833 het Engelse lager onderwijs een bonte lappendeken was van alle mogelijke soorten scholen van alle mogelijke kwaliteit. Zoals gezegd onttrok de staat zich aan iedere verantwoordelijkheid met het gevolg dat vooral de kerken een vaste greep op het onderwijs kregen wat later in de eeuw tot grote moeilijkheden leidde. Wij zouden de situatie echter te zeer simplificeren als wij niet enige parlementariërs vermeldden die deze chaotische toestand trachtten te verbeteren. In 1807 stelde Samuel Whitbread in een wetsontwerp voor om de plaatselijke overheid te machtigen geld bijeen te brengen om scholen op te richten waarin de kinderen van armlastige ouders gedurende twee jaar onderwijs zouden ontvangen. Zijn plan werd in het Hogerhuis verworpen; de Aartsbisschop van Canterbury vond het onderwijs een aangelegenheid van de kerken, vele 'noble lords' waren nog onder de indruk van de Franse Revolutie en vreesden dat wanneer het proletariaat wat meer ontwikkeld werd het ontevreden en opstandig zou worden. In 1816 slaagde de liberale Henry Brougham erin een parlementaire commissie benoemd te krijgen die in 1818 rapporteerde 'On the Education of the Lower Orders.' De studie concentreerde zich op Londen en onthulde de bitterste wantoestanden op onderwijsgebied. Hoewel Broughams wetsontwerp van 1820 in het parlement geen haalbare kaart bleek had het alarmerende rapport toch succes. Er werd een koninklijke commissie ingesteld die tot 1837 bleef bestaan en vele, zij het incidentele, hervormingen heeft kunnen bewerkstelligen.

In 1833 hield het radicale parlementslid John Roebuck een geruchtmakende rede waarin hij voor Groot-Brittannië en Ierland een volksschool voorstelde met leerplicht van het zesde tot het twaalfde jaar. Hij was een goed kenner van de liberale tijdgeest, vandaar dat hij stipuleerde dat ouders hun kinderen slechts naar deze nationale school hoefden te sturen als zij geen andere onderwijsmogelijkheden te hunner beschikking hadden. Bovendien stelde hij voor uit de openbare kas £ 10.000 te betalen aan de Anglicaanse National Society en de Non-Conformistische British Society waarmee zij scholenbouw zouden subsidiëren. Zijn wetsontwerp werd al in het Lagerhuis verworpen, hoewel slechts met een stemmenmeerderheid van 24. Toch werd Roebucks initiatief de aanleiding tot de eerste bescheiden bemoeiing van de Engelse regering met het lager onderwijs.

1833–1870: Groeiende verantwoordelijkheid van de Staat voor het Lager Onderwijs

In de zomer van hetzelfde jaar 1833 slaagde Lord Althorpe door middel van handig politiek manoeuvreren erin Roebucks gemodificeerd subsidievoorstel met 50 stemmen voor en 26 tegen goedgekeurd te krijgen. De staat zou, voor het eerst in de Engelse onderwijsgeschiedenis, £ 20.000 fourneren 'for the Erection of School Houses for the Education of the Children of the Poorer Classes in Great Britain.' Om de velen die bang waren voor te grote staatsinvloed niet in het harnas te jagen werd bepaald dat de bouwsubsidie verstrekt zou worden via de bovenvermelde National en British Societies, m.a.w. staatssubsidie via particuliere organisaties, een typisch Brits compromis. Een school kon financiële bouwhulp aanvragen als de helft van de kosten reeds uit particuliere middelen bijeengebracht was.

Deze maatregel is belangrijk omdat het de eerste aarzelende stap van de regering was op de weg die zou leiden naar de wet van 1870: door subsidiëring werd erkend dat een centrale autoriteit, i.c. de staat het particulier initiatief en de liefdadigheid te hulp moest komen in hun pogingen lagere scholen te stichten. De gronden waarop de regering en parlement dit deden moet men niet primair in de charitatieve of idealistische sfeer zoeken. In zijn *Studies in the History of Education 1780–1870*[7] spreekt Brian Simon van 'economic indoctrination'; door

de arbeidersstand meer onderwijs te geven zou deze harder werken en betere produkten afleveren. In 1839 hoopte Lord John Russell dat wanneer 'moral teaching' gepaard ging met 'general instruction' de jeugd voor misdaad behoed zou kunnen worden.[8] Onderwijs werd niet gezien als een intrinsiek goed maar als middel tot een politiek, sociaal, economisch of religieus doel.

De som die voor scholenbouw ter beschikking werd gesteld liep snel op; in 1839: £ 30.000, (ter vergelijking: toen het jaar daarop Prins Albert huwde met Koningin Victoria ontving hij een jaarlijkse toelage van £ 80.000); in 1846: £ 100.000; in 1856: £ 541.000 en in 1858, een jaar waarin voor defensie 24 miljoen pond werd uitgetrokken, ontving het lager onderwijs £ 700.000. Het zal duidelijk zijn dat naarmate de staatssubsidie groter werd, de regering ook meer zicht wilde hebben op waar haar geld bleef, en hierin ligt een van de gronden van de Engelse schoolstrijd.

Wij hebben gezien dat in de achttiende eeuw en vroeg negentiende eeuw Anglicanen en Non-Conformisten samenwerkten op het gebied van onderwijs. Helaas moet men vanaf de dertiger jaren een verharding en verwijdering van de standpunten constateren, een fenomeen waaraan de Oxford Movement met haar streven naar een herbezinning op de Anglicaanse identiteit niet vreemd was. De Staatskerk beschouwde onderwijs als haar onvervreemdbaar recht en in deze aanspraken werd zij gesteund door de Conservatieve Partij en de National Society. Maar de groeiende Non-Conformistische minderheid die overwegend liberaal stemde en haar onderwijs verzorgde door middel van de kleinere British Society voelde er niets voor om haar kinderen naar scholen te sturen waar Anglicaans godsdienstonderricht gegeven werd. Tot 1870 heeft geen minister de politieke moed of wijsheid gehad om een oplossing voor dit groeiend religieus antagonisme te vinden. Het probleem werd nog vergroot telkens wanneer de regering trachtte meer invloed in onderwijszaken te verwerven; in dat geval vond zij beide religieuze blokken als een monsterverbond tegenover zich. Onderwijshervormingen in het negentiende eeuwse Engeland betekenden daarom het tijdrovend zoeken naar compromissen die de drie partners tot elkaar konden brengen. Men moet Trevelyan[9] en Halévy[10] gelijk geven wanneer zij in deze ongelukkige situatie de oorzaak zien van het zo lang uitblijven van een nationaal lager onderwijssysteem.

In 1839 deed het kabinet Lord Russell een voorzichtige en geslaagde poging om meer lijn te brengen in het landelijk onderwijsbeleid. Een embryonaal ministerie van onderwijs werd opgericht onder de naam Committee of the Privy Council for Education. De hoofdtaken van deze afdeling van de Kroonraad waren het toezicht houden op de staatssubsidie aan het lager onderwijs en het organiseren van onderwijzersopleidingen. Secretaris en officieus leider van de commissie was tot 1849 de hoogst verdienstelijke Dr. Kay-Shuttleworth. Voor het eerst kende Engeland een centrale autoriteit die zich – zij het voorzichtig, bescheiden en alle partijen te vriend houdend – met het lager onderwijs occupeerde.

De commissie begon met twee inspecteurs aan te stellen, een voor Anglicaanse scholen, een ander voor Non-Conformistische onderwijsinstellingen. Zij hielden niet alleen en niet op de eerste plaats toezicht op de besteding van de gelden uit de openbare kas maar hun instructie van 1840 drong ook sterk aan op 'the encouragement of local efforts for the improvement and extension of elementary education, whether made by voluntary associations or by private individuals.'[11] Het inspectoraat, en daarmee de staatsinvloed op het onderwijs, groeide snel. Toen Matthew Arnold in 1851 benoemd werd had hij reeds ruim twintig collega's.

Een tweede belangrijk initiatief van Kay-Shuttleworth was de afschaffing van het monitorensysteem dat hij 'monitorial humbug' noemde, en de oprichting uit eigen middelen van een kweekschool te Londen, benevens de invoering van het zogenaamde 'pupil-teacher' systeem dat hij o.a. in Nederland had leren

kennen. Helaas laat dit artikel een verdere uitwerking van dit interessante gegeven voor de vergelijkende onderwijskunde niet toe. Hij speelde ook een grote rol bij het tot stand komen van de Factory Act in 1844 die het begin van de leerplicht bracht door te bepalen dat kinderen tussen acht en dertien jaar drie hele of zes halve dagen per week op school moesten doorbrengen. Het is niet overdreven om te stellen dat dank zij de werkkracht, wijsheid, deskundigheid en tact van Kay-Shuttleworth de Committee of Council door Kerk en School geaccepteerd werd en zich kon ontwikkelen tot een stuurgroep voor velerlei onderwijshervormingen. Toen in 1870 minister Forster zijn wet in het Lagerhuis verdedigde eerde hij Dr. Kay als 'the man to whom, probably more than any other, we owe national education in England.'[12]

In de vijftiger jaren nam door de steeds groter wordende subsidies de invloed van de Staat op het onderwijs geleidelijk toe. De Committee of Council werd in 1856 samengesmolten met het onder de Minister van Handel ressorterende Departement van Kunsten en Wetenschappen en heette voortaan Department of Education. De vraag of de openbare gelden wel nuttig besteed werden bleef echter onbeantwoord. Vandaar dat in 1858 een Koninklijke Commissie werd ingesteld onder voorzitterschap van de hertog van Newcastle die voorstellen moest doen om goed en goedkoop onderwijs te verschaffen aan alle lagen van de bevolking.[13] De commissie die zich via Matthew Arnold in het buitenland, o.a. in Nederland oriënteerde, bracht drie jaar later haar rapport uit dat beschouwd kan worden als het eerste totaal overzicht van het Engelse lager onderwijs. Eén kind op de 7,7 ofwel 12,99% bezocht een lagere school; de meerderheid verliet het onderwijs met 11 jaar en had dan gemiddeld 4 jaar onderricht genoten; de scholen werden zeer onregelmatig door de leerlingen bezocht; het onderwijs aan particuliere instituten was in het algemeen slecht, de scholen die vanwege de subsidiëring door staatsinspecteurs gecontroleerd werden voldeden veel beter; om een confrontatie Kerk–Staat te vermijden werd afgeraden om leerplicht in te voeren. Het belangrijkste voorstel van de commissie was om subsidiëring in het vervolg afhankelijk te stellen van regelmatig schoolbezoek, de toestand van het schoolgebouw en een gunstig rapport van de inspecteur.

Deze suggestie werd in gewijzigde vorm overgenomen door het Education Department dat in 1862 een reglement uitvaardigde dat onder de namen Revised Code en 'Payment by Results' terecht berucht is geworden in de Engelse onderwijsgeschiedenis. Robert Lowe, het hoofd van dit nog steeds in statu nascendi verkerende Ministerie van Onderwijs beloofde het Lagerhuis: 'If it is not cheap it shall be efficient; if it is not efficient it shall be cheap.'[14] Scholen werden in het vervolg alleen gesubsidieerd wanneer zij regelmatig door de leerlingen bezocht werden en wanneer zij bij de door de inspectie georganiseerde examens goed voor de dag kwamen. Financieel gezien werkte het systeem voortreffelijk; in 1862 was de staatsbijdrage aan het lager onderwijs nog £ 636.000; drie jaar later was Lowe erin geslaagd hierop ongeveer £ 200.000 te bezuinigen. Voor het onderwijs was het echter rampzalig. De vruchtbare samenwerking tussen inspectie en scholen werd totaal bedorven; het in ons land zo beruchte 'klaarstomen' voor examens deed zijn intrede in Engeland; elk middel werd te baat genomen om een regelmatig schoolbezoek te verzekeren – wanneer inspectie dreigde werden zieke kinderen in dekens gerold naar school gedragen –; daar er alleen geëxamineerd werd in lezen, schrijven en rekenen werden andere vakken verwaarloosd. Van verschillende zijden werd dit systeem bitter becritiseerd, o.a. door de zeer invloedrijke Matthew Arnold met het gelukkige gevolg dat er geleidelijk aan wijzigingen in aangebracht werden en dat het in 1897 werd afgeschaft.

Hoewel de commissie Newcastle kritiek had uitgeoefend op de toestand van het onderwijs was haar eindconclusie positief. Dit naïef optimisme werd door weinig ingewijden gedeeld. De vraag om een sluitend geheel van lager onderwijsvoorzieningen werd derhalve steeds lui-

der. Binnen en buiten het parlement werden acties gevoerd voor een nationaal onderwijssysteem gefinancierd uit de kas van staat en/of provincie. Verschillende wetsontwerpen werden ingediend die telkens door de Non-Conformisten werden verworpen veelal omdat zij niet mee wilden betalen aan Anglicaanse scholen. Het in onderwijs geïnteresseerde deel van de natie begon zich te organiseren en in de zestiger jaren zien wij de oprichting van de elkaar bestrijdende Manchester Education Aid Society, Birmingham Education League en National Education Union. Als men de verslagen leest van de openbare vergaderingen constateert men dat er geen sprake meer is van het typisch Britse flegma; men proeft de onmiskenbare verbittering die ook het deel moet zijn geweest van onze voorouders die de schoolstrijd in Nederland hebben meegemaakt. Uit deze vaak heftige botsing der meningen kwam tenslotte het besluit een parlementaire commissie te belasten met een onderzoek naar de staat van het elementaire onderwijs in Birmingham, Manchester, Liverpool en Leeds. De bevindingen van deze commissie waren schokkend; het lager onderwijs in het industriële hart van Engeland was in een deplorabele toestand. Alom realiseerde men zich dat de lagere school, voortsukkelend van compromis naar compromis, totaal in het slop was geraakt. De tijd was rijp voor een ingrijpende reorganisatie. Deze werd ter hand genomen door het liberale kabinet Gladstone dat in 1868 aan de macht was gekomen en zich sterk genoeg voelde om orde op zaken te stellen.

1870–1902: Samenwerking van de centrale overheid en het locale bevoegd gezag

Vice-President of the Department of Education in Gladstones kabinet was W. E. Forster, Quaker en Radicaal politicus, parlementslid voor Bradford. Door zijn huwelijk met Jane Arnold, dochter van de hervormer van Rugby en zuster van Matthew Arnold, de grote criticus van de Victoriaanse cultuur en het daarin vigerende opvoedings- en onderwijssysteem, was Forsters belangstelling voor educatieve kwesties gewekt. Toen hij op 17 februari 1870 in het Lagerhuis de verdediging van zijn Elementary Education Bill begon deed hij dat op grond van de volgende overtuiging. In het land waren nog teveel ouders die niet in staat of niet bereid waren hun kinderen naar school te sturen. Van de 2.450.000 arbeiderskinderen tussen zes en twaalf ontvingen 950.000 onderwijs in enigerlei vorm. Vooral in de grote steden waren veel wijken waar dermate bittere armoede heerste dat een centrale autoriteit de macht moest hebben om gratis onderwijs te verschaffen. Ten tweede: het geïndustrialiseerde Engeland had grote behoefte aan geschoolde arbeiders. Wilde men de concurrentie met de Verenigde Staten en Duitsland volhouden dan moesten er meer getrainde technici komen, wat een verbetering en reorganisatie van het lager onderwijs vooronderstelde. Ten derde: Disraeli's Reform Act van 1867 had stemrecht gegeven aan de arbeiders in de steden. Om gebruik te kunnen maken van hun zojuist verworven democratische rechten moest deze klasse toch enigermate ontwikkeld worden. In dit laatste denkmotief horen we de waarschuwing doorklinken van Robert Lowe, Forsters voorganger die enige jaren geleden met vooruitziende blik had opgemerkt dat het absoluut noodzakelijk zou zijn 'to compel our future masters to learn their letters.' Toen de kerken nog een vaste greep op het onderwijs hadden was het kunnen lezen van de Bijbel de belangrijkste doelstelling geweest; de tijden waren echter veranderd, nu kreeg het lezen van het stembiljet en verkiezingspamflet prioriteit. Ten vierde: de bevolking van Engeland en Wales was snel gegroeid van negen miljoen in het begin van de eeuw tot twintig miljoen in 1861. De kerken en het particuliere initiatief konden op deze grote schaal geen onderwijs meer financieren, vooral niet in de industriesteden waar de bevolkingstoename tweemaal zo groot was als op het platteland. De centrale overheid moest wel regelend optreden.

Forster zou geen Engelsman geweest zijn als

zijn wetsontwerp niet het karakter gehad zou hebben van een compromis tussen Kerk en Staat, centralisatie en decentralisatie, Anglicanisme en Non-Conformisme, de National Education Union en de Birmingham Education League. Gezien de genese van het lager onderwijs kon hij onmogelijk met een ingrijpende nieuwe organisatie komen. Vandaar dat hij het Lagerhuis voorhield dat 'our object is to complete the present voluntary system, to fill up the gaps, sparing the public money where it can be done without, procuring as much as we can the assistance of the parents, and welcoming as much as we rightly can the cooperation and aid of those benevolent men who desire to assist their neighbours.'[15] Hij stelde voor Engeland en Wales in districten te verdelen. In elk district zou het bijzonder lager onderwijs zes maanden de tijd krijgen om orde op zaken te stellen. Daarna zou de centrale overheid ingrijpen via 'School Boards', d.w.z. commissies gekozen uit de bevolking van de regio, die met behulp van de financiën uit de lokale kas, zo nodig aangevuld met regeringssubsidie, openbare scholen zouden oprichten; met dezelfde voorzichtigheid waarmee Thorbecke in de zestiger jaren Rijks H.B.S. oprichtte wanneer de gemeenten niet actief genoeg waren, ging Forster te werk. Eerder in dit artikel hebben wij het Engelse lager onderwijs in de negentiende eeuw vergeleken met een bonte lappendeken. De wet van 1870 bedoelde niet meer dan een nieuw stuk (openbaar, neutraal onderwijs), te zetten op de plaatsen waar een gat (in het bijzonder onderwijs) gevallen was, m.a.w. de wet ging uit van het subsidiariteitsbeginsel. Dit was wat Forster noemde 'filling the gaps' en hier ligt het ontstaan van het z.g. 'dual system' dat Engelse ministers van onderwijs hoofdpijn bezorgd heeft van 1870 tot 1944 toen een betere regeling getroffen werd.

De kardinale vraag in dit verband is uiteraard: hoe was de verhouding tussen het Education Department en de Boards? Het departement besliste in welk district er behoefte bestond aan openbare scholen (board schools) naast de bestaande bijzondere (voluntary schools), en had daarmee voor het eerst in de Engelse onderwijsgeschiedenis de macht van de Kerk overgenomen. De School Boards, bestaande uit minimaal vijf en maximaal vijftien leden, konden openbare scholen oprichten, bijzondere scholen overnemen, het onderwijs in hun district verplicht stellen, – Londen deed dit voor kinderen van vijf tot dertien –, regionaal belasting heffen voor scholenbouw en, een steeds weer netelige kwestie, beslissen of er in de Board Schools godsdienstonderricht gegeven zou worden. In het algemeen volgde men het voorbeeld van Londen waar de Board, die 343 scholen bestuurde, gedomineerd werd door de evolutionist en agnosticus Thomas Huxley, wiens grote verdiensten voor het Engelse onderwijs nog onvoldoende erkend zijn, en waar men alleen Bijbelonderricht gaf, omdat het door Forster geaccepteerde amendement Cowper-Temple sectarisch godsdienstonderwijs in de openbare en derhalve neutrale scholen verbood. Dit amendement is typisch voor de wet van 1870 waarvan de fundamentele zwakte o.i. is dat de maker teveel partijen heeft moeten ontzien. Met dit centrale bezwaar hangen een aantal feilen samen die duidelijk en pijnlijk aan de dag traden tussen 1870 en 1902, het jaar waarin de wet Forster vervangen werd door de Education Act van premier Balfour die de 2.586 School Boards en de 14.238 besturen van Voluntary Schools ophief en verving door 330 L.E.A.'s, Local Educational Authorities. Een bespreking van deze tekorten zal tevens een beschrijving zijn van de ontwikkeling die het Engelse lager onderwijs doormaakte in de laatste decenniën van de vorige eeuw.

In 1870 had men het niet nodig gevonden het begrip 'elementary education' te definiëren. Men vond het vanzelfsprekend dat dit betekende: a) lezen, schrijven en rekenen, b) onderwezen aan armlastigen, c) ongeacht hun leeftijd. Voor het einde van de eeuw echter was de situatie totaal veranderd en de wet derhalve verouderd. Veel particuliere scholen voor kinderen van de lagere middenklasse hadden de strijd met de veel efficiëntere Boards Schools

opgegeven en waren verdwenen. Elementair onderwijs was daarom niet meer identiek met armen onderwijs maar ontwikkelde zich tot onderricht gegeven in scholen die werden bezocht door de niet welgestelden.

Het leerplan bleef niet lang beperkt tot de bovenvermelde basisvaardigheden. Liverpool, in 1871 een stad van 517.567 inwoners had 237 lagere scholen. In dat jaar werd het volgende curriculum ingevoerd op de Boards Schools. Verplichte vakken: niet-sectarisch godsdienstonderricht – lezen – schrijven – rekenen – grammatica en compositie – geschiedenis – aardrijkskunde – zingen – gymnastiek – handwerken (op meisjesscholen). Keuzevakken: boekhouden – tekenen – natuurkunde. Vooral na de afschaffing van het 'Payment by Result' systeem in 1897 hanteerde men ook landelijk een veel ruimer leerplan.

Tenslotte, in 1870 was analfabetisme een normaal verschijnsel en de lagere scholen organiseerden avondonderwijs om aan volwassenen lezen, schrijven en rekenen te leren. Naarmate de leerplicht geleidelijk aan werd ingevoerd, nam het aantal analfabeten snel af, met het gevolg dat rond 1890 avondonderwijs een totaal ander karakter gekregen had en elementair onderwijs niet meer met het begrip volwassene geassocieerd kon worden.

Een ander ernstig tekort van de wet van 1870 was, dat de bijzondere school die gedurende de hele negentiende eeuw de last van het lager onderwijs gedragen had, in een geïsoleerde en defensieve positie gedrongen werd. In de meeste districten zag men een ongelukkige en ongewenste concurrentiestrijd ontbranden tussen Board Schools en Voluntary Schools. De laatstgenoemden beschouwden het openbaar onderwijs als 'godless' wat meestal niet het geval was daar iedere belastingbetaler lid van de schoolcommissie kon zijn en men moeilijk kan beweren dat het laat negentiende eeuwse Engeland anti-godsdienstig was. De tegenstelling werd nog verscherpt doordat het openbaar onderwijs werd gefinancierd uit schoolgelden, gemeentelijke subsidies en rijkstoelagen, terwijl de Voluntary Schools hun kosten moesten bestrijden uit schoolgelden, giften en rijkssubsidies. Bovendien werd bepaald dat vanaf 1 april 1871 de rijkssubsidie niet meer kon zijn dan de eerste twee posten tesamen. Deze maatregel werd vijf jaar later door de wet van Lord Sandon verzacht; niettemin bleef de gerechtvaardigde grief bestaan dat het bijzonder onderwijs wel meebetaalde aan de belastingen van Rijk, Provincie en Gemeente, maar in tegenstelling tot het openbaar onderwijs, alleen ondersteund werd uit de Rijksbelastingen.

Het is voor een Nederlander in het Mammoettijdperk bemoedigend om te zien dat goed onderwijs niet noodzakelijk samenhangt met het beschikken over veel geld; de kritiek op de wet op het V.O. spitst zich o.i. helaas te veel toe op de ongetwijfeld aanwezige financiële schaduwzijden. Men zou namelijk verwachten dat het Engelse bijzondere onderwijs dat door de wet Forster financieel veel zwakker kwam te staan dan het openbaar onderwijs deze ongelijke concurrentiestrijd spoedig zou verliezen. Dit is niet het geval geweest dank zij de offers die het Anglicaanse en Non-Conformistische volksdeel, waarin het toenemend aantal katholieken ook een rol begon te spelen, voor haar eigen bijzonder onderwijs gebracht heeft. Toen de onderwijswet van 1902 aan bijzondere scholen eveneens gemeentelijke en/of provinciale subsidiëring toestond, telde Engeland en Wales nog 14.000 Voluntary Schools met 3.000.000 leerlingen, tegen 5.700 Board Schools met 2.600.000 kinderen.

Het zou onrechtvaardig zijn om uit bovenbeschreven lacune in de wet te concluderen dat Forster het openbaar onderwijs boven het bijzondere trachtte te bevoordelen. Wilde hij echter zijn wetsvoorstel door het parlement krijgen dan moest hij zich wel distanciëren van het al eerder genoemde religieuze antagonisme. Onderlinge twisten tussen de kerken verzwakten hun positie; ook op deze jaren na 1870 is de uitspraak van Halévy zeer toepasselijk: 'The rock on which English education had foundered was the absence of religious uniformity.'[16] Forster durfde de Voluntary Schools niet uit de gemeentelijke en/of provinciale kas te

ondersteunen omdat de elkaar bestrijdende religieuze overtuigingen gelieerd waren met machtige parlementaire groeperingen en er nooit in zouden toestemmen dat de 'local rates' gebruikt werden voor scholen waar godsdienstonderwijs werd gegeven dat hun niet welgevallig was. Dat de wet van 1870 het bijzonder onderwijs niet wilde torpederen is verder duidelijk omdat drastische vermindering van deze scholen in niemands belang zou zijn geweest. Forster had namelijk niet voorzien hoe snel de financiële druk van het door de staat gesteunde onderwijs zou oplopen. In 1870 had hij gedacht dat men voor 30 shilling per jaar een kind lager onderwijs kon geven, maar in 1893 waren de kosten bij het bijzonder onderwijs al opgelopen tot ongeveer £ 1–17 per leerling per jaar en bij het openbaar onderwijs tot ruim £ 2–8, in Londen zelfs tot £ 3–5. De School Boards konden de stijgende kosten opvangen door de locale onderwijsbelasting te verhogen, het bijzonder onderwijs kon niet meer doen dan bij de regering aankloppen die derhalve tussen 1872 en 1900 haar bijdrage aan het lager onderwijs zag oplopen van een tot negen miljoen pond sterling, in onze ogen een luttel bedrag maar in die jaren een hele som. Het Education Department wist daarom heel goed dat als de Voluntary School onder de financiële druk in elkaar zou storten, de openbare school weggevaagd zou worden door de stortvloed van leerlingen die om een plaats onder de onderwijszon zouden vechten. De elkaar opvolgende regeringen tussen 1870 en 1902 deden wat haast een natuurwet lijkt te zijn, ze stelden een definitieve regeling uit. De conservatief Balfour maakte door zijn Onderwijswet van 1902 een einde aan deze misère en bracht de hoognodige pacificatie; Board Schools heetten in het vervolg 'Provided'; Voluntary Schools werden 'Non-Provided' maar kregen voortaan eveneens ondersteuning uit de lokale belastingen.

Het kan niet ontkend worden dat Forsters wet te weinig oog had voor de opleiding van onderwijzers. We hebben eerder in dit artikel gezien dat rond het midden van de eeuw Kay-Shuttleworth een einde maakte aan het monitorensysteem. Daarvoor in de plaats introduceerde hij het reeds genoemde 'pupil-teacher' systeem en de equivalenten van wat wij normaalscholen plachten te noemen. Als gevolg van de snelle groei der bevolking, het invoeren van de leerplicht en het geleidelijk verhogen van de leerplichtige leeftijd, steeg in de laatste decenniën der negentiende eeuw de vraag naar onderwijzers onrustbarend. De zeer schoolse en slechts het noodzakelijke minimum biedende opleidingsinstituten met de weinig belovende naam Training Colleges konden evenmin als het zelfstudie-cum-praktijk systeem aan deze vraag voldoen. De commissie Cross gaf in 1888 de stoot tot een betere opleiding door haar voorstel kweekscholen te affiliëren met universiteiten, een voorstel dat in 1890 in Engeland gerealiseerd werd, maar tachtig jaar later Nederlandse universiteiten nog met afgrijzen vervult. In deze voorlopers van de huidige University Departments of Education heersten een intellectueel stimulerende sfeer in tegenstelling tot het mechanische, Neo-herbartiaanse drill karakter van de vroegere opleiding; bovendien kon de a.s. onderwijzer naast zijn specifieke beroepsvoorbereiding ook voor een graad studeren. Toch heeft het nog lang geduurd voor een goede onderwijzersopleiding het 'pupil-teacher' systeem overbodig maakte; in 1902 kwam 55%, in 1921 nog 15% via dit systeem in wat Theo Thijssen het wondere ambt noemde.

Besluit

Bovenstaande bespreking van een aantal negatieve aspecten van Forsters Elementary Education Act doen niets af aan de grote legislatieve prestatie die hij onder zeer moeilijke omstandigheden verrichtte. De wet van 1870 gaf Engeland en Wales voor het eerst in hun geschiedenis een sluitend lager onderwijssysteem gebaseerd op een samenwerkingsverband tussen regering, lokale onderwijsautoriteiten en particuliere, veelal kerkelijke, instanties. Dit volksonderwijs was niet verplicht, noch gratis;

dat bereikte men pas door de Wet Mundella van 1880 en door de bepaling van 1891 volgens welke ouders aanspraak konden maken op gratis lager onderwijs. De eerste stap echter was gezet, een beslissende stap die geleid heeft tot het doel zoals dat door Forster op 17 Februari 1870 in het Lagerhuis geformuleerd werd: 'To bring elementary education within the reach of every English home, aye, and within the reach of those children who have no homes. This is what we aim at in this Bill; and this is what I believe this Bill will do.'[17]

Literatuur

1. Halévy, E.: History of the English People in the Nineteenth Century, vol. IV, London 1961, p. 447.
2. Midwinter, E.: Nineteenth Century Education, London 1970, p. 20. Laat achttiende eeuwse statistieken blijken vaak hoogst onbetrouwbaar. Een andere bron, Dawson, K. – Wall, P.: Society and Industry in the 19th Century, no 4: Education, spreekt van 250.000 leerlingen in 1795. (p. 5).
3. Voor de situatie in Nederland, zie: Dodde, N.: Het Klassieke Klassikale Onderwijs, in: Pedagogisch Forum, Juli 1970, pp. 153–167.
4. Midwinter: o.c. p. 29.
5. Castle, E.: The Teacher, London 1970, p. 149.
6. Midwinter: o.c. p. 18.
7. London 1960.
8. Midwinter: o.c. p. 34.
9. Trevelyan, G.: English Social History, London 1944, p. 580.
10. Halévy: o.c. p. 446.
11. Maclure, J.: Educational Documents, England and Wales, 1816–1963, London 1965, p. 48.
12. Curtis, S. – Boultwood, M.: An Introductory History of English Education since 1800, London 1960, p. 63.
13. Het adjectief goedkoop wordt in de referentie uitdrukkelijk vermeld. Zie Maclure: o.c. p. 70.
14. Maclure: o.c. p. 79.
15. Hansard, 17 Febr. 1870. (de 'Handelingen' van het Britse Parlement).
16. Halévy: o.c. p. 446.
17. Maclure: o.c. p. 104.

Curriculum vitae

Dr. J. H. G. I. Giesbers behaalde in 1953 de onderwijzersakte. Van 1957 tot 1969 was hij werkzaam bij het Voortgezet Onderwijs als leraar Engels, het laatste jaar tevens als rector van een gymnasium. In 1965 ving hij de studie in de pedagogiek aan welke hij in mei j.l. voltooide met een promotie bij Prof. Dr. S. Strasser op het proefschrift: *Cecil Reddie and Abbotsholme*. Sinds enige jaren is hij part-time, thans volledig verbonden aan de lerarenopleiding van de Katholieke Universiteit. Hij doceert tevens pedagogiek en didactiek aan de Tilburgse Leergangen.

Geprogrammeerd onderwijs en individuele verschillen

Uit het psychologisch laboratorium van de universiteit van Amsterdam, afdeling Methodenleer

J. HOOGSTRATEN

1. *Inleiding*

Door *Fry* (1964) wordt een uitvoerig overzicht gegeven van variabelen die relevant zijn in een geprogrammeerde leersituatie. Elk van de genoemde variabelen valt uiteen in een aantal subvariabelen. De door *Fry* gehanteerde onderverdeling van de variabele 'individuele verschillen' ziet er als volgt uit:

a. leervermogen (o.a. algemene intelligentie);
b. biologische faktoren (o.a. sexe, leeftijd);
c. persoonlijkheidsfaktoren;
d. de sociale geschiedenis van het individu (o.a. sociale waarden en doelen).

De vraag in hoeverre de relevantie van de hier genoemde subvariabelen in een geprogrammeerde leersituatie op empirische wijze is aangetoond zal in hoofdstuk 2 worden bezien.

In eerste instantie wordt daarbij ingegaan op de vraag welke invloed er uit gaat van intelligentie-verschillen (algemeen en/of specifiek) op de prestaties na geprogrammeerd en conventioneel onderwijs (paragraaf 2.1). Daarna zal een aantal onderzoeken worden besproken, waarbij de invloed van persoonlijkheids-verschillen op de postprogramma-prestaties wordt bestudeerd (paragraaf 2.2). In de slotparagraaf van hoofdstuk 2 wordt een aantal onderzoeken aan de orde gesteld waarbij de invloed van onder meer attidude- en sexeverschillen wordt onderzocht (paragraaf 2.3). Vervolgens zal een aantal oplossings-strategieën worden besproken die ten doel hebben bij het samenstellen van een geprogrammeerde instruktie zoveel mogelijk rekening te houden met de individuele variaties die bestaan tussen de 'gebruikers' van het onderwijs (paragraaf 3.1 t/m 3.3).

* Naar prof. dr. A. D. de Groot, drs. G. J. Mellenbergh en H. C. M. Vorst gaat mijn dank uit voor hun vele waardevolle suggesties bij het schrijven van dit artikel.

2. *De prestatie op het programma en individuele verschillen*

Bij de invoering van geprogrammeerde instruktie bestond aanvankelijk de verwachting dat door de nieuwe methode de invloed van individuele verschillen, zoals die zich bij gebruikelijke onderwijsmethoden in verschillen in eindtoets-prestaties manifesteerden, genivelleerd zou worden. *Dececco* (1964) merkt in dit verband op: 'Teaching machines and learning programs were heralded as the great solution to this gnawing problem of individual differences'. (pag. 346).

Eén van de individuele verschillen waaraan veel aandacht is besteed, is *intelligentie*.

2.1. *Intelligentie en de prestatie op het programma*

Een aantal experimenten ondersteunde de verwachting dat door het gebruik van geprogrammeerde onderwijsvormen verschillen in intelligentie niet in verschillen in prestatienivo's zouden resulteren. *Fry* noemt in dit verband de onderzoekingen van *Little* (1964) en *Porter* (1959); *Lewis en Gregson* (1965) noemen *Middleton* (1964), *Porter, Ferster* en *Sapon* (1958).

Veel vaker en overtuigender echter vermeldt de literatuur experimenten die deze optimistische geluiden tegenspreken. Zo vermelden *Lewis* en *Gregson* een onderzoek van *Reed* en *Hayman* (1962) waarbij drie groepen van ver-

schillend capaciteitsnivo (ability-level) werden vergeleken. De groep met de minste capaciteiten deed het minder goed dan de bijbehorende conventioneel onderwezen controlegroep, de groep met de grootste capaciteiten echter aanzienlijk beter dan de bijbehorende controlegroep.

Ook *Cresswell* (1964) en *Larkin* en *Leith* (1964) toonden een *signifikante relatie* aan tussen intelligentie en de mate waarin men van geprogrammeerd onderwijs leert (*Lewis* en *Gregson,* 1965).

Interessant is dat een aantal onderzoekers (zie o.a. *Stolurow,* 1965) van mening is dat vooral de relevante specifieke vermogens en niet de *algemene* intelligentie van belang zijn voor de prestatie op het programma. Ook *Gagné* en *Paradise* (1961) hangen deze mening aan. Deze onderzoekers gebruikten een programma over vergelijkingen en stelden vast welke specifieke vermogens relevant zijn, door de logische analyse van de leerstof door te zetten tot beneden de meest eenvoudige learningset (zie ook pf. 3.1.). Als relevante specifieke capaciteiten voor het oplossen van vergelijkingen werden geïdentificeerd: 'integratie', 'symbool-herkenning' en 'getal'. In hun onderzoek werd aangetoond dat deze specifieke vermogens meer over de prestatie zeggen dan de algemene intelligentie dat doet. De drie relevante vermogens correleerden vrij hoog met de prestatiematen, terwijl een irrelevant vermogen als 'verbale kennis' laag met de prestatie bleek te correleren. Op Gagné's werk wordt overigens in paragraaf 3.1. uitvoeriger ingegaan.

Algemene intelligentie is blijkens de literatuur vaak in verband gebracht met meer *specifieke* prestatiematen zoals retentie van het geleerde, aantal gemaakte fouten tijdens het doorwerken van het programma enz. *Evans* (1965) vermeldt hier een aantal voorbeelden van:

- *Alter,* over de relatie I.Q.-retentie,: 'these data give us no reason to believe that the lower I.Q. students will forget any more or less rapidly than the higher I.Q. students once they have been brought up to the same achievement level'.
- *Shay* onderzocht de relatie intelligentie en schakel-grootte en vond geen sterk verband.
- *Rigney* gebruikte twee herhalingen van een algebraprogramma en vond dat 'the high I.Q. students on both trial 1 and 2 of the program made considerably fewer errors than the average and low I.Q. students'.
- *Beane* vond echter, met een programma over vliegtuiggeometrie, geen signifikant verschil qua aantal fouten tussen de hoge en de lage capaciteitsgroepen. Wel deden de studenten met de hogere capaciteiten het signifikant beter wat betreft prestatie en retentie dan de andere groep.

  Ook *Fry* (1965) vermeldt een aantal relevante resultaten, bijvoorbeeld:
- *Hovland, Lumsdaine* en *Sheffield* vonden een verband tussen het intelligentienivo van de leerlingen en het terugkoppelingssysteem van het programma. De goede leerlingen bleken weinig baat te hebben bij de gegeven versterking; traag lerende leerlingen hadden er zeer veel baat bij.

In een overzicht van *Schramm* (1964) wordt een onderzoek vermeld van *Lumsdaine, Sulzer* en *Kopstein.* Bij een programma over de micrometer (het programma werd als film aangeboden) werd het aantal gegeven voorbeelden gevarieerd, nl. 3, 6 en 10. Men vond een soort verzadigingspunt, de snelheid van verbetering van de postprogrammaprestatie nam nl. af naarmate het aantal voorbeelden toenam. Dit verzadigingspunt werd door de minder intelligente leerlingen sneller bereikt dan door de intelligentere groep. De eerste groep heeft kennelijk andere technieken nodig dan repetitie van voorbeelden om tot een verbeterde prestatie te komen.

Samenvattend kan gezegd worden dat blijkens de literatuur de invloed van intelligentie op de prestaties op een geprogrammeerde instruktie duidelijk is aangetoond. *Fry* lijkt dan ook terecht te stellen: 'thans ziet de programmeur zich gesteld voor dezelfde problemen als de

onderwijzer en leraar voor de klas, nl.: welke maatregelen dienen te worden getroffen met betrekking tot verschillen in individuele leercapaciteiten tussen de leerlingen.'

En *Jensen* (1962), hoewel zich beperkend tot 'teaching machines', gaat nog een stap verder:

'In all probability individual differences will be accentuated ... when teaching machines are used'.

2.2. *Persoonlijkheidsverschillen en de prestatie op het programma*

Over andere invloeden op de prestatie is veel minder onderzoek verricht, dan dat met betrekking tot intelligentie het geval is. *Eigen* en *Feldhusen* (1964, pag. 377) merken bijvoorbeeld op: 'The programmed learning movement has generated considerably more research activity related to machine and program variables than to learner variables. The major exception is, of course, the interest in the role of general intelligence'.

De resultaten van een aantal experimenten waarbij ook de invloed van persoonlijkheidsverschillen bestudeerd werd zullen nu worden weergegeven.

Sawiris (1966) stelde zich ten doel het effekt te onderzoeken dat verschillende variabelen uitoefenen op de leerresultaten bij een wiskundeprogramma. De conclusies getrokken uit o.a. een faktor-analyse van de intercorrelaties luidden:

a. de meeste variantie in de post-programma scores was te verklaren door het initiële prestatie-nivo voordat de geprogrammeerde leerzitting begon;
b. de bekwaamheden die nodig zijn om succesvol via het programma te leren bleken niet veel af te wijken van die nodig bij conventionele instruktie;
c. een gunstige attitude t.o.v. het programma gaat samen met de afwezigheid van neuroticisme en angst;
d. een hoge mate van adaptieve flexibiliteit, gemeten via twee tests van *Guilford*, gaat samen met een lichte vijandigheid t.o.v. het programma.

Sawiris besluit dit artikel met: 'This factorial study is one of the earliest of its type in the field of programmed learning. The experiment needs to be repeated using larger samples and different programs'.

Stolurow (1965) vond dat studenten die het goed doen bij geprogrammeerd onderwijs 'origineler' zijn dan degenen die het minder goed doen. Hij gebruikte geprogrammeerd materiaal over logica, wiskunde en statistiek. Originaliteit werd vastgesteld via de Guilford originaliteitstests en twee T.A.T. kaarten waarop een verhaaltje diende te worden samengesteld, dat gescoord werd op originaliteit.

Een opmerking van *Hartley* (1966, pag. 9) is hier relevant: 'Individual differences between students in terms, for example, of their ways of thinking, have not yet attracted the attention of research workers in this field.' Hij vermeldt een studie van *Doty and Doty* (1964) waarin een eerste stap werd gezet en waarbij een lage maar signifikante negatieve correlatie werd geconstateerd tussen de scores op vier maten van creativiteit en de prestatie op het programma. Hier werd dus – dit in tegenstelling tot het onderzoek van *Stolurow* – gevonden dat de creatieve studenten het juist slechter doen op het programma.

Hartley (1968) rapporteerde verder een experiment waarbij aan twee groepen van elk 69 universiteits-studenten, gematched op sexe en wiskunde achtergrond, descriptieve statistiek werd onderwezen. Eén groep kreeg een geprogrammeerde tekst, de andere een conventioneel studieboek over descriptieve statistiek. Er werd geen dwang op de student uitgeoefend om programma of boek volledig door te werken. Het programma leidde tot een hoger gemiddeld cijfer op retentie-, toepassings- en transfertests, maar 47% van deze groep werkte minder dan drie kwart van het programma door, vergeleken met 19% van de groep die het conventionele studieboek bestudeerde. Nadere analyse suggereerde de zinvolheid om 'toewijzing' van de student aan programma of studieboek afhankelijk te stellen van diens bereidheid de

kosten, in termen van tijd en onbekendheid met de vorm waarin de stof werd aangeboden, te dragen. Signifikante voorspellers van geschikte studenten, d.w.z. geschikt voor het werken via het programma, bleken extraversie en neuroticisme. Van de stabiel-extraverte ppn. beëindigde een veel kleiner aantal het programma dan van de angstig-introverte ppn. Dat wil zeggen: de angstig-introverte pp. vindt wellicht de inhoud van de stof of de vorm van presentatie niet aangenaam, maar hij doet in ieder geval het vereiste werk.

Door *Briggs* (1968) worden een aantal relevante studies vermeld:

- *Campeau* (1965) gebruikte een programma over de relaties zon–aarde. Meisjes ('fifth-grade') die hoog scoorden op test-angst hadden de meeste baat bij een programma dat ook feedback gaf, meisjes laag op test-angst juist bij een programma zonder feed-back. Bij jongens werd een dergelijk effekt niet geconstateerd.
- *Woodruff, Faltz* en *Wagner* (1966) correleerden subscores op twee persoonlijkheidstests met het aantal juiste responsen op de programma schakels. Signifikante waarden werden geconstateerd voor prestatie-motivatie (.53), zorgvuldigheid (.50), originaliteit (.74), persoonlijke relaties ('personal relations') (.81) en energie ('vigor') (.81). De correlatie met I.Q. was .75.

2.3. *Overige individuele verschillen en de prestatie op het programma*

In deze paragraaf zijn een aantal onderzoeken samengebracht die met name de invloed van de attitude ten opzichte van het programma en sexe-verschillen tot onderwerp hebben.

Noble en Gray (1968) namen negen weken lang wekelijks een attitude-vragenlijst af aan leerlingen ('secondary school', precieze leeftijd niet aangegeven) die een onderdeel wiskunde in geprogrammeerde vorm kregen aangeboden. De attitude t.o.v. geprogrammeerde instructie nam signifikant af. Meisjes stonden er vaak signifikant gunstiger tegenover dan jongens. Er werd een verband geconstateerd tussen de attitudes en zowel de eindtoetsresultaten als enkele persoonlijkheidsmetingen. De attitudescores vertoonden geen verband met intelligentie.

Stones (1966) vermeldt gegevens die suggereren dat een negatieve attitude tot een programma niet noodzakelijk hoeft samen te gaan met een lage prestatie en een duidelijk positieve attitude tot het programma niet hoeft te leiden tot een hoge prestatie.

Thomas (1966) maakte gebruik van een programma over 'elektriciteit' en vond, vermoedelijk mede door de aard van de programma-inhoud, een signifikant positiever attitude tot het programma bij de mannelijke ppn. dan bij de vrouwelijke.

Hartley (1966) vermeldt in zijn overzicht een aantal relevante studies. Ten aanzien van de invloed van sexe verschillen wordt gesteld: 'There has been very little evidence reported of sex differences affecting the results obtained from programmed instruction, but this has not prevented speculation'.

Doty en Doty (1964) vonden dat de attitudes van vrouwelijke studenten (undergraduates) tot een programma over fysiologie een signifikant positief verband toonden met de prestaties op het programma; dit gold niet voor mannelijke studenten.

Cresswell (1964) en *Hartley* (1964) vonden, bij gebruikmaking van programma's in boekvorm, dat meisjes minder fouten maakten dan jongens en conscientieuzer werkten.

Smart et al. (1965) vonden dat mannelijke studenten het beter deden bij machinepresentatie van de stof dan bij presentatie in lesvorm, terwijl het omgekeerde het geval was bij vrouwelijke studenten.

Jensen (1964) vergeleek drie groepen kinderen: n.l. van lage, gemiddelde en hoge intelligentie, op een aantal aspekten. De hier vermelde resultaten hebben uitsluitend betrekking op de 'lage' (retarded) groep (I.Q. 50–75). De leertaak was een eenvoudige trial en error taak, waarbij de te leren correcte responsen even onbekend waren voor alle ppn. De groep Mexicaans-Amerikaanse kinderen behaalden een

significant lager resultaat ($p<0,05$) dan de rest van de groep. Dit echter alleen bij de eerste test. Nadat het leerproces verder ging werden meer tests afgenomen en verdween het verschil vermoedelijk omdat deze, thuis Spaans sprekende ppn. aanvankelijk de instructies of de aard van de taak niet volledig begrepen. Tussen negers en blanken werd geen significant verschil gevonden, evenmin werd een verschil in prestatie tussen de sexen aangetoond.

Tot slot vermelden wij enkele onderzoeken waarbij het verband werd onderzocht tussen de prestaties op een eindtoets en rapportcijfers.

De Leeuw (1968) vond in de literatuur tegenstrijdige resultaten over het verband dat gevonden is tussen rapportcijfers en post-test resultaten. Wij noemen de volgende:

Smith (1962) en *Roe et al.* (1962) vonden geen relatie. *Gagné* en *Dick* (1962) en anderen vonden significante correlaties.

De Leeuw vond in zijn eigen studie een, niet-significante, correlatie van .17 tussen rapportcijfers en het post-test resultaat; het betrof hier een programma algebra.

Konklusie: Hoewel uiteraard niet de pretentie aanwezig is, hier een overzicht te hebben gegeven dat aanspraak kan maken op volledigheid, lijkt toch de konklusie gewettigd dat uitsluitend met betrekking tot intellektuele faktoren op vrij uitgebreide schaal onderzoek is verricht, dat tot min of meer consistente resultaten heeft geleid.

Van de overige door *Fry* genoemde variabelen is de relevantie in slechts enkele gevallen op empirische wijze aangetoond. Het is overigens diskutabel of de problematiek rond het belang van individuele verschillen niet op veel specifieker wijze dient te worden benaderd. Niet zozeer de vraag of de door *Fry* genoemde variabelen in algemene zin relevant zijn moet worden onderzocht, maar – in gevallen waarin een poging wordt gedaan een concrete, qua inhoud nauw omschreven, geprogrammeerde instruktie te vervaardigen – dient men zich af te vragen: welke variabelen zijn relevant, wat zijn de precieze relaties van de relevante individuele verschillen tot de inhoud van de geprogrammeerde instruktie. In het licht daarvan kan dan de specifieke vorm en inhoud van het programma worden vastgesteld. Op deze wijze kan het theoretisch onderzoek dat zich bezighoudt met individuele variabelen dienstbaar gemaakt aan het in concreto konstrueren van de geprogrammeerde instruktie. Op een aantal oplossingsstrategieën ten aanzien van de hiermee gerelateerde problematiek, wordt nu nader ingegaan.

3. *De organisatie van de programma-inhoud en individuele verschillen*

Klaus (1965) noemt een aantal auteurs die zich m.b.t. de praktische organisatie van de programma-inhoud, rekening houdend met individuele variaties, hebben uitgelaten, o.a.:

Mager stelt voor de volgorde van de onderwerpen niet door de instrukteur maar door de leerling te laten bepalen. Dit dus in tegenstelling tot de gedachte dat de 'innerlijke logica' van de inhoud bepalend dient te zijn voor de volgorde van het materiaal.

Thomas e.a. stellen voor de organisatie van de programma-inhoud te baseren op het 'ruleg' systeem van *Glaser, Homme* en *Evans*. De leerstof wordt daarbij uiteengerafeld in regels (= rules) en bij elke regel wordt een aantal voorbeelden (egs = examples) gegeven. Dit verloopt volgens een uit twaalf basis-punten bestaand schema.

Stolurow wijdt veel aandacht aan een optimale organisatie van leerervaringen en suggereert bijvoorbeeld de inhoud van een programma te ordenen op basis van logica-regels.

Op de benaderingen van resp. *Gagné, Mager* en *Stolurow* wordt nu uitvoeriger ingegaan.

3.1. *R. M. Gagné's learning sets*

In zijn artikel 'The acquisition of knowledge' (1962) stelt *Gagné* dat door de groeiende belangstelling in geprogrammeerde instructie de aandacht is gevallen op 'produktief leren'. Bedoeld wordt dat het individu een klasse van specifieke taken moet leren uitvoeren en niet uitsluitend een onderdeel van een klasse. Als voorbeeld van een klasse taken noemt *Gagné*

het 'oplossen van lineaire vergelijkingen'.

Indien niet een klasse taken dient te worden geleerd, maar het reproduceren van een meer specifieke response, wordt van reproduktief leren gesproken.

Bij het produktieve leren worden twee hoofdcategorieën van variabelen onderscheiden:

1. Kennis, d.w.z. de bekwaamheden die het individu bezit in iedere fase van het leerproces.
2. De instruktie, d.w.z. de inhoud van de communicatie die via de schakels van een leerprogramma wordt aangeboden.

ad 1.

Te beginnen met de uiteindelijke taak wordt de vraag gesteld: welke soort bekwaamheden moet een individu bezitten om deze taak succesvol te kunnen uitvoeren, in het geval hij alleen instructies kreeg?

Het antwoord op deze vraag leidt tot het definiëren van ondergeordende kennis, die essentieel is voor het uitvoeren van de meer specifieke uiteindelijke taak. De procedure wordt herhaald m.b.t. de nieuw gedefinieerde (sub)taak, d.w.z. men vindt nu de voor de subtaak vereiste ondergeordende kennis. Door zo de procedure te vervolgen wordt een hiërarchie van ondergeordende kennis gedefinieerd van toenemende eenvoudigheid en algemeenheid. De ondergeordende bekwaamheden in de hiërarchie noemt *Gagné* 'Learning sets'. Als voorbeeld vermeldt *Gagné* een onderzoek van *Gagné* en *Brown* die dit uitwerkten voor de taak: het afleiden van formules voor de som van n termen in getallen series, zij kwamen tot negen afzonderlijke nivo's van ondergeordende kennis, op hiërarchische wijze ingericht.

Overigens wijst *Gagné* naar een aantal auteurs die begrippen beschrijven, verwant aan de kennis-hiërarchie, nl. *Maltzman, Katona* en *Harlow* die ook het begrip learning-set ontwikkelde.

ad 2.

Om de leerling van een door hem beheerste learning-set te brengen tot het beheersen van een learning-set die hoger in de hiërarchie ligt, is instructie nodig die via de schakels wordt aangeboden.

Deze instructie dient aan de volgende eisen te voldoen:

1. identificeren van de vereiste eindtaak, voor iedere gegeven learning-set. Dit noemt *Gagné* 'define the goal';
2. identificeren van de elementen van de stimulus-situatie. De leerling moet bijv. weten dat 2/5 wel en 0,4 geen fractie is, of dat Σ betekent 'som van' en n 'aantal';
3. vestigen van een groot vermogen om de learning-sets uit het geheugen op te roepen (recallability), te bereiken via herhalingsschakels;
4. het leiden van het denken ('guidance of thinking'); d.w.z. gepoogd wordt de reeds door de leerling beheerste kennis te integreren tot een taak die volledig nieuw is voor de leerling. *Gagné* geeft hiertoe verschillende mogelijkheden aan.

   Het leiden van het denken kan pas plaats vinden nadat de funkties 1, 2 en 3 vervuld zijn.

Het proces van het produktieve leren wordt door *Gagné* als volgt samengevat.

Een leerling begint bij het verwerven van het vermogen een bepaalde klasse taken uit te voeren, met een individuele uitrusting van relevante learning-sets, die in het verleden verworven zijn. Vervolgens maakt hij zich nieuwe learning-sets eigen op steeds hogere nivo's van de kennis-hiërarchie tot de uiteindelijke klasse taken bereikt is.

Het bereiken van iedere nieuwe learning-set is afhankelijk van een proces van positieve transfer, welke afhankelijk is van:

a. het zich herinneren van relevante ondergeordende learning-sets en
b. het effect van de instructies.

Met betrekking tot individuele variaties tussen de leerlingen is duidelijk, zo stelt *Gagné,* dat learning-sets als 'individuele verschillen' – variabelen gelden.

De grote methodologische les uit zijn onderzoeken, waarbij o.a. verwezen wordt naar

Gagné en *Brown,* en *Gagné* en *Paradise,* is dat men bij het zoeken naar de belangrijke variabiliteit in bekwaamheden tussen de leerlingen niet kan vertrouwen op een meting van algemene intelligentie. Het bepalen van de relevante specifieke vermogens dient te geschieden door de logische analyse van de leerstof uit te voeren tot beneden de meest eenvoudige learning-set.

Het volgende advies besluit *Gagné's* artikel: 'The methodological point is simply this: if one wants to investigate the effects of an experimental treatment on the behavior of individuals or groups who start from the same point, he would be well advised to measure and map out for each individual the learning-sets relevant to the experimental task. In this way he can have some assurance of the extent to which his subjects are equivalent.' Op het belang van algemene en specifieke vermogens voor de prestatie op het programma werd in 2.1. ingegaan. Voor een uitvoeriger overzicht van *Gagné's* denkbeelden kan verwezen worden naar een scriptie van *M. Elshout-Mohr.*

3.2. *R. F. Mager: ordening van het materiaal door de leerling*

De volgende, beknopte uiteenzetting van *Mager's* ideeën en bevindingen omtrent de organisatie van de programma-inhoud rekening houdend met individuele variaties tussen de leerlingen, is ontleend aan zijn artikel – 'On the sequencing of instructional content' (1961).

Het belang van een effektieve ordening van de programma-inhoud wordt algemeen erkend, evenals het feit dat een effektieve ordening logisch is *voor de leerling.* Toch wordt deze ordening vaak door de instructeur of programmeur gedicteerd en vervolgens aan de leerling voorgezet zonder hem van te voren te consulteren. In zijn artikel beschrijft *Mager* een exploratief onderzoek naar de vraag of een ordening door de leerling gelijk zou zijn aan een ordening door de instructeur, en/of tussen de door de onafhankelijke leerlingen geproduceerde ordeningen overeenkomsten waren aan te geven. Hier zal worden volstaan met de door *Mager* vermelde resultaten, die betrekking hebben op een programma over elektronica.

Zes volwassenen, drie vrouwen en drie mannen, van 20–28 jaar, namen onafhankelijk van elkaar aan het experiment deel. Iedere pp. was ervan overtuigd dat hij 'knew nothing about electronics'. De pp. bevond zich in een klein leslokaal met werktafels en een bord. Er werd hem gezegd volledig vrij de les te kunnen vaststellen, waarbij de instructeur alleen eventuele vragen zou beantwoorden of toelichten, dit net zo lang tot de pp. hem vroeg te stoppen.

In de instructies werd de pp. verteld:

a. dat het doel van het experiment was hem zo veel als hij wilde over elektronica te leren;
b. dat uitsluitend hij de onderwerpen zou bepalen;
c. dat hij de instructeur om verklaringen kon vragen tot hij tevreden was.

De les werd beëindigd wanneer de pp. duidelijk maakte dat hij graag zou zien dat de instructeur het overnam.

De instructies klonken de ppn. dermate ongeloofwaardig in de oren dat iedere pp. begon met vragen die erop leken gericht de instructies te testen. Maar ook de instructeur bleek zich moeilijk aan de instructie te kunnen houden en alleen beantwoorder van vragen te blijven.

Op verschillende punten vertoonden de door de leerlingen bepaalde ordeningen onderlinge overeenkomsten:

a. de leerlingen begonnen hun instructie met het geven van informatie over dezelfde inhoudelijke aspecten;
b. er bestond overeenkomst voor wat betreft de ordening van de inhoud gedurende de eerste zittingen;
c. aanvankelijk was de aandacht meer gericht op concrete dingen dan op abstracte theorie; meer op 'hoe' dan op 'waarom';
d. de leerlingen waren in eerste instantie geïnteresseerd in functies en pas daarna in structuren;
e. de leerlingen wilden van eenvoudige gehelen komen tot complexe gehelen; van al-

gemene zaken naar meer specifieke.
De resultaten suggeren verder duidelijk dat de inhouds-ordening die het meest betekenisvol is voor de leerling afwijkt van de inhouds-ordening waarvan de instructeur vermoedt het meest betekenisvol te zijn voor de leerling. Waaruit de vraag voortvloeit of de ordening door de leerling al dan niet efficiënter is dan de ordening door de instructeur van de inhoud.

Verder vond *Mager* aanwijzingen dat de motivatie van de leerling toeneemt als een functie van de hoeveelheid controle die hij kan uitoefenen over de leer-ervaring, vermoedelijk omdat een instelling van grotere participatie bereikt wordt.

Hier kan ook de reden mee zijn aangegeven waarom studenten de programma's van het lineaire type zo vervelend vinden.

Tot slot wijst *Mager* op het voorlopige karakter van het gestelde, gepubliceerd in 1961, en kondigt hij nader onderzoek aan.

Markle (1967) vermeldt een onderzoek van *Mager* en *McCann* (1964) waaruit bleek dat de trainingstijd bij gebruik maken van door de leerling bepaalde volgorde met 65% gereduceerd was vergeleken met de gebruikelijke cursus, waarbij de 'logische volgorde' was aangehouden.

Mager geeft overigens toe dat het inroepen van de hulp van de student bij het structureren van de volgorde niet alleen moeilijk is, maar ook inefficiënt kan zijn. Zo vonden *Lewis* en *Pask* (1965) aanwijzingen dat volwassen leerlingen, waaraan de vrijheid werd gegeven de volgorde van een bepaald onderwerp te bepalen, ordeningen produceerden die duidelijk inefficiënter waren dan de ordening zoals die rationeel door de programmeurs zelf ontwikkeld was.

3.3. *L. M. Stolurow en D. Davis: Adaptieve onderwijs-machines*

In hun artikel 'Teaching machines and computer-based systems' (1965) en ook in 'A model and cybernetic system for research on the teaching learning process' (1965) introduceren *Stolurow* en *Davis* een totaal andere benadering dan *Gagné* en *Mager*. Als doel hadden zij zich gesteld een algemeen model van het onderwijsproces te ontwikkelen zoals dit verwezenlijkt wordt door: 'an adaptive teaching machine system'.

Teneinde maximaal adaptief te zijn, dient een onderwijsmachine de volgende eigenschappen te hebben:

1. voor een bepaald gebied dienen een aantal verschillende onderwijsprogramma's ter beschikking te staan. Geen enkele strategie werkt bij alle studenten en geen enkele verzameling van inhoudselementen is voor allen de beste;
2. bij het specificeren van een programma voor iedere student, dient de onderwijsmachine gebruik te maken van vroegere taakprestaties van de student, inclusief bekwaamheden en persoonlijkheidsmetingen;
3. de onderwijsmachine dient het vermogen te hebben van programma te veranderen tijdens de loop van de instructie. Er moet 'dynamisch' geprogrammeerd kunnen worden.

In het door *Stolurow* en *Davis* voorgestelde model zijn deze drie punten ondergebracht. Het model onderscheidt in het onderwijsproces twee fasen:

a. een pre-onderwijsfase en
b. een onderwijsfase.

ad a. De pre-onderwijsfase (pretutorial fase)
Het 'pretutorial' proces wordt beschreven in termen van drie basis-verzamelingen van variabelen:

1. de eerste verzameling bestaat uit de mogelijke resultaten (outcomes) en bevat onder andere de doelstellingen;
2. de mogelijke 'entry behaviors', dingen die de student al weet bij de start, vormen de tweede verzameling en
3. (de derde bevat) de onderwijsprogramma's die beschikbaar zijn.

ad 1. Een 'outcome' heeft drie karakteristieke aspecten. Het is een *nivo van taakuitvoering* voor een *bepaald onderwerp* dat binnen *een*

gegeven tijd bereikt wordt. De doelstelling van het onderwijsprogramma wordt gevormd door deze drie punten. Treedt er een verandering op bij één van de drie karakteristieken dan is ook de doelstelling gewijzigd en kan een ander programma vereist zijn om op efficiënte wijze de doelstelling te kunnen bereiken. Veel onderwijzers, nog steeds volgens *Stolurow* en *Davis,* formuleren hun doelstellingen in termen van een minimumnivo van taakuitvoering dat acceptabel is.

Als echter alle studenten de minimumscore op de post-test halen, maar tengevolge van de verschillen in capaciteitsnivo het materiaal verschillende tijdsduur heeft gevergd, dan hebben de studenten verschillende doelstellingen bereikt.

ad 2. Het startgedrag van de studenten heeft twee karakteristieken, nl. hun nivo van taakuitvoering op een pretest en hun geschiktheidsnivo. Gewoonlijk kunnen deze karakteristieken voldoende exact en betrouwbaar bepaald worden. Het nivo van startgedrag varieert tussen de betrokken studenten, maar is voor iedere student een vaste waarde op een bepaalde tijd. Potentieel is het echter variabel in de tijd, waardoor het mogelijk is het startgedrag te wijzigen voor de student aan het programma begint. Belangrijk bij het specificeren van een programma voor het individu zijn uiteraard ook motivationele variabelen als persoonlijkheidsmetingen, vooral in verband met het type feedback dat de student wordt gegeven.

ad 3. Het startgedrag van de student dient via een aangepast programma gewijzigd te worden tot een specifiek uiteindelijk nivo. Een programma bestaat uit twee interacterende delen: een verzameling inhoudseenheden en een verzameling beslissingsregels (strategie) die voor de inhoudseenheden worden gedefinieerd. Door modificatie van één van beide kan het programma gewijzigd worden.

Een complexe onderwijsmachine dient een aantal verschillende strategieën te bezitten, die gecombineerd met verschillende verzamelingen van inhoudseenheden een grote variëteit van programma's opleveren.

Op basis van startgedrag en de drie karakteristieken van de doelstelling begint het zoeken naar een programma. Dit wordt het 'pretutorial decision proces' genoemd. Als meer dan één programma geschikt lijkt, dient bepaald te worden, op grond van economische en/of onderwijscriteria, welk programma gebruikt zal worden. Wordt geen geschikt programma gevonden dan dienen of het startgedrag van de studenten of de doelstellingen herzien te worden.

De input van de machine is informatie over het begingedrag van de studenten en gegevens over de te bereiken doelstellingen.

Er dient hier wel gezegd, dat *Stolurow* en *Davis* een vrij futuristisch beeld beschrijven dat, naar zij meedelen, (nog) door geen van de bestaande onderwijsmachines kan worden verwezenlijkt.

Hoe breder de range van startgedrag hoe groter de eis dat verschillende programma's worden gebruikt. Dit kan of via een batterij eenvoudige machines en lineaire programma's – een omvangrijke procedure – of via het meer belovende alternatief van een computer-based system.

ad b. De onderwijsfase (tutorial fase).

Het onderwijs-proces wordt gedefinieerd door drie verzamelingen variabelen. De eerste verzameling bestaat uit *inhoudselementen,* de tweede uit *antwoord-maten* zoals de tijd die het de 11. vergt om tot een antwoord te komen of het aantal onjuiste antwoorden voor een gegeven verzameling inhoudselementen. De *beslissingsregels,* die de antwoordmaten in verband brengen met de aanbieding van volgende inhoudselementen, vormen de derde verzameling variabelen.

Voor een gegeven programma wordt de ordening van de instructie bepaald door de antwoord-maten die van de student zijn verkregen, dus van de onmiddellijke taakuitvoering van de student.

Gelet op de thans bekende onderwijsmachines lijkt het beschreven proces te bewerkelijk,

te ambitieus. Er wordt echter een computer-based system beschreven waarin een aantal van de gestelde ideeën al zijn verwerkt. De vraag of een computer-based system alleen voor de zeer rijken is, wordt ontkennend beantwoord. Zo werd berekend dat met het z.g. Plato-systeem 1000 studenten door middel van acht programma's simultaan konden worden onderwezen en de computer dan slechts 1/3 van de tijd werkt en de overige tijd voor andere zaken gebruikt kan worden. Het artikel wordt dan ook besloten met de volgende zinsnede: 'The problem in achieving wide spread use are not those of economics; they are psychological and educational'.

In dit verband is een citaat van *Buter* relevant, waarbij ook op het mogelijke gebruik van de computer wordt gewezen: 'Het programma moet kunnen variëren met de eisen van het individu. Daarmee wordt een eis gesteld die regelrecht uitloopt op het invoeren van principes uit de cybernetica. Een programma afstellen op de individuele leerling betekent immers, dat deze leerling constant moet worden waargenomen. Per moment wordt op grond van de leerlingreactie, de opleidingssituatie aangepast. We noemen deze aanpak terugkoppeling of feedback. In tal van gevallen blijkt het mogelijk om in een computer een programma in te bouwen dat varieert en ontwikkelt in afhankelijkheid van de geregistreerde reacties van de leerling.' (1966, pag. 505).

Slotopmerkingen

De behandelde benaderingen van resp. *Gagné, Mager* en *Stolurow* en *Davis* zijn alle voorbeelden van de gedachte dat al tijdens het schrijven van het programma intensief rekening dient te worden gehouden met individuele variaties tussen de leerlingen. Veel van het gestelde komt ook bij b.v. *Lindvall* en *Bolvin's* 'Individual Prescribed Instruction' (1967) en bij *Gotkin* en *Mc.Sweeney* (1967) uitvoerig aan de orde. In feite zijn eenvoudiger systemen als de lineaire en de vertakte methode hier ook voorbeelden van. Volgens *Evans* (1965, pag. 386) is het doel van geprogrammeerde instructie: 'postprogram performance in which the mean posttest score is 100% with a standard deviation of O'.

Evans concludeert, na te zijn ingegaan op de relevante literatuur: 'it seems clear that linear programming has not fulfilled its promise of markedly reducing or eliminating individual differences due to ability (I.Q.)'.

Ten aanzien van de vertakte methode, waarbij de leerlingen het programma via verschillende wegen kunnen doorwerken, stelt *Evans* echter: 'on the other hand, the study of *Coulson* and others shows some promise of reducing the effects of ability levels by using more effective branching material and improving remedial steps' (pag. 389).

De denkbeelden van resp. *Gagné, Mager* en *Stolurow* en *Davis* hebben, zoals uit de drie voorafgaande paragrafen is gebleken, alle hun toepassingen reeds gevonden. Dit geldt echter voornamelijk voorzover het de V.S. en Engeland betreft.

De methode van *Gagné* werd door *De Leeuw* verwerkt in een eigen projekt waarbij een geprogrammeerde instructie algebra werd geconstrueerd en geëvalueerd, maar van verdere toepassingen in Nederland lijkt vooralsnog geen sprake. Wel heeft een aantal Nederlandse onderzoekers zich beziggehouden met het bestuderen van de invloed van individuele verschillen tussen de leerlingen op de post-programma prestaties, maar het betrof dan steeds intellectuele factoren. De onderzoeken van *Boermeester* (1965) en *Hoogstraten* (1970) zijn hier voorbeelden van, evenals het onderzoek van de Belg *Hillewaert* (1968).

Voor een overzicht van een aantal toepassingen van computer-assisted instruction in de V.S. kan worden verwezen naar *Atkinson en Wilson* (1969). In 1968 stelde *Dirkzwager* '... het is te verwachten, dat binnen twaalf jaar Computer-assisted instructie systemen op de Nederlandse markt voor hulpmiddelen voor het onderwijs zullen verschijnen ...'.

Wat betreft de ontwikkelingen rond geprogrammeerde instructie in Nederland tot slot

het volgende. In hun 'Geprogrammeerde instructie en teaching machines' (1968) wijzen *Beishuizen en Velema* erop dat van toepassing van de geprogrammeerde methode op grote schaal vooralsnog geen sprake is. Weliswaar zijn verschillende programma's reeds tot ontwikkeling gebracht, maar van enige systematiek ten aanzien van het benaderen van de problematiek en de daarvoor noodzakelijke vorm van samenwerking en coördinatie is (nog) geen sprake.

Literatuur

Atkinson, R. C. en Wilson, H. A.: Computer-assisted instruction, a book of readings, New York, Academic Press, 1969.

Beishuizen, M. en Velema, E.: Geprogrammeerde instruktie en 'Teaching machines', Mededeling 72, Nutsseminarium voor pedagogiek aan de Univ. v. Amsterdam. Wolters-Noordhoff, 1968.

Boermeester, Chr.: Programmering in de praktijk. Uitgave Stichting Onderwijs Oriëntatie.

Briggs, L. J.: Learner variables and educational media. Review of Educational Research. 1968, 2, 160–175.

Buter, E. M.: Auto-instruktie. Pedagogische Studiën, 1966, 43, 501–507.

Dececco, J. P.: Educational Technology. San Francisco, Holt, Rinehart and Winston, 1964.

Dirkzwager, A.: Geprogrammeerd onderwijs en electronische informatieverwerking. In: Symposium geprogrammeerde instructie, Muusses, 1968.

Elshout-Mohr ,M.: Het hiërarchische model van kennisverwerving van R. M. Gagné, ongepubliceerde scriptie, psych. lab. v. Univ. v. Amsterdam.

Evans, J. L.: Programming in Mathematics and logic. In R. Glaser, Teaching Machines and Programed Learning. Washington, National Education Association of the United States, 1965.

Feldhusen, J. F. en Eigen, L. D.: Interrelations among attitude, achievement reading, intelligence and transfer variables in programed instruction. In: J. P. Dececco - z.b.

Fry, E. B.: Wat is geprogrammeerde instructie? Rotterdam, Universitaire Pers, 1965.

Gagné, R. M.: The Acquisition of Knowledge. In: J. P. Dececco - z.b.

Gagné, R. M.: The analysis of instructional objectives for the design of instruction. In: Glaser - z.b.

Gotkin, L. G. en Sweeney, J. F. Mc.: Learning from teaching machines. In: Programed Instruction, jaarboek van 'the national society for the study of education'. P. C. Lange, H. G. Richey en M. M. Goulson, Chicago, University Chicago Press, 1967.

Hartley, J.: Social factors in programed instruction, a review. Programed Learning, 1966, 3, 3–16.

Hartley, J. R.: An experiment showing some student benefits against behavioural costs in using programed instruction. Programed Learning and Educational Technology, 1968, 3, 219–229.

Hillewaert, A.: Geprogrammeerde instructie t.o.v. niet-geprogrammeerd onderwijs. Geprogrammeerde Instructie, 1968, 83–91.

Hoogstraten, J.: Externe empirische evaluatie van geprogrammeerde instruktie. Ongepubliceerd doctoraal werkstuk. Psych. Lab. Univ. v. Amsterdam.

Jensen, A.: Learning ability in retarded, average and gifted children. In: J. P. Dececco - z.b.

Jensen, A.R.: Machines and individual differences. In: W. I. Smith en J. W. Moore, Programmed Learning. New York, van Nostrand, 1962.

Klaus, D. J.: An analysis of programing techniques. In: R. Glaser - z.b.

Leeuw, L. de: Construktie en evaluatie van een geprogrammeerde instructie algebra. In: Ned. Tijdschrift v.d. Psychologie, 1968, 23, 214–242.

Lewis, B. N. en Pask, G.: The theory and practice of adaptive teaching systems. In: R. Glaser - z.b.

Lewis, D. G. en Gregson, A.: The effects of frame size and intelligence on learning from a linear program. Programed learning, 1965, 2, 170–175.

Lindvall, C. M. en Bolvin, J. O.: Programed instruction in the schools: An application of programing principles in: 'Individually prescribed instruction'. In: Programed Instruction, jaarboek - z.b.

Mager, R. F.: On the sequencing of instructional content. In: J. P. Dececco, Educational Technology - z.b.

Markle, S. M.: Empirical testing of programs. In: Programed instruction, jaarboek - z.b.

Noble, G. en Gray, K.: The impact of programed instruction: A longitudinal attitude study, Programed Learning and Eductional Technology, 1968, 4, 271–280.

Sawiris, M. Y.: A factorial study of some variables relevant to a programmed learning situation. Programmed learning, 1966, 3, 30–34.

Schramm, W.: The research on programed instruc-

tion, Washington, U.S. Government Printing Office, 1964.
Stolurow, L. M.: Social impact of programed instruction: Aptitudes and Abilities revised. In: J. P. Dececco - z.b.
Stolurow, L. M. en Davis, D.: Teaching machines and computerbased systems. In: R. Glaser - z.b.
Stolurow, L. M.: A model and cybernetic system for research on the teaching learning process. Programed learning, 1965, 2, 138–157.
Stones, E.: The effects of different conditons of working on student performance and attitudes. Programed learning, 1966, 3, 135–145.
Thomas, A.: An experiment in programing junior science. Programed learning, 1966, 163–170.

Curriculum vitae

Bezocht de middelbare school in Amsterdam, startte met de psychologie-studie in 1963, kandidaats in 1966. Van december '67 tot april '69 verbonden aan het Laboratorium voor Ergonomische Psychologie, TNO. Sinds april '69 werkzaam bij het Psychologisch Laboratorium van de Universiteit van Amsterdam, eerst als kandidaat-assistent en na het doctoraal-examen in april 1970 als wetenschappelijk medewerker.

De relatie tussen kindertaal, milieu en schoolprestaties

A. Cools

Verslag van een onderzoek

Iedereen weet langzamerhand wel, dat kinderen uit de sociaal-ekonomisch laagste milieus op de basisschool minder presteren dan kinderen uit de hogere milieus. Zo mag het ook als bekend verondersteld worden, dat weinig van deze kinderen hun studie na de lagere school voortzetten.

Van verschillende zijden is getracht dit verschijnsel te verklaren (zie: BLOOM). Vooral is gezocht naar de invloed hierop van de opvoeding, die kinderen in deze milieus krijgen. Telkens wordt bij deze onderzoekingen gewezen op de taalontwikkeling. Het is immers heel aannemelijk te veronderstellen dat het taalgebruik van de volwassene dat van het kind sterk beïnvloedt. Bovendien wijzen de didactici op het verband tussen taalbeheersing en schoolsukses, hetgeen begrijpelijk is als men weet hoe taal en denken elkaar beïnvloeden. Als het milieu de taalontwikkeling niet stimuleert, zou dat tot geringe schoolprestaties kunnen leiden (zie: KOHNSTAMM).

In verband hiermede wordt vaak BERNSTEIN geciteerd. Deze heeft het taalgebruik van de onderscheiden milieus geanalyseerd en vond er kwalitatieve en kwantitatieve verschillen tussen. Deze verschillen trof hij ook aan bij de kinderen. De taal van het laagste milieu duidt hij aan als de 'restricted code', die van de hogere milieus als 'elaborated code'. De basisschool nu, aldus Bernstein, hanteert een elaborated code, terwijl de kinderen uit de laagste milieus, die ook op deze basisschool zijn aangewezen, zich van de restricted code bedienen. Deze diskrepantie leidt tot kommunikatieproblemen, zodra de kinderen op school komen, maar nog ernstiger is, dat de lagere school hierdoor ook de verstandelijke ontwikkeling van deze kinderen onvoldoende kan stimuleren. De basisschool sluit immers aan bij een verstandelijke ontwikkeling zoals die redelijkerwijs binnen een elaborated code verwacht kan worden.

Bernstein geeft vele karakteristieken van beide codes. Zo passen bij de restricted code onder andere:
- korte, enkelvoudige, vaak onvolledige zinnen
- een beperkt gebruik van bijvoegelijke naamwoorden
- een kleine woordenschat.

Bij de elaborated code horen onder andere:
- lange, samengestelde, korrekt geformuleerde zinnen
- een voortdurend, funktioneel goed gebruik van bijvoegelijke naamwoorden
- een uitgebreide woordenschat.

Men ziet dat de beschrijving van deze codes niet alleen tamelijk oppervlakkig is, maar ook vrijwel alleen de vorm betreft.

Naar onze mening is het echter minstens even belangrijk te weten hoe de verhouding tussen taalontwikkeling en schoolprestaties inhoudelijk kan worden omschreven: welke grammatikale strukturen precies moet het kind kunnen verstaan en gebruiken, al dan niet korrekt, wil het kans hebben op schoolsukses?

Op deze vragen geeft Bernstein geen systematische antwoorden, en ook elders hebben wij niets kunnen vinden.

En inhoeverre beïnvloedt het milieu die grammatikale strukturen? Bernstein, en velen met hem, nemen aan, dat de omgeving een direkte invloed heeft op de taalontwikkeling. An-

deren daarentegen achten die invloed gering en leggen vooral de nadruk op de fysiologische ontwikkeling van bepaalde hersencentra, daarmee de mogelijkheden die genetisch bepaald zijn, implicerend (zie: LENNEBERG).

Samenvattend kunnen wij zeggen, dat de ons bekende gegevens op dit gebied geleid hebben tot de volgende twee vragen:

- kan er aangetoond worden dat het beheersen (en gebruiken) van bepaalde grammatikale strukturen noodzakelijk is voor schoolsukses?
- kan er aangetoond worden dat deze beheersing (en dit gebruiken) door het milieu beinvloed wordt?

Wij hebben een eerste begin gemaakt met het zoeken naar een antwoord. Wij beperkten ons daarbij tot het sociaal-ekonomisch laagste milieu. In de eerste plaats hebben wij toen gesproken taal op de band opgenomen van 15 kinderen, die allen enkele weken later naar de lagere school zouden gaan. (Deze kinderen maakten deel uit van het zg. Compensatie-programma, dat in Utrecht is uitgevoerd). Wij lieten alle kinderen verhaaltjes vertellen naar aanleiding van 6 speciaal daarvoor uitgezochte en van te voren op andere kinderen uit dit milieu uitgeprobeerde platen. De mogelijke reakties van de onderzoeker waren alle zoveel mogelijk gestandaardiseerd.

Wij hebben het taalgebruik van de kinderen onderling vergeleken en zijn vervolgens nagegaan of er een verband was aan te tonen tussen hun taalgebruik en hun prestaties op enkele tests, die nagenoeg gelijktijdig waren afgenomen.

Het milieu werd in dit onderzoek vertegenwoordigd door de moeders van deze kinderen, een bij dergelijke onderzoekingen gebruikelijke procedure (zie: HESS en SHIPMAN). De gesproken taal van de moeders is eveneens op de band opgenomen. Wij stelden hen een aantal van te voren geformuleerde vragen over een niet bedreigend onderwerp: de rekreatiemogelijkheden van hun kinderen in de buurt. Wij hebben vervolgens telkens het taalgebruik van het kind en zijn moeder vergeleken.

Vanwege de overstelpende hoeveelheid gesproken taal die wij op deze manier verzamelden, hebben wij bij iedere proefpersoon volgens een vaste formule 75 zinnen voor verder onderzoek eruit gelicht. Een probleem was echter: wat nu precies een zin was. De meeste onderzoekers, bij wie wij om kriteria hiervoor te rade gingen, sluiten de overgedragen betekenis daarbij in. Omdat dit echter een subjektieve beoordeling impliceert, besloten wij om de betekenis in het vaststellen van de zinnen volledig te elimineren. Wij sloten ons aan bij de definitie van wat HUNT een T-Unit noemt: 'that is: one main clause with all the sub-ordinate clauses attached to it' (zie b.v.: O'DONNELL, p. 23).

Omdat wij geen onderzoek kenden dat in deze samenstelling reeds had plaats gevonden, moesten wij zelf bepalen welke facetten van het taalgebruik wij zouden onderzoeken. Dit is gebeurd op grond van de beschikbare psycholinguistische literatuur (zie: CHOMSKY, MENYUK, LOBAN, O'DONNELL). Deze door ons onderzochte facetten kan men onderverdelen in drie kategorieën:

1. de zinsstrukturen: wij bekeken
   a. de gemiddelde zinslengte (die door veel onderzoekers als een betrouwbare maat voor taalontwikkeling wordt beschouwd)
   b. of het kind naast enkelvoudige ook komplekse zinnen gebruikte;
   c. zo ja, welke soort bijzinnen en in welke afhankelijkheidsgraad;
   d. of het kind de enkelvoudige en komplekse zinnen korrekt, d.w.z. volledig en met de juiste woordvolgorde, hanteerde.
2. bepaalde strukturen binnen de zin. Zo onderzochten wij bijv.:
   a. hoeveel tijden het kind wist te gebruiken bij het werkwoord; of de negatie gehanteerd werd; of de passieve vorm gebruikt werd;
   b. of het kind de bijvoegelijke naamwoorden en de bijwoorden in verschillende funkties hanteerde;

   enz.

3. de woordenschat.
   Wij berekenden eveneens hoeveel verschillende woorden van iedere woordsoort in de 75 zinnen voorkwamen.

Wij willen afzien van een verdere beschrijving van het eksperiment en ons beperken tot het vermelden van enkele bevindingen (zie: COOLS en van NOORT).

Ten aanzien van het eerste gedeelte van onze vraagstelling: 'Kunnen wij aantonen dat het beheersen en gebruiken van bepaalde grammatikale strukturen noodzakelijk is voor schoolsukses?', moesten wij allereerst vaststellen dat veel van de onderzochte aspekten geringe verbanden bleken te vertonen met de testprestaties van de kinderen (zie tabel 1 voor enkele voorbeelden).

Tabel 1

Korrelaties tussen bepaalde door de kinderen gebruikte taalaspekten en de AKIT-totaalscores van deze kinderen

	vervoegen van het werkwoord	gebruik bijwoorden in verschillende funkties	gebruik bijv. naamwoorden in verschillende funkties	totaal aantal hoofd-/bijzinnen per 75 zinnen	soorten bijzinnen en afhankelijkheidsgraad	korrektheid van enkelvoudige en komplekse zinnen	gemiddelde zinslengte
AKIT-totaal score	.54+	−.10	.17	.54+	.58+	.60++	.19

+ = signifikant bij alpha = .05
++ = signifikant bij alpha = .01

Zo bleek er dus een gering verband te bestaan tussen de testprestaties en het gebruik van het bijwoord in zijn verschillende funkties. Het bijwoord kwam in grote getale voor: wij noteerden minimaal 36 en maksimaal 119 bijwoorden per 75 zinnen. De funkties: bij een werkwoord, bij een ander bijwoord, bij een bijvoegelijk naamwoord, bij een voorzetsel en bij een telwoord, waren ook redelijk vertegenwoordigd. Hierin kan overigens de reden van het geringe verband liggen: de kinderen verschilden onderling te weinig. De oorzaak kan dus onderzoekstechnisch zijn.

Ook ten aanzien van het bijvoegelijk naamwoord moesten wij konkluderen tot een weinig overtuigend verband. De kinderen waren uiterst karig in het gebruik van deze woordsoort: tussen de 3 en 21 per 75 zinnen. Het bijvoegelijke naamwoord bij een zelfstandig naamwoord en als naamwoordelijk deel van het gezegde noteerden wij bij de meeste (14) kinderen, terwijl het bijvoegelijke naamwoord als bepaling van gesteldheid in mindere mate voorkwam (10 kinderen gebruikten deze funktie). Hierdoor verschilden de kinderen eveneens onderling weinig, wat de reden van het geringe verband kan zijn.

In ieder geval kwamen onze bevindingen overeen met die van Bernstein wat betreft het veelvuldig gebruik van bijwoorden en het geringe gebruik van bijvoegelijke naamwoorden.

Het meest opvallende verband vonden wij tussen de testprestaties en het *korrekt* kunnen produceren van enkelvoudige en komplekse zinnen (zie tabel 1).

De kinderen gebruikten overwegend enkelvoudige zinnen: de spreiding liep van 59 tot 75 per 75 zinnen. Ook deze konstatering is gelijkluidend aan die van Bernstein. Voor verdere gegevens verwijzen wij naar tabel 2. Wij ver-

melden alleen nog dat de lijdende voorwerpszin het meest frekwent voorkwam, en dat de voorwaardelijke bijzin meestal letterlijk luidde: 'Als je dit niet doet, dan krijg je op je . . .'. Bijzinnen in de tweede of meerdere graad kwamen in het geheel niet voor. Het aantal inkorrekte zinnen was opmerkelijk groot. Minimaal noteerden wij van de 75 zinnen 19 inkorrekte en maksimaal 57 inkorrekte zinnen per kind (vergelijk hierbij Bernstein).

Tabel 2

Het door de kinderen gebruikte aantal enkelvoudige zinnen, soorten bijzinnen, en de korrektheid daarvan op 75 T-Units

proef-persoon nummer	aantal enkel-voudige zinnen	lijdende voorwerpszin aantal	voorwaarde-lijke bijzin aantal	bijzin van tijd aantal	bijvoegelijke bijzin aantal
1	59	14	–	1	–
2	68	3	–	3	1
3	73	1	1	–	–
4	71	1	–	–	3
5	70	5	–	–	–
6	67	2	5	1	–
7	63	6	4	–	–
8	69	5	–	1	–
9	70	3	–	–	1
10	75	–	–	–	–
11	73	2	–	–	–
12	67	1	6	–	–
13	75	–	–	–	–
14	73	–	2	–	–
15	74	–	1	–	–

proef-persoon nummer	bijzin van plaats aantal	bijzin van reden aantal	aantal verschillende onderschik-kingen	aantal inkorrekte zinnen
1	1	–	3	23
2	–	–	3	19
3	–	–	2	44
4	–	–	2	23
5	–	–	1	32
6	–	–	3	23
7	–	2	3	35
8	–	–	2	30
9	–	1	3	26
10	–	–	0	51
11	–	–	1	40
12	–	1	3	33
13	–	–	0	35
14	–	–	1	57
15	–	–	1	32

Toch gaven deze povere resultaten enkele duidelijke verbanden te zien met de – overigens eveneens povere – testresultaten (zie tabel 3). Op basis van deze resultaten menen wij te mogen konkluderen dat de kinderen die de meeste soorten bijzinnen het meest korrekt weten te hanteren, de beste vooruitzichten hebben wat betreft hun toekomstige schoolprestaties. In het verleden heeft men de taalontwikkeling vaak besproken in termen van aktieve en passieve woordenschat. Uit de gevonden resultaten blijkt dat met name belangrijk is in hoeverre het kind leert deze woorden in verschillende hoofd- en bijzin verbanden in te passen. Tussen de één-woord-zin en de goede volzin ligt een lange weg, die het kind in korte tijd moet afleggen. Hoe verder het kind is, bij het betreden van de lagere school, in het ontdekken van alle grammatikale regels die deze hoofd- en bijzin strukturen reguleren, des te betere prestaties het zal gaan leveren.

Tabel 3

AKIT-totaalscores van de kinderen

proefpersoon nummer	AKIT totaalscore (= I.Q.)
1	114
2	109
3	93
4	90
5	87
6	84
7	81
8	80
9	77
10	65
11	63
12	61
13	60
14	56
15	51

Een ander aspekt dat uit de gevonden verbanden met de testprestaties van belang bleek te zijn, was het gemakkelijk kunnen vervoegen van het werkwoord (zie tabel 1).

Het meest frekwent kwam de tegenwoordige tijd en de onbepaalde wijs voor. Hierbij dient aangetekend te worden dat de onderzoeker alleen in de tegenwoordige tijd op het kind reageerde. De meeste kinderen (13 van de 15) beheersten ook de verleden tijd, hoewel vaak inkorrekt. Van de samengestelde tijden, die over het algemeen veel minder dikwijls gebruikt werden, noteerden wij met name de voltooid tegenwoordige tijd. De toekomende tijd werd nagenoeg niet gebruikt. Door ieder kind werden minimaal 2 en maksimaal 6 tijden in de onderzochte 75 zinnen gebruikt. Tot slot kunnen wij vermelden dat de passieve vorm sporadisch voorkwam (6 kinderen gebruikten deze vorm in totaal 13 keer), maar dat alle kinderen zich van de negatie bedienden.

De betekenis van dit alles is naar onze mening de volgende. Wanneer het kind alle mogelijke werkwoordstijden beheerst en het werkwoord in al zijn verschijningsvormen weet aan te wenden, wanneer het met andere woorden genuanceerd kan spreken over akties in verschillende tijden, heeft het betere schoolperspektieven dan wanneer dit nog niet het geval is.

Het tweede gedeelte van onze vraagstelling luidde: 'Is er ten aanzien van deze aspekten van taalgebruik een invloed van het milieu aan te wijzen?'.

Nu hadden wij het vermoeden dat over het algemeen ieder aspekt een duidelijk verband zou vertonen tussen de moeder en haar kind. Dit vermoeden bleek volgens de verkregen gegevens niet juist te zijn. Wij vonden wel verbanden, maar niet waar het de afzonderlijke aspekten betreft. Het verband is dus zeker niet van dien aard, dat een kind, van wie de moeder een bepaald aspekt duidelijk en frekwent gebruikt, dat ook doet.

Met name de resultaten betreffende de hoofd- en bijzin strukturen, die zo belangrijk bleken met het oog op de testprestaties, waren interessant (zie tabel 4).

De gemiddelde zinslengte bij de moeders vertoonde geen duidelijk verband met die van de

Tabel 4

Korrelaties tussen taalaspekten bij de kinderen en die bij de moeders

		Kinderen				
		1	2	3	4	5
moeders	1	.26	.28	.35	.11	.20
	2	.49^{+}	.57^{+}	.60^{++}	.44^{+}	.39
	3	.38	.44^{+}	.43	.30	.35
	4	.56^{+}	.61^{++}	.58^{+}	.42	.23
	5	.45^{+}	.41	.44^{+}	.48^{+}	.37

1 = gemiddelde zinslengte
2 = totaal aantal hoofd-/bijzinnen per 75 zinnen
3 = soorten bijzinnen en afhankelijkheidsgraad
4 = korrektheid van enkelvoudige en komplekse zinnen
5 = vervoegen van het werkwoord

$^{+}$ = signifikant bij alpha = .05
$^{++}$ = signifikant bij alpha = .01

Belangrijker schijnt het te zijn, dat de moeder in het algemeen veel en genuanceerd praat, dat zij zoveel mogelijk hoofd- en bijzinnen gebruikt. Het kind kan uit die veelheid van gesproken taal op basis van zijn gegeven cerebrale mogelijkheden de verschillende grammahun kinderen niet overtuigend was, bleek wel dat de kinderen overtuigend meer *soorten* bijzinnen gebruikten naarmate de moeders meer bijzinnen (afgezien van de soort) hanteerden. Er was ook geen verband aan te tonen tussen het korrekt hanteren van de zinnen tussen de moeders en hun kinderen. Wel was er een verband tussen de korrektheid van de zinnen bij de moeders en het gebruiken van verschillende soorten bijzinnen bij de kinderen.

Wij menen dit alles als volgt te moeten interpreteren. Wij beschreven in het begin van dit artikel hoe sommige onderzoekers de invloed van het milieu bij de taalontwikkeling ondergeschikt achten aan het rijpingsproces van de hersenen en de erfelijk vastgelegde mogelijkheden. Nu kunnen wij daarover geen uitspraak doen. Het lijkt er echter wel op dat het ten aanzien van de hoofd- en bijzinstrukturen, die het kind weet te produceren, niet zo belangrijk is of het die reeds door zijn moeder heeft horen gebruiken. Evenmin lijkt het van direkt belang of zijn moeder die hoofd- en bijzinstrukturen korrekt weet te hanteren. Het kind immers kan al die strukturen, die zijn moeder hanteert, toch niet memoreren.

kinderen. Wel kwam deze gemiddelde zinslengte bij de kinderen overeen met de hoeveelheid bijzinnen en het gedifferentieerd vervoegen van het werkwoord bij de moeders. Terwijl het verband tussen het gebruiken van verschillende soorten bijzinnen bij de moeders en tikale regels ontdekken en interpreteren, en deze in zekere mate onafhankelijk van de gehoorde taal met elkaar in verband brengen. Welke grammatikale hoofd- en bijzinstrukturen het kind uiteindelijk zal gebruiken hangt van dit leerproces af.

De korrektheid van de hoofd- en bijzinstrukturen, die de moeders hanteerden, lijkt in dit proces vooral een hulpmiddel en van ondersteunende waarde te zijn voorzover daardoor de grammatikale regels duidelijker worden aangeboden. Maar inhoeverre het kind zelf de grammatikale regels korrekt interpreteert en tot korrekte strukturen in zijn taalgebruik komt, is mede afhankelijk van andere faktoren.

Hiermee zijn in het kort onze bevindingen weergegeven. Het spreekt vanzelf dat deze verschijnselen verder onderzoek behoeven. Aan andere taalaspekten dan de door ons onderzochte dient aandacht besteed te worden, het onderzoek zal moeten worden uitgebreid tot andere milieus, er zullen meer kinderen in het onderzoek betrokken moeten worden, om maar enkele punten te noemen.

Uit deze resultaten meenden wij niettemin

reeds enkele praktische konsekwenties te kunnen trekken, met name ten aanzien van kinderen uit de sociaal-ekonomisch laagste milieus. Om hen beter voor te bereiden op de lagere school, zodat zij daar meer kans hebben op redelijk sukses, zullen de moeders van die kinderen bijvoorbeeld geadviseerd moeten worden veel voor te lezen en spelletjes met hen te doen, iets wat over het algemeen in deze milieus minder frekwent voorkomt dan in de andere milieus. Immers, bij het voorlezen hanteert de moeder veel, misschien door haarzelf nooit gebruikte, strukturen. Bij de spelletjes kunnen zinnen geproduceerd worden, die in de normale omgang nauwelijks voorkomen. Dit alles om een beter klimaat te scheppen, waarin het kind de grammatikale regels kan gaan ontdekken. Het advies om ook korrekt tegen de kinderen te spreken, kan nuttig zijn, voorzover het dan voor het kind gemakkelijker is het systeem van de taal te ontdekken.

Literatuur

Bernstein, B., Social class and linguistic development. in: Halsey, A. H. (ed.), Education, economy and society. New York, 1963, p. 228–307.
Bernstein, B., Social structure, language and learning. In: J. Roberts (ed.), School children in the urban slum. New York, 1963, p. 134–153.
Bloom, B. S., A. Davis en R. Hess, Compensatory education for cultural deprivation; based on working papers contributed by participants in the research conference on education and cultural deprivation. New York, 1965.
Cools, A. en C. v. Noort-Macquelin, Kleutertaal, leren en milieu. Doktoraalskriptie. Utrecht 1970.
Chomsky, N., Syntactic structures. Den Haag, 1962, 2e dr.
Hess, R. D. en V. C. Shipman, Early experience and the socialization of cognitive modes in children. in: Child Development 36 (1965) 869–886.
Kohnstamm, G. A., Taalontwikkeling en milieu. Amsterdam 1969.
Lenneberg, E. H., Biological foundations of language. New York 1967.
Menyuk, P., Sentences children use. Cambridge Mass. 1969.
Loban, W. D., The language of elementary school children. Illinois 1963.
O'Donnell, E. G., W. J. Griffin en R. C. Norris, Syntax of kindergarten and elementary school children. Illinois 1967.
Olim, E. G., R. D. Hess en V. C. Shipman, Maternal language styles and their implications for children's cognitive development. Chicago 1965.

Curriculum vitae

A. T. M. Cools, Rembrandtkade 33, Utrecht, tel. 030 - 51 11 62. Geboren in 1939.
Studeerde achtereenvolgens Theologie (Nijmegen) en Pedagogie (Utrecht). Was vanaf 1968 werkzaam als assistent bij het Compensatie-Programma te Utrecht en wel in de kwaliteit van evaluator van het onderdeel gezins-beïnvloedings-programma. Is momenteel als wetenschappelijk medewerker aan het Pedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit van Utrecht verbonden.

Montessori in perspectief

J. DE BOER-SCHELLING

'Ons werk heeft zich verspreid over de gehele wereld onder de naam 'Montessori-Methode' – die *wij* er niet aan gegeven hebben en die de oorzaak is geweest van veel misverstand. Alles zou veel duidelijker worden als wij niet alleen die naam, maar ook de gewone opvatting over 'een methode' zouden afschaffen en een andere aanduiding kiezen, n.l.: een hulpmiddel om de mens onafhankelijk te maken en hem te bevrijden van oude vooroordelen over opvoeding. Het gaat om de verdediging van het kind, om de wetenschappelijke erkenning van zijn eigen aard, om de verkondiging van zijn sociale rechten.' (Montessori op congres 'het gezin' 1947 Utrecht).

Het hier volgende artikel is het resultaat van besprekingen in een kleine werkgroep, opgericht door het Montessori Centrum.

De werkgroep, waaraan hebben deelgenomen: J. de Boer-Schelling, Arnhem, E. Keyzer-Loeb, Amsterdam, Br. v. d. Muijzenberg-Willemse, Groet, P. C. Ojemann, Groningen, H. Ploeger, Amsterdam, H. Proost-v. d. Berg, Laren, W. Westerweel-Bosdriesz, Den Haag, achtte het noodzakelijk opnieuw de achtergronden van Montessori-opvoeding en -onderwijs te doordenken om ze als basis voor verder werk te kunnen gebruiken.

Het ontwikkelen van de pedagogische gedachtengang

Maria Montessori, die oorspronkelijk medicijnen had gestudeerd, ging in haar pedagogisch werk uit van een medisch gegeven. Zij sloot aan bij de gedachtengang, reeds geformuleerd door J. M. G. Itard en Ed. Séguin*, dat de hersenzenuwen geprikkeld worden door het functioneren van de spieren en op deze wijze geoefend worden.

Zij zegt het aldus:

De psychische ontwikkeling wordt geordend met behulp van uiterlijke prikkels. (Zelfopvoeding I, p. 61).

De persoonlijkheid vormt een eenheid en moet in haar geheel werkzaam zijn. Het gebruik der spieren moet de oefening van het verstand begeleiden. (Door het kind naar een nieuwe wereld, 1941, p. 64).

Met andere woorden: *in de senso-motorische ontwikkeling ligt een uitgangspunt voor de intellectuele vorming.*

Deze gedachtengang bracht haar tot experimenten met heel jonge kinderen. Zij zag daarbij haar verwachting bevestigd, dat er op die leeftijd een directe relatie bestaat tussen handelen en denken, d.w.z. het doen draagt bij tot de intellectuele ontwikkeling. Deze beïnvloeding komt tot uiting op het moment dat het handelen, het doen, wordt omgezet in taal. De langs manuele weg verworven informatie wordt kennis. *Het aldoende bezig zijn kan een aldoende leren worden.*

Het verkennen is na deze ontdekking een

* J. M. G. Itard, rapporten over de Wilde van Aveyron, uitgebracht aan de Franse regering in 1801 en 1806; toegankelijk gemaakt voor Ned. lezers door W. A. v. Liefland, 2e dr. 1965, Wolters, Gr. Ed Séguin, Traitement moral, hygiène et éducation des idiots. Parijs 1846.

herkennen geworden. Dit herkennen biedt een uitgangspunt tot oefenend herhalen. Het herhalen kan bewust leren worden, hantering biedt aanknopingsmogelijkheden tot een methodisch leerproces, dat eindigt zodra beheersing op een voor het kind bereikbaar niveau verkregen is.

Op grond van deze eerste theorie ontwierp Montessori haar ontwikkelingsmateriaal en experimenteerde zij op grote schaal, waarbij zij haar uitgangspunt uitbreidde: als de hersenzenuwen geprikkeld worden door spieroefeningen, dan is het misschien mogelijk door gerichte training van de zintuigen de intellectuele vorming te beïnvloeden.

Al experimenterend werd zij geconfronteerd met een volgend aspect: een heel specifiek gedragspatroon van de kinderen, die na aanbieding van het ontwikkelingsmateriaal op grond van vrije keuze bezig waren.

De kinderen vlogen niet van het ene voorwerp naar het andere, maar hun handelen werd gekenmerkt door een groot aantal herhalingen. Typisch was de langdurige, gerichte aandacht waarmee niet *een* kind, maar verscheidene kinderen aan het werk waren. Het leerproces verliep zonder enige moeite en behoefde niet van buitenaf gestimuleerd te worden. Er ontstond, hoe jong deze kinderen ook waren, een leerhouding. Zodra de handeling geheel beheerst werd, trad een verzadigingselement op, een 'klaar zijn'. De kleuter keek naar iets anders uit.

Montessori schrijft over deze eerste periode van ook voor haar wonderbaarlijke ontdekkingen in vele van haar geschriften om ons daarmee duidelijk te maken hoe afwijkend de hieruit volgende gedragslijn was van het gangbare patroon:

'... Het geheim van het kinderleven zou nooit ontdekt zijn, als het lot mij niet geholpen had. Ik had weliswaar waarnemingen gedaan in scholen voor normale kinderen te Rome, maar steeds voor mijn studies op pathologisch gebied. ... Een toeval bracht mij in 1907 bij die veertig kleine, armzalige kindertjes in de wijk van San Lorenzo te Rome; er was daar een herstel begonnen van vervallen huurkazernes. Bij de opening van het eerste blok werd als het ware de eerste steen gelegd voor ons werk. Men had de kleine kinderen van de huurders bij elkaar willen brengen in een kamer, zodat ze de muren niet zouden kunnen besmeuren en niet op straat zouden zwerven. De bedoeling was helemaal niet een school te stichten, dan had men een onderwijzeres erbij geroepen. Als het echter als een school was begonnen onder leiding van een echte onderwijzeres, zouden die onthullingen zeker nooit gezien zijn. Mijn taak lag meer op sociaal en hygiënisch terrein, maar was niet duidelijk vastgesteld.

Ik zie ze nog voor me, een lange rij huilende kindertjes, met onrustig zwervende blik. Hun ouders waren bijna allemaal analfabeten en dagloners (elders blijkt dat het uit deze wijk althans moreel nog een gunstige selectie was die in dit eerste huizenblok werd geplaatst). Deze kleintjes waren in vieze huizen in vuile straten geboren en hadden dus werkelijk niets anders gezien. Zij waren zó ondervoed en bloedarm, dat men onmiddellijk een ziekenzorg wilde instellen en voor voldoende voeding zorgen. Wij hoeven hier nu niet nader in te gaan op de omstandigheden, waardoor dit alles niet gebeurde. Er werd niet voor medische behandeling gezorgd ... Er werd geen schoollokaal voor hen ingericht, maar alleen wat tafels en stoelen werden neergezet ... Ik kreeg gedaan dat er een soort onderwijzeres bij kwam die zonder werk was ...

Omdat ik dus niets goeds kon doen, bedacht ik om sommige van de instrumenten der experimentele psychologie, die ik reeds bij het onderwijs aan zwakzinnige kinderen gebruikt had, ook aan hen te geven. Ik wilde wel eens zien, of men met enige wetenschappelijke nauwkeurigheid kon bepalen op welke verschillende leeftijden abnormale en normale kinderen dezelfde reacties gaven, om zo een relatie tussen het geestelijke niveau van achterlijke en gewone kinderen vast te stellen. Met de bedoeling een soort psychologische diagnose te stellen, liet ik allerlei voorwerpen heel nauwkeu-

rig vervaardigen. De onderwijzeres leerde ik, hoe ze met die instrumenten om moest gaan, zoals men het gebruik van b.v. een microscoop zou hebben onderwezen.

Er was echter ook prachtig speelgoed, dat allerlei voorname dames geschonken hadden . . .

Zo begonnen wij dus.

De eerste onthulling werd ons gedaan, doordat de onderwijzeres het gebruik van die voorwerpen, die eigenlijk bedoeld waren om psychische reacties op te wekken, wel heel precies wees, maar ze daarna de kinderen ter beschikking stelde. Dit was iets, dat nooit gebeurde: gewoonlijk worden deze instrumenten immers door de proefnemer gebruikt om de reacties van een proefpersoon te onderzoeken.

Het leek echter, of men de kinderen een sleutel in handen had gegeven, die een verborgen mechanisme in werking zette. Zij begonnen ermee te werken en herhaalden steeds dezelfde oefeningen met opmerkelijke aandacht. Ook in mijn andere boeken beschreef ik reeds hoe ik de eerste keer waarnam, dat een verrassend psychisch verschijnsel optrad, dat de grondslag zou vormen voor de gehele verdere ontwikkeling. Een van de kinderen, die met de z.g. cylinderblokken werkte, toonde zo'n diepe concentratie, dat de aan prikkels toch zo rijke omgeving in het geheel geen invloed op haar scheen uit te oefenen. Op haar gezichtje was haar grote aandacht duidelijk te lezen . . .

Dit verschijnsel herhaalde zich telkens weer, in die eerste school en naderhand in vele andere scholen, overal ter wereld. Maar de omstandigheden waren steeds dezelfde. Zij bereikten die concentratie in hun werk met een nauwkeurig materiaal, dat gelegenheid tot zelfcontrole bood terwijl het werken ermee door een ritmische beweging van de hand begeleid werd.' (Door het kind naar een nieuwe wereld, 142 e.v.).

In de loop van haar experimenten ontdekte Montessori dat er op een bepaalde leeftijd een voorkeur bij de kinderen ontstond voor bepaalde bezigheden, die dan tot het bovenomschreven leerproces aanleiding gaf. Naar analogie van een in de biologie bekend verschijnsel voerde Montessori hiervoor het begrip 'gevoelige periode' in de pedagogiek in.

'Ook hier (bv. bij de huishoudelijke werkjes) herhaalde zich het verschijnsel, dat wij reeds bij het werken met het materiaal hadden opgemerkt en 'de herhaling van de oefening' noemden. Niet het uiterlijke doel bestuurde de handeling, maar een innerlijke drang. Er bestaat werkelijk een gevoelige periode tijdens de groei, die het kind ertoe drijft de motorische functie van de hand te verbinden met het werken van zijn geest.

. . . Hij herhaalt de oefening om een functie op te bouwen en niet gedreven door een uiterlijke belangstelling. Daarom ook mogen wij de duur van een oefening niet bepalen, maar moeten wij het kind in staat stellen er zo lang mee door te gaan totdat zijn innerlijke behoefte behoefte bevredigd is. Evenals een eigen arbeidsritme heeft het kind ook een eigen arbeidsduur en deze cyclus moeten wij eerbiedigen. Dit verschijnsel van de herhaling van de oefening treedt echter in zijn volste intensiteit niet *voor* en niet *na* een bepaalde leeftijd op.'

(Door het kind naar een nieuwe wereld, p. 148).

In aansluiting op de ontdekking van de 'gevoelige periode' – ook gebruikt zij wel de term 'punten van gevoeligheid' – ontwikkelt Montesori haar verder theoretisch pedagogisch handelen. Het beginsel van de gevoelige periode wordt toegepast op de hele ontwikkeling van het kind. Ook voor de intellectuele ontwikkeling geldt dat vrije keuze
na gerichte aanbieding
op grond van belangstelling
kan leiden tot een leerproces langs de weg van
handelend verkennen
ontdekken en herkennen
tot oefenen en beheersen.

Opnieuw is de *goed voorbereide omgeving* het uitgangspunt van denken voor het spontaan tot ontwikkeling brengen van het intellectuele leerproces.

Het kind verkent het materiaal op de voor hem geëigende manier. In een goed voorbereide omgeving kan een kind het materiaal vinden dat bij zijn ontwikkeling past en heeft het de vrijheid dit materiaal zelf te kiezen.

Ter illustratie worden hier de denkbeelden van Montessori over de gang van het schrijfonderwijs weergegeven:

Voorbereiding en ontwikkeling van de schrijfvaardigheid

In de eerste plaats tracht men te komen tot de mechanisatie van het bewegingspatroon dat schrijven moet voorbereiden en later mogelijk maken:

- het motorisch geheugen wordt geoefend door nauwkeurig navoelen van de schuurpapieren letters;
- in het omtrekken van figuren wordt de doorgaande beweging geoefend;
- tegelijkertijd wordt hiermee het onderbreken van een beweging aangeleerd;
- de tastoefeningen zijn een eerste voorbereiding voor het voorzichtig en luchtig omgaan met het materiaal, een voorwaarde om straks de pen te kunnen hanteren;
- het zorgvuldig invullende kleuren geeft – naast de eerste kennismaking met het potlood – de grondslag voor het doorlopende handschrift waar Montessori de voorkeur aan gaf.

Tegelijkertijd is er de ontdekking van de letter als klank in onze cultuur. Terwijl het kind de vorm verkent, wordt de letter met zijn klank benoemd en krijgt daarbij zijn plaats in een door het kind zelf gevonden woord.

De bouwstenen voor het lezen zowel als voor het schrijven zijn het kind op deze wijze ter beschikking gesteld. Het kleine schoolbordje en de letterdoos zijn beide in de kleuterschool aanwezig. Daarbij blijft het, de leidster wacht verder rustig af tot het kind spontaan de letter laat functioneren zodra het b.v. de letterdoos ontdekt en met woordjes leggen begint. Woordjes die het wel zacht spellend tot stand weet te brengen, maar vaak nog niet terug kan lezen. Dat doet de leidster dan voor hem.

Als het kind er 'rijp' voor is, volgt het schrijven als handeling vanzelf.

Conclusie: zodra een vaardigheid technisch beheerst wordt, is er ruimte tot het verkennen van de mogelijkheden op een volgend niveau.

Met een voorbeeld uit het dagelijks leven kunnen wij de gevoeligheid van kinderen voor eenzelfde voorwerp in verschillende stadia van hun ontwikkeling illustreren: de bal nodigt een tweejarig kind tot rollen uit, de zesjarige wordt geïnspireerd er mee te gooien, de puber komt tot samenspel in een aan regels gebonden spel zoals hockey en voetbal.

Het doel van het pedagogisch handelen van Montesori wordt: de opbouw van de mens van binnenuit op grond van innerlijke wetmatigheden.

Op dit punt vindt het denken van Montessori aansluiting bij de grote pedagogen van de vorige eeuw, Pestalozzi en Fröbel: opvoeding door ontplooiing van binnenuit.

Zij doet nu de stap die haar voorgangers nog niet konden nemen, herformuleert deze denkbeelden, fundeert ze theoretisch en brengt ze onder gecontroleerde omstandigheden tot uitvoering. Als eerste betreedt zij de weg van het experiment in het onderwijs. Het doel van haar experimenten wordt: het nagaan van de voorwaarden waaronder de verschijnselen rondom de gevoelige periode zich voordoen. Deze verschijnselen treden op in een omgeving waarin het kind

- vrijheid van bewegen krijgt
- vrij is om eenmaal aangeboden werkjes naar eigen inzicht te kiezen.

Deze omgeving roept een spontaan leerproces op. Voltooiing van dit leerproces heeft tot gevolg

- innerlijke ordening die tot uitdrukking komt in

  ordelijk gedrag
  een gevoel van verzadiging
  aandacht voor de materiële omgeving
  aandacht voor de andere kinderen in de groep.

Van ontwikkelingsmateriaal naar leermiddel

Het denken van Maria Montessori richt zich van het ontwikkelingsmateriaal op het leermiddel. Zij zoekt daarvoor aansluiting bij de 'punten van gevoeligheid' van het 7–12-jarige kind:

- sterke gerichtheid op nauwkeurigheid
- aandacht voor het toepassen van regels
- belangstelling voor het controleren van fouten, waardoor de mogelijkheid van zelfcorrectie gegeven is
- neiging om te leren om der wille van het leren
- behoefte om het *hoe* en *waarom* van de dingen te weten
- behoefte aan classificeren, indelen in systemen
- voorkeur voor het beheersen van de technische intellectuele vaardigheden
- gerichtheid op beheerst handgebruik i.v.m. de snel toenemende beheersing van het motorisch apparaat.

Montessori acht het mogelijk een aantal technische vaardigheden die in de middelbare school worden aangeleerd, te beoefenen in het basisonderwijs. Dit zou een tijdsbesparing kunnen geven, aangezien aansluiting op de gevoelige periode het werk interessanter en gemakkelijker maakt. (In onze tijd sluit het streven naar invoering van wiskunde-onderwijs in kleuter- en basisschool en naar het geven van een vreemde taal in het basisonderwijs hierbij aan).

In het basisonderwijs zal daartoe beschikbaar moeten zijn
concreet materiaal
vrije materiaalkeuze
vrij werken.

Het oefenen van één ding tegelijk moet mogelijk zijn, d.w.z. het recht om zich in een bepaald onderwerp werkelijk te verdiepen: dus geen rooster.

In het *leermiddel* wordt gezocht naar een samengaan van zintuigelijk-motorisch handelen en intellectuele vorming. Het *doel* van het leermiddel is *niet*: een hulpmiddel te zijn bij de uitleg van de leerkracht. In Montessori's eigen woorden aldus geformuleerd:

'Het diepgaand verschil dat bestaat tussen onze methode en de zogenaamde 'aanschouwingslessen' van de oude methoden ligt hierin, dat de voorwerpen bij ons *niet een hulpmiddel* zijn *voor de uitleggende onderwijzeres:* dat zij dus in die zin geen 'didactisch materiaal' vormen. Maar zij zijn bedoeld als *een hulpmiddel voor het kind,* dat ze zelf uitkiest, er zich meester van maakt voor eigen gebruik en er zich mee oefent volgens eigen neiging en behoefte, zolang zijn belangstelling duurt. Op deze wijze opgevat worden de voorwerpen 'ontwikkelingsmateriaal'.

De voorwerpen en niet het onderwijs van de leidster zijn de hoofdzaak, en daar het kind ze gebruikt is *hij* het actieve middelpunt en niet de leidster . . . Zij moet echter het gebruik van het materiaal aantonen. Zij is in hoofdzaak een verbindende schakel tussen het materiaal en het kind.' (De Methode, de ontdekking van het kind. 6e dr. p. 171).

Na de aanbieding vervangt het leermiddel de uitleg van de leerkracht, het onderwijst in contact met de concrete werkelijkheid en leidt tot ontdekking.

Het doel is: het kind in staat te stellen op tastbare wijze alle moeilijkheden die zich voordoen bij het verkrijgen van de verschillende culturele vaardigheden te overwinnen.

Hier legt Montessori de basis voor een leermiddelkunde. Door het materiaal in de vorm van leermiddelen in te schakelen, kan het leerproces zich in het tempo van het kind voltrekken. Doordat het kind het leermiddel zelf kiest en vrijwillig volgt, ontstaat een geheel andere relatie leerkracht-leerling dan in het 'gewone' onderwijs. Wij zullen daar later nog op ingaan.

De sociale opvoeding

Zoals we in het eerste hoofdstuk schreven, gaat Montessori ervan uit, dat het kind in een goed voorbereide omgeving het werk vindt dat hem bevrediging schenkt, en dat hij ten gevolge daarvan een innerlijke ordening kan bereiken die weer de volgende factoren met zich meebrengt:

ordelijk gedrag
aandacht voor de materiële omgeving
aandacht voor de andere kinderen in de groep.

Hiermee is dus een eerste mogelijkheid gegeven voor een ontwikkeling van het kind tot sociaal wezen.

Montessori waarschuwt dat de volwassene er zich voor moet hoeden om zijn beeld van een sociaal wezen aan het kind op te leggen:

'De schepping van een volwassen mens is de taak, die het kind bij zijn geboorte ontvangt. Deze volwassene moet hij verder brengen dan degenen die hem voorgingen: wanneer wij hem opvoeden mogen wij onszelf niet als voorbeeld stellen en van het kind verlangen dat hij wordt als wij. Hij moet immers verder gaan. Ook mogen wij niet van hem vergen dat hij zich volledig aanpast aan onze maatschappelijke toestanden, alsof wij die onveranderd willen bewaren. Het kind zou wel eens een nieuwe gemeenschapsvorm kunnen bouwen . . .' (Door het kind naar een nieuwe wereld, p. 131).

Ook hier is een voorbereide omgeving nodig:

'De mens is een sociaal wezen en een normale ontwikkeling kan zich slechts voltrekken, indien het leven al zijn waarden kan ontplooien. Men moet het verwerven van kennis met sociale ervaringen aanvullen. Belangrijk is, dat op verschillende leeftijden verschillende ervaringen worden opgedaan; men moet elke leeftijd de gelegenheid geven, een bij die leeftijd passend sociaal leven te leiden. Dikwijls begaat men de fout, te veronderstellen dat het kind zich onmiddellijk aan de sociale omstandigheden van de volwassenen zou moeten aanpassen. Dit is op zichzelf al onmogelijk, omdat het kind anders is dan de volwassene.

Maar we verlangen deze aanpassing zonder dat het kind daartoe rechtstreeks is voorbereid. Daardoor wordt het dan nodig, dat de volwassene zijn toevlucht neemt tot dwangmaatregelen, die op hun beurt het verzet van het kind opwekken en zijn ontwikkeling benadelen.

Ook de sociale en morele ontwikkeling moet beschouwd worden als een levensverschijnsel met een aantal opeenvolgende fasen – men moet dat in het opgroeiende kind bestuderen.

Op intellectueel gebied kan men *alleen* studeren – maar om sociale betrekkingen aan te knopen moet men in aanraking zijn met een bepaalde omgeving en met andere levende wezens. De persoonlijkheid moet zich daarbij leren aanpassen en eigenschappen ontwikkelen die in een leven buiten de gemeenschap niet tot hun recht zouden komen. Daarom moet het kind zich kunnen oefenen en wel door oefeningen die zich steeds verder uitstrekken en die steeds hogere eisen stellen.' (Door het kind naar een nieuwe wereld, p. 101–102).

De z.g. 'oefeningen voor het dagelijks leven' zijn in de kleuterschool duidelijke bijdragen tot de sociale ontwikkeling. Door het zorgen voor de dagelijkse omgeving worden taakjes volbracht die de hele kindergemeenschap ten goede komen. Een ander element dat in deze richting werkt is de schaarste van het materiaal, die bewust is aangebracht:

'In a class of many children there will be only one copy of each object. If a child wants to use an object already used by another child, he has to wait till the other has finished his work. Thus certain social qualities develop: the child knows that he must respect objects being used by another. Not because someone has told him: he simply must, it is a fact he has found by social experience.' (Absorbent mind, p. 327).

Door ervaring leren de kinderen samen leven:

'Thus a transformation and adaptation take place and what is this but building social life? Basically society is not founded upon liking but on a combination of activities which must harmonize together.' (Absorbent mind, p. 330).

Van belang hierbij is dat de klas niet te klein is (30–40 k.):

'Differences of character are revealed and different experiences are possible when there is a great number of children in a class. They *do not* take place when the children are few.'

Maar evenzeer is het noodzakelijk dat kinderen van verschillende leeftijd in één klas zijn opgenomen:

'Our schools have shown that children of different ages help each other; the small one sees what the elder one does and asks about it and the older one gives an explanation.

With younger children there is no envy, they are not humiliated by being taught by an older one, because they know they are smaller and feel that when they are big they can do the same.' (Absorbent mind, p. 333).

Ook in de lagere school-leeftijd wordt dit beginsel volgehouden:

'In een klasse behoren kinderen van *drie* leeftijdsgroepen samen te zijn: de jongsten, die vanzelf belang stellen in het werk van de oudsten, moeten geholpen worden.' (De methode, p. 343, 8e dr.).

'Groups should include children from 3–6, 6–9 and 9–12 years of age. I do not advise classes of one age as in the ordinary schools. Many people think that we take for instance children between 3 and 6 years together in one room because we have not sufficient space or not enough children for three classes. Even if there were over a thousand children and a palatial building, I should always think it advisable to have children of three years' difference of age together. This mixture of different stages of development is one of the bases for self-education.' (Cursus Londen 1923, citaat in 'Algehele doorlichting' van S. Freudenthal-Lutter, 1964).

Voortbouwend op de basis, die in de kleuterschool is gelegd voor een sociale opvoeding, moeten wij in de lagere school de omstandigheden zo gunstig mogelijk maken voor het ontstaan van velerlei relaties in een uit 3 leeftijdsgroepen samengestelde klas. Hierbij is groepswerk zeker een belangrijke factor.

'Wat een kind tussen 3 en 6 jaar bevredigt, voldoet later niet meer. Andere sociale ervaringen, die de persoonlijkheid tot haar volle waarde ontwikkelen, moeten mogelijk gemaakt worden. Deze ervaringen hebben twee belangrijke kanten:

de *ene* richt zich op het verwerven van persoonlijke onafhankelijkheid,

de *andere* op het verkrijgen van praktische kennis van de omgeving waarin de mens leeft en op het bereiken van een aanpassing aan het leven door praktische oefening.

In dit stadium (na 6 jaar) moet de omgeving verruimd worden; men moet de wereld buiten het huis verkennen en op een steeds hogere trap van ontwikkeling op steeds vollediger wijze kunnen leven. Noch de gesloten gezinsomgeving noch de beklemmende beperktheid van de school zijn dan voldoende voor het opdoen van sociale ervaring.' (Door het kind naar een nieuwe wereld, p. 106).

Het zal een belangrijke taak van de leerkracht zijn om de kinderen 'in te leiden' in de maatschappij, d.w.z. hen kennis te laten maken met onderdelen daarvan wanneer de gebeurtenissen daar maar aanleiding toe geven.

'De opvoeding moet zich richten op een inzicht in de beschaving, opdat de persoonlijkheid kan uitgroeien tot een volwassen mens, die zich bewust is van zijn werkelijke positie in de geschiedenis. Natuurlijk kan een willekeurig opgesteld leerprogramma de cultuur, die tegenwoordig noodzakelijk is, niet verzekeren. Wij moeten komen tot een leerprogramma dat in staat stelt de levensomstandigheden van de mens in de tegenwoordige maatschappij te begrijpen en dat een kosmische visie geeft op de geschiedenis en ontwikkeling van het leven van de mens. Waartoe zou de cultuur nog dienen, indien zij niet in staat bleek de mens te helpen zijn omgeving te kennen, waaraan hij zich moet aanpassen?' (Lezing van Montessori op congres 'Het gezin', 1947 in Utrecht. Verslag in 'Vernieuwing' 5e jrg. 1946–47, p. 264 e.v.).

'Een leerprogramma dat in staat is de levensomstandigheden van de mens in de tegenwoordige maatschappij te begrijpen' zegt Montessori. Wij zullen moeten weglaten wat daar niet toe bijdraagt. Maar wij moeten ook veel toevoegen:

'Il n'est pas suffisant que la maîtresse se borne à aimer l'enfant et à le comprendre; il lui faut d'abord aimer et comprendre l'univers. Il faut donc qu'elle-même se prépare et travaille. C'est bien toujours l'enfant qui est au centre; mais c'est à cette partie de l'enfant qui se

trouve dans le monde abstrait que la maîtresse doit faire appel maintenant. Ainsi, quand l'enfant était tout petit, il suffisait de l'appeler par son nom pour qu'il se retourne; maintenant c'est à son âme qu'il faut faire appel et pour cela il ne suffit pas de lui parler: il faut l'intéresser; ce qu'il apprend doit être intéressant, doit être fascinant.' (De l'enfant à l'adolescent, p. 41–42).

De houding van de volwassene

Respect voor de persoonlijkheid van het kind is voor Montessori een vanzelfsprekendheid: haar hele werk is ervan doortrokken.

Hoe weinig wij ons realiseren dat we een kind anders behandelen dan een volwassene, maakte Montessori duidelijk aan de cursisten in Londen in 1935 door hen voor te spelen *met een volwassene* hoe een moeder haar kind mee uit neemt: een soort van rollenspel dus om daarmee aan te tonen dat wij onbewust een andere houding aannemen tegenover het kleine kind dan tegenover een groot mens. (Voor het grotere kind geldt dit stellig ook).

Een ander facet is de observerende houding, die wij aan moeten leren. Montessori had zich die eigen gemaakt in haar wetenschappelijk werk:

'I am a research worker. Every Montessori school is a scientific laboratory in which the teacher prepares the conditions of the experiment and permits the phenomena to take place. She is herself – or should be – an observer. We have given her a guide and a material to be used. This has been studied exactly in every detail, and we should do as scientists do when handling a new instrument: use it exactly in the way intended.

When you have come to know these phenomena, then you will be able to experiment if you wish, and see if they can be provoked in other ways. But at first a certain restraint is needed. It is difficult to keep one's self from changing anything. In the ordinary school you have to obey a system or a time-table. Here you are obeying a scientific principle.' (Call of education vol. II no. 4, dec. 1925).

Een houding van grote bescheidenheid:

'The child, being of a different make from the adult, is an unknown person to the teacher, and the teacher must feel a kind of humble respect for the work of the child. He must understand that he stands on another path. He is not to feel as an enemy, but he has to realise his place as an outsider, and he must allow the owner of the environment to deal with it in his own way.

The daily aim of the teacher is that the child should carry out his activity in an orderly and continuous way. The teacher who succeeds best in this method is one who succeeds in being passive, and here we may well apply the words of St. John the Baptist: 'He must increase and I must diminish'.'

Dus:

een houding die van respect getuigt tegenover de ander die het kind is

de houding van waarnemer

de houding van Johannes de Doper: hij moet groeien, ik moet steeds minder belangrijk worden.

Reeds bij de bespreking van het leermiddel werd naar voren gebracht dat de relatie leerkracht–leerling anders is, doordat bij de leerling een leerhouding van binnenuit ontstaat. Maar de leerkracht moet degene zijn die stimuleert en inspireert en die het gehele leerproces overziet en begeleidt:

'Het betreft een radicale verplaatsing van de activiteit, die vroeger vanzelfsprekend berustte bij de onderwijzeres, maar in onze methode liefst wordt overgelaten aan het kind.

Toch heeft de leidster velerlei functies, haar medewerking wordt lang niet opzij geschoven, maar zij draagt haar deel bij op voorzichtige, tactvolle wijze. Woorden, krachtvertoon, strengheid van haar kant zijn overbodig, doch wat zij van node heeft is: met wijze behoedzaamheid en open oog te kunnen waarnemen – dienen, te hulp komen of zich terug trekken – weten te spreken of te zwijgen, al naar het nodig is. Zij moet een morele waakzaamheid hebben, die tot nu toe bij geen enkele methode van een onderwijzeres werd gevraagd.

Bij ons is het werk voorbehouden aan het kind dat zijn voorwerpen kiest en er zich in actieve en voortdurende oefening mee bezig houdt; de leidster heeft slechts het aanvatten van het werk gemakkelijk en duidelijk te maken.' (De methode, 8e dr. 1966).

Conclusie

Er is een Montessori beginsel. In de verschillende vormen van onderwijs kan en moet het op verschillende wijze worden uitgewerkt, maar het geldt voor alle kinderen.

Het is mogelijk, dit beginsel opnieuw te doordenken en uit te bouwen. Wat Montessori ons naliet is niet bedoeld als een systeem, maar als een open model.

Wij moeten, vooral nu het hele lager onderwijs in discussie is gebracht, ons helder realiseren onder welke voorwaarden het opvoedingsdoel van Montessori te bereiken kan zijn. Dat doel is:

HET ONTWIKKELEN VAN KRACHTIGE, EVENWICHTIGE MENSEN MET EEN SOCIAAL BEWUSTZIJN DIE DEEL HEBBEN AAN DE CULTUUR VAN DE TIJD WAARIN ZIJ LEVEN EN DIE IN TOENEMENDE MATE GEDISCIPLINEERD ZIJN.

Literatuur

Maria Montessori. De methode Montessori, zelfopvoeding van het jonge kind, 2e druk Ploegsma, Zeist, 1919 vertaling T. Bruyn en De Methode, de ontdekking van het kind, 8e druk, v. Holkema en Warendorf, 1966, bewerking door J. J. Prins-Werker en R. Joosten-Chotzen.

Maria Montessori. Het geheim van het kinderleven, v. Holkema en Warendorf, z.j.

Maria Montessori. Zelfopvoeding, methode voor het lager onderwijs, 2e druk, v. Holkema en Warendorf 1934.

Maria Montessori. l'Enfant, traduit de l'italien par G. J. J. Bernard Desclée de Brouwer, Paris, 1936.

Maria Montessori. De l'enfant à l'adolescent. Desclée de Brouwer, Paris, ± 1938.

Maria Montessori. Les étapes de l'éducation. Desclée de Brouwer, ± 1938.

Maria Montessori, The absorbent mind, translated from the Italian, Adyar, Madras, India, 1949. Ned. bewerking door J. J. Prins-Werker, getiteld: Aan de basis van het leven (de absorberende geest), v. Holkema en Warendorf 1949.

Maria Montessori. Door het kind naar een nieuwe wereld, voordrachten vertaald en bewerkt door A. M. Joosten, Kinheim uitgeverij, Heiloo, 1941.

D. Canfield Fisher (Am.). Een Montessori moeder, Ploegsma, 1915.

W. H. Kilpatrick (Am.). Montessori examined. Constable & comp., London, 1915.

E. P. Culverwell (Dublin). The Montessori principles and practice London, Bell & sons 3e dr. 1918.

J. Sixma. De Montessori Lagere School. Wolters, Gron., 1956.

S. Freudenthal-Lutter. Algehele Doorlichting. Muusses, 1964.

W. A. van Liefland. De Wilde van Aveyron. Wolters, Gron., 2e druk 1965.

Rapport Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen, uitg. voor A.B.O.P. door Wolters, 6e druk 1968.

Toelichting bij het voorontwerp-Grosheide voor een nieuwe wet op het basisonderwijs 1970.

The Call of Education, internationaal tijdschrift o.l.v. M. Montessori, G. Révesz, J. Godefroy, v. Holkema en Warendorf, 1924 en 1925.

Vernieuwing van opvoeding en onderwijs, tijdschrift van de Werkgemeenschap voor vernieuwing van opvoeding en onderwijs, Muusses, verschillende jaargangen.

Lezingen en cursusverslagen uit het archief van de Association Montessori Internationale (A.M.I.).

Boekbeoordeling

Christine Möller, 'Technik der Lernplanung, Methoden und Probleme der Lernzielerstellung', Weinheim, Beltz 1969, 226 S.

Een voortreffelijk boek, dat alle leerplanontwikkelaars goede diensten kan bewijzen. Het ontwijkt geen fundamentele problemen. Na een algemene beschouwing, waarin het begrip leerplanontwikkeling wordt gedefinieerd en geplaatst in het grotere verband van de planmatige ontwikkeling van het schoolwezen houdt de schrijfster zich in hoofdzaak bezig met vraagstukken betreffende het vaststellen en formuleren van leerdoelen. Zij maakt een m.i. zeer vruchtbaar onderscheid tussen 'Richtziele', 'Grobziele' en 'Feinziele'. Keuze, validering en hiërarchisering van doelen worden met deskundigheid behandeld. Voor de selectie van doelstellingen ontwikkelt zij een eigen methode, met een onhandzaam woord 'Expertenvorschauanalyse' genoemd. Zij geeft voorbeelden van functionele toepassing van de bekende taxonomieën op 'Grobziele' en van ordeningsvormen voor 'Feinziele'. De laatste richten zich in het affektieve gebied naar het belang, in het cognitieve naar de moeilijkheidsgraad van de doelen.

Volledig bevredigend is deze indelingswijze m.i. nog niet, omdat een didactische ordening met meer dimensies te maken heeft dan deze.

Desondanks: voor wie aan systematische leerplanontwikkeling wil doen: verplichte litteratuur.

N. Deen