



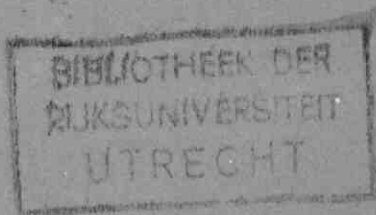
Paedagogische studiën 1972 : tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

<https://hdl.handle.net/1874/205347>

Pedagogische Studien

Ts. no 6441

Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde



Jaargang 49 Nr. 3

Maart 1972

Wolters-Noordhoff

PEDAGOGISCHE STUDIËN

maandblad voor onderwijskunde en opvoedkunde

REDACTIE:

Prof. dr. E. Velema (voorzitter)*

Drs. S. de Witt (secretaris)

Prof. dr. A. de Block

Drs. A. J. S. van Dam

Dr. N. Deen*

Dr. K. Doornbos*

Prof. dr. V. D'Espallier

Prof. dr. L. van Gelder

Dr. J. H. N. Grandia

Dr. A. W. Haenen

Prof. dr. Ph. J. Idenburg

J. Jonges

Prof. dr. J. F. W. Kok

Prof. dr. J. Koning

Prof. dr. M. J. Langeveld

Prof. dr. J. M. van Meel

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. Rijdsdorp

Prof. dr. H. W. F. Stellwag

Prof. dr. K. Swinnen*

Drs. R. van der Vegt

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.

JAARGANG 49

1972

AUTEURSREGISTER

ARTIKELN:

<i>Aarnoutse, C. A. J.</i> Curriculumontwikkeling en haar organisatie in Nederland	55	<i>Brezinka, W.</i> Die Pädagogik der Neuen Linken	281
<i>Abeles, N.</i> Ontwikkeling van counseling en begeleiding op vwo-, havo- en mavo-scholen in Nederland	39	<i>Briels, J. G. C. A.</i> Enkele documenten betreffende het onderwijs in Noord-Nederland uit het laatste kwartaal der 16e eeuw	389
<i>Beekman, A. J.</i> Een pleidooi voor 'Freiräume'	387	<i>Brinkmann, G.</i> Differentiatie in 'integrierte Gesamtschulen'	485
<i>Beets, N.</i> Rondom de pedagogische situatie van de leerlingen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs	118	<i>Brouwer, R. H. M.</i> Onderzoek naar de leesbaarheid van het Nederlands gezien vanuit de factor woordkeus	208
<i>Berg, A. H. van den</i> Vernieuwing en commercie	129	<i>Dodde, N. L.</i> Misverstanden rondom de middenschool	34
<i>Bergen, J. B. A. M. van en Voeten, M. J. M.</i> Wetenschapsopvattingen van pedagogiek-docenten en -studenten	325	<i>Gal'perin, P. J.</i> Het onderzoek van de cognitieve ontwikkeling van het kind	441
<i>Bol, E. en Carpay, J. A. M.</i> Grammatica onderwijs in een introductiecursus Engels voor 10-12-jarigen	341	<i>Giesbers, J. H. G. I.</i> De opleiding van 'teachers' in Engeland en Wales	227
<i>Boorsma-Landweer, S. G. en Bakker, D. J.</i> De invloed van verschillend gesitueerde illustraties op het benoemen van globaalwoorden	319	<i>Giesbers, J. H. G. I.</i> Robert Owen, utopist van de commune	500
<i>Bos, M. J. I.</i> Structuurplan voor de lerarenopleiding van morgen	512	<i>Graeve, Chr. de</i> De leerkrachtenopleiding in België	240
<i>Brand, H. J.</i> Methodische aspecten van het 'Participatie Onderwijs' in het instituut voor vorming en opleiding	201	<i>Hermans, H. J. M.</i> Een model voor 'de helpende relatie' in taak-situaties	4
<i>Branger, J. D. C.</i> Nieuwe ontwikkelingen in de opleidingen voor onderwijzend personeel in Nedersachsen (BRD)	262	<i>Idenburg, Ph. J.</i> De Utopie in het Onderwijsbeleid	147
		<i>Jansz, D.</i> De problematiek van de middenschool	215
		<i>Kooreman, H. J.</i> Plaatjes bij het leren lezen van woorden, ja of nee?	455
		<i>Lieshout, W. C. M. van</i> De planning-procedure voor het post-secundair onderwijs	433

<i>Lysen, A en Lysen-Kist, B.</i>		<i>Knoers, A. M. P.</i>	
Een schoolonderzoek in Libanon	112	'Her-, bij- en nascholing' van leerkrachten . . .	270
<i>Nelissen, J. M. C.</i>		<i>Lycke, L.</i>	
Aantekeningen bij compensatieprogramma's	303	Het vernieuwd secundair onderwijs in België	83
<i>Nieuwenhuis, H.</i>			
Theoretische en praktische pedagogiek: antwoord aan Creemers en Koster	357		
<i>Nuy, M. J. G.</i>		BOEKBESPREKINGEN:	
A general theoretical framework for individualized instruction	167	<i>Beekman, A. J.</i>	
<i>Oudkerk Pool, Th.</i>		Being and Education, Donald Vandenberg	324
Individualisering van het onderwijs: een doorbraak?	158	<i>Carpay, J. A. M.</i>	
<i>Oudkerk Pool, Th.</i>		Englisch in der Grundschule, Gundi Gompf	278
PLAN in de praktijk	189	Perspectives on second language teaching, H. H. Stern	279
<i>Sandbergen, S.</i>		<i>Deen, N.</i>	
Het toetsen van 'Algemene Kennis' op de basisschool	91	Attacken auf die Pädagogische Provinz, M. Brauneiser (hrsg)	429
<i>Stellweg, H. W. F.</i>		Die Bielefelder Laborschule, Hartmut von Hentig e.a.	492
Van de pedagogiek naar de wetenschap der opvoeding	67	Didaktische Analyse, Klafki e.a.	429
<i>Velde, I. van der</i>		Der programmierte Unterricht, Hochheimer e.a.	429
Bij de oorsprongen van ons geschiedenisonderwijs	412	Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation, Werner Correll	429
<i>Velema, E.</i>		<i>Doornbos, K.</i>	
De opleiding van docenten in Oost-Duitsland en Zweden	257	Starting School, Richard Palmer	87
<i>Warries, E.</i>		Theorien des Curriculums, Karl Frey	425
De invloed van een toetsprogramma	73	The changing curriculum, History of Education Society	482
<i>Wilmink, A. J.</i>		<i>Dumont, M.</i>	
Autoritaire/anti-autoritaire opvoeding, dubieuze polariteit	375	Specific Reading Disability. Advances in theory and method, Bakker D. J., Satz P.	440
		<i>Giesbers, J. H. G. I.</i>	
PEDAGOGISCHE KRONIEK:		The Literature of Education, Kenneth W. Richmond	428
<i>Giesbers, J. H. G. I.</i>		Het vernieuwd secundair onderwijs in België, T. Vandenberghe	428
Ontwikkelingen naar tertiair onderwijs	181	Teaching Practice, Problems and Perspectives, E. Stones, S. Morris	474
<i>Grandia, J. H. N.</i>		The Professional as Educator, A. Foshay (ed.)	475
Waarom verlenging van de leerplicht?	471	Toward Accountable Teachers, J. McNeil	529
Driejarige kinderen naar de kleuterschool	472	Teaching, Description and Analysis, Hough-Duncan	529
Samenwerking tussen leerkrachten en ouders	524	<i>Grandia, J. H. N.</i>	
<i>Idenburg, Ph. J.</i>		Belemmerde kansen. Een sociologische schets van de volksbuurt, J. Simonse	430
Uit de praktijk van het onderwijsbeleid	133	Werk-en-de Jeugd. Een inleiding tot de sociologie van jeugd en arbeid, Jonkergouw	430
<i>Kastelein, W. M.</i>		<i>Groen, M.</i>	
Internationale onderwijsconferentie, Genève 1971	219	Geboortemaand en Schoolsucces, K. Doornbos	371

<i>Groot, P. J. M.</i>		<i>Koster, K.</i>	
Language Testing Symposium, Alan Davies (ed.)	276	Zur Didaktik des Mathematiks Unterricht. Untersuchungen über Unterrichtsmaterialien, Gattagno e.a.	372
<i>Hulst, J. W. van</i>		<i>Langeveld, M. J.</i>	
Erziehungswissenschaft und Konfessionalität, Karl Erlinghagen	144	Erziehungsmittel, Erich E. Geissler	88
Die Pädagogik M. J. Langevelts. Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis, Manfred Hohmann	273	Theorie des erzieherischen Verhältnisses, Friedrich W. Kron	89
		De 'volgende' groepsleidster, P. A. de Ruyter .	476
<i>Idenburg, Ph. J.</i>		<i>Leve, G. de</i>	
The education officer and his world, Derek Birley	49	Educational System, Frank W. Banghart . . .	223
Inspecting and the Inspectorate, John Blackie. Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme, Klaus Hufner und Jens Naumann	49	<i>Meer, G. L. Th. van der</i>	
Theory and Practice in Educational Administration W. G. Walker	50	Innovative methods for studying innovation in education, Nan-Lin	527
Designing Education for the Future, ed. Edgar L. Morphet a.o.	140	<i>Noordam, N. F.</i>	
<i>Imelman, J. D.</i>		The Educational Theories of the Sophists, J. L. Jarret	52
The Logic of Education, P. H. Hirst and R. S. Peters	274	Educational Theory and Practice in St Augustine, G. Howie	52
Einführung in die Analyse pädagogischer Begriffe, J. F. Soltis	275	Emanzipation und Autorität, Helmut Heiland. Gustav Wyneken, Heinrich Kupffer	88
Probleme der Erziehungswissenschaft in der Diskussion (Zeitschrift für Pädagogik).	478	Das Kind, Wolfgang Behler ed.	137
Patterns of Educational Philosophy, Th. Brameld	481	Zur Theorie der Unterrichtssprache, G. Prieseman.	138
<i>Jaspers, A.</i>		Theorien und Modelle der Didaktik, H. Blankertz	528
Onderwijstechnologie (1). Inleiding tot ontwikkeling en gebruik van onderwijssituaties en leermiddelen, E. M. Buter	143	A History of Western Education, dl. I, The Ancient World, J. Bowen	528
<i>Kallen, D. B. P.</i>		<i>Parreren, C. F. van</i>	
Theorie van het Onderwijsbeleid, Ph. J. Idenburg	86	Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung, Helmut Skowronek	426
<i>Knoers, A. M. P.</i>		<i>Ruyter, P. A. de</i>	
Recent Curriculum Development in France, West-Germany and Italy. A study of trends at the middle level of education, U.K. Springer	142	Kinderen zonder thuis in deze wereld, F. G. de Lange	137
<i>Koning, J.</i>		<i>Velde, I. van der</i>	
Exemplarisch Duits literatuuronderwijs, A.Z. van 't Hoff Stolk-Huisman	139	Les grands thèmes de la pédagogie, Emile Chanel	233
Pedagogy of the oppressed, Paulo Freire	187	L'école expérimentale du Mail, Robert Dottrens	224
<i>Kooreman, H. J.</i>		<i>Wesselingh, A. A.</i>	
Lernen und Lernfähigkeit, Helmut Skowronek	186	Der Aufgabenkreis der pädagogischen Soziologie, H. Röhrs	222
		<i>Witt, S. de</i>	
		Selected Readings on General Supervision, J. E. Heald	257
		<i>Wolf, H. C. de</i>	
		Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit, K. A. Schmid	52

RUBRIEKREGISTER

Theoretische (ped-)agogiek

Beekman, A. J.
Een pleidooi voor 'Freiräume' 387

Bergen, J. B. A. M. van en M. J. M. Voeten
Wetenschapsopvattingen van pedagogiek-docenten en -studenten 325

Brezinka, W.
Die Pädagogik der Neuen Linken 281

Nieuwenhuis, H.
Theoretische en praktische pedagogiek: antwoord aan Creemers en Koster. 357

Stellweg, H. W. F.
Van de pedagogiek naar de wetenschap der opvoeding 67

Wilmink, A. J.
Autoritaire/anti-autoritaire opvoeding, dubieuze polariteit 375

Geschiedenis der (ped-)agogiek

Briels, J. G. C. A.
Enkele documenten betreffende het onderwijs in Noord-Nederland uit het laatste kwartaal der 16e eeuw 389

Giesbers, J. H. G. I.
Robert Owen, utopist van de commune. 500

Velde, I. van der
Bij de oorsprongen van ons geschiedenisonderwijs 412

Onderwijsbeleid

Abeles, N.
Ontwikkeling van counseling en begeleiding op vwo-, havo- en mavo-scholen in Nederland 39

Berg, A. H. van den
Vernieuwing en commercie 129

Giesbers, J. H. G. I.
Ontwikkelingen naar tertiair onderwijs. 181

Grandia, J. H. N.
Waarom verlenging van de leerplicht? 471
Driejarige kinderen naar de kleuterschool. 472
Samenwerking tussen leerkrachten en ouders. 524

Idenburg, Ph. J.
De Utopie in het Onderwijsbeleid 147

Idenburg, Ph. J.
Uit de praktijk van het onderwijsbeleid. 133

Kastelein, W. M.
Internationale onderwijsconferentie, Genève 1971 219

Lieshout, W. C. M. van
De planning-procedure voor het post-secundair onderwijs 433

Schoolorganisatie

Brinkmann, G.
Differentiatie in 'integrierte Gesamtschulen' 485

Dodde, N. L.
Misverstanden rondom de middenschool 34

Jansz, D.
De problematiek van de middenschool. 215

Nuy, M. J. G.
A general theoretical framework for individualized instruction 167

Oudkerk Pool, Th.
PLAN in de praktijk 189

Oudkerk Pool, Th.
Individualisering van het onderwijs: een doorbraak? 158

Leerplanontwikkeling en -evaluatie

Aarnoutse, C. A. J.
Curriculumontwikkeling en haar organisatie in Nederland 55

Brand, H. J.
Methodische aspecten van het 'Participatie Onderwijs' in het instituut voor vorming en opleiding 201

Sandbergen, S.
Het toetsen van 'Algemene Kennis' op de basisschool 91

Warries, E.
De invloed van een toetsprogramma 73

Pedagogische Psychologie

Beets, N.
Rondom de pedagogische situatie van de leerlingen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs 118

Hermans, H. J. M.
Een model voor 'de helpende relatie' in taak-situaties 4

<i>Gefferin, P. J.</i>		<i>Kooreman, H. J.</i>	
Het onderzoek van de cognitieve ontwikkeling van het kind	441	Plaatjes bij het leren lezen van woorden, ja of nee?	455
<i>Nelissen, J. M. C.</i>		<i>Opleiding van docenten</i>	
Aantekeningen bij compensatieprogramma's	303		
<i>Vergelijkende onderwijskunde</i> (Zie ook: <i>Opleiding van docenten</i>)		<i>Branger, J. D. C.</i>	
<i>Lycke, L.</i>		Nieuwe ontwikkelingen in de opleidingen voor onderwijzend personeel in Nedersachsen (BRD)	262
Het vernieuwd secundair onderwijs in België	83	<i>Bos, M. J. I.</i>	
<i>Lysen, A. en Lysen-Kist, B.</i>		Structuurplan voor de lerarenopleiding van morgen	512
Een schoolonderzoek in Libanon	112	<i>Giesbers, J. H. G. I.</i>	
<i>Didaktiek</i>		De opleiding van "teachers" in Engeland en Wales	227
<i>Boorsma-Landweer, S. G. en Bakker, D. J.</i>		<i>Graeve, Chr. de</i>	
De invloed van verschillend gesitueerde illustraties op het benoemen van globaalwoorden	319	De leerkrachtenopleiding in België	240
<i>Brouwer, R. H. M.</i>		<i>Knoers, A. M. P.</i>	
Onderzoek naar de leesbaarheid van het Nederlands gezien vanuit de factor woordkeus	208	'Her-, bij- en nascholing' van leerkrachten	270
<i>Bol, E. en Carpay, J. A. M.</i>		<i>Velema, E.</i>	
Grammatica onderwijs in een introductiecursus Engels voor 10-12-jarigen	341	De opleiding van docenten in Oost-Duitsland en Zweden	257

Redactioneel

Met ingang van de nieuwe jaargang heeft prof. dr. Ph. J. Idenburg het voorzitterschap van de redactie van *Pedagogische Studiën* neergelegd. Aanleiding daartoe vormde voor hem het bereiken van de 70-jarige leeftijd. Deze leeftijd is voor velen een respectabele reden zich – zo zij dit doorgaans niet eerder deden – uit openbare functies terug te trekken. Dit geldt echter niet voor Idenburg. Toegerust met een krachtig gestel gaf hij steeds leiding met een vitaliteit en beslistheid, die niet tot dit terugtreden noopten; het was veeleer zijn wens plaats te maken voor jongeren, die hem deed besluiten thans deze functie te beëindigen.

Gedurende 14 jaren heeft Idenburg de redactie voorgezeten. De jaargangen 35 t/m 48 kwamen onder zijn leiding tot stand. In deze periode is in de pedagogiek veel gebeurd, wellicht meer dan in enige voorafgaande periode in het bestaan van *Pedagogische Studiën*. Ging het in de jaren tot 1960 nog vooral om de erkenning van de pedagogiek als wetenschap en om de verduidelijking van haar wetenschapskarakter, in de zestiger jaren trad als belangrijke ontwikkeling de differentiatie in de vorm van diverse specialisaties naar voren: de orthopedagogiek, de sociale pedagogiek, de onderwijskunde etc. Voorts ontstond in de afgelopen tien jaren gaandeweg een meer positieve waardering voor de Angelsaksische bijdrage aan de sociale wetenschappen, welke ertoe leidde, dat het empirisch onderzoek ook in de pedagogiek meer in de belangstelling kwam te staan dan voorheen het geval was. In de afgelopen periode nam ook de belangstelling voor de studie van de opgroeiende mens met sprongen toe.

Bovengenoemde ontwikkelingen zijn niet buiten *Pedagogische Studiën* om gegaan. Integen-

deel, Idenburg, die zichzelf geen pedagoog noemt, bleek bij uitstek de geschikte figuur ons tijdschrift gedurende dit veranderingsproces te behoeden voor extreme ontwikkelingen. In het redactiebeleid was zijn inbreng vooral gericht op de maatschappelijke betrokkenheid en op de ontwikkelingen in internationaal verband. Achteraf gezien ervaren wij het besluit van de redactie Idenburg in 1958 te benoemen tot voorzitter als een wijze daad.

Waarschijnlijk heeft Idenburg – van oorsprong jurist – meer dan enig pedagoog gepubliceerd in *Pedagogische Studiën*. 'Cijfers geven' (jrg. 7, 1926, p. 29 e.v.) heette zijn eerste artikel. Welnu, we geven er enkele . . . In totaal schreef hij in de afgelopen 45 jaar 24 artikelen voor *Pedagogische Studiën*; 20 daarvan verschenen gedurende zijn voorzitterschap van de redactie. Daarnaast besprak hij een zeer groot aantal boeken voor de rubriek Boekbesprekingen. Een voorzichtige schatting leert, dat het er tot dusver meer dan 200 geweest moeten zijn.

Hoewel de historicus misschien een ander oordeel zal vellen lijken ons voorshands de artikelen van Idenburg over de externe democratisering en het onderwijsbeleid het meest belangrijk. Men herinnere zich slechts zijn studies 'Gelijkheid van kansen' (jrg. 36, 1959, p. 210 e.v.), 'Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen' (jrg. 39, 1962, p. 434 e.v.), 'Naar een constructieve onderwijspolitiek' (jrg. 47, 1970, p. 1 e.v.) en 'De Structuur der Onderwijsvernieuwing' (jrg. 48, 1971, p. 57 e.v.). Idenburg heeft vooral in deze laatste artikelen hete hangijzers niet gemedend. Zo motiveerde hij zijn voorkeur van de aanvulling van het ministerie met een onderwijskundige

sector, welke zich op de onderwijsbeleidsontwikkeling zou moeten richten – zich daarmee plaatsend tegenover degenen, die dit onderdeel extern in bijvoorbeeld een Nationale Onderwijsraad ondergebracht wensten te zien – met een boeiende en scherpzinnige analyse van machtsstructuren in het overheidsapparaat. Een analyse, waar men stellig ook in de toekomst niet aan voorbij zal kunnen gaan, wil men tot een gefundeerd en doeltreffend onderwijsbeleid in dit land geraken.

In zijn persoonlijk woord bij de overdracht van het voorzitterschap heeft de nieuwe voorzitter Idenburg gekenschetst met een drietal termen, nl. als de *generalist*, die altijd aandacht heeft geschonken aan de macro-determinanten, die in het onderwijs en onderwijsbeleid een rol spelen, als de *relativist*, die niet schroomde van standpunt te veranderen wanneer rationele argumenten daarvoor pleitten en als de *constructieve activist*, die steeds alternatieven gaf voor z.i. niet-effectieve en ondemocratische structuren. Degenen, die in de loop der jaren Idenburgs publicaties gevolgd hebben zullen hem in deze typering ongetwijfeld herkennen.

* * *

In de laatstgehouden jaarvergadering van de redactie is prof. dr. E. Velema benoemd als nieuwe voorzitter. Vanwege zijn publicaties en zijn overige werkzaamheden op het terrein van de algemene en vergelijkende onderwijskunde is prof. Velema stellig ook voor de lezers geen onbekende.

Besloten is voorts tot naamsverandering van kernredactie en redactie. De kernredactie zal voortaan redactie heten en de redactie redactieraad. Daarmee wordt een reeds enige jaren bestaande situatie bestendigd. Tevens is een aantal maatregelen aanvaard, die een goed samenspel van redactie en redactieraad beogen.

Ook zijn enige wijzigingen aangebracht in de samenstelling van de redactie en de redactieraad. Prof. Idenburg blijft zijn redactionele medewerking aan ons blad voortzetten als lid van de redactieraad. Door zijn drukke werkzaamheden daartoe gedwongen heeft de heer Grandia zich

gedwongen gezien zijn lidmaatschap van de redactie te verwisselen met dat van de redactieraad. Als nieuwe leden zijn tot de redactieraad toegetreden dr. J. H. G. I. Giesbers, prof. dr. J. F. W. Kok en drs. R. van der Vegt.

De heer Giesbers is sedert 1967 verbonden aan het Instituut voor Onderwijskunde, afdeling Lerarenopleiding, van de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Daarvoor was hij werkzaam als onderwijzer bij het lager onderwijs en als leraar Engels en als rector bij het voortgezet onderwijs. Van 1965 tot 1970 studeerde hij opvoedkunde te Nijmegen, welke studie hij af sloot met een promotie op het proefschrift *Cecil Reddie and Abbotsholme*. Hij publiceerde in *Pedagogische Studiën* 'Het Engels Lager Onderwijs en de Wet van 1870' (jrg. 47, 1970, p. 433 e.v.) en samen met C. J. J. A. Morsch 'Het Oostduitse schoolsysteem en het derde vormingsprincipe' (jrg. 48, 1971, p. 253 e.v.). Binnenkort zal tevens een artikel van zijn hand in dit tijdschrift verschijnen over de opleiding van leerkrachten in Engeland.

De heer Kok was in verschillende functies werkzaam bij het onderwijs voor kinderen met leer- en gedragsmoeilijkheden. Hij voltooide in 1962 zijn doctoraalstudie in de orthopedagogiek aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen en promoveerde in 1970 op het proefschrift "Structopathische kinderen; een orthopedagogisch behandelingsstype."

Vanaf 1964 is hij verbonden aan het huidige Instituut voor Orthopedagogiek te Nijmegen; sedert januari 1971 in de functie van lector. De heer Kok is onlangs benoemd als opvolger van prof. dr. W. Vliegthart aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Hij zal zijn werkzaamheden aldaar als hoogleraar in "de psychologie, de pedagogiek en de didaktiek van het gehandicapte kind" op 1 juli van dit jaar aanvangen.

Met de benoeming van de heer Van der Vegt in de redactieraad wordt het belang van de agologische aspecten van de onderwijskunde, en in het bijzonder van de innovatietheorie, tot uitdrukking gebracht. De heer Van der Vegt is namelijk als sociaal-psycholoog betrokken bij het onderzoek van de veranderingsproblematiek in onderwijsorganisaties. Hij is thans werkzaam bij het Insti-

tuut voor Sociale Psychologie van de Rijksuni-
versiteit te Utrecht en voorts verbonden aan het
Instituut voor Sociale Pedagogiek en Andrago-
giek van de Katholieke Universiteit te Nijmegen
Ook vervult hij een *part-time* lectoraat aan de
universiteit van Dublin. De heer Van der Vegt
was o.m. betrokken bij de introductie van nieuwe
trainingsmethoden in Nederland. Ook verbleef
hij enige tijd aan het Teachers College van de
Columbia University, waar hij studeerde bij prof.
M. B. Miles. Een promotie-onderzoek naar het
effect van verschillende opleidingsvormen hoopt
hij binnenkort af te sluiten.

Ook in het komende jaar stelt de redactie zich
voor het beleid, dat de afgelopen periode werd

gevoerd, te continueren en verder uit te bouwen.
Gestreefd zal worden naar een zo breed moge-
lijke informatie door publicatie van zowel weten-
schappelijk-beschouwende artikelen als van ver-
slagen van empirisch onderzoek. In het afgelopen
jaar is in de redactievergadering overwogen door
middel van een enquête de lezers te consulteren
over de opzet en inhoud van Pedagogische Stu-
diën. Thans ontbreekt echter de mankracht om
een dergelijk onderzoek uit te voeren. Niettemin
zal de redactie het zeer op prijs stellen wens en
meningen van lezers te vernemen, opdat deze
mede in het te voeren beleid betrokken kunnen
worden.

The second part of the book is devoted
to a study of the concept of 'motivation' as
used in the literature. It is shown that the
concept is used in a number of different
ways and that there is a need for a more
precise definition. The author discusses
the various theories of motivation and
attempts to find a common denominator
for them. He concludes that the concept
of motivation is too broad and that it
should be replaced by a number of more
specific concepts.

J. J. van der Vegt

Motivatieproblemen zijn in het bijzonder
aan de orde in de pedagogische literatuur.
De auteur heeft een aantal artikelen
over dit onderwerp gepubliceerd en
hij heeft ook een boek over dit
onderwerp geschreven.

de optimale motivatie van de leerling van de
hulp. Onder optimale motivatie wordt verstaan
de innerlijke tendens om de leer te voortzetten
zolang een positief van het leerproces voort-
duurt. Het is belangrijk om te weten dat
deze tendens niet alleen afhangt van de
motivatie van de leerling, maar ook van
de kwaliteit van de leeractiviteit. Het is
dus belangrijk om de leeractiviteit te
ontwikkelen en te verbeteren. Dit kan
worden gedaan door de leeractiviteit te
maken tot een doel op zich en door de
leerling te laten zien dat de leeractiviteit
hem kan helpen om zijn doelen te bereiken.

We hebben het artikel vertaald dat in de
vorige omschrijving en dit artikel van een ander
wijze de belangrijke relatie als ontvoering van
sociaal-wetenschappelijke onderzoek en de
aanpak van de leeractiviteit. Het hier
besproken artikel zal inzicht geven in
het model, dat in de richting van de leer-
activiteit is in principe te gebruiken.

The author has written a number of articles
on this subject and has also written a book
on this subject.

Een model voor 'de helpende relatie' in taaksituaties

H. J. M. HERMANS*

Katholieke Universiteit, Nijmegen

Carl Rogers (1961) omschrijft de helpende relatie als volgt: . . . a helping relationship might be defined as one in which one of the participants intends that there should come about, in one or both parties, more appreciation of, more expression of, more functional use of the latent inner resources of the individual (p. 40).

In dit artikel zal een poging gedaan worden een model te ontwerpen voor een helpende relatie in taaksituaties. Wanneer in dit geval gesproken wordt over een helpende relatie, dan houdt dit in dat er sprake is van iemand die hulp geeft, van iemand die hulp ontvangt en van een taak. Het model zal nu zodanig geconstrueerd worden dat de dynamische relatie tussen deze drie elementen van het systeem zoveel mogelijk is afgestemd op de optimale motivatie van de ontvanger van de hulp. Onder optimale motivatie wordt verstaan de innerlijke tendens om de taak te verrichten vanuit een positie van persoonlijke verantwoordelijkheid waarbij storende angsten en onzekerden worden vermeden. Tevens houdt een optimale motivatie in dat helper en ontvanger er naar streven dat de prestaties van de ontvanger zoveel mogelijk in overeenstemming zijn met diens capaciteiten.

We hebben het sterke vermoeden dat in de verdere ontwikkeling en uitbouw van ons onderwijs de helpende relatie als ontmoetingspunt van sociaal-wetenschappelijk onderzoek en didactiek een centrale plaats zal innemen. Het hier besproken model, dat in die richting een bijdrage tracht te leveren, is in principe toepasbaar niet alleen op

de relatie leerkracht-leerling, maar ook op de relatie tussen ouders en kind. Ook kan het gebruikt worden om leerlingen op school of kinderen thuis elkaar te laten helpen.

Het voordeel van een dergelijk model, dat in de vorm van een aantal diagrammen gepresenteerd zal worden, ligt hierin dat het gebruikt kan worden voor instructiedoeleinden. In het gunstigste geval kunnen leerkrachten, ouders of leerlingen van de diagrammen gebruik maken om zichzelf te *trainen* in het geven van hulp. Ze kunnen uiteraard op tal van wijzen meer vereenvoudigd worden. Een tweede voordeel is hierin gelegen dat het model aanleiding kan zijn tot het afleiden van hypothesen voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek.

De grondslagen waarop het model is gebouwd zijn behandeld in 'Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs' (Hermans, 1971), waarin empirische en theoretische analyses worden behandeld met betrekking tot de motivatie in taaksituaties. Verschillende malen zal in dit artikel verwezen worden naar het 'sociale interactie-onderzoek' tussen ouders en kinderen in taaksituaties.

Op dit onderzoek zijn vele elementen van het model gebaseerd. Het artikel is zo opgebouwd dat allereerst aandacht wordt besteed aan een fundamenteel en een aantal meer specifieke motivatieprincipes die naderhand ingepast worden als elementen in het model.

1. *Fundamenteel motivatieprincipe.*

Motivatieprocessen zijn in hoge mate gekoppeld aan situatieve veranderingsprocessen. Het gemotiveerd zijn tot iets kan slechts bestaan wanneer de omgeving waarin het organisme zich bevindt,

* De auteur stelt reacties n.a.v. dit artikel op prijs.
Adres: Psychologisch Laboratorium, Erasmuslaan 16, Nijmegen.

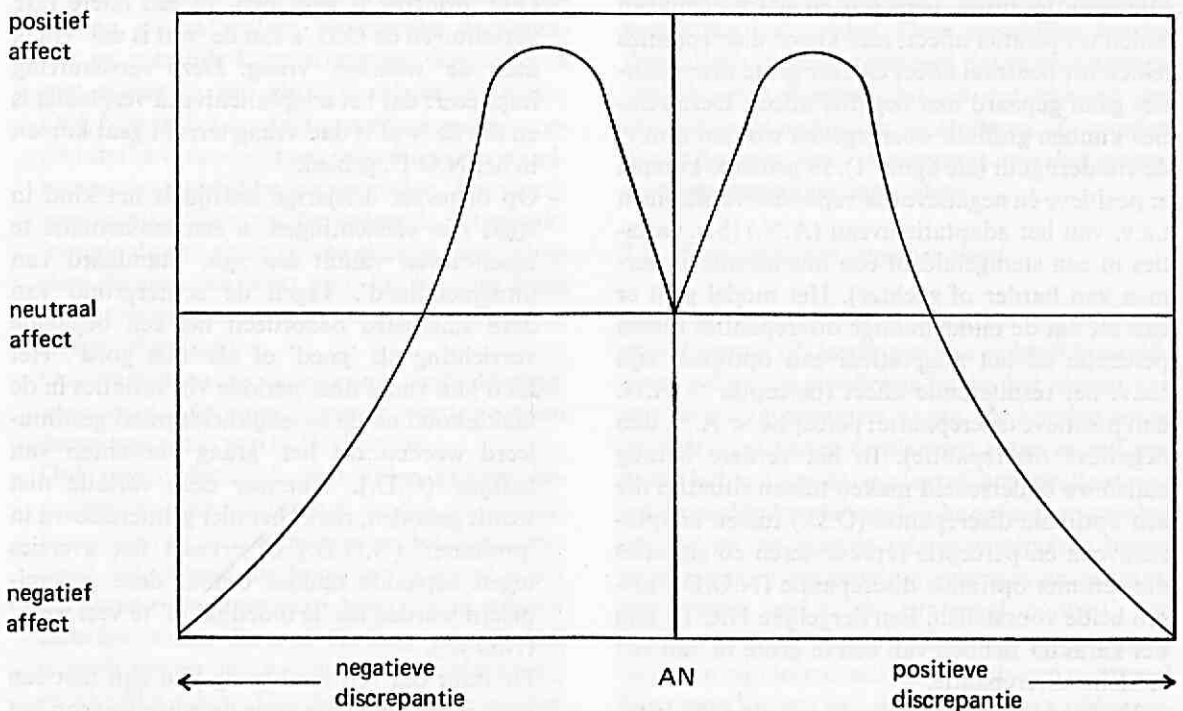
veranderingen impliceert. Iemand is gemotiveerd tot iets als hij anticipeert op datgene wat nog niet of nog niet volledig gerealiseerd is. Dit idee ligt reeds opgesloten in de betekenis van het latijnse begrip *movere* = bewegen. In een toestand van bewegingloosheid is elke vorm van verandering en dus ook iedere vorm van motivatie uitgesloten. Het 'kijken naar de ondergaande zon' impliceert beweging, zowel van de 'kijkende' als van de 'ondergaande zon'. Het 'kijken naar' heeft plaats via een opeenvolging van een gevarieerde reeks van netvliesbeelden die door hun variatie het zenuwstelsel van de kijker in een bepaalde activeringstoestand houden. De aandacht van de kijker blijft geboeid zolang er een bepaalde mate van beweging in de buitenwereld aanwezig is. Wanneer b.v. de zon in een bepaalde stand zou blijven staan zonder variatie in kleurschakeringen, zou dit de aandacht van de kijker doen verslappen.

Wanneer de variatie in de stimuluscondities gereduceerd wordt, verslapt de aandacht en treedt er tenslotte bewustzijnsverlaging op zoals het geval is in de hypnotische trance of in de slaap. De aandacht en interesse voor matig variërende stimuluscondities gaat gepaard met positief affect. De variatiereductie leidt eerder tot een neutraal affect dat vergelijkbaar is met het verlies van interesse in iets dat reeds vaak gezien of gehoord is.

Terwijl een zekere mate van variatie in stimuluscondities gepaard gaat met positief affect, leidt een te sterke variatie eerder tot negatief affect. Een plotseling optredend geluid, een onverwachte lichamelijke aanraking, een totaal onvoorziene verandering van het waarnemingsveld (b.v. in het verkeer) leidt tot negatieve vormen van affect.

Het effect van de stimuluscondities op de persoon is nu mede afhankelijk van de toestand

figuur 1
De vlinderfiguur (naar Haber, 1958)



waarin deze zich bevindt op het moment dat hij met de stimulusvariatie geconfronteerd wordt. Tevens is die toestand aan verandering onderhevig *zolang* de persoon in contact is met een bepaalde stimulusconditie. Een bepaalde lichtintensiteit wordt overdag als 'minder scherp' waargenomen dan 's nachts. Wanneer men vanuit de duisternis een verlicht lokaal binnen treedt of omgekeerd voltrekt zich een aanpassing aan de omstandigheden waarin men zich op het moment bevindt. Zo kan men een schilderij of een muziekstuk dat men aanvankelijk mooi vindt, na langdurige confrontatie minder mooi vinden. Evenzo kan het onaangename karakter van onverwachte of plotselinge gebeurtenissen gereduceerd worden na herhaalde confrontatie.

De tot zover gevolgde gedachtengang kan theoretisch nader geformuleerd worden door de aanname van twee begrippen, nl. 'perceptie' en 'adaptatieniveau' (adaptation level: Helson, 1964). De term 'perceptie' verwijst naar de waargenomen stimulusconditie, de term 'adaptatieniveau' naar de instelling of de verwachting die het organisme op een bepaald moment heeft. Matige discrepanties tussen perceptie en adaptatieniveau leiden tot positief affect, zeer kleine discrepanties leiden tot neutraal affect en zeer grote discrepanties gaan gepaard met negatief affect. Deze relaties kunnen grafisch weergegeven worden d.m.v. de vlinderfiguur (zie figuur 1). In principe kunnen er positieve én negatieve discrepanties voorkomen t.a.v. van het adaptatieniveau (A.N.) (b.v. variaties in een stemgeluid of een muziekstuk in termen van harder of zachter). Het model gaat er van uit dat de middelmatige discrepanties tussen perceptie en het adaptatieniveau optimaal zijn t.a.v. het resulterende affect (perceptie > A.N. dan positieve discrepantie; perceptie < A.N. dan negatieve discrepantie). In het verdere betoog zullen we onderscheid maken tussen situaties die een optimale discrepantie (O.D.) tussen adaptatieniveau en perceptie representeren en situaties die een niet optimale discrepantie (N.O.D.) tussen beide voorstellen. Een dergelijke N.O.D. kan het karakter hebben van een te grote of van een te kleine discrepantie.

De fundamentele betekenis van de O.D. situ-

atie voor het motivatie begrip kan aan de hand van de volgende voorbeelden geïllustreerd worden.

- Op een bepaalde leeftijd heeft het kind een speciale aandacht voor het menselijk gelaat; het reageert vooral op een vriendelijk lachend gezicht dat pratend met hem bezig is (O.D.) Het verliest daarentegen vlug interesse in een zijwend, bewegingloos gezicht (N.O.D.) en wordt angstig wanneer het gezicht boos is en tegen hem schreeuwt (N.O.D.).
- Op een wat latere leeftijd is het kind zeer geïnteresseerd in een voorwerp dat afwisselend aanwezig is en 'tevoorschijn wordt getoverd' (O.D.) Het verliest interesse wanneer dit spelletje lange tijd wordt gecontinueerd (N.O.D.) en schrikt wanneer het voorwerp abrupt en begeleid met harde geluiden tevoorschijn komt (N.O.D.).
- Wanneer de taalontwikkeling een bepaald niveau heeft bereikt, wil het kind van tal van voorwerpen de naam weten. De 'wat is dat?' vraag geeft aan dat dessemantische betekenis van omgevingsaspecten binnen het bereik van het O.D. principe is gekomen. In een latere fase verschuiven de O.D.'s van de 'wat is dat' vraag naar de 'waarom' vraag. Deze verschuiving impliceert dat het adaptatieniveau verplaatst is en dat de 'wat is dat' vraag terecht gaat komen in het N.O.D. gebied.
- Op ongeveer driejarige leeftijd is het kind in staat zijn verrichtingen in een taaksituatie te beschouwen vanuit een zgn. 'standaard van uitnemendheid'. Tegen de achtergrond van deze standaard beoordeelt het een bepaalde verrichting als 'goed' of als 'niet goed'. Het kind kan vanaf deze periode via variaties in de taakhoud en de moeilijkheidsgraad gestimuleerd worden tot het 'graag verrichten van taakjes' (O.D.). Wanneer deze variatie niet wordt geboden, raakt het niet geïnteresseerd in 'presteren' (N.O.D.) of ervaart het aversies tegen bepaalde taakjes omdat deze gepercipiëerd worden als 'te moeilijk' of 'te veel werk' (N.O.D.).
- De duur dat een kind bezig kan zijn met een taak is een indicatie voor de wijze waarop het

gemotiveerd is voor die taak. Wanneer de taak als aantrekkelijk ervaren wordt, blijft het kind ermee bezig zolang verschillende aspecten van de taak in het O.D. gebied vallen. Wanneer de taak van buiten af voortijdig wordt onderbroken, resulteert dit in een N.O.D. situatie, evenals wanneer het kind gedwongen wordt langer met de taak door te gaan dan het zelf wenst.

- De volwassene houdt er niet van een spannend detectiveverhaal steeds weer opnieuw te lezen of steeds met exact hetzelfde werk bezig te zijn. Wanneer hetzelfde werk herhaald wordt, wordt getracht daarin aspecten te ontdekken die vooraf nog niet ontdekt waren.
- Niet alleen in taaksituaties tracht de volwassene optimale discrepanties op te sporen, ook in sociale verhoudingen vindt dit plaats. Een zekere variatie in sociale contacten wordt nagestreefd. Ook binnen één contact worden telkens nieuwe O.D. situaties gezocht. Wanneer dit proces geen gelegenheid krijgt zich verder te ontwikkelen, kan gesproken worden van 'sleur' of 'slijtage' (N.O.D.). Grote verschillen tussen personen representeren eveneens N.O.D. situaties; verschillen in interesse, opleiding, sociaal milieu, idologische standpunten en uiterlijk kunnen mensen verhinderen met elkaar in een zinvolle relatie te treden. Ook binnen het contact met één persoon worden sterke veranderingen, wisselingen in standpunten en uiterlijkheden vermeden. Dit wordt aardig uitgedrukt in de volgende uitspraak: 'people do not want you to change, even when they do not like what you do; because from the moment you change, you are unpredictable' (Roger Harrison). Ook begrippen als ontplooiing, ontwikkeling, vorming e.d. kunnen begrepen worden als een succesieve reeks van O.D. situaties.
- Ook inter-individuele verschillen kunnen begrepen worden vanuit het model, nl. vanuit verschillen in adaptatieniveau. Het is b.v. bekend dat iemand die hoog gemotiveerd is tot presteren een voorkeur heeft voor relatief moeilijke taken. Iemand die laag gemotiveerd is heeft eerder een voorkeur voor relatief gemakkelijke taken. Dat kan verklaard worden

door te stellen dat het adaptatieniveau van beiden verschillen vertoond. Daardoor representeert de relatief moeilijke taak voor de hoog gemotiveerde persoon een O.D. situatie en voor de laag gemotiveerde een N.O.D. situatie.

2. Motivatieprincipes in taaksituaties

In 'Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs' (Hermans, 1971) werd een onderzoek beschreven waarin de sociale interacties tussen ouders en kinderen werden geobserveerd in een reeks van taaksituaties. Daarbij werd onderscheid gemaakt tussen gezinnen met hoog gemotiveerde kinderen, die hoge scores behaalden op de P schaal van de Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PMT-K) en gezinnen met laag gemotiveerde kinderen, die lage scores kregen op de P schaal. Eveneens werden onderscheiden een groep gezinnen met hoog faalangstige kinderen, die hoog scoorden op de F min schaal van de PMT-K en gezinnen met laag faalangstige kinderen, die laag scoorden op de F min schaal. De resultaten van dit onderzoek wezen uit dat de interactiepatronen tussen de verschillende groepen duidelijke verschillen vertoonden. Deze verschillen werden theoretisch zo geïnterpreteerd dat ze als uitgangspunt konden fungeren bij het ontwikkelen van een optimale motivatie tot studeren. Ze worden hieronder nog eens samengevat met het accent op enige praktische implicaties.

2.1 Standaard van uitnemendheid

Uit empirisch onderzoek is het bekend dat hoog gemotiveerde (P) leerlingen aan zichzelf bepaalde eisen stellen die steeds iets boven het niveau van hun feitelijke prestaties liggen. Ze houden ervan zichzelf in situaties te plaatsen waar ze zelf een greep hebben op de uitslag of het resultaat van een bepaalde handeling. Dit hangt samen met het feit dat ze een causule relatie percipiëren tussen eigen inzet en capaciteiten enerzijds en gedragsuitkomsten anderzijds ('internal control', zie Rotter, 1966). Zo kan een leerling een eventueel succes in zijn leerresultaten evenals een eventueel falen toeschrijven aan de inspanningen of het ge-

brek aan inspanningen die daartoe geleid hebben. De hoog gemotiveerde leerling is meer geneigd om dit te doen dan de laag gemotiveerde leerling. De laatste zal eerder geneigd zijn om succes of falen toe te schrijven aan 'geluk' of 'pech' of aan de invloed van machtige anderen, zoals de onderwijzer of de ouders ('external control'). Het gaat hier om het 'geloof in eigen capaciteiten' dat bepaalt in hoeverre iemand geneigd is om gedragsuitkomsten al of niet vanuit zijn invloedssfeer te percipiëren. De 'internal control' is niet het enige kenmerk van de hoog gemotiveerde leerling. Behalve het feit dat hij verwacht invloed te hebben op gedragsuitkomsten, probeert hij zijn gedragsresultaten in taaksituaties van een *goed* gehalte te doen zijn. M.a.w. hij vergelijkt en beoordeelt deze resultaten vanuit een bepaalde standaard van uitnemendheid. Daarbij heeft de discrepantie tussen de standaard en de perceptie van de bestaande situatie een motiverend effect (b.v. ik wil het iets beter doen dan ik gedaan heb). Samenvattend zou gesteld kunnen worden dat de perceptie van 'internal control' een voorwaarde is voor het motiverende effect van een standaard van uitnemendheid.

Zoals reeds beschreven is (Hermans, 1971), kan deze standaard verschillende vormen aannemen. Iemand kan zijn verrichtingen evalueren vanuit een *absoluut gekozen standaard*. Deze situatie komt b.v. voor als iemand in een spelsituatie telkens ernaar streeft om een bepaald aantal punten te halen. Het gewenste aantal punten kan hier beschouwd worden als de *standaardwaarde*. Wanneer het feitelijk aantal punten gelijk of hoger is dan de standaardwaarde is hij tevreden (O.D.), wanneer het echter lager uitvalt is hij ontevreden (N.O.D.). Verder kan de standaard gelegen zijn in de *voorbijge prestatie* van de betrokkene. Zo kan iemand ernaar streven om het telkens iets beter te doen dan hij tot nu toe gedaan heeft. Tenslotte kan de standaard gelegen zijn in een *andere persoon* of in een groep van personen. Dit type standaard komt frequent voor in tal van vormen van sport en spel. In elk van die drie standaardvormen kunnen O.D. en N.O.D. situaties optreden afhankelijk van de afstand tussen de standaardwaarde en de perceptie van de feitelijke situatie.

De standaardvormen zoals die tot zover behandeld zijn hebben een aspect gemeenschappelijk,

figuur 2
Onderscheidingen in standaarden van uitnemendheid

	intern	extern
absolute standaard	a	d
standaard in vorige prestatie	b	e
standaard in de ander	c	f

nl. dat ze intern bepaald zijn, d.w.z. dat de persoon zelf het type standaard kiest en dat hij ook de standaardwaarde zelf bepaald. Dit ligt anders bij de extern bepaalde standaard die door iemand anders dan de persoon zelf vastgesteld wordt. In principe kan elk van de drie besproken standaardvormen zowel intern als extern voorkomen, hetgeen resulteert in de zes cellen van figuur 2.

Aan de hand van figuur 2 kan iedere leerkracht of opvoeder nagaan naar welke type standaard hij gewend is zich te richten voor zichzelf en in zijn contact met leerling of kind. Het type standaard dat het meest gebruikelijk is in het traditionele onderwijssysteem is type d in figuur 2: de externe beoordeling ziet de prestatie voor een vak pas als bevredigend als er sprake is van een cijfer 6 of meer. Type e komt voor als van een leerling van buiten af wordt verwacht om 'het de volgende keer beslist beter te doen'. Een voorbeeld van type f kan gevonden worden in de ouders die pressie op een kind uitoefenen om het beter of even goed te doen dan een broertje of zusje. De hier gegeven voorbeelden hebben betrekking op externe standaarden die niet of niet voldoende zijn afgestemd op die van het kind. Dit hoeft uiteraard niet steeds het geval te zijn. De opvoeder die zich oriënteert op het adaptatieniveau van het kind, zal eventueel gehanteerde externe standaarden in een positie van optimale discrepantie brengen t.a.v. de interne standaarden van het kind. De externe standaarden bergen het gevaar in zich dat ze niet congruent zijn aan de interne standaarden die het kind t.a.v. zichzelf hanteert. Deze discrepantie resulteert gemakkelijk in een N.O.D. situatie. Bovendien bestaat het gevaar dat door het benadrukken van N.O.D. standaarden een perceptie tot ontwikkeling komt die gekenmerkt wordt door 'external control'.

Gezien vanuit het concept motivatie zijn interne standaarden te verkiezen boven externe. Een individuele benadering is vereist om af te tasten welke type standaard en welke standaardwaarde door een bepaald kind in een bepaalde situatie gehanteerd wordt. Uitgaande van de eigen standaarden van het kind kan het motivatieproces op gang worden gezet door het creëren van een successieve reeks van O.D. situaties. Dit

houdt in dat het kind telkens wordt uitgenodigd om een bepaalde standaardwaarde te kiezen waarbij de feitelijke prestatie telkens met de gekozen standaardwaarde vergeleken kan worden. Telkens is het mogelijk de typen a, b en c *afwisselend* te gebruiken. Bovendien kunnen deze standaardvormen zowel bij individueel als bij groepswork gehanteerd worden. In het laatste geval heeft de standaard telkens betrekking op de prestatie van de groep.

Misschien is dit de plaats om terloops een opmerking te maken over het gebruik van cijfers als beoordelingsnormen in het onderwijs. Veel bezwaren die tegen cijfers, vooral rapportcijfers, worden ingebracht, richten zich tegen de omstandigheden dat cijfers van buiten af worden opgelegd en te weinig rekening houden met de specifieke geaardheid van de leerling. Deze bezwaren zijn vergelijkbaar met die welke tegen externe, eenzijdig opgelegde standaarden ingebracht kunnen worden. De consequentie die hieruit wel eens getrokken wordt is dat men een voorkeur uitspreekt voor de afschaffing van cijfers. Gezien vanuit de strekking van dit artikel, lijkt het ons beter om in plaats van afschaffing van cijfernormen, deze te vervangen door een gevarieerde reeks van evaluatiesystemen (scoringssystemen, puntensystemen) die door de leerling gebruikt kunnen worden om zijn interne standaarden tot ontwikkeling te brengen op een wijze die in overeenstemming is met zijn capaciteiten.

2.2 Graad van specificiteit van de hulp

De meest sprekende verschillen tussen de gezinnen van hoog en laag gemotiveerde kinderen lagen in de aard van de hulp die de ouders aan hun kinderen gaven. De ouders van de hoog gemotiveerde kinderen maakten in hoofdzaak gebruik van de zgn. niet specifieke hulp. Ze gaven meestal aanwijzingen, hints of suggesties, die van een zodanige algemeenheid waren dat de oplossing er niet onmiddellijk of rechtstreeks uit voortvloeide. De ouders van laag gemotiveerde kinderen gaven in hoofdzaak specifieke hulp, dwz. de hulp was zodanig van aard dat de oplossing door de ouders zelf werd gegeven of rechtstreeks uit hun in-

greep voortvloeide. Een van de taken bijv. bestond hieruit dat de kinderen 7 losse letters kregen waarmee ze telkens nieuwe woordjes konden maken (van drie letters of meer). Wanneer het kind nu bezig was met de taak en op een punt kwam dat het geen nieuwe woorden meer verzinnen kon, gebruikten de ouders van hoog gemotiveerde kinderen typische uitdrukkingen als: 'denk eens aan de naam van een dier' of 'probeer eens een heel ander woord' of 'je mag ook woorden van meer dan drie letters maken' e.d. De ouders van laag gemotiveerde kinderen zegden vaker een woordje voor en wisselden zelf letters om zodat een nieuw woord ontstond. Een andere taak was het in elkaar zetten van het zgn. Wiggly-blok dat bestaat uit negen onregelmatig gevormde stukken die als ze goed in elkaar worden gepast, een kubus vormen. De ouders van de hoog gemotiveerden wezen meer op algemeen bruikbare principes zoals 'let eens op de stukken die aan de buitenkant horen' of 'je kunt dit stuk nog naar een andere kant draaien' of 'uit hoeveel stukken bestaat het blok?' of 'let eens op de nerf in het hout' of 'welk stuk hoort in het midden?'. De ouders van de laag gemotiveerde kinderen raakten meer stukken aan, legden zelf een bepaald stuk in de goede positie of zeiden 'dit stuk hoort daar'. Als we nu analyseren wat voor soort hulp door de ouders gegeven werd, dan valt op dat de ouders van de hoog gemotiveerden er steeds op uit leken te zijn dat het kind *zelf* tot de oplossing van de taak en de onderdelen ervan kwam. Ze beperkten zich tot het geven van 'intermediërende' hulp die voor het kind telkens de stap tussen weten en niet weten verkleinde. Het gedrag van de ouders van de laag gemotiveerde kinderen had meer het karakter van 'de oplossing moet gegeven worden; ik zie de oplossing; dus geef ik ze' waarbij minder pogingen in het werk werden gesteld om de oplossingen te laten geven.

Wat is nu de theoretische betekenis van deze onderscheidingen in hulpgevend gedrag? Wat de ouders van de hoog gemotiveerden deden was dat ze door het geven van de 'intermediërende' hulp de afstand verkleinden tussen het adaptatieniveau en de perceptie van de taaksituatie (O.D.); tevens

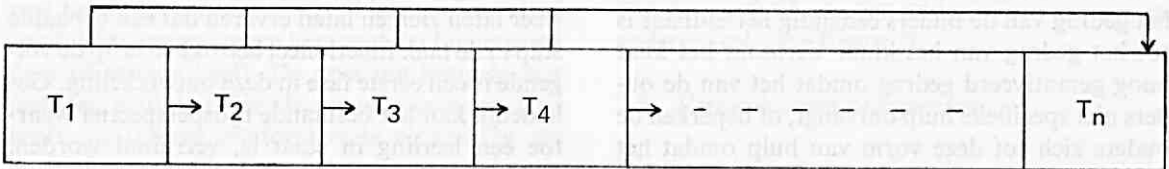
brachten ze hiermee de taak binnen de invloedssfeer van het kind zodat het een causaal verband kon percipiëren tussen eigen inzet en capaciteiten enerzijds en de oplossing van de taak anderzijds ('internal control'). De ouders van de laag gemotiveerden lieten voor het kind een N.O.D. situatie bestaan die ontstond door het niet weten van de oplossing en creëerden door het door hen zelf geven van de oplossingen een perceptie die gekarakteriseerd kan worden als 'external control'. Samenvattend kan gesteld worden dat een overwegende hoeveelheid niet specifieke hulp een O.D. situatie en een overwegende hoeveelheid specifieke hulp een N.O.D. situatie creëert.

2.3 Tijdsperspectief

Wat is de betekenis van specifieke en niet specifieke hulp voor het tijdsperspectief van het kind? Wanneer een helper in zijn hulpgedrag de specifieke hulp laat domineren, wordt de geholpene telkens de mogelijkheid ontnomen om zijn eigen taakgedrag uit te laten lopen op de oplossing (doel). Het taakproces wordt zodoende telkens onderbroken door een ingreep van buitenaf. De interne regulatie wordt a.h.w. vervangen door een externe regulatie. In een dergelijke situatie wordt de ontwikkeling van het tijdsperspectief tegen gegaan. Het is redelijk te veronderstellen dat bij de laag gemotiveerde kinderen, waar de hoeveelheid specifieke hulp de niet specifieke domineert, het momentane taakgedrag in geringe mate gezien wordt in functie van het toekomstige taakgedrag. Deze bewering is in overeenstemming met het feit dat laag gemotiveerde kinderen minder taakspanning hebben d.w.z. dat ze minder drang hebben een eenmaal begonnen taak verder te voltooien. Dit blijkt o.m. uit een reeks van experimenten m.b.t. het zgn. Zeigarnik-effekt: laag prestatie-gemotiveerde ppn. hebben minder neiging een door de proefleider onderbroken taak naderhand weer op te nemen dan hoog prestatie-gemotiveerde ppn. (o.a. Coopersmith, 1960). Een aantal andere onderzoeken tonen aan dat het tijdsperspectief van hoog prestatie-gemotiveerde ppn. zich verder in de toekomst uitstrekt dan dat der laag prestatie-gemotiveerde ppn. (zie

figuur 3

Dynamische relatie tussen taakonderdelen



Hermans, 1967, voor een literatuursamenvatting) Ook blijkt dit uit het antwoordgedrag op vragenlijsten. Hoog gemotiveerde respondenten antwoorden dat ze in het algemeen sterker op de toekomst zijn gericht en verder in de toekomst kijken dan laag gemotiveerde respondenten (items no. 3 en 80 van de PMT en items no. 46 en 56 van de PMT-K). Kenmerkend ook is dat hoog gemotiveerden van mening zijn dat 'het zich lang van te voren voorbereiden op een belangrijke taak' getuigt van realiteitszin, terwijl laag gemotiveerden dit eerder voorbarig vinden (item 68 van de PMT).

Symbolisch kan de dynamische relatie tussen de verschillende taakonderdelen weergegeven worden in figuur 3. Verschillende taakonderdelen ($T_1, T_2, T_3, T_4 \dots T_n$) worden gerealiseerd in de tijd. Elk voorafgaand onderdeel is betrokken op het volgende met de uiteindelijke opzet dat onderdeel T_n de voltooiing van de taak vormt. Bij hoog gemotiveerden zijn nu de verschillende onderdelen in sterkere mate op elkaar en op de uiteindelijke voltooiing van de taak betrokken dan bij de laag gemotiveerden. Aangenomen wordt dat de wijze van hulp geven hier nauw mee verbonden is: niet specifieke hulp werkt bevorderend op de betrokkenheid van de onderdelen t.o.v. elkaar en in het algemeen op het tijdspectief, terwijl de specifieke hulp hierop eerder een remmende uitwerking heeft. Onder invloed van specifieke hulp worden de verschillende taakonderdelen in een positie van isolement gebracht zowel t.o.v. elkaar als t.o.v. het doel (voltooiing) van de taak. Onder invloed van niet specifieke hulp wordt de functionele relatie tussen de onder-

delen bevorderd en staan de onderdelen meer in een spanningsrelatie tot het doel.

Nu is het niet zo dat alle kinderen geneigd zijn om de door de helper aangeboden hulp te accepteren. Het ziet er naar uit dat dit afhankelijk is van de persoonlijkheidskenmerken van de geholpene en het type hulp dat door de helper wordt geboden. In het onderzoek naar de sociale interacties tussen ouders en kinderen, kwam opvallend naar voren dat hoog gemotiveerde (P) kinderen in relatief frequente mate hulp afwezen die hen door de ouders werd aangeboden. Zeer recente observaties in een aantal gezinnen leerden ons dat deze kinderen vooral die hulp afwijzen die een specifiek karakter heeft, doch bereid zijn hulp van een minder specifiek karakter te accepteren. Dit is verklaarbaar vanuit de dynamische spanningsrelatie tussen de taakonderdelen zoals die hij de hoog gemotiveerden gevestigd is. De specifieke hulp die a.h.w. een of meer onderdelen uit de dynamisch gerelateerde reeks van figuur 3 tracht te verwijderen, stoot speciaal bij de hoog gemotiveerde kinderen op weerstanden. De niet specifieke hulp laat de spanningsrelatie van de taakonderdelen eerder intact en verhoogt de kans dat de reeks van oplossingen vanuit de invloedssfeer van het kind gerealiseerd wordt. De laag gemotiveerde kinderen zijn eerder bereid de specifieke hulp te accepteren, hetgeen verklaarbaar is op grond van een ontbrekende spanningsrelatie tussen verschillende taakonderdelen en een geringe betrokkenheid op het doel.

Gezien de complexiteit van het interactiegedrag is het moeilijk om de gevonden resultaten

volgens een eenvoudig causaal model te verklaren. Het is onwaarschijnlijk dat het gedrag van het kind alleen maar een reactie is op het gedrag van de ouders. Even onwaarschijnlijk is het dat het gedrag van de ouders eenzijdig herleidbaar is tot het gedrag van het kind. Vertoont het kind hoog gemotiveerd gedrag omdat het van de ouders niet specifieke hulp ontvangt, of beperken de ouders zich tot deze vorm van hulp omdat het kind zelfstandig kan werken? Op een vraag die op deze wijze gesteld is, is het moeilijk een antwoord te geven. Niet het een óf het ander is juist, het een én het ander levert de meest plausibele verklaringsmogelijkheid. Kinderen reageren op gedragingen van ouders en ouders reageren op het gedrag van hun kind. Vandaar dat we er de voorkeur aan geven te spreken over de sociale interactie tussen ouders en kinderen, en meer in het algemeen tussen helpers en geholpenen. We nemen aan dat de aard van deze interactie in ieder geval een effect heeft op de motivatie van het kind. Een laag gemotiveerd of een faalangstig kind zit a.h.w. ingeklemd in een bepaalde interactie met zijn sociale omgeving. Zolang deze interactie blijft bestaan, zal er t.a.v. de motivatie van het kind weinig veranderen. Pas wanneer de relevante kernpunten in de interactie zich wijzigen, bestaat de mogelijkheid dat de motivatie veranderd wordt.

Wat betekent de redenering zoals die tot nog toe gevolgd is, voor de benadering van de leerling in de klas? Men mag er vanuit gaan dat de sociale omgeving in zijn totaliteit een invloed heeft op de motivatie van de leerling. Niet alleen de wijze van helpen van de ouders, ook die van de leerkracht levert zijn eigen bijdrage in het interactieproces. De leerkracht kan zich de vraag stellen in hoeverre zijn bijdrage de leerling de mogelijkheid geeft om zijn tijdsperspectief in taaksituaties tot ontwikkeling te brengen. In hoeverre zijn taakonderdelen op elkaar betrokken? In hoeverre kan de ene taak gezien worden in functie van de ander? In hoeverre wordt de leerling ertoe gestimuleerd om het verrichten van een bepaalde taak over een langere tijdsduur te doen plaatsvinden? Op dit punt kan teruggegrepen worden op het O.D. principe, dat ook gevolgd kan worden bij het verrui-

men van het tijdsperspectief. De niet specifieke hulp, op de juiste momenten toegepast, representeert een O.D. situatie met betrekking tot de ontwikkeling van het tijdsperspectief. Het telkens weer laten zien en laten ervaren dat een bepaalde stap in de taak functioneel betrokken is op de volgende is een eerste fase in deze ontwikkeling. Geleidelijk kan het bestaande tijdsperspectief waartoe een leerling in staat is, verruimd worden, zodat de discrepanties met het door de taak vereiste tijdsperspectief binnen het O.D. gebied blijven. Wanneer daarentegen een leerling een bepaalde taak kiest of krijgt, die buiten zijn bestaande tijdsperspectief valt, wordt aan deze voorwaarde niet voldaan, hetgeen zich kan manifesteren als aversie of ongeïnteresseerdheid t.o.v. de taak.

2.4 *Reinforcement*

In het interactie-onderzoek werd onderscheid gemaakt tussen vier soorten reinforcements: de positieve, taakgerichte (b.v. 'goed zo', 'prima', 'juist'), de negatieve taakgerichte (b.v. 'fout', 'neen', 'niet goed'), de positieve, persoongerichte (b.v. 'goed, Jan', 'dat heb je prima gedaan') en de negatieve, persoongerichte (b.v. 'niet goed, Jan', 'dat heb je fout gedaan'). De analyse van de gegevens leidde tot de conclusie dat alleen de eerste categorie een differentiërend effect had: ouders van hoog gemotiveerde (P) kinderen maakten meer van positieve taakgerichte reinforcements gebruik dan ouders van laag gemotiveerde kinderen.

De vier genoemde typen van reinforcement zijn alle van externe aard: ze worden van buiten af gericht op de gedragingen van het presterende kind. Naast externe zijn ook interne reinforcements te onderscheiden. Wanneer iemand bezig is met een bepaalde vorm van presteren, heeft de activiteit van het presteren zelf reeds een reinforcing waarde. Dit kan zich subjectief manifesteren in 'plezier hebben in de betreffende activiteiten'. Een objectief waarneembare manifestatie kan zijn 'het intensief bezig zijn met een bepaalde taak en dit gedurende een zekere tijd continueren'. Deze interne reinforcement is reeds werkzaam

voordat een vorm van externe reinforcement heeft plaats gevonden. Zo kan een kind een tijd lang bezig zijn met het bekijken en betasten van een voorwerp. Een volwassene kan geboeid bezig zijn met het oplossen van een probleem, voordat of zonder dat iemand tegen hem zegt dat hij het goed doet of gedaan heeft. De ervaring bezig te zijn met een activiteit die als zinvol wordt ervaren heeft een interne reinforcinge uitwerking die positief van aard is. Deze reinforcement zal positief van aard zijn als de betrokkene ervaart dat de activiteit succesvol verloopt en negatief getint zijn als de activiteit voor hem een ongunstig verloop heeft. Zeer zeker wanneer de leeftijd van de geholpene jong is, zullen interne reinforcements mede een invloed ondergaan van externe. Het is waarschijnlijk dat externe reinforcements bevorderend werken op de interne. Een kind dat vanuit zijn omgeving nooit hoort of hij een bepaalde activiteit goed of minder goed doet, zal minder mogelijkheden hebben de interne reinforcements tot ontwikkeling te brengen, dan een kind dat op dit punt wel bevestiging ondervindt. Dit neemt echter niet weg dat we hier te doen hebben met duidelijk te onderscheiden vormen van reinforcement. Voor een bevordering van de motivatie is het van belang aan beide vormen de gewenste aandacht te schenken. Interne reinforcements worden gecreëerd door een bepaalde taak te verrichten waardoor 'de ervaring iets te kunnen' de gelegenheid krijgt zich te doen gelden. De ervaring heeft een positief karakter als de eisen van de taak de capaciteiten van de betrokkene niet te buiten gaan. Bij de externe reinforcements komen de positief, taakgerichte als optimale naar voren. Ze hebben het meeste effect als ze contingent zijn aan de aard van de taakverrichting, d.w.z. als ze worden gegeven als de geholpene een juiste oplossing of een juiste methode volgt en als ze niet worden gegeven als dit niet het geval is (zie ook Bandura en Perloff, 1967). Verder is het van belang dat de externe reinforcement in overeenstemming is met de aard van de gehanteerde standaard. Als het kind een absolute standaard kiest (cel a in figuur 2), richt de reinforcinge helper zich op het al of niet bereiken van de gekozen standaardwaarde. Wanneer het kind daarentegen

een relatieve standaard kiest, dan heeft de reinforcement betrekking op de mate waarin vooruitgang wordt geboekt (cel b in figuur 2) of de mate waarin de prestatie gelijk aan of beter is dan de prestatie van een ander of een groep van anderen (cel c van figuur 2).

2.5 Verwachtingen en aspiraties

Wanneer in het nu volgende een onderscheid wordt gemaakt tussen verwachtingen en aspiraties, dan heeft de eerste term betrekking op de prestatie die iemand verwacht te zullen verrichten, de tweede op de prestatie die iemand graag zou willen verrichten. Ofschoon beide niet hoeven samen te vallen, wordt verwacht dat ze een overeenkomstig effect hebben op het taakgedrag en hulpgedrag. Het wordt algemeen aangenomen dat aspiraties en verwachtingen niet alleen afhankelijk zijn van vorige prestaties, maar ook een effect hebben op toekomstige prestaties. Gezien vanuit de geholpene hebben ze het karakter van interne standaarden (figuur 2) als de geholpene zelf bepaalde verwachtingen of aspiraties hanteert. Ze hebben het karakter van externe standaarden wanneer ze door de helper t.a.v. de verrichtingen van de geholpene geformuleerd worden. Op dezelfde wijze zijn de begrippen verwachtingsniveau en aspiratieniveau vergelijkbaar met het begrip standaardwaarde.

Het is nu aannemelijk dat de externe reinforcements afhankelijk zijn van de externe standaarden van de helper en dat interne reinforcements afhankelijk zijn van de interne standaarden van degene die de hulp ontvangt. Wanneer de prestatie van de ontvanger gelijk is aan of groter is dan de standaardwaarde die door de helper is vastgesteld ($P_0 \geq S_h$) is de laatste geneigd een positieve reinforcement te geven. Wanneer daarentegen de prestatie van de ontvanger geringer is dan de standaard van de helper ($P_0 < S_h$), dan wordt de waarschijnlijkheid groter dat een negatieve reinforcement wordt gegeven.

Op dezelfde wijze is het aannemelijk dat interne reinforcements afhankelijk zijn van de interne standaarden zoals die gehanteerd worden door de ontvanger. Zo zal de interne reinforcement positief

van karakter zijn als de prestatie van de ontvanger groter is dan of gelijk is aan de standaard die hij hanteert ($P_0 \geq S_0$). Deze zal negatief van aard zijn als de prestatie geringer is dan de standaard ($P_0 < S_0$).

Deze overwegingen wijzen op het belang van het aspiratieniveau en verwachtingsniveau zoals die gehanteerd worden door de helper en door de ontvanger. Gezien vanuit de helper zijn twee situaties aanwijsbaar die een ongunstig effect hebben op de motivatie. In de eerste plaats kan de externe standaardwaarde zo hoog gekozen zijn dat de kans dat de ontvanger aan de hoge verwachting beantwoord minimaal is. Dit betekent een verhoogde waarschijnlijkheid van de $P_0 < S_h$ conditie, hetgeen impliceert dat de kans op een positieve reinforcement daalt en de kans op een negatieve stijgt; dit *ongeacht* het feitelijke prestatieniveau van de ontvanger. In de tweede plaats is het mogelijk dat de helper überhaupt geen (of zeer onduidelijke) verwachtingen of aspiraties heeft t.a.v. het gedrag van de ontvanger. Een dergelijke situatie kan zich voordoen in een milieu dat aan enige vorm van presteren geen waarde hecht. In dit geval krijgt de conditie $P_0 \geq S_h$ weinig gelegenheid om gerealiseerd te worden. De optimale conditie $P_0 \geq S_h$ krijgt pas gelegenheid tot ontwikkeling te komen als de standaardwaarde S_h zo wordt gekozen dat ze optimaal discrepant is t.a.v. het prestatieniveau van de ontvanger. Wanneer n.l. S_h ongeveer gelijk of iets hoger is dan P_0 , dan heeft S_h enerzijds een motiverend effect op de helper zelf en op de geholpene, anderzijds is er een aanzienlijke kans dat de prestaties van de ontvanger aan de verwachtingen of aspiraties van de helper tegemoet komen.

Aan de hand van de hier volgende redenering kan het gegeven dat de ouders van de hoog gemotiveerde (P) meer positieve, taakgerichte reinforcements gaven nader geïnterpreteerd worden. Het suggereert dat deze ouders standaarden hanteren die zodanig zijn afgestemd op het prestatieniveau van hun kind dat de conditie $P_0 \geq S_h$ in meer frequente mate voorkomt.

Vanuit het perspectief van de ontvanger kunnen zich eveneens twee ongunstige condities voor-

doen. De standaardwaarde die hij zichzelf gesteld heeft, kan zo hoog gekozen zijn, dat de frequentie van de conditie $P_0 < S_0$ toeneemt, hetgeen negatieve interne reinforcements tot gevolg heeft. De andere mogelijkheid is, dat de ontvanger geen idee heeft welke standaard hij t.a.v. zichzelf hanteert. Dit kan voorkomen bij een kind dat zeer weinig met prestatiesituaties in aanraking is gekomen, zodat het adaptieniveau volledig onaanangepast is met betrekking tot de mogelijkheden en de vereisten van een prestatiesituatie. In een degelijke toestand kan $P_0 \geq S_0$ niet optreden. Alleen wanneer S_0 een optimale discrepantie vertoont met P_0 , zal deze conditie gerealiseerd kunnen worden, waarbij ook de interne reinforcements kunnen optreden.

Tot zover is de discrepantie tussen standaard en prestatie belicht in relatie tot het type reinforcement. Daarnaast is het de moeite waard te beklemtonen dat externe verwachtingen een directe invloed hebben op iemands verrichtingen en motivatie. Ter illustratie vermelden we nog een studie die beschreven wordt door Rosenthal en Jacobson (1968). Het betreft hier een onderzoek waarbij een aantal kinderen getest worden met behulp van de zogenaamde 'Harvard test of inflected acquisition'. Op grond van de uitslagen van deze test werden aan enige leerkrachten de namen toegezonden van drie tot vijf leerlingen waarvan verwacht werd, dat ze het komende jaar zouden uitblinken. In feite waren de namen van deze kinderen niet geselecteerd aan de hand van de testuitslagen, maar zuiver toevallig gekozen. Het doorgeven echter van deze simpele verwachting leidde tot een aanzienlijke vooruitgang in hun prestaties, vergeleken met een controlegroep van kinderen van dezelfde klas. De verwachting, uitgesproken op basis van de gezaghebbende 'Harvard test' resulteerde via de leraar in een aanzienlijke vooruitgang van de leerling. Verwachtingen vooral wanneer ze afkomstig zijn van iemand die als belangrijk wordt gezien, hebben een sterk effect. Ze kunnen bij iemand die met deze verwachtingen geconfronteerd wordt zelfs het karakter krijgen van 'self fulfilling prophecy'. Wanneer patiënten in de mening verkeren, dat ze door de arts een nieuw en krachtig geneesmid-

del krijgen toegediend, worden ziekteverschijnschijnselen in gunstige zin beïnvloed, ofschoon nauwkeurig gecontroleerde experimenten hebben aangetoond dat het fysiologisch effect gering is (placebo effect). Frank (1961) spreekt over het zn. 'hello-good-bye effect', omdat hij constateerde dat patiënten die slechts kort spraken met een hoog genoteerde psychiater significant meer verbeterden, dan patiënten die op de wachtlijst stonden en bijna even sterk vooruit gingen als degenen die een langdurige therapie ondergingen. Ook uit de hoek van de communicatiepsychologie is naar voren gebracht, dat de geloofwaardigheid van een bericht in hoge mate afhankelijk is van het prestige van de communicatiebron. Bij het gelijk blijven van de communicatie-inhoud, wordt die bron de meeste geloofwaardigheid toebedacht, die het meeste prestige heeft in de ogen van de ontvanger, (Hovland, Janis en Kelley, 1953).

Tegen de achtergrond van de vermelde studies, krijgen de resultaten van het interactie-onderzoek meer reliëf. Daarin werd n.l. voorafgaande aan enige taken aan de ouders gevraagd wat ze van de prestatie van hun kind verwachtten. Bij een van de taken, een legpuzzel, uitten speciaal de ouders van hoog gemotiveerde, laag faalangstige kinderen relatief hoge verwachtingen t.ov. de verrichtingen van hun kind.

Soortgelijke bevindingen werden bij een van de andere taken gevonden. Nu is het mogelijk dat de relatief hoge verwachtingen van deze ouders niet de oorzaak maar eerder het gevolg zijn van het feit dat hun kinderen op een bepaalde wijze gemotiveerd zijn en dit in hun gedrag laten merken. Afgezien van deze mogelijkheid wijzen vele literatuurbevindingen erop, dat verwachtingen in ieder geval een effect hebben op de motivatie. Bovendien zouden we moeten beklemtonen dat voor kinderen van deze leeftijd (± 9 jaar) de ouders nog steeds als belangrijke figuren in hun leven een rol spelen. Wanneer de ouders nu min of meer stabiele positieve of negatieve verwachtingen hebben t.o.v. het gedrag van hun kind, laat dit niet na, vooral gezien hun gezagspositie, op de lange duur een effect te hebben op de wijze waarop het kind gemotiveerd is.

Overigens blijkt ook in de klas, dat de invloed van de leraar pas dan geaccepteerd wordt als aan deze een bepaalde vorm van macht wordt toegeschreven. Dit bleek uit een onderzoek van Rosenfeld en Zander (1961) die vonden, dat middelbare schoolleerlingen eerder bereid waren de invloed van de leraar te accepteren als ze van mening waren, dat (a) de leraar beloningen gaf die door hen op prijs werden gesteld (reward power), (b) de leraar zich gedroeg op een wijze die in overeenstemming was met hun eigen waardensysteem (legitimate power) (c) als ze wensten op hem te lijken (referent power), en (d) als ze hem als kundig zagen (expert power). De resultaten van dit onderzoek suggereren, dat speciaal wanneer de leerkracht vanuit een of meer machtsvormen in interactie treedt met de leerlingen, de verwachtingen die hij t.a.v. hun verrichtingen heeft, een daadwerkelijk effect hebben op de wijze waarop ze gemotiveerd zijn. Ook mag worden aangenomen, dat iemands verwachtingen zich op de een of andere wijze in zijn gedrag manifesteren.

Geconcludeerd wordt dat verwachtingen in de vorm van externe standaarden van de helper pas dan een O.D. situatie voor de ontvanger creëren als ze (a) positief zijn en (b) nauwkeurig zijn afgestemd op de interne standaard en het prestatieniveau van de ontvanger.

2.6 Identificatie ('modeling')

Op het gebied van de 'behavior modification' heeft het onderzoek naar de werkzaamheid van identificatiemechanismen in het laatste decennium een nieuwe impuls gekregen. In een uitvoerig overzicht van onderzoek naar de effecten van 'models', demonstreerde Bandura (1970) dat het eenvoudig waarnemen van het gedrag van een model onder bepaalde condities voldoende is om dat gedrag over te nemen. De proefpersoon neemt het geobserveerde gedrag in zijn eigen gedragsrepertoire op zonder dat het gedrag van de proefpersoon extern gereïncoreerd dient te worden. Zo observeerden een aantal kinderen die extreem dominerend en agressief waren, een serie van poppenspelen, waarin de poppen kinderen van hun eigen leeftijd voorstelden. In deze

spelen werd naast een agressieve oplossing van een sociaal conflict een coöperatieve oplossing gedemonstreerd, onder omstandigheden die veel leken op de dagelijkse levenssituatie van de proefpersonen. Bovendien kon waargenomen worden dat de gevolgen van de agressieve oplossing onplezierig waren en die van de coöperatieve plezierig. Kinderen die aan deze 'model'situatie waren blootgesteld lieten naderhand een duidelijke afname zien van agressiviteit en een toename in coöperatie, terwijl dat niet het geval was met een controlegroep van eveneens agressieve kinderen, die niet met de modelsituatie in aanraking waren gekomen. De verschillen tussen de experimentele en de controlegroep waren ook na een maand nog aanwezig.

Het effect van een model is in hoge mate afhankelijk van de affectieve relatie tussen de waarnemer en het model. Bandura heeft deze factor expliciet in zijn onderzoek opgenomen. Het experimentele design waarin dit meestal gerealiseerd wordt, ziet er in principe als volgt uit: in een eerste fase wordt een emotioneel getinte sociale relatie tot stand gebracht tussen de jeugdige proefpersoon en een model. Dit model is iemand die het kind onbekend is. De relatie die tot stand wordt gebracht is vriendelijk of onvriendelijk van aard. In de tweede fase krijgt het kind de gelegenheid om het model in een bepaalde situatie waar te nemen, waarin dit zich op een bepaalde wijze gedraagt, die voor het kind nieuw of ongewoon is. In een derde fase wordt het kind in dezelfde of een soortgelijke situatie gebracht. Nagegaan wordt nu in hoeverre het kind gedragingen laat zien die het in een eerder stadium bij de volwassene heeft waargenomen. De mate van overeenkomst wordt als identificatie-index gehanteerd. In het algemeen blijkt nu, dat in een relatie die vriendelijk van aard is en die getint wordt door affectieve warmte, identificatie in sterkere mate aanwezig is, dan in onvriendelijke, affectief koude relaties. Het belang van het onderzoek van Bandura en soortgelijke onderzoekers, ligt onder meer hierin, dat het kind bepaalde gedragingen van de volwassene (of van een referentiefiguur in het algemeen) overneemt zonder dat er sprake hoeft te zijn van een externe rein-

forcement in de traditionele zin van het woord. Het overnemen van de gedragingen van een als model geaccepteerde persoon, heeft een beloningswaarde in zichzelf.

Bandura en Mischel (1965) hebben aangetoond dat het voor het prestatiemotief zo belangrijke tijdsperspectief door een model zonder veel moeite veranderd kan worden. In een eerder experiment (Mischel, 1961) werden kinderen voor de keuze gesteld een kleine beloning meteen te ontvangen, of een grotere na verloop van tijd (delay of reward). In deze studie kozen kinderen die hoog gemotiveerd waren in overwegende mate de grotere, uitgestelde beloning, de laag gemotiveerde kinderen hadden een voorkeur voor de kleinere beloning die ze meteen in ontvangst konden nemen. In het onderzoek van Bandura en Mischel werd gebruik gemaakt van het 'modeling' principe om dit type gedrag te veranderen. Een nieuwe groep kinderen maakten hun keuze tussen de twee typen beloningen. Vier weken later werd elk kind apart in contact gebracht met een volwassene, die aan de kinderen werd voorgesteld als een 'succesvolle student'. Dit model werd nu in dezelfde situatie gebracht als het kind, waarin hij een keuze maakte die steeds tegengesteld was aan de keuze die het kind tevoren had gemaakt. Onder invloed van deze experimentele ingreep, bleek 50 tot 60% van de kinderen hun aanvankelijk gemaakte keuze te veranderen in de richting van de keuze van het model.

De verschillende studies geven aan dat iemands motivatie voor een bepaalde taak of reeks van taken, mede afhankelijk is van de voorbeelden die hij in zijn omgeving waarneemt. Het is daarom van belang na te gaan onder welke condities het effect van het model geoptimaliseerd wordt. Het literatuuroverzicht van Bandura (1970) suggereert dat het succes van een model het grootst is (a) als het door de waarnemer positief geëvalueerd wordt; dit is het geval wanneer de waarnemer een bepaalde mate van prestige aan het model toekent, en verder wanneer het model een positieve affectieve waarde heeft in de ogen van de waarnemer ('attentional processes'); (b) als de waarnemer ziet dat het door het model getoonde gedrag gereinforceerd wordt ('vicarious reinfor-

cement'); (c) als het door de waarnemer geïmitieerde gedrag zelf gereïnfورced wordt ('external reinforcement') en (d) als het model naast het gewenste gedrag ook het ongewenste gedrag vertoont ('discrimination'). De discriminerende observatie wordt geëffectueerd als het gewenste gedrag wel en het ongewenste gedrag niet positief gereïnfورced wordt. Dit zowel t.a.v. het waargenomen gedrag als t.a.v. het geïmitieerde gedrag. Het principe van 'discriminative learning' stelt de waarnemer in staat om een duidelijk onderscheid te maken tussen gewenst en niet gewenst gedrag.

Wanneer deze gegevens getransponeerd worden naar taaksituaties dan heeft dit diverse implicaties. Allereerst kan vastgesteld worden, dat het kind zowel thuis als op school beïnvloed wordt door de wijze waarop het anderen in taaksituaties waarneemt. Hoe gedragen vader, moeder, broertjes en zusjes zich in deze situaties? Krijgt het kind überhaupt voldoende gelegenheid deze in dit type situaties waar te nemen? Wat ziet het in de klas, zowel bij de leerkracht als bij de medeleerlingen? Verder is het waarschijnlijk dat het kind het meest beïnvloed wordt door diegenen die in zijn ogen een positieve affectieve waarde hebben en door diegenen aan wie het prestige toekent. Zijn dit leerkrachten zelf of kan het ook zijn dat een medeleerling of een broertje of zusje als model wordt gekozen? Het kiezen van een medeleerling als model zal onder meer afhankelijk zijn van de sociometrische positie van die leerling. Daarbij zal een leerling met een hoge positie een grotere kans hebben om gekozen te worden, dan een met een lage positie. Verder: hoe reageert de leerkracht (of ouders) op de andere kinderen die zich in een soortgelijke taaksituatie bevinden? Van dit type vragen kunnen hele reeksen geformuleerd worden. Ze worden opgeroepen aan de hand van theoretisch geformuleerde principes die voor de motivatie van het kind van belang zijn. Ze kunnen alleen beantwoord worden als een ieder, die met het kind, in het gezin of op school, in interactie treedt, zich afvraagt wat precies de waarde en de concrete vorm is die deze principes hebben in de eigen specifieke situatie.

We weten nu, dat motivatie (P) iets te maken

heeft met identificatie en wel met identificatie t.a.v. figuren die een bepaalde waarde hebben in de ogen van de betrokkene. In een recent onderzoek (Verhaaren 1971), werden met behulp van de Reptest van Kelly (1955) een aantal identificatieindices geconstrueerd door de 'ik-rol' te correleren met een reeks van andere rollen, zoals die door de proefpersoon gezien werden. De resultaten van dit onderzoek wezen uit dat hoog gemotiveerde proefpersonen zich in vergelijking met laag gemotiveerden identificeerden met figuren die op de een of andere wijze een autoriteitsaspect vertegenwoordigden, zoals 'de vader', 'de moeder', 'de leraar met de grootste invloed op je', 'de schooldirecteur' of de 'huisarts'. Tussen beide groepen werden geen identificatieverschillen gevonden t.a.v. figuren die geen autoriteitsaspect hadden, zoals 'een collega met wie je goed kunt opschieten', 'een kennis van je die erg tevreden is', 'een kennis van je die het meest zelfstandig is', of 'een kennis van je die vooruit wil komen'. De hoog gemotiveerden identificeerden zich minder dan de laag gemotiveerden negatief met figuren die op de een of andere wijze een negatief aspect vertegenwoordigden. Zoals 'een collega met wie je niet goed kunt opschieten' of 'een kennis die erg faalangstig is'.

Deze gegevens suggereren zeer sterk dat het voor het bevorderen van de motivatie belangrijk is dat het kind thuis en op school in aanraking komt met figuren aan wie het een bepaalde vorm van macht kan toeschrijven. Dit begrip 'macht' moet goed verstaan worden. Het kan daarom verhelderend zijn nogmaals in herinnering te roepen dat er verschillende soorten macht bestaan, die in principe door elke ouder en leerkracht in taaksituaties gehanteerd worden. De helper kan in de ogen van de ontvanger gezien worden als: gever van relevante beloningen, zoals b.v. affectieve warmte of een bepaalde mate van steun (reward power); als iemand die deskundig is op een bepaald gebied (expert power); als iemand wiens waardensysteem in overeenstemming is met het eigen waardensysteem (legitimate power); als iemand op wie hij graag zou willen lijken (referent power) en als iemand die bepaalde straffen kan geven of een bepaalde vorm van dwang kan uit-

oefenen (coercive power). Een meer gedetailleerde bespreking van deze machtsvormen wordt gegeven door French en Raven (1959). Met uitzondering van de 'coercive power' lijken de verschillende machtsvormen geschikt om gehanteerd te worden in een proces van motivatiebevordering. Een misverstand dat veel voorkomt, is dat de interne motivatie van de leerlingen pas ontplooid kan worden als elke vorm van gezag gereduceerd wordt. Bij deze redenering bestaat het gevaar, dat democratisering gelijk wordt gesteld met het reduceren van elke vorm van structuur. Een chaotische situatie kan daarvan het gevolg zijn. Een betere procedure zou zijn, dat de helper samen met de ontvanger onderzoekt welke vorm van macht het best in de interactie gehanteerd kan worden met het oog op een optimale motivatie. Op deze wijze is het mogelijk dat er een aansluiting gevonden kan worden tussen de motieven van de ontvanger en de beschikbare machtsaspecten van de helper. De 'coercive power' die door de ontvanger niet gewenst wordt vertegenwoordigt een N.O.D. situatie. Bij de andere machtsvormen is het van belang dat datgene wat de ontvanger nog niet kan of nog niet heeft (b.v. een bepaalde kundigheid, of een bepaalde waardeoriëntatie) niet te discrepant mag zijn van datgene wat hij reeds kan of reeds heeft. Een N.O.D. situatie kan b.v. ontstaan wanneer een helper benadrukt dat datgene wat hij kan of heeft niet haalbaar is voor de ontvanger. In het algemeen is een te grote machtsafstand ongunstig voor een optimale motivatie. Een grote machtsafstand heeft het effect, dat de minder machtige zich neerlegt bij de bestaande toestand en zich beperkt tot solidariteit met andere minder machtigen (Mulder, 1963). In het klaslokaal kan zich dit manifesteren doordat de leerling apatisch of ongeïnteresseerd wordt, of doordat hij een eenzijdige nadruk legt op het sociale contact met zijn klasgenoten. Het kan ook voorkomen dat leerlingen van een klas tot coalitie-vorming overgaan om de bestaande machtsafstand te verkleinen. De interactie tussen leerkracht en leerling kan op deze wijze in de sfeer van de 'coercive power' worden gehaald. Beter is het om andere meer acceptabele vormen van macht te hanteren en de

machtsafstand t.a.v. deze kwaliteiten binnen het O.D. gebied te realiseren. Op deze wijze mag verwacht worden dat er van de kant van de leerlingen positieve identificaties gerealiseerd worden. Het creëren van de O.D. situatie is in hoge mate afhankelijk van de wijze waarop het contact tussen helper en ontvanger verloopt. Daarbij representeert een optimale machtsafstand een O.D. situatie.

2.7 Structuur

Uit het voorafgaande is duidelijk geworden dat een optimale machtsafstand geprefereerd wordt boven een te grote en boven een ontbrekende afstand. Het probleem van een te grote afstand ligt hierin dat de aandacht van de taak van het prestatiedoel wordt afgewend, en zich richt op een wijziging in de bestaande machtsverhoudingen of op pogingen tot ontkenning daarvan. Een prestatiestructuur kan op deze wijze gedomineerd worden door een machtsstructuur. Het probleem bij een ontbrekende afstand is het ontbreken van structuur. Zoals reeds kort werd aangestipt is het een veel voorkomende vergissing te menen dat in het kader van onderwijsvernieuwing zoveel mogelijk structuren ontbonden moeten worden. In de klas kan zich dit manifesteren in de vorm van een 'laisser-faire' type leiding. Nu is het ontbreken van structuur een voedingsbodem voor onzekerheid en onduidelijkheid. Onderzoeksresultaten wijzen op een relatie tussen een gebrekkige structuur en negatieve faalangst. Laten we dit eerst uitwerken.

In het situatieonderzoek werd naast een vergelijking tussen ouders van hoog en laag gemotiveerde kinderen, ook een tussen die van hoog en laag faalangstige (F min) kinderen doorgevoerd. Drie zaken vielen daarbij op. In de eerste plaats reageerden de ouders van de hoog faalangstigen niet adequaat op uitingen van onzekerheid van het kind. Wanneer het kind zich onzeker toonde door b.v. de ouders te vragen 'of ze het goed deden' of door niet te weten 'hoe ze nu verder moesten gaan', was het typische dat deze ouders minder informatiegevende opmerkingen maakten dan de ouders van de laag faalangstigen.

Een tweede punt was dat de ouders van de hoog faalangstigen bij een uitgesproken goede oplossing van het kind vaker nalieten een vorm van externe reinforcement te geven. Tenslotte gaven ze meer blijk van de zgn. 'negatieve spanningsontladingen', b.v. uitspraken als 'weet je dat nu nog niet!' of 'ik weet het zelf ook niet meer', en minder blijk van positieve spanningsontladingen, b.v. uitspraken als 'dit is leuk werk, hé' of 'ik zie het al'. Ook bij de hoog faalangstige kinderen zelf kwamen meer negatieve en minder positieve spanningsontladingen voor. Terloops zij opgemerkt dat de negatieve ontladingen zowel bij ouders al bij kinderen vaak het karakter hadden van onzekerheidsuitingen.

Deze gegevens hebben we zo geïnterpreteerd dat de ouders van de hoog faalangstige kinderen de taaksituatie in geringe mate structureerden. De kinderen krijgen in dit type interactie weinig duidelijkheid en overzicht, hetgeen aanleiding is tot een dominantie van irrelevante responsies (b.v. zuchten, blokkering van gedachten, gekke gedachten enz.) boven de relevante (effectief taakgedrag). We nemen daarom aan dat het ontbreken van een duidelijke structuur de ontwikkeling van negatieve faalangst in de hand werkt.

Wat betekent het wanneer de situatie weinig gestructureerd is? Het doet een appèl op de persoon om in een dergelijke situatie die mate van structuur aan te brengen die overeenkomt met het bestaande behoefteniveau. Zolang de vereiste structuur in de situatie niet is aangebracht, blijft hij in een onzekerheidssituatie die hem in feite afhankelijk maakt van zijn omgeving. Dit is afleidbaar uit de motivatietheorie van Maslow (1954) die de verschillende motieven van de mens volgens een hiërarchisch systeem rangschikt en stelt dat eerst motieven van een lagere orde (b.v. behoefte aan veiligheid en aan zekerheid) bevredigd moeten zijn, alvorens motieven van een hogere orde (b.v. de behoefte om eigen competenties te ontplooiën) zich doen gelden. Wanneer dit model wordt toegepast op taaksituaties, dan betekent het dat er eerst een minimale mate aan duidelijkheid en zekerheid moet bestaan, wil de aandacht zich ten volle kunnen richten op de inhoud van de taak zelf. Wanneer in de klassituatie on-

voldoende structuur is, b.v. als er geen duidelijke gedragsregels zijn geformuleerd, gaan de leerlingen over tot het zgn. 'limit testing'. Ze gaan a.h.w. zoeken tot hoever ze kunnen gaan. In feite betekent dit het opsporen van de grenzen van een bepaalde structuur.

Men zou faalangstigen (F min) kunnen definiëren als mensen die in zichzelf nog niet de vereiste duidelijkheid en zekerheid hebben gevonden (zie item no. 13 van de PMT en item no. 49 van de PMT-K). Volgens de oordelen van een aantal leerkrachten, waren leerlingen met een sterke negatieve faalangst meer afhankelijk van hun sociale omgeving dan leerlingen met een zwakke negatieve faalangst. Het ligt voor de hand dat het zich plaatsen in een afhankelijkheidspositie fungeert als poging om tot reductie te komen van de eigen onzekerheid. In een studieprogramma daarentegen, waar van de kant van de leraren extra steun en zekerheid werd gegeven, kwamen leerlingen met een sterke negatieve faalangst zelfs tot betere prestaties dan leerlingen met een zwakke negatieve faalangst! (zie verder Hermans 1971). Tenslotte zij er op gewezen dat het geven van feedback en het creëren van een positief affectief klimaat middelen zijn om tot een duidelijke structuur te komen (eveneens verder uitgewerkt in Hermans, 1971, hoofdstuk 6).

Wanneer het noodzakelijk is een bepaalde mate van structuur in de taaksituatie te realiseren, wil dat niet zeggen dat deze de ontvanger eenzijdig kan worden opgelegd. Wanneer nl. de aard van de structuur niet is afgestemd op de motieven van de ontvanger, dan is de kans groot dat aan degene die de structuur eenzijdig vaststelt 'coercive power' wordt toegekend. Daarentegen wordt een O.D. situatie gecreëerd als de structuur zoveel als mogelijk gemeenschappelijk wordt vastgesteld. Hierbij is uiteraard de leeftijd van de ontvanger een factor waarmee rekening moet worden gehouden.

2.8 Affectieve klimaat

Uit de reeds behandelde begrippen 'negatieve spanningsontladingen' (kenmerkend voor gezinnen met kinderen met een hoge negatieve faal-

angst) en 'positieve spanningsontladingen' (kenmerkend voor gezinnen met kinderen met een lage negatieve faalangst) blijkt het belang van een positief affectief klimaat. In het algemeen kan gesteld worden dat een hoge mate van negatieve ontladingen het voor de helper en de ontvanger moeilijk maken de taaksituatie te structureren, aangezien dit type uitingen het karakter heeft van irrelevante respons-tendenties die de aandacht en de concentratie voor de taak belemmeren.

3. *Organisatiegraad*

Wanneer men nu de in het voorafgaande behandelde motivatieprincipes in een taaksituatie (op school of thuis) in praktijk wil brengen, kan de vraag gesteld worden welke organisatiegraad de beste garantie biedt om dit te realiseren. Grofweg kunnen er drie structuren bedacht worden die een uiteenlopende organisatiegraad hebben nl. de spelsituatie, de 'game' situatie en de ritesituatie (Alschuler, Tabor en McIntyre, 1970).

Het spel zoals dat bij een kind kan waargenomen worden valt op door een minimale organisatiegraad. Er is geen enkele restrictie t.a.v. het aantal gedragsalternatieven die in het gedragsrepertoire aanwezig zijn. Als een kind speelt met een bal kan het deze gooien, vasthouden, betasten, likken, knijpen, strelen enz. Het geeft of gooit de bal naar een ander als het daar zin in heeft. Het kan de bal laten liggen zodra de interesse ervoor gedaald is. Ook t.o.v. het object waarmee het spelende kind bezig is zijn geen restricties behalve die door de aard van het materiaal bepaald zijn. Zo kan van een stuk klei in principe alles gemaakt worden dat het kind op een bepaald moment wenst te maken. De kleivorm voegt zich naar de wensen en fantasieën van het kind. Wanneer b.v. een huis of een kasteel wordt gebouwd kunnen zich tal van zaken binnen het bouwwerk afspelen die louter produkt zijn van fantasie en voorstellingsvermogen. Dit spelenderwijs bezig zijn houdt a.h.w. alle mogelijkheden open. Op elk moment is het aantal keuzemogelijkheden onbeperkt.

Tegenover het spel staat de rite die gekenmerkt wordt door een zeer hoge organisatiegraad.

Een reeks van gedragingen zijn hier in een vaste reeks aaneengekoppeld. De keuzevrijheid is tot een minimum gereduceerd. Een voorbeeld van een ritueel in onze maatschappij is de begrafenisplechtigheid. De plechtigheid zoals we die traditioneel kennen stelt bepaalde eisen aan het gedrag die zeer nauwkeurig omschreven zijn. Zelfs kleding en gezichtsuitdrukking zijn gebonden aan bepaalde impliciete of expliciete voorschriften. Het is opvallend dat bij natuurvolkeren in tijden van oorlog uitgebreide rituelen plaatsvinden. Ook tal van bezwerende handelingen waren verbonden met rituele plechtigheden. Bedreigingen van buitenaf door een vijand of door de natuur houden het gevaar van structuurloosheid in.

Op dat moment doet zich een versterkte behoefte voelen aan structuurverhoging. Deze kan gecreëerd worden middels riten die als een poging gezien kunnen worden om via een reeks nauwkeurig omschreven (symbolische) handelingen vat te krijgen op de werkelijkheid. Een aardige parallel kan gevonden worden bij faalangstige kinderen die een relatief sterke angst hebben voor nieuwe onverwachte situaties en die tevens een relatief sterke behoefte hebben aan een duidelijke structuur.

De 'game' situatie vormt het midden tussen het spel en het ritueel. Er is sprake van een zekere organisatiegraad waarbinnen een breed bereik van gedragsalternatieven mogelijk is. Vier kenmerken onderscheiden een 'game' van andere soorten activiteiten: (a) de spelers komen vooraf bepaalde regels overeen die de grenzen vormen waarbinnen de verschillende activiteiten zich afspelen; (b) de regels hebben betrekking op klassen van gedragingen en niet op specifieke acties; (c) er zijn bepaalde hindernissen te overwinnen en (d) er is een nauwkeurig omschreven scoringsstelsel. De 'game' structuur zoals die b.v. gevonden kan worden in vormen van sport en spel, zoals tennis, voetbal, bridge, schaken enz. heeft het voordeel boven de ritestructuur dat er meer keuzemogelijkheden zijn en boven de spelstructuur dat bepaalde doelen op effectieve wijze en in een samenwerkingsvorm gerealiseerd kunnen worden.

Van de drie besproken structuurvormen leent

de 'game' structuur zich er het best voor om getransponeerd te worden op de taaksituatie. Voorafgaande aan de taak dient een nauwkeurig omschreven instructie plaats te vinden waarin de regels worden besproken: datgene wat wel en wat niet geoorloofd is, de middelen die gebruikt kunnen worden, de hulp die gevraagd kan worden enz. Het is van belang dat deze regels van te voren worden afgesproken en dat de helper en de ontvanger het eens zijn over de regels. Wanneer de ontvanger het niet eens is met de regels, kan dit tijdens het realiseren van het taakgedrag leiden tot irrelevante responstendenties (verzet, verslapping van de aandacht voor de taak). Voor de helper is het uiteraard van belang zich ervan te overtuigen dat de ontvanger de instructie begrijpt en het daarmee eens is. Verder hebben de regels betrekking op klassen van taakaspecten, en niet op specifieke aspecten. Zo kan een leerkracht met zijn leerlingen afspreken dat de leerlingen bij een bepaalde taak aan elkaar hulp kunnen vragen op momenten dat ze dit zelf nodig achten. Een dergelijke regel heeft het voordeel dat de leerlingen van te voren weten waar ze aan toe zijn en niet op elk willekeurig moment de toestemming van de leerkracht hoeven af te wachten. Zo ook wanneer helper en ontvanger overeen komen dat gedurende een bepaalde periode de ontvanger telkens mag bepalen hoeveel opgaven van een vak hij van plan is te maken, laat de algemeenheid van deze regel het niet toe dat een van beide partijen deze regel doorbreekt. Uiteraard kunnen afhankelijk van de noodzaak van de situatie, nieuwe regels worden afgesproken of reeds bestaande regels nader worden gespecificeerd. Wanneer de taak een zekere moeilijkheidsgraad heeft, wordt een situatie geschapen waarin hindernissen overwonnen kunnen worden. Daarbij is het van belang dat de hindernissen van dien aard zijn dat ze door de betrokkene 'genomen' kunnen worden. Tenslotte bieden taaksituaties de mogelijkheid tot het hanteren van scoringssystemen. Dit kan variëren van een simpele goed-fout dichotomie tot een fijn gedifferentieerd puntensysteem zoals dat bij een quizz gebruikelijk is.

Er zijn drie typen scoringssystemen: het zgn.

'zero-sum', de 'non-zero-sum' en het 'shared-sum' type (Schelling, 1963). Het 'zero-sum' systeem heeft een gefixeerd aantal punten. Als één speler punten wint, verliest een andere speler automatisch punten zodat het totaal aantal punten constant op nul blijft staan (b.v. schaken, weddenschappen). Bij het 'non-zero-sum' systeem is het totaal aantal punten niet constant. Elke speler kan zoveel punten maken als hij wil, onafhankelijk van het aantal punten dat de andere speler behaalt (b.v. midget-golf, boogschieten). In het 'shared-sum' scoringssysteem telt een score gemaakt door een speler als score van alle spelers van zijn team. Bijna alle vormen van sport in ploegverband maken van dit type gebruik (voetbal, hockey enz.). Al deze scoringssystemen zijn in principe transponeerbaar naar taaksituaties. De 'zero-sum' en 'non-zero-sum' typen kunnen gehanteerd worden bij individueel werk, het 'shared sum' systeem is bruikbaar bij groepswork. Gezien vanuit het principe van optimale discrepantie zou een continu gebruik van één type tot verveling kunnen leiden. Het is daarom waarschijnlijk dat de motivatie het meest gebaat is met een afwisselend gebruik van de verschillende scoringvormen. Het belang van het gebruik van een scoringssysteem is verder afleidbaar uit de theoretische relevantie van principes als 'externe reinforcement' en 'feedback'.

Samenvattend kan gesteld worden dat een spelstructuur ongeschikt is voor typische taaksituaties omdat deze te weinig garanties biedt voor doelgericht gedrag dat gebaseerd is op een samenwerkingsvorm tussen helper en ontvanger. Een spelstructuur in een taaksituatie zou leiden tot een chaotische (N.O.D.) situatie waarin het zoeken naar duidelijkheid het primaat zou krijgen boven effectief taakgedrag. De reitstructuur is eveneens ongeschikt als model voor de taaksituatie omdat ze de keuzemogelijkheden van helper en ontvanger zou indammen en de sociale interactie te veel in een keurslijf zou wringen (N.O.D. situatie). De beste garantie voor het realiseren van optimale discrepanties wordt gevonden in de 'game' structuur aangezien deze duidelijkheid creëert door het opstellen van regels en een dwangsituatie vermijdt omdat een ruime mate

van keuzemogelijkheden wordt opengelaten. Verder kunnen scoringssystemen gebruikt worden bij het geven van externe reinforcements en feedback. Een afwisselend gebruik van verschillende typen scoringssystemen lijkt het meest zinvol voor de motivatie.

4. Modellen van de helpende relatie

4.1 De helpende relatie als algemeen model

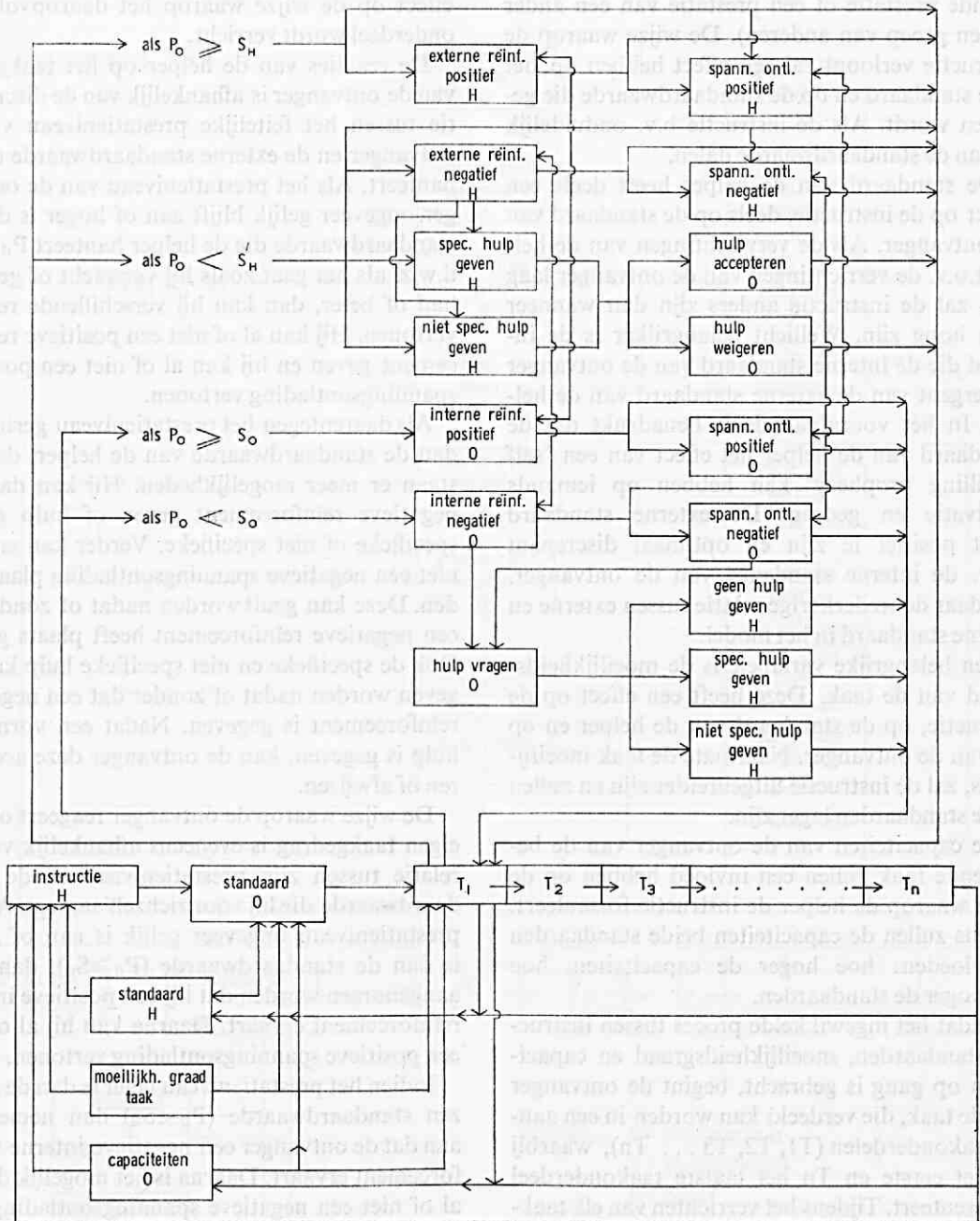
Voorafgaande overwegingen hebben er toe geleid om de verschillende motivatieprincipes onder te brengen in de 'game' structuur en het geheel voor te stellen op de wijze van een stroomdiagram (zie figuur 4). In dit diagram is getracht op een zo economisch mogelijke wijze de belangrijkste elementen van de helpende relatie een plaats te geven. We zullen hier kort de belangrijkste relaties tussen de verschillende elementen van het systeem bespreken:

- De instructie die voorafgaande aan de taak geformuleerd wordt behelst onder meer de gemeenschappelijk opgestelde regels. Door het creëren van duidelijke, zoveel mogelijk gemeenschappelijk opgestelde regels wordt voldaan aan de behoefte aan structuur, waardoor irrelevante responstendenties vermeden worden. De regels worden zo opgesteld dat in ruime mate tegemoet gekomen kan worden aan het kiezen van standaard en standaardwaarde. Het kan nodig zijn dat helper en ontvanger hun standaarden expliciteren. Van primair belang is het dat de ontvanger de gelegenheid krijgt zijn eigen standaard te kiezen. Nagegaan kan worden of beide een zelfde type standaard gebruiken en of de standaardwaarden niet te veel verschillend zijn. Als de interne en externe standaard te discrepant is, geeft dit een kortsluitingssituatie tijdens het taakgedrag. B.v. als de standaardwaarde van de helper hoog is en die van de ontvanger laag, kan het zijn dat de helper eenzelfde taakgedrag als 'beneden de maat' evalueert, terwijl de ontvanger vindt dat het 'boven de maat' is. Het kiezen van een eigen standaard en standaardwaarde geeft het tijdsperspectief ge-

legenheid zich te ontplooiën. Bovendien kunnen standaard en tijdsperspectief zich richten op het reinforcementsysteem: de ontvanger streeft ernaar de taak op een bepaald niveau te verrichten, een niveau dat overeenkomt met een bepaald aantal punten in het scoringssysteem. Wanneer dit bereikt wordt resulteren daaruit positieve interne en externe reinforcements. Wanneer dit niet bereikt wordt, kunnen ontvanger en helper proberen hun standaardwaarde aan te passen, of een nieuwe standaard te kiezen (b.v. beter proberen dan de vorige keer). Verder wordt hier het 'modelingprincipe' toegepast. Uitgegaan wordt van de situatie dat de helper deskundiger is t.a.v. de onderhavige taak, dan de ontvanger (expert power). Om de taak van de ontvanger doorzichtiger te maken, kan de helper bepaalde kerngedeelten van de taak of analoge vormen ervan voordoen. Door te demonstreren hoe het taakgedrag het beste kan verlopen en door daarbij te wijzen op bepaalde algemene principes (niet specifieke hulp) fungeert hij als model. Dit modelgedrag is slechts dan optimaal incongruent als de helper zich er telkens van overtuigt dat het modelgedrag binnen de reële mogelijkheden van de ontvanger ligt. Het zal duidelijk zijn, dat de term 'instructie' hier niet wordt opgevat in de zin van een informatie-overdracht van helper aan ontvanger, maar in bredere op de motivatie aan de ontvanger gerichte zin. Het wordt gebruikt in de oorspronkelijke betekenis van het latijnse 'instruere' = inrichten, voorbereiden, maatregelen voor iets nemen. Het omvat het voorbereiden van de wijze waarop de interactie tussen helper en ontvanger zich tijdens de taakuitvoering zal voltrekken. Het is van belang zich te realiseren, dat in de instructiefase alle genoemde motivatieprincipes hun plaats krijgen of voorbereid worden. In deze fase wordt de grondslag gelegd voor een optimaal gemotiveerd taakgedrag.

De standaard van de ontvanger heeft vanwege zijn relevantie een aparte plaats gekregen in het schema en omvat zijn verwachtings- en zijn

Fig. 4. Stroomdiagram van de helpende relatie



Symbolen: P = prestatieniveau
 S = standaardwaarde
 H = helper
 O = ontvanger
 T = taakonderdeel

aspiratieniveau. De standaardwaarde kan absoluut gekozen of relatief zijn. (t.o.v. een voorafgaande prestatie of een prestatie van een ander of een groep van anderen). De wijze waarop de instructie verloopt zal een effect hebben op het type standaard en op de standaardwaarde die gekozen wordt. Als de instructie b.v. onduidelijk is, kan de standaardwaarde dalen.

De standaard van de helper heeft deels een effect op de instructie, deels op de standaard van de ontvanger. Als de verwachtingen van de helper t.o.v. de verrichtingen van de ontvanger laag zijn, zal de instructie anders zijn dan wanneer deze hoog zijn. Wellicht belangrijker is de invloed die de interne standaard van de ontvanger ondergaat van de externe standaard van de helper. In het voorafgaande is benadrukt dat de standaard van de helper het effect van een 'self fullfilling prophecy' kan hebben op iemands motivatie en gedrag. De externe standaard dient positief te zijn en optimaal discrepant t.o.v. de interne standaard van de ontvanger. Vandaar de wederkerige relatie tussen externe en interne standaard in het model.

Een belangrijke variabele is de moeilijkheidsgraad van de taak. Deze heeft een effect op de instructie, op de standaard van de helper en op die van de ontvanger. Naarmate de taak moeilijker is, zal de instructie uitgebreider zijn en zullen beide standaarden lager zijn.

De capaciteiten van de ontvanger van de betreffende taak zullen een invloed hebben op de wijze waarop de helper de instructie formuleert. Tevens zullen de capaciteiten beide standaarden beïnvloeden: hoe hoger de capaciteiten, hoe hoe hoger de standaarden.

Nadat het ingewikkelde proces tussen instructie, standaarden, moeilijkheidsgraad en capaciteiten op gang is gebracht, begint de ontvanger met de taak, die verdeeld kan worden in een aantal taakonderdelen ($T_1, T_2, T_3 \dots T_n$), waarbij T_1 het eerste en T_n het laatste taakonderdeel representeert. Tijdens het verrichten van elk taakonderdeel kan in principe een keten van reinforcements, spanningsontladingen en vormen van hulp tot ontwikkeling komen. In het model is dit om redenen van overzichtelijkheid alleen weerge-

geven voor taakonderdeel T_1 . De wijze waarop een taakonderdeel wordt doorlopen heeft een effect op de wijze waarop het daaropvolgende onderdeel wordt verricht.

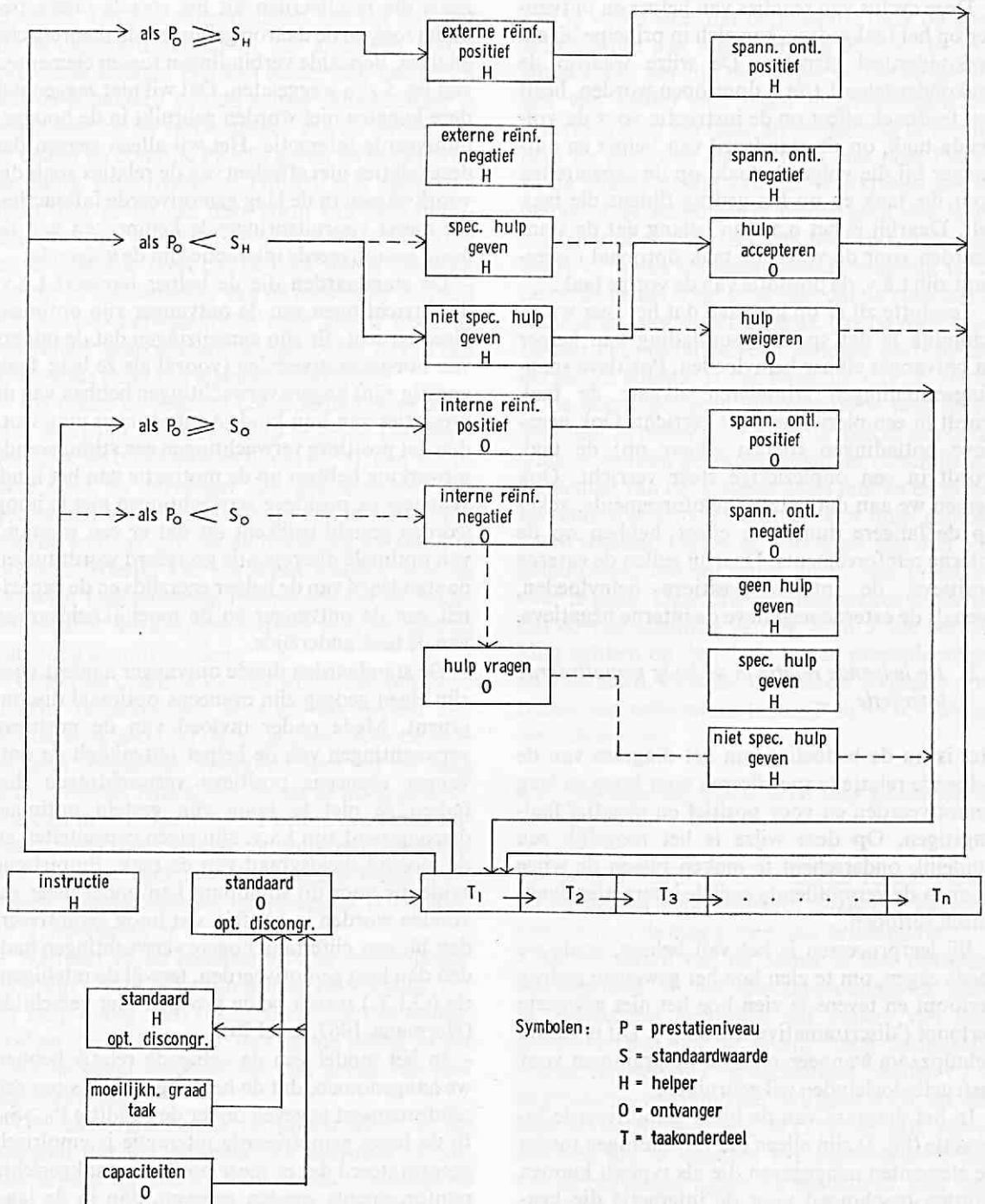
De reacties van de helper op het taakgedrag van de ontvanger is afhankelijk van de discrepantie tussen het feitelijke prestatieniveau van de ontvanger en de externe standaardwaarde die hij hanteert. Als het prestatieniveau van de ontvanger ongeveer gelijk blijft aan of hoger is dan de standaardwaarde die de helper hanteert ($P_0 \geq S_h$), d.w.z. als het gaat zoals hij verwacht of gewent had of beter, dan kan hij verschillende reacties vertonen. Hij kan al of niet een positieve reinforcement geven en hij kan al of niet een positieve spanningsontlading vertonen.

Als daarentegen het prestatieniveau geringer is dan de standaardwaarde van de helper, dan bestaan er meer mogelijkheden. Hij kan dan een negatieve reinforcement geven of hulp geven, specifieke of niet specifieke. Verder kan er al of niet een negatieve spanningsontlading plaatsvinden. Deze kan geuit worden nadat of zonder dat een negatieve reinforcement heeft plaats gehad. Ook de specifieke en niet specifieke hulp kan gegeven worden nadat of zonder dat een negatieve reinforcement is gegeven. Nadat een vorm van hulp is gegeven, kan de ontvanger deze accepteren of afwijzen.

De wijze waarop de ontvanger reageert op zijn eigen taakgedrag is eveneens afhankelijk van de relatie tussen zijn prestatieniveau en de standaardwaarde die hij voor zichzelf aanlegt. Als het prestatieniveau ongeveer gelijk is aan of hoger is dan de standaardwaarde ($P_0 \geq S_0$), dan mag aangenomen worden dat hij een positieve interne reinforcement ervaart. Daarna kan hij al of niet een positieve spanningsontlading vertonen.

Indien het prestatieniveau lager is dan de gekozen standaardwaarde ($P_0 < S_0$) dan nemen we aan dat de ontvanger een negatieve interne reinforcement ervaart. Daarna is het mogelijk dat hij al of niet een negatieve spanningsontlading laat zien, verder kan hij na de reinforcement of na de spanningsontlading om hulp vragen, of op de een of andere wijze laten blijken dat hij hulp nodig heeft. Hierna zijn drie reacties van de helper

Fig. 5. Stroomdiagram van de helpende relatie
zoals die kenmerkend is voor gezinnen van hoog prestatiegemotiveerde kinderen



mogelijk: hij geeft specifieke hulp of niet specifieke hulp of hij laat na om een vorm van hulp te geven.

Deze cyclus van reacties van helper en ontvanger op het taakgedrag, kan zich in principe bij elk taakonderdeel afspelen. De wijze waarop de taakonderdelen 1 t/m n doorlopen worden, heeft een feedback effect op de instructie voor de volgende taak, op de standaard van helper en ontvanger bij die volgende taak, op de capaciteiten voor die taak en op het gedrag tijdens die taak zelf. Daarbij is het o.a. van belang dat de standaarden voor de volgende taak optimaal discrepant zijn t.a.v. de prestatie van de vorige taak.

Tenslotte zij er op gewezen dat het zeer waarschijnlijk is dat spanningsontlading van helper en ontvanger elkaar beïnvloeden. Positieve spanningsontladingen stimuleren elkaar: de taak wordt in een plezierige sfeer verricht. Ook negatieve ontladingen roepen elkaar op: de taak wordt in een onplezierige sfeer verricht. Ook nemen we aan dat externe reinforcements, zeker op de langere duur, een effect hebben op de interne reinforcements. Daarbij zullen de externe positieve, de interne positieve beïnvloeden, evenals de externe negatieve de interne negatieve.

4.2 *De helpende relatie in de hoog gemotiveerde interactie*

Het is nu de bedoeling om het diagram van de helpende relatie te specificeren voor hoog en laag gemotiveerden en voor positief en negatief faalangstigen. Op deze wijze is het mogelijk een duidelijk onderscheid te maken tussen de wijze waarop de verschillende sociale interacties dynamisch verlopen.

Bij leerprocessen is het van belang, zoals we reeds zagen, om te zien hoe het gewenste gedrag verloopt en tevens te zien hoe het niet gewenste verloopt ('discriminative learning'). Dit is vooral behulpzaam wanneer men de diagrammen voor instructiedoeleinden wil gebruiken.

In het diagram van de hoog gemotiveerde interactie (fig. 5) zijn alleen die verbindingen tussen de elementen aangegeven die als typisch kunnen worden beschouwd voor de interactie die ken-

merkend is voor een hoge motivatie. De specifieke relaties van het diagram zijn zoveel mogelijk gebaseerd op de empirisch gevonden verschillen zoals die resulteerden uit het sociale interactieonderzoek en de daarop gefundeerde theoretische analyse. Bepaalde verbindingen tussen elementen van fig. 5 zijn weggelaten. Dat wil niet zeggen dat deze kanalen niet worden gebruikt in de hooggemotiveerde interactie. Het wil alleen zeggen dat deze relaties niet afwijken van de relaties zoals die voorkwamen in de laag gemotiveerde interacties. De meest vooruitspringende kenmerken van de hoog gemotiveerde interactie zijn de volgende:

– De standaarden die de helper hanteert t.o.v. de verrichtingen van de ontvanger zijn optimaal discrepant. Er zijn aanwijzingen dat de ouders van hooggemotiveerden (vooral als ze laag faalangstig zijn) hogere verwachtingen hebben van de prestaties van hun kind. Aangenomen mag worden dat positieve verwachtingen een stimulerende uitwerking hebben op de motivatie van het kind. Wanneer de positieve verwachtingen niet te hoog worden gesteld betekent dit dat er een toestand van optimale discrepantie gecreëerd wordt tussen de standaard van de helper enerzijds en de capaciteit van de ontvanger en de moeilijkheidsgraad van de taak anderzijds.

– De standaarden die de ontvanger aanlegt voor zijn eigen gedrag zijn eveneens optimaal discrepant. Mede onder invloed van de positieve verwachtingen van de helper ontwikkelt de ontvanger eveneens positieve verwachtingen die, indien ze niet te hoog zijn gesteld optimaal discrepant zijn t.a.v. zijn eigen capaciteiten en de moeilijkheidsgraad van de taak. Empirische evidentie voor dit standpunt kan onder meer gevonden worden in het feit, dat hoog gemotiveerden bij een cijfertask hogere verwachtingen hadden dan laag gemotiveerden, terwijl de intelligentie (G.I.T.) tussen beide groepen niet verschilde (Hermans, 1967, tabel 20).

– In het model van de helpende relatie hebben we aangenomen, dat de helper geneigd is om een reinforcement te geven onder de conditie $P_0 \geq S_n$. In de hoog gemotiveerde interactie is empirisch geconstateerd dat er meer positieve, taakgerichte reinforcements werden gegeven, dan in de laag

gemotiveerde interactie. We constateren daarom, dat de conditie $P_0 \geq S_h$, in de hoog gemotiveerde interactie meer voorkomt dan in de laag gemotiveerde. Dit kan samenhangen met het feit, dat de hooggemotiveerden in het algemeen betere prestaties leveren. Het kan echter ook betekenen dat de standaard van de helper nauwkeuriger is afgestemd op de verrichtingen van de ontvanger.

– Onder de conditie $P_0 < S_h$ geven de helpers van de hoog gemotiveerden typisch niet specifieke hulp. Het geven van deze vorm van hulp impliceert in ieder geval dat de helper de verwachting of de aspiratie heeft dat de taak zoveel mogelijk vanuit de invloedssfeer van de ontvanger verricht wordt. De niet specifieke hulp wordt door de ontvanger geaccepteerd, aangenomen dat ze een voldoende mate van algemeenheid heeft.

– Als onder de gegeven conditie de helper ertoe zou overgaan specifieke hulp te geven (aangegeven door de onderbroken lijn in fig. 5), dan wordt deze door de ontvanger niet geaccepteerd. Het accepteren van specifieke hulp zou in strijd zijn met de tendens om zelf de oplossing tot stand te brengen. Hierbij kan verwezen worden naar de aspecten taakspanning, tijdsperspectief en 'internal control' die kenmerkend zijn voor het gedrag van hoog gemotiveerden.

– Onder de conditie $P_0 \geq S_0$ wordt een positieve interne reïncement ervaren. We nemen aan dat deze conditie bij de hoog gemotiveerde ontvangers frequenter voorkomt dan bij de laag gemotiveerde. Niet alleen omdat de hoog gemotiveerden in het algemeen tot betere prestaties komen, maar ook omdat in hun reïncement historie meer optimale discrepanties voorkomen tussen adaptatieniveau en perceptie (Hermans, 1971, hoofdstuk 5).

– Wanneer in de conditie $P_0 < S_0$ de ontvanger om hulp vraagt of in zijn gedrag laat blijken dat hij hulp nodig heeft (aangegeven door de onderbroken lijn in figuur 5), dan zal de helper in dit typische geval reageren met het geven van niet specifieke hulp.

– Om misverstanden te vermijden wordt er op gewezen dat het principe van optimale discrepantie t.a.v. de relatie tussen standaardwaarde en prestatieniveau goed verstaan moet worden. Er

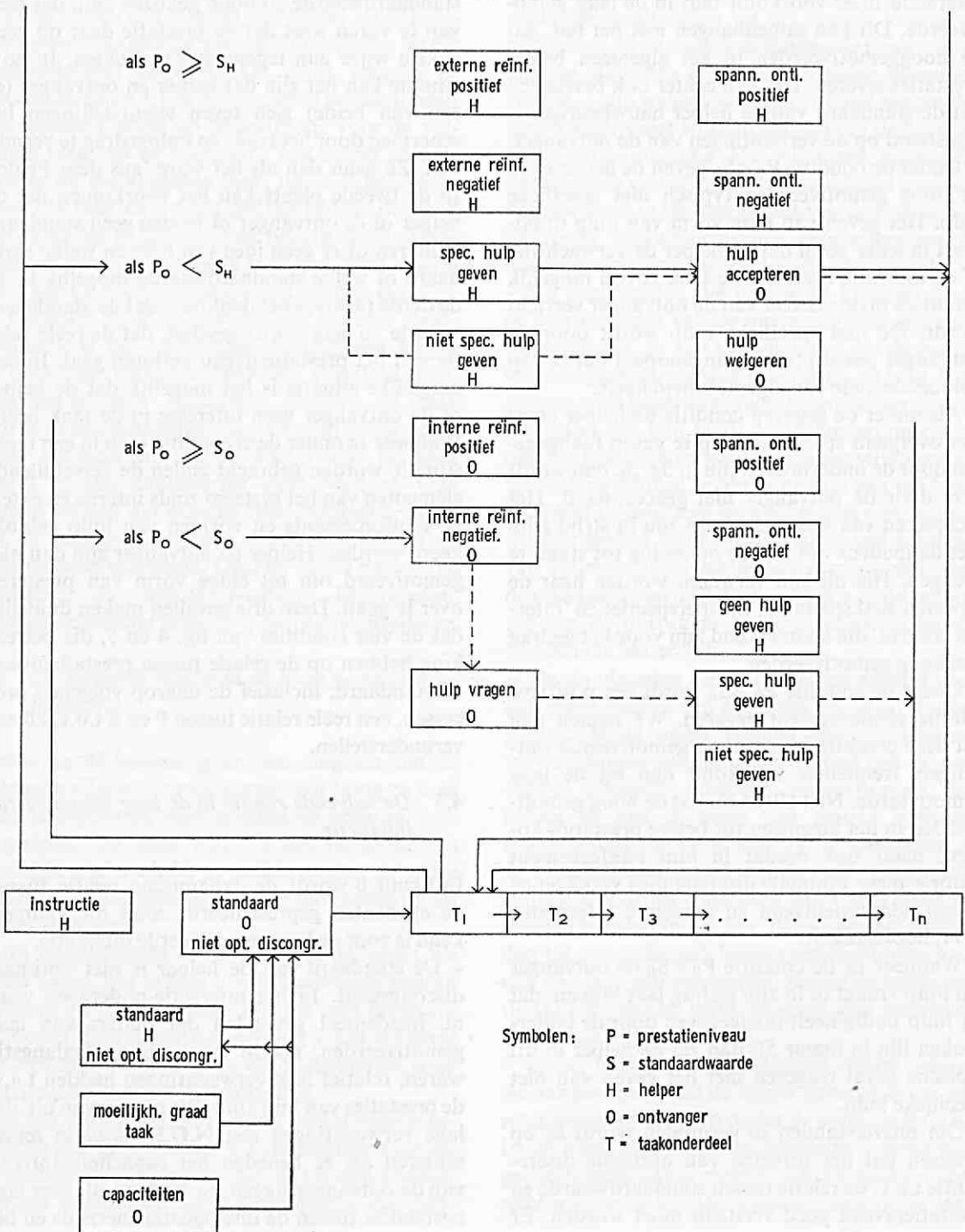
zijn verschillende situaties denkbaar waarin deze relatie niet optimaal is. In de eerste plaats kan de standaardwaarde zo hoog gekozen zijn, dat men van te voren weet dat de prestatie daar op geen enkele wijze aan tegemoet kan komen. In zo'n situatie kan het zijn dat helper en ontvanger (of een van beide) zich tegen teleurstellingen beschermen door het taak- en hulpgedrag te vermijden. Ze gaan dan als het ware 'aus dem Felde'. In de tweede plaats kan het voorkomen dat de helper of de ontvanger of beiden geen standaard hanteren of er geen idee van hebben welke standaard of welke standaardwaarde mogelijk is. In de derde plaats is het denkbaar dat de standaardwaarde zo laag wordt geschat, dat de reële relatie met het prestatieniveau verloren gaat. In een dergelijke situatie is het mogelijk dat de helper of de ontvanger geen interesse in de taak heeft. Wanneer ze onder deze conditie toch in een taak-situatie worden gebracht zullen de verschillende elementen van het systeem zoals interne en externe reïncements en vormen van hulp geblokkeerd worden. Helper en ontvanger zijn dan niet gemotiveerd om tot enige vorm van presteren over te gaan. Deze drie gevallen maken duidelijk dat de vier condities van fig. 4 en 5, die betrekking hebben op de relatie tussen prestatieniveau en standaard, inclusief de daarop volgende processen, een reële relatie tussen P en S t.o.v. elkaar veronderstellen.

4.3 De helpende relatie in de laag gemotiveerde interactie

In figuur 6 wordt de dynamische relatie tussen de elementen gepresenteerd, zoals die kenmerkend is voor de laag gemotiveerde interactie.

– De standaard van de helper is niet optimaal discongruent. In het interactie-onderzoek werd nl. incidenteel gevonden dat ouders van laag gemotiveerden, als ze tevens hoog faalangstig waren, relatief lage verwachtingen hadden t.a.v. de prestaties van hun kind. We gaan ervan uit, dat lage verwachtingen een N.O.D. situatie representeren als ze beneden het capaciteitsniveau van de ontvanger liggen. Er bestaan nl. zeer lage correlaties tussen de intelligentie enerzijds en het

Fig. 6. Stroomdiagram van de helpende relatie
zoals die kenmerkend is voor gezinnen van laag prestatiegemotiveerde gezinnen



prestatie-motief (P) en faalangst anderzijds. Dit betekent dat hoog en laag gemotiveerden en hoog en laag faalangstigen niet of nauwelijks verschillen in intelligentie. Op grond van dit gegeven is het n.l. niet gerechtvaardigd om de verwachting t.o.v. laag gemotiveerden of hoog faalangstigen lager te stellen dan die t.o.v. hoog gemotiveerden of laag faalangstigen. Theoretisch gezien stelt een te grote afstand tussen capaciteiten en externe standaard een N.O.D. situatie voor, zowel wanneer de capaciteiten hoger liggen dan de standaard als het omgekeerde daarvan. Hetzelfde geldt voor de relatie tussen de externe standaard en de moeilijkheidsgraad van de taak. We nemen eveneens aan dat de standaard van de ontvanger niet optimaal discrepant zal zijn t.o.v. zijn capaciteiten en de moeilijkheidsgraad van de taak. Empirische evidentie hiervoor kan gevonden worden in de constatering dat de studieprestaties van de laag gemotiveerden meer dan van de hoog gemotiveerden beneden het niveau van de capaciteiten gelegen zijn. Het fenomeen 'underachievement' komt bij de laag gemotiveerden meer voor (Hermans 1971, hoofdstuk 3).

– Uitgaande van de aanname dat de helper geneigd is om een reinforcement te geven onder de conditie $P_0 \geq S_h$, en uitgaande van het empirische gegeven dat de ouders van laag gemotiveerde kinderen relatief weinig reinforcements geven, concluderen we dat de conditie $P_0 \geq S_h$ in de laag gemotiveerde interactie minder voorkomt dan in de hoog gemotiveerde interactie.

– Onder de conditie $P_0 < S_h$ geeft de helper overwegend specifieke hulp, die bovendien door de ontvanger geaccepteerd wordt. Dit laatste is begrijpelijk vanuit het gegeven dat de taakspanning en het tijdsperspectief van laag gemotiveerden minder tot ontwikkeling is gekomen en dat hun perceptie gekenmerkt wordt door 'external control'. Als onder de gegeven conditie de helper ertoe overgaat niet specifieke hulp te geven (aangegeven door de onderbroken lijn in figuur 6), dan wordt deze hulp geaccepteerd. M.a.w. laag gemotiveerden accepteren elke vorm van hulp, hoog gemotiveerden accepteren alleen niet specifieke hulp.

– We nemen aan dat de conditie $P_0 \geq S_0$ bij de

laag gemotiveerden minder voorkomt. Dit ook vanwege het feit dat in het verleden minder O.D. situaties zijn ervaren (Hermans, 1971, hoofdstuk 5).

– Wanneer in de conditie $P_0 < S_0$ de ontvanger om hulp vraagt of laat blijken dat hij die nodig heeft (stippelijntje in figuur 6), dan reageert de helper overwegend met het geven van specifieke hulp.

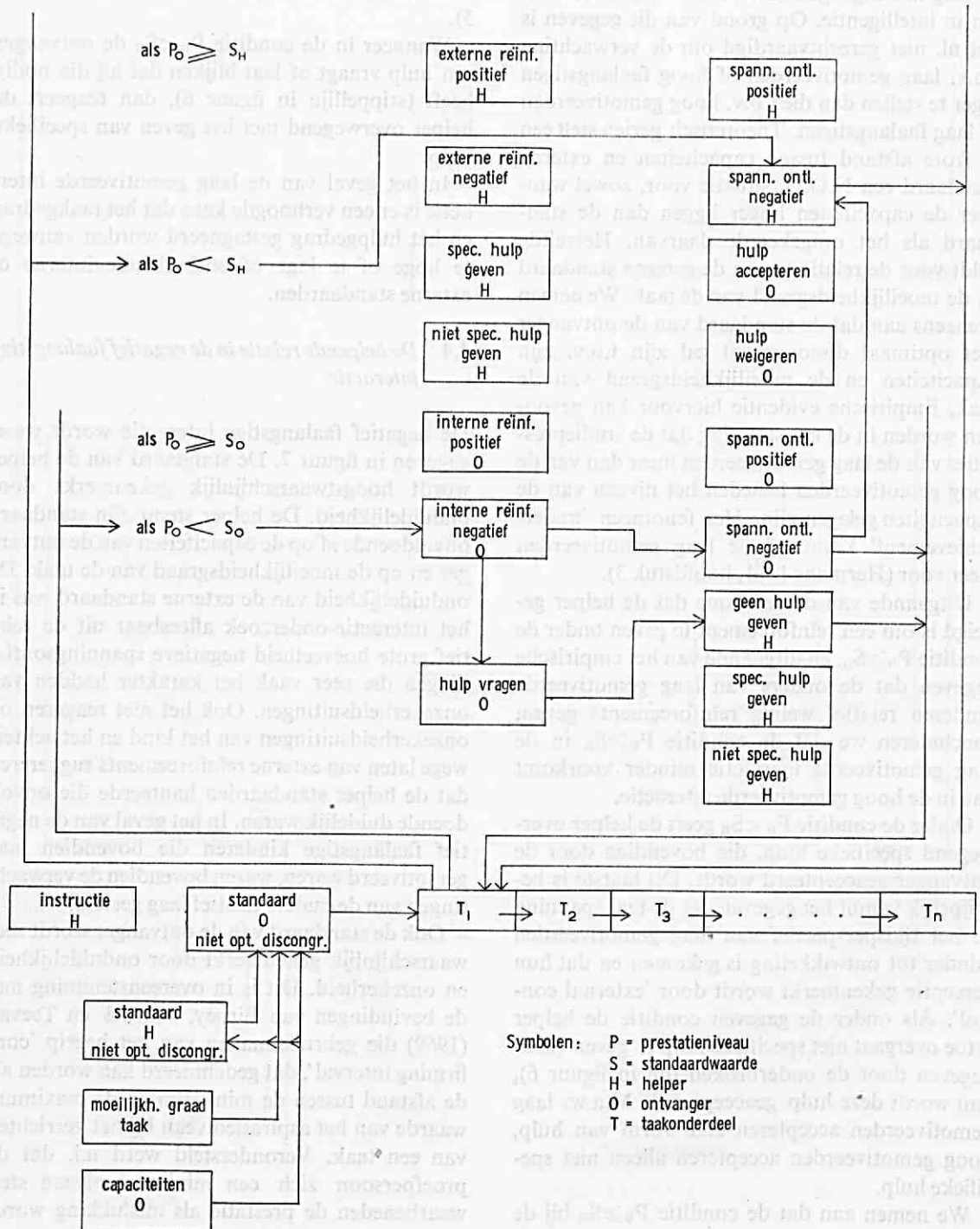
– In het geval van de laag gemotiveerde interactie is er een verhoogde kans dat het taakgedrag en het hulpgedrag gestagneerd worden vanwege te hoge of te lage of ontbrekende interne of externe standaarden.

4.4 De helpende relatie in de negatief faalangstige interactie

De negatief faalangstige interactie wordt weergegeven in figuur 7. De standaard van de helper wordt hoogstwaarschijnlijk gekenmerkt door onduidelijkheid. De helper stemt zijn standaard onvoldoende af op de capaciteiten van de ontvanger en op de moeilijkheidsgraad van de taak. De onduidelijkheid van de externe standaard was in het interactie-onderzoek afleesbaar uit de relatief grote hoeveelheid negatieve spanningsontladingen die zeer vaak het karakter hadden van onzekerheidsuitingen. Ook het niet reageren op onzekerheidsuitingen van het kind en het achterwege laten van externe reinforcements suggereren dat de helper standaarden hanteerde die onvoldoende duidelijk waren. In het geval van de negatief faalangstige kinderen die bovendien laag gemotiveerd waren, waren bovendien de verwachtingen van de ouders relatief laag gesteld.

– Ook de standaard van de ontvanger wordt zeer waarschijnlijk gekenmerkt door onduidelijkheid en onzekerheid. Dit is in overeenstemming met de bevindingen van Birney, Burdick en Teevan (1969) die gebruik maken van het begrip 'confirming interval', dat gedefinieerd kan worden als de afstand tussen de minimum en de maximum waarde van het aspiratieniveau bij het verrichten van een taak. Verondersteld werd n.l. dat de proefpersoon zich een minimaal niveau stelt waarbeneden de prestatie als mislukking wordt

Fig. 7. Stroomdiagram van de helpende relatie zoals die kenmerkend is voor gezinnen van negatief faalangstige kinderen



ervaren en een maximaal niveau waarboven de prestatie aanleiding geeft tot het gevoel van succes. Tussen deze twee niveaus ligt het 'confirming interval', dat wijder is naarmate de taak minder vertrouwd is. Genoemde onderzoekers toonden nu aan dat bij eenzelfde taak het interval van proefpersonen met een sterke 'fear of failure' wijder was dan dat van proefpersonen met een zwakke 'fear of failure'. Een andere bevestiging die wijst op het N.O.D. karakter van de standaarden van de negatief faalangstigen, kan gevonden worden in een studie van Mahone (1960) die aantoonde dat proefpersonen met een sterke 'fear of failure' beroepen aspireerden die buiten hun bereik waren gelegen.

– Vanwege de onduidelijkheid van de standaard heeft de conditie $P_0 \geq S_h$ minder gelegenheid om voor te komen.

– Bij een onduidelijkheid of onzekerheid van de standaard S_h , is het strikt genomen eveneens moeilijk om vast te stellen in hoeverre $P_0 < S_h$ gerealiseerd is. We nemen wel aan dat de onzekerheidstoestand meer lijkt op een $P_0 < S_h$ conditie dan op een $P_0 \geq S_h$ conditie. Een toestand van faalangst heeft meer weg van het gevoel 'dat het niet goed gaat' dan 'dat het goed gaat'. Vandaar ook dat er bij de helper een hoge frequentie is van negatieve spanningsontladingen.

– Om dezelfde redenen als bij de helper nemen we ook bij de ontvanger aan dat de conditie $P_0 \geq S_0$ minder voorkomt, terwijl de conditie $P_0 < S_0$ meer voorkomt, in vergelijking met de positief faalangstige interactie.

– Het is opvallend dat bij de negatief faalangstige ontvanger tekenen voorkomen van onzekerheid die waarneembaar zijn middels de categorie 'negatieve spanningsontladingen'. Die onzekerheid leidt er ook toe dat de ontvanger meer tekenen geeft dat hij hulp nodig heeft. Ofschoon de negatief faalangstige ontvanger in het interactie-onderzoek niet expliciet om meer hulp vraagt, wordt hij wel in de klas door de onderwijzer als meer afhankelijk behandeld.

– In het interactie-onderzoek was het opvallend dat de ouders van negatief faalangstigen in een onzekerheidssituatie nalieten de vereiste hulp te geven evenals de vereiste structuur (categorieën:

'achterwege laten van reinforcement', 'niet reageren op onzekerheidstoestanden'). We stellen daarom dat het typisch is voor de negatief faalangstige interactie dat veel hulp gevraagd wordt en weinig effectieve hulp gegeven wordt.

– Omdat negatieve spanningsontladingen zowel bij de helper als bij de ontvanger voorgekomen is, is het zeer waarschijnlijk dat ze elkaar wederzijds stimuleren.

4.5 De helpende relatie in de positief faalangstige interactie

In het interactie-onderzoek werden gezinnen geselecteerd op grond van de F min schaal van de PMT-K. De F plus schaal bleef daar buiten beschouwing. Omdat deze twee schalen in het algemeen hoge negatieve correlaties laten zien en zich vaak identiek gedragen t.o.v. externe criteria, nemen we aan dat de gegevens die gevonden werden bij de gezinnen met kinderen met een lage negatieve faalangst, gegeneraliseerd kunnen worden naar gezinnen met kinderen met een hoge positieve faalangst (zie figuur 8).

– De interne en externe standaarden zijn optimaal discrepant, omdat ze voldoen aan eisen van duidelijkheid en zekerheid.

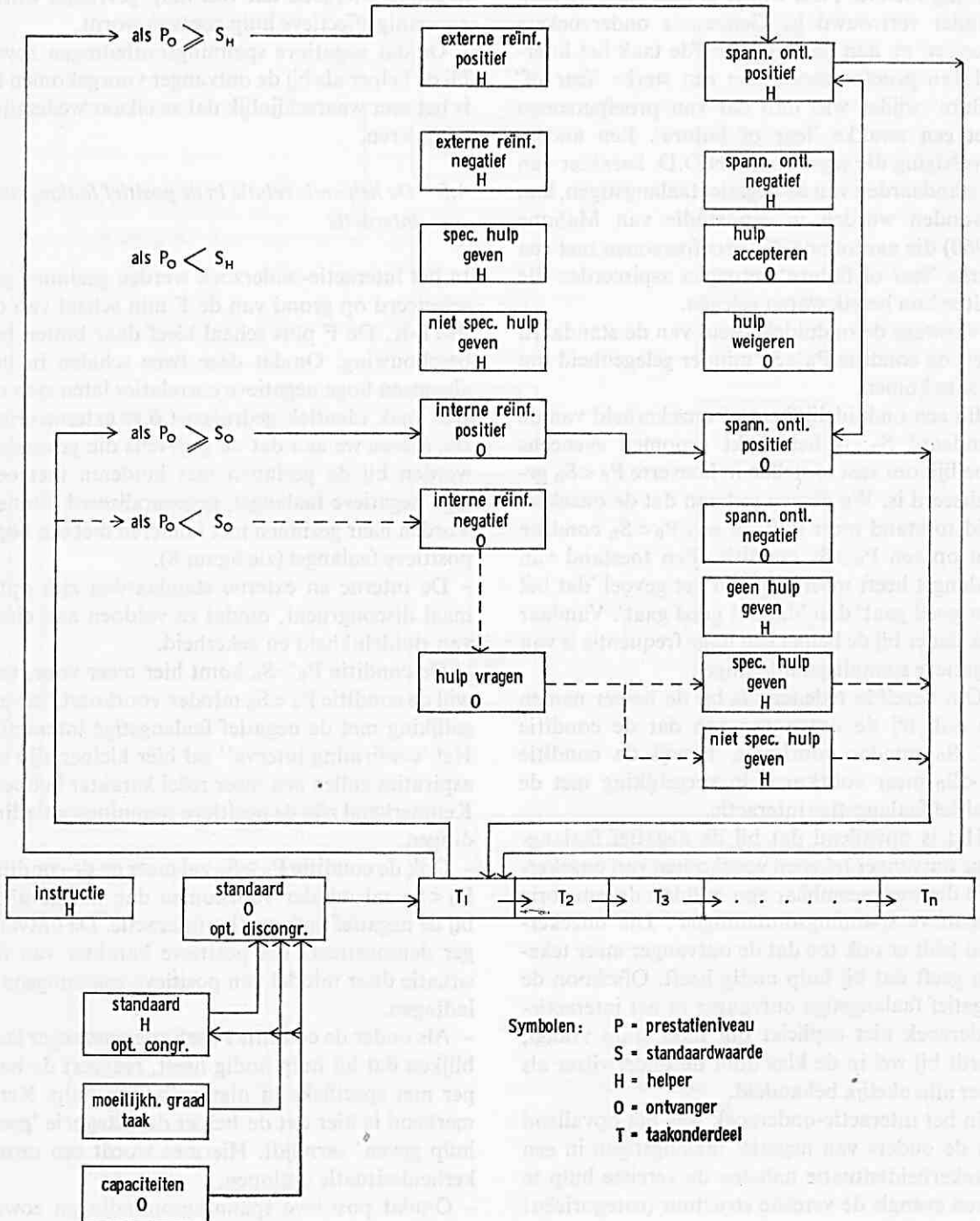
– De conditie $P_0 \geq S_h$ komt hier meer voor, terwijl de conditie $P_0 < S_h$ minder voorkomt, in vergelijking met de negatief faalangstige interactie. Het 'confirming interval' zal hier kleiner zijn en aspiraties zullen een meer reëel karakter hebben. Kenmerkend zijn de positieve spanningsontladingen.

– Ook de conditie $P_0 \geq S_0$ zal meer en de conditie $P_0 < S_0$ zal minder voorkomen dan het geval is bij de negatief faalangstige interactie. De ontvanger demonstreert het positieve karakter van de situatie door middel van positieve spanningsontladingen.

– Als onder de conditie $P_0 < S_0$ de ontvanger laat blijken dat hij hulp nodig heeft, reageert de helper met specifieke of niet specifieke hulp. Kenmerkend is hier dat de helper de categorie 'geen hulp geven' vermijdt. Hiermee wordt een onzekerheidssituatie ontlopen.

– Omdat positieve spanningsontladingen zowel

Fig. 8. Stroomdiagram van de helpende relatie
zoals die kenmerkend is voor gezinnen van positief faalangstige kinderen



bij de helper als bij de ontvanger voorkomen, wordt aangenomen dat ze elkaar oproepen en stimuleren.

5. *Discussie*

We realiseren ons, dat dit model slechts kan fungeren als voorlopig model, waarvan de elementen en de dynamische relatie ertussen vragen om voortgezet denkwerk en onderzoek. We menen echter dat een aantal relevante motivatieprincipes geconcretiseerd zijn op een wijze dat helper en ontvanger de gelegenheid krijgen om in het kader van taaksituaties te werken aan de ontwikkeling van eigen mogelijkheden en aan die van de ander.

Literatuur

- ALSCHULER, A. S., TABOR, D. & McINTYRE, J., Teaching achievement mativation. Middletown, Conn.: Education Ventures, 1970.
- BANDURA, A., Principles of behavior modification, London: Holt, 1970.
- BANDURA, A. & MISCHEL, W., The influence of models in modifying delay of gratification patterns. *Journal of Personality and Social Psychology* 1965, 2, 698-705.
- BANDURA, A. & PERLOFF, B. Relative efficacy of self-monitored and externally imposed reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 7, 111-116.
- BIRNEY, R. C., BURDICK, H., & TEEVAN, R. C., Fear of failure. New York: Van Nostrand, 1969.
- COOPERSMITH, S., Self-esteem and need achievement as determinants of selective recall and repetition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1960, 60, 310-317.
- FRANK, J., Persuasion and healing. Baltimore: The John Hopkins Press, 1961.
- FRENCH, J. R. P., & RAVEN, B., The bases of social power. In: D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. Ann Arbor, Mich.: Inst. Soc. Res, 1959.
- HABER, R. N., Discrepancy from adaptation level as a source of affect. *Journal of Experimental Psychology*, 1958, 56, 370-375.
- HELSON, H., *Adaptation-level theory*. New York, Harper and Row, 1964.
- HERMANS, H. J. M., *Motivatie en Prestatie*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1967.
- HERMANS, H. J. M., *Handleiding bij de Prestatie Motivatie Test*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1968.
- HERMANS, H. J. M., *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1971.
- HOVLAND, C. I., JANIS, I. L., & KELLEY, H. H., *Communication and persuasion: psychological studies of opinion change*. New Haven: Yale University Press, 1953.
- KELLY, G. A., *The psychology of personal constructs*. New York: Norton, 1955, volume 1 en 2.
- MAHONE, C., Fear of failure and unrealistic vocational aspiration. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1960, 60, 253-261.
- MASLOW, A. H., *Motivation and personality*. New York: Harper, 1954.
- MISCHEL, W., Delay of gratification, need for achievement and acquiescence in another culture. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 62, 543-552.
- MULDER, M., *Machtsmotief, positieve en negatieve identificatie*. In: M. Mulder (Ed.), *Mensen, groepen, organisaties*. Assen: Van Gorcum, 1963, p. 205-232.
- ROGERS, C. R., *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1961.
- ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L., *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual developments*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- ROSENFELD, H. & ZANDER, A., The inference of teachers on aspirations of students. *Journal of Educational Psychology*, 1961, 52, 1-11.
- ROTTER, J. B., Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: general and applied*, 1966, 80, 1-28.
- SHELLING, TH., *The strategy of conflict*. New York: Oxford University Press, 1963.
- VERHAAREN, F. J. L. M., *Motivatie en perceptie*. Nijmegen, doctoraalscriptie, 1971.

Misverstanden rondom de middenschool

Een antwoord

N. L. DODDE

Inleiding

Het artikel van prof. dr. L. van Gelder en drs. J. F. Vos onder de titel: 'Misverstanden rondom de middenschool'¹ geeft blijk van een intensieve betrokkenheid bij de problematiek van de middenschool. Het schrijven van een reactie op dit, hun commentaar op een in het weekblad *Intermediair* opgenomen uiteenzetting over 'De middenschool'² lijkt dan ook gerechtvaardigd, omdat de opmerkingen van Van Gelder-Vos van een bewogenheid getuigen, die weliswaar bewondering afdwingt, maar die niet steeds leidt tot een juiste interpretatie van andersluidende inzichten.

Twee uitgangspunten

Naar de opvattingen van Van Gelder-Vos worden de misverstanden rondom de middenschool veroorzaakt door dissonanties in de communicatie tussen onderwijskundigen en onderwijspractici. Bovendien schijnen pedagogen de onduidelijkheid rond het begrip middenschool te bevorderen. In ieder geval biedt bovengenoemd in *Intermediair* gepubliceerd artikel Van Gelder-Vos de gelegenheid de door hen gedachte structuur van de middenschool nog eens te verhelderen en te verdedigen.

Deze verheldering en verdediging wordt vooraf gegaan door kritische aantekeningen met betrekking tot de werkwijze, die, naar de mening van Van Gelder-Vos, in het artikel 'De middenschool' gehanteerd is.

Dialektiek

Van Gelder-Vos merken op, dat in het eerder

genoemde artikel gebruik gemaakt is van de dialektische methode. Aan de hand van Topitschs inzichten wordt deze werkwijze afgewezen. Het gebruik ervan zou zelfs niet meer geoorloofd zijn. Ook K. R. Popper komt tot een soortgelijk, zij het meer genuanceerd standpunt. Onder dialektiek verstaat Popper een theorie, die veronderstelt, dat in het bijzonder het menselijk denken zich volgens de triade: these, antithese en synthese ontwikkelt. De these is ondermeer een denkbeeld, dat vanwege 'begrenztem Wert' of 'ihre schwachen Stellen'³ een tegen-denkenbeeld als antithese oproept. De strijd tussen these en antithese vindt zijn oplossing in de boven beide uitgaande synthese 'durch Anerkennung ihrer Vorteile und durch den Versuch, die Stärken beider zu bewahren und ihre Schwächen zu vermeiden'³. Het probleem waarvoor Popper evenwel staat is dat van de 'Gesetz vom ausgeschlossenen Widerspruch'⁴ uit de logica, die stelt, dat twee tegengestelde uitspraken niet tegelijkertijd waar kunnen zijn. De synthese, die een geheel is van twee elkaar tegensprekende uitspraken, kan, zoals Popper uitvoerig aantoonde, een willekeurige uitspraak zijn. Op logische gronden komt Popper dan ook tot de opvatting, dat er geen redenen zijn om aan te nemen, 'dasz der Dialektik irgendeine Ähnlichkeit mit der Logik zukommt'⁵.

Anderen, waaronder W. van Dooren⁶ en O. D. Duintjer⁷, bevestigen eveneens de inzichten van Topitsch ten aanzien van de dialektiek, zoals deze door Van Gelder-Vos naar voren zijn gebracht in hun artikel over 'Misverstanden rondom de middenschool'. De dialektiek staat met de formele logica op gespannen voet.

Dialektisch denken

De enigszins heftige afwijzing van de dialektische methode kan niet verhelen, dat Van Gelder-Vos dialektisch denken. Zij tonen zich aanhangers van de dialektische of kritische theorie, die meent, dat 'de afzonderlijke verschijnselen niet kunnen worden begrepen zonder de totaliteit, waarvan ze deel uitmaken'⁸. Onder de totaliteit wordt de maatschappij verstaan. Deze moet kritisch op zijn ingewikkelde en ondoorzichtige structuren bekeken worden. Op grond van een kritische analyse wordt een nieuw maatschappij-beeld opgebouwd. Het zal dan ook niemand verbazen, dat deze dialektische benadering tot politisering leidt.

Het thema van de dialektici kan aangeduid worden met het begrip: sociale emancipatie. Het laat zich in dit verband denken, dat ook het onderwijs als maatschappelijk aspect de aandacht heeft van de aanhangers van de kritische, dialektische theorie. De vernieuwing van het onderwijs wordt als een maatschappelijke noodzaak gevoeld. Duidelijker dan door het door Van Gelder-Vos uit het werk van W. Bühl gekozen citaat⁹, waarmee het artikel 'Misverstanden rondom de middenschool' eindigt, kan de maatschappelijke betekenis van het onderwijs niet worden aangegeven. Ook in Van Gelders uiteenzetting over 'Onderwijsbeleid en de vakbeweging II'¹⁰ treft men uitspraken aan, die de nauwe relatie tussen maatschappij en onderwijs aangeven: het zijn ondermeer de democratiseringstendenzen en het gelijkheidsstreven, die om een verbetering en een vernieuwing van het onderwijs vragen. In deze onderwijsverandering neemt de problematiek van de middenschool een voorname plaats in.

Eenzijdige interpretaties

Te vrezen is, dat de verbazingwekkende, eenzijdige interpretatie van de dialektiek door Van Gelder-Vos een andere betekenis heeft. Vermoedelijk behoeven Van Gelder-Vos deze bijzondere en enigszins ongenueanceerde uitleg

om aan te tonen, dat hun inzichten omtrent de middenschool de enig juiste zijn.

Zij geven dan allereerst aan, overigens ten onrechte, dat – these – het artikel in *Intermediair* een ondersteuning is van het conservatieve standpunt. Daarna suggereren zij, eveneens ten onrechte, dat – antithese – het progressieve gezichtspunt als utopistisch beschouwd wordt. De vermeende synthese van het categoriale systeem kan tenslotte, zo pretenderen Van Gelder-Vos, niet serieus genomen worden, omdat de formele logica innerlijke tegenspraak verbiedt.

Het is beide auteurs klaarblijkelijk ontgaan, dat in 'De middenschool' aanvankelijk slechts een overzicht verstrekt wordt van de argumenten van de voor- en tegenstanders van de middenschool. Van een positie-bepaling kan daarbij geen sprake zijn. Van beide – progressieve en conservatieve – opvattingen wordt bovendien in bovengenoemde uiteenzetting gesteld, dat zij eerder – waaronder zowel Van Dale¹¹ als Kramer¹²: liever, in de betekenis van: bij voorkeur¹³, verstaan – vanuit hun denkbeelden omtrent de middenschool spreken en schrijven dan dat hun inzichten op systematisch en methodologisch verantwoorde wijze verricht onderzoek steunen. Wie kennis neemt van de vele uiteenzettingen in boekvorm en in tijdschriften opgenomen, weet dat er meer denkbeelden gelanceerd worden dan er mededelingen worden verstrekt over verrichte research. Uit de *Intermediair*-tekst blijkt evenwel nergens dat men niet de beschikking zou hebben over uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek. Het is dan ook onbegrijpelijk hoe Van Gelder-Vos kunnen noteren, dat 'de voorstanders van de middenschool (dus ook de onderwijkskundigen) verweten' wordt 'onwetenschappelijk te werk te gaan'¹⁴.

Onbegrijpelijk is tevens, dat opgemerkt kan worden, dat blijkens aantekeningen in het artikel 'De middenschool' de conservatieven als 'de verdedigers van het goede en op dit ogenblik nog onmisbaar geachte elementen in het voortgezet onderwijs'¹⁵ – de toevoeging: de 'verdedigers van het ware' en 'het schone'¹⁶,

waarschijnlijk om de Griekse trits te completeren, komt voor rekening van Van Gelder-Vos – méér gelijk zouden hebben. Als echter vervolgens genoteerd wordt, dat '(aldus Dodde)' de 'progressieven, radicalen, voorstanders van een revolutie'¹⁶ zijn, hetgeen een volstrekt onjuiste interpretatie van Van Gelder-Vos is, en tenslotte citaten uit hun context blijken te zijn gelicht – namelijk waar de tekst uit Intermediair betreffende door pedagogen en didactici ontworpen plannen, die met de werkelijkheid weinig van doen hebben, een kenschets genoemd wordt van de voorstanders van de middenschool – dan lijkt van vergissingen in de vorm van verlezen en verschrijven nauwelijks meer gesproken te kunnen worden. Het heeft er veel van, dat met het artikel uit Intermediair ietwat nonchalant is omgesprongen.

De door Van Gelder-Vos aangeduide synthese – 'het kategoriaal- of zuilsysteem in vereenvoudigde vorm'¹⁷ – wordt tenslotte afgedaan door een relatie te leggen met een negentiende-eeuwse sociale filosofie. Dat in het artikel over 'De middenschool' gesproken wordt over persoonskwaliteiten ongeacht sociale afkomst, die zich in individuele begaafdheden en het gemotiveerd-zijn kunnen manifesteren en als bepalend moeten worden beschouwd voor het bezoek aan één of andere vorm van voortgezet onderwijs wordt klaarblijkelijk als niet terzake doende genegeerd¹⁸.

Een historische dimensie

Wie zonder iets te moeten bewijzen, dus 'kritisch, d.w.z. scheidend en schiftend, en wel het ware van het slechts vermeende'¹⁹, kennis neemt van de inhoud van het artikel over 'De Middenschool' kan daaruit opmaken, dat deze vorm van voortgezet onderwijs beschouwd wordt als een voortzetting van het door alle kinderen verplicht te volgen basisonderwijs. Niet het principe van de middenschool is derhalve een punt van discussie, maar de vorm waarin aan de denkbeelden omtrent deze vorm van voor allen tot zestienjarige leeftijd bestemd voortgezet onderwijs gestalte gegeven moet worden. Het heeft dan

ook geen enkele zin in te gaan op het commentaar van Van Gelder-Vos op de bezwaren, die in 'De middenschool' geregistreerd zijn.

Het ziet er overigens niet naar uit, dat de middenschool, zoals Van Gelder-Vos deze zien, op korte termijn gerealiseerd zal worden. Van de plannen, die betrekking hebben op deze vorm van voortgezet onderwijs wordt vrijwel niets verwerkelijkt. Van Gelder spreekt in zijn eerder genoemd artikel 'Onderwijsbeleid en de vakbeweging II' zelfs van een falende strategie om de landelijke overheid te brengen tot de concreetisering van de gewenste onderwijsplannen. Machtstructuren belemmeren, naar zijn mening, veranderingen in het geheel van het Nederlandse onderwijs. Van Gelder acht het zelfs noodzakelijk een obstakel-analyse uit te voeren, waarna een creatieve tactiek mogelijk is om de tegenstanders te bestrijden.

De vraag is echter of men met een goed door-dachte strategie en een aangepaste tactiek wel succesvol kan zijn. Het niet-kunnen-realiseren van goede denkbeelden ligt naar alle waarschijnlijkheid mede in het feit, dat het gewicht van de historische dimensie van de Nederlandse onderwijsstructuur enigszins uit het oog verloren wordt. Men is vermoedelijk teveel op de toekomst gericht, waarbij de realiteit van de hedendaagse werkelijkheid, waarin het verleden een functie heeft, enigszins vergeten wordt. Weliswaar spreekt Van Gelder in zijn uiteenzetting over 'de typische situatie van een bepaalde tijd', die 'een eigengeaarde uitwerking'²⁰ dient te bieden, maar daarmee lijkt hij meer gericht te zijn op een toekomstige ontwikkeling, dan dat hij de invloeden bedoelt, die vanuit het verleden op het Nederlandse onderwijs stelsel inwerken. Het heeft er dan ook veel van, dat Van Gelders denkbeelden te zeer los staan van de werkelijkheid, waarin zij gerealiseerd moeten worden. Men kan dan wel georiënteerd zijn op de toekomst, in het uit het verleden komend heden zal men zijn aangrijppingspunten dienen te vinden. Indien men daarmee onvoldoende rekening houdt, kan men met zijn inzichten wel eens werkeloos aan de kant komen te staan. Hier geldt Th. W. Aderno's opvatting, sprekend over de

maatschappij-veranderende wensen van de kritische denkers, ook voor de meer in het onderwijs geïnteresseerde dialectici, namelijk, 'dat het verlangen naar praktisch ingrijpen terecht bestaat, maar op korte termijn niet mogelijk is'²¹.

Bij de analyse van de situatie kan men er niet omheen, dat het hedendaagse zijn wortels in het verleden heeft. Elke huidige situatie heeft een historische dimensie, die voor de toekomstige van essentiële betekenis is. Historisch onderzoek kan duidelijk maken, dat het in de tijd gegroeide niet genegeerd kan worden. In een studie van de geschiedenis van de Nederlandse lagere-schoolwetgeving van 1801 tot 1920 wordt als conclusie genoteerd, 'dat de geschiedenis van opvoeding en onderwijs nauwelijks breuklijnen maar veelal continuïteit laat zien. Er is een geleidelijke ontwikkeling te constateren, die nimmer een plotselinge verandering impliceert. Integendeel, vanaf 1801 tot aan 1920 bemerkt men in de onderwijsontwikkeling slechts graduele verschillen. Een principieel gans andere opzet is nergens te constateren'²². Ook van het Voorontwerp van wet op het basisonderwijs wordt opgemerkt, dat het 'in de evolutie van de onderwijswetgeving' 'is opgenomen'²³.

Drie middenscholen

Voorgaande conclusie heeft er mede toegeleid, dat aan het einde van het Intermediair-artikel voor hierbedoelde vorm van voortgezet onderwijs van een vereenvoudigd categoriaal systeem is uitgegaan. Het lijkt voorlopig slechts gewenst de scheidingen binnen het voortgezet onderwijs enigszins ongedaan te maken. Tevens is ervan uitgegaan, dat de persoonskwaliteiten van de leerlingen criterium van toelating dienen te zijn. Men krijgt dan, afhankelijk van de beoefeningen en de belangstelling van de leerlingen – aan een sociale stratificatie wordt derhalve niet vastgehouden – drie middenscholen.

Eén middenschool is bestemd voor leerlingen waarvan na zes jaar basisonderwijs zondermeer duidelijk is, dat zij in staat en bovenal bereid zijn het voorbereidende wetenschappelijk onderwijs te volgen. Van deze groep kinderen is over het

algemeen reeds op jonge – elf- of twaalfjarige – leeftijd duidelijk, dat zij alleszins geschikt zijn de toekomstige geestelijke elite van de samenleving te vormen; hoe men ook over dit elitaire onderwijs wil denken, een democratische maatschappij kan zich de weelde niet permitteren géén aandacht te besteden aan de vorming van elites.

De andere middenschool kan gezien worden als een gelijkwaardige tegenhanger van de v.w.o.-school. Van de leerlingen voor hierbedoelde onderwijsinstelling bestemd is eveneens reeds tevoren bekend, dat om welke redenen dan ook – men is tenslotte niet verplicht de gelijke kansen te benutten en tegen zijn zin gelukkig te worden – hun opleiding zal moeten plaatsvinden op een school, die een combinatie is van een inrichting voor driejarig meer algemeen voortgezet onderwijs en voor lager beroeps-onderwijs.

De derde middenschool tenslotte zal bezocht worden door een naar alle waarschijnlijkheid groot aantal indifferente leerlingen, waarvan op de gegeven leeftijd nog niet duidelijk is in welke richting zij zich zullen, willen en kunnen ontwikkelen. Voor hen lijkt een periode van determinatie, van oriëntatie en van selectie²⁴ alleszins gewenst. Deze onderwijsinstelling voor hoger en vierjarig middelbaar algemeen voortgezet onderwijs, die overigens overstapmogelijkheden moet kennen van en naar de beide andere middenscholen, lijkt een inrichting, die het meest aan de denkbeelden omtrent deze onderwijsvorm beantwoordt²⁵. Hij is de facto de enige middenschool als meerjarige brugperiode.

Het historisch gegeven heeft derhalve geleid tot het denkbeeld van drie middenscholen voor voortgezet onderwijs voor leerlingen tot zestienjarige leeftijd bestemd.

Literatuur

- 1) L. van Gelder en J. F. Vos, Misverstanden rondom de middenschool. *Pedagogische Studiën* (48), 1971, blz. 311–327.

- 2) N. L. Dodde, De middenschool, Intermediair (7), no. 14, 9 april 1971, blz. 47, 49 en 53.
- 3) K. R. Popper, Was ist Dialektik?, In: E. Topitsch, Logik der Sozialwissenschaften, Köln-Berlin z.j. (1971), blz. 263.
- 4) K. R. Popper, a.w., blz. 266.
- 5) K. R. Popper, a.w., blz. 273.
- 6) W. van Dooren, Eéndimensionaal of dialektisch?, Wijsgerig Perspectief (9), maart 1969, no. 4, blz. 200 e.v.
- 7) O. D. Duintjer in: W. van Dooren, Dialektiek-discussie, Wijsgerig perspectief (9), maart 1969, no. 4, blz. 252.
- 8) B. C. van Houten, Tussen aanpassing en kritiek, Deventer 1970, blz. 187.
- 9) L. van Gelder en J. F. Vos, a.w., blz. 325, kolom 2 en blz. 326, kolom 1.
- 10) L. van Gelder, Onderwijsbeleid en de vakbeweging II, Het Schoolblad (VI), no. 34, 16 september 1971, blz. 861 e.v.
- 11) Van Dale, Nieuw handwoordenboek der Nederlandse taal, 's-Gravenhage 1956, blz. 208, kolom 1.
- 12) Kramers' woordenboek Nederlands, Den Haag/Brussel z.j. (1967), blz. 190, kolom 2.
- 13) Kramers' woordenboek, a.w., blz. 448, kolom 1.
- 14) L. van Gelder en J. F. Vos, a.w., blz. 314, kolom 1.
- 15) N. L. Dodde, De middenschool a.w., blz. 49, kolom 2.
- 16) L. van Gelder en J. F. Vos, a.w., blz. 314, kolom 2.
- 17) L. van Gelder en J. F. Vos, a.w., blz. 311, kolom 2.
- 18) Th. Hoogbergen/N. L. Dodde, Nogmaals: de middenschool, Intermediair (7), no. 25, 25 juni 1971, blz. 49.
- 19) H. de Vos, Inleiding in de wijsbegeerte, Nijkerk 1967, blz. 84.
- 20) L. van Gelder, a.w., blz. 861, kolom 1.
- 21) B. C. van Houten, a.w., blz. 227.
- 22) N. L. Dodde, Een onderwijsrapport, een historisch-pedagogisch onderzoek naar de invloed van een onderwijsrapport over onderwijsverbetering en -vernieuwing op de wetgeving na 1801, 's-Hertogenbosch 1971, blz. 80.
- 23) N. L. Dodde, Een onderwijsrapport, a.w., blz. 88.
- 24) A. M. P. Knoers, Algemene onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs, Assen 1968, blz. 13.
- 25) N. L. Dodde, De middenschool, a.w., blz. 49 en 53.

Curriculum vitae

Dr. N. L. Dodde (1932) studeerde, na te Den Haag een opleiding tot onderwijzer gevolgd te hebben, te Rotterdam en te Amsterdam voor de middelbare akten pedagogiek A en B. Het kandidaats- en doctoraalexamen opvoedkunde werden achtereenvolgens aan de Rijksuniversiteit te Utrecht en te Leiden behaald. In 1968 promoveerde hij bij prof. dr. L. de Klerk te Leiden op het proefschrift 'Het rijksschooltoezicht in de Bataafse Republiek'. Op het ogenblik is hij als docent pedagogiek werkzaam aan de Pedagogische Academie van het Haagsch Genootschap en aan de Nutsacademie voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming te Rotterdam. Van zijn hand verschenen tal van artikelen over opvoedkundige en onderwijskundige vraagstukken.

Ontwikkeling van counseling- en begeleiding op vwo-, havo- en mavo-scholen in Nederland. Enige suggesties.¹⁾

NORMAN ABELES,

Michigan State University East Lansing, Michigan, U.S.A.

1. Voorwoord

Dit artikel is het resultaat van een intensieve bestudering van activiteiten op het gebied van counseling en begeleiding in Nederland. De schrijver heeft hiervoor 6 maanden in Nederland doorgebracht, van januari tot juni 1969. Vele scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland werden bezocht, gesprekken werden gevoerd zowel met leraren en schoolleiders als met personen betrokken bij leraren-opleidingen, maar ook met vertegenwoordigers van het Ministerie van Onderwijs en het Ministerie van Sociale Zaken. Op die manier heeft de schrijver een eerlijke poging gedaan zich zo goed mogelijk op de hoogte te stellen van het voortgezet onderwijs in Nederland.

2. Inleiding

Sinds in 1968 de Mammoetwet in werking is getreden en het aantal leerlingen sterk is toegenomen wordt er steeds meer aandacht besteed aan zaken als ontwikkeling van de persoonlijkheid van de leerling en zijn school- en beroepskeuze. Daarbij doet zich de vraag voor: hoe kan de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerling en diens school- en beroepsloopbaan in het voortgezet onderwijs verbeterd worden door counseling en begeleiding. Verder rijst de vraag hoe counseling en begeleiding plaats kan vinden en door wie. Hiermee zijn de onderwerpen van dit rapport aangegeven.

3. Counseling versus begeleiding

Verschil en overeenkomst tussen counseling en be-

geleiding vormen momenteel een punt van uitgebreide discussie. Sommige deskundigen weigeren een scheidslijn tussen beide aan te brengen: anderen stellen voor, de term begeleiding geheel te laten vallen. Rekening houdend met deze verschillende gezichtspunten worden de beide termen voor dit artikel als volgt omschreven en gebruikt:

a. Counseling

Onder counseling wordt verstaan een beroepsactiviteit, welke een gespecialiseerde opleiding en training vraagt; een deskundige hulpverlening aan studenten door middel van interviews, individueel of in groepsverband. Voorzover de nadruk vooral komt te liggen op de vraag 'waarom' de student moeilijkheden heeft, wordt onder counseling verstaan een meer indirecte wijze van hulpverlening. Het is de taak van de counselor de student te helpen bij de integratie van zijn opleiding, zijn beroep en zijn persoonlijke aspiraties, zodat hij beter in staat zal zijn zinvol en gericht zijn levensweg uit te stippelen.

b. Begeleiding

In formele zin betreft begeleiding een program van deskundige activiteiten binnen de school onder de leiding van iemand met een speciale opleiding en training in counseling en begeleiding. Begeleiding omvat activiteiten als oriëntatie en voorlichting voor school- en beroepsmogelijkheden, het afnemen van prestatie- en beroepentests, overleg met leraren omtrent plaatsing van de leerlingen, het tot stand brengen van veranderingen in het leerprogramma, het bijhouden van studie-

dossiers enz.

Meer informeel opgevat is begeleiding een in feite van ouds door de docenten gepraktiseerde bezigheid, waarin zij hun leerlingen op een meer direkt persoonlijke manier tegevoet treden. Met name studenten die ontvankelijk zijn voor suggesties en direkt advies betreffende hun studieplanning, varen er wel bij. De leraar bevindt zich dikwijls in een uitstekende positie om dergelijke 'minder formele' begeleiding te geven. Diezelfde gunstige positie stelt hem bovendien in staat om bepaalde leerlingen te adviseren aangaande bijscholings- en verrijgingsprogramma's.

4. De behoefte aan een school-counselor

Tijdens mijn verblijf in Nederland heeft men mij vaak gevraagd waarom er speciaal opgeleide counselors op de scholen nodig zouden zijn. Men zou kunnen zeggen, dat ook een goede docent informele begeleiding geeft, met de ouders van de leerling overleg pleegt en samen met de leerling kan besluiten wat in zijn geval het beste is. Bovendien kan ook een goede leraar uitmaken wanneer een leerling meer gespecialiseerde hulp nodig heeft en hem voor een dergelijke steun verwijzen naar instanties buiten de school. Er zijn echter dwingende argumenten die voor een school-counselor pleiten:

- a. Het ontwikkelen van vakdeskundigheid krijgt in de lerarenopleiding de meeste nadruk. Hoewel inderdaad enige aandacht besteed wordt aan training in onderwijsmethoden en aan onderwijskundige theorieën als zodanig wordt er erg weinig nadruk gelegd op zaken als ontwikkelings-, onderwijs- en leer-psychologie enz. Daarom heeft de leraar betrekkelijk weinig kennis waaruit hij zou kunnen putten om de leerlingen te helpen de juiste beslissingen te nemen.
- b. In iedere klas zijn er altijd leerlingen die om de een of andere reden liever niet de hulp van de leraar zoeken. Dit kunnen volkomen normale leerlingen zijn, die nu eenmaal iemand anders binnen de school prefereren om er hun belangen mee te kunnen bespreken.

- c. Er zijn leraren die op grond van persoonlijke voorkeur of vanwege een bepaalde karakterstructuur er niet in geïnteresseerd zijn een begeleidingstaak op zich te nemen, hoewel zij als leraar hun vak uitstekend verstaan.
- d. Terwijl er altijd leerlingen zullen zijn, die meer intensieve begeleiding van buiten de school nodig hebben, zal de grote meerderheid toch gevormd worden door normale studenten met de normale groei- en keuzemoeilijkheden, die van de school enige hulp mogen verwachten. Die school is immers het meest vertrouwd met de belangen van de leerlingen en blijkt dan ook de meest aangewezen instantie te zijn om normale leerlingen met normale problemen te helpen.
- e. Counseling en begeleiding zijn continue processen tijdens de schooljaren en vragen derhalve om continuïteit in de personen, die een dergelijke dienst verlenen. Verwezen zij hier naar de konklusie van het verslag van de konferentie die onlangs (in 1969) over dit onderwerp gehouden is en die werd georganiseerd door de Raad van Europa: 'Begeleiding op school gaat vandaag de dag niet alleen de leerlingen aan die daarvan gebruik maken, maar alle leerlingen en de school als gemeenschap zelf; begeleiding is een kontinu hulpverlening, die gedurende alle schooljaren aan de leerling wordt verstrekt en zelfs nog wordt voortgezet wanneer hij eenmaal een beroep heeft.'
- f. De school- en beroepskeuze van onze leerlingen is een van de meest belangrijke beslissingen die iemand in zijn leven kan maken. De jonge mens van vandaag bepaalt de toekomst van de wereld van morgen. Wanneer men aan deze jonge mens de gelegenheid onthoudt om binnen de school de hulp in te roepen van personen die daarvoor een gespecialiseerde opleiding hebben genoten, doet men tekort aan de mens van de toekomst.

5. De relatie tussen formele begeleidingstaken en counseling

Het zal zowel van de counselor als van de behoef-

ten van een bepaalde school afhangen in welke mate de counselor zijn tijd spendeert aan de speciale counselingtaken, individueel of in groepsverband, dan wel aan meer algemene begeleidingstaken zoals oriëntatie, school- en beroepsvoorlichting enz. Duidelijk is, dat school- en beroepsvoorlichting en oriëntatie van de studenten als specifieke vorm van advies-geven een begeleidingsfunctie is. Maar het is niet mogelijk een scheidslijn te trekken tussen dit soort werk en de meer algemene counseling en begeleiding, aangezien het (al dan niet) geven van dit soort van informatie en oriëntatie plaats vindt op grond van een bepaalde optiek. Ik kan niet genoeg benadrukken, dat het hier *niet* om een puur academisch, maar juist om een praktisch argument gaat. Laat ons als voorbeeld nemen een leraar van een brugklas die al vroeg in het schooljaar bij zichzelf tot de overtuiging is gekomen, dat iemand een 'typische mavo-leerling' is. Vanaf dat moment is de informatie van deze leraar ten opzichte van die leerling voortdurend mavo-gericht. Het is zeer wel te verwachten, dat deze 'begeleiding' resulteert in een 'selffulfilling prophecy': de betreffende leerling zal ook inderdaad naar de mavo gaan. Hieruit blijkt dus hoe noodzakelijk het is, dat alle formele begeleidings- en counselingstaken binnen een school onder leiding staan van iemand die, ook al is hij dan leraar, een gespecialiseerde counselorsopleiding heeft gehad.

6. *Het verschil in de rol van de leraar en die van de counselor*

Aangezien de leraar (onder andere) zijn leerstof doceert en de studieresultaten van de leerlingen beoordeelt, geeft zijn kennis van de leerling hem een basis om die leerling te adviseren. Maar juist de beoordelingsfunctie van de leraar is er de oorzaak van, dat zijn adviezen voor de leerlingen vaak meer gewicht krijgen dan de leraar zelf zich bewust is.

De leerling moet daarom op school terecht kunnen bij iemand, die over de nodige tijd en deskundigheid beschikt om naar hem te luisteren en hem te helpen bij zijn beslissingen. Zo iemand

mag geen officiële stem hebben in de beoordeling van de leerling. Het is een haast onmogelijke opgave om tegelijk beoordelaar en vertrouwensman van een leerling te zijn zonder daarbij de objectiviteit geweld aan te doen.

Vandaar de volgende stelling: Hoewel een speciaal opgeleide counselor zeker een deel van zijn tijd aan doceren kan geven, moet hij die leerlingen aan wie hij ook les geeft, niet counsellen. Dit betekent, dat er op iedere school minstens twee part-time counselors nodig zijn, die naast hun doceer-activiteiten de tijd hebben om die leerlingen te counsellen aan wie zij geen les geven. Dit geldt natuurlijk alleen voor de formele begeleiding en counseling en niet voor de informele begeleiding in de klas.

7. *Het effect van counseling*

Hoofddoel van counseling is de leerling te helpen bij het oplossen van zijn probleem; daarnaast zijn er echter ook nog een aantal neven-effecten te signaleren, zoals: een eventuele verbetering van de relatie tussen leraar en leerling; een studieprestatie die meer in overeenstemming is met de bekwaamheid van de leerling dankzij een effectiever gebruik van zijn talenten; het voorkomen van ernstiger problemen, die het leerproces verstoren en het optimale gebruik van de tijd van de leraar.

8. *De functie van de counselor op school*

8.1. De basis-functie van de counselor bestaat hieruit, dat hij de leerling helpt bepalen wat voor iemand hij is. De counselor laat de leerling zelf zijn sterke en zwakte punten, zijn karakterstructuur ontdekken, zodat hij kan bepalen wie hij wenst te worden. Wanneer de leerling weet welke alternatieven er voor hem open liggen, is hij beter in staat te bepalen wat hij van het leven wil maken en hoe hij het zal inrichten. Een van de belangrijkste functies van de counselor is dus, dat hij de leerling bijstaat zijn gedrag meer doelgericht te maken, het beeld dat hij van zichzelf heeft te verhelderen en te toet-

sen aan de realiteit. Anders gezegd, de leerling kan geholpen worden zich zijn bekwaamheden en prestaties, zijn karakter bewust te worden; hij wordt in staat gesteld dit alles aan de realiteit te toetsen en zo de juiste keuze te doen.

8.2. De counselor kan deze doeleinden realiseren langs wat elders genoemd wordt de *remediërende* weg, de *preventieve* en de *stimulerende* weg. (Zie Stewart en Warnath, 1965)

8.2.1. Het *remediërende* aspekt

Leerlingen, wier uitgroei op een of andere wijze scheef gegaan is, moeten geholpen worden. De counselor kan speciale aandacht geven aan de trage leerling, aan de leerling die voortijdig de school dreigt te verlaten of aan de besluitloze en stuurloze leerling. Hij zal de bekwame maar te weinig presterende leerling evenzo moeten helpen als de student, die goede leerprestaties heeft maar wiens problemen buiten de school liggen. De recalcitrante student zal hij moeten helpen bij zijn autoriteitsproblematiek; het timide kind zal over zijn verlegenheid heen moeten helpen. Al is counseling geen psychotherapie toch vertoont het enkele elementen van 'eerste hulp' in psychologische zin.

8.2.2. Het *preventieve* aspekt

Counseling behelst eveneens een strategisch preventief element. De counselor moet de mogelijkheid hebben om invloed uit te oefenen op het schoolprogramma voorzover dat betrekking heeft op het leerproces. Hij moet suggesties kunnen doen inzake de algemene gedragslijn rond de toelating van leerlingen tot de verschillende schooltypen en de indeling van de studenten tijdens en na de brugklas. Als de counselor tevens leraar is, zal hij waarschijnlijk ook de bestaande wrijvingen tussen studenten en leraren kunnen onderkennen en ideeën aan de hand kunnen doen om deze te ver-

minderen. Hij zal behalve voor leraren, schoolleiders en studenten, ook voor ouders een bekwaam adviseur moeten zijn. Verder moet zijn invloedssfeer afgebakend worden naargelang de mogelijkheden die iedere school afzonderlijk te bieden heeft en die op grond van overleg worden vastgelegd.

Natuurlijk moeten er naast de counselor andere specialisten in de school aanwezig zijn, zoals deskundigen op het terrein van de schoolwerkplan-ontwikkeling, de administratie, enz. Maar met zijn dubbele functie, als leraar en als counselor, beweegt de counselor zich op een terrein waar uitzonderlijke verantwoordelijkheden liggen. Op dit moment is overigens nog niet algemeen te stellen hoever zijn invloed op de feitelijke gang van zaken binnen de school moet reiken. Dit zal een punt voor verdere discussie moeten zijn.

Het bovenstaande houdt in ieder geval in, dat de counselor zorgvuldig geselecteerd moet worden. Hij moet goed kunnen omgaan zowel met leraren, schooldirectie en ouders, als met leerlingen en met maatschappelijke instanties. Daarnaast moet hij de juiste middelen tot zijn beschikking hebben om zijn zienswijze over te brengen. Dit alles als bijdrage van de counselor om onnodige problemen voor de student te voorkomen.

8.2.3. Het *stimulerende* aspekt

Het 'remediërende' aspekt concentreert zich op reeds bestaande problemen; de preventieve benaderingswijze legt zich toe op factoren, die eventuele problemen zouden kunnen doen ontstaan. De stimulerende benadering is nauw verwant aan de preventieve en is erop gericht bij de student een sterke en doelbewuste identiteit aan te kweken. De ongeïnteresseerde en laag gemotiveerde student bv. moet de gelegenheid krijgen die elementen in de school welke hem dwars zitten, in zijn contact met

counselor te sprake te brengen. Het is dan de taak van de counselor de student bij te staan bij het nemen van vrije en verantwoorde beslissingen, door hem de nodige informatie te bieden omtrent de wegen die voor hem open staan. In het meest ideale geval zou dit proces reeds lang vóór het voortgezet onderwijs moeten plaats vinden, temeer omdat maar ongeveer 50% van de Nederlandse leerlingen op een mavo-, havo-, of vwo-school terecht komt.

Een ander terrein dat tot de functie van de counselor behoort is dat van de attitudeverandering; of minstens moet hij de discussie aangaande sociale en kulturele attitudes stimuleren. Het feit dat vrouwen zo weinig in het arbeidsproces zijn ingeschakeld kan b.v. onderwerp van een dergelijk gesprek zijn. Is de reden, dat veel meisjes en vrouwen er moeite mee hebben een passende betrekking te zoeken nu gelegen in het feit dat zij afkerig zijn van werken of komt dit omdat zij een kultureel bepaalde weerstand tegen de werkende vrouw ervaren? Hoe staan de leerlingen tegenover homogeen dan wel heterogeen groeps onderwijs en welk effect heeft deze attitude op de leerlingen? Wat is het effect van een meningsverschil tussen ouders en leerlingen over diens toekomstige studie-loopbaan of beroep en welke rol speelt de counselor hierin? Het is dus de taak van de counselor een discussie over dergelijke attitudes op gang te brengen en zo suggesties aan de hand te doen om het leerproces te verbeteren. Om daartoe in staat te zijn moet de counselor een speciale opleiding genoten hebben en iemand met grote persoonlijke kwaliteiten zijn.

Tenslotte moet erop gewezen worden, dat de counselor altijd de behoefte zal voelen remediërend of preventief te werk te gaan, ook al bestaan er de meest effectieve stimulerende strategieën.

9. *Hoe komt het contact tussen leerling en counselor tot stand?*

Vooreerst kunnen leerlingen uit eigen beweging naar de counselor toestappen. Verder kunnen leerlingen door een leraar naar de counselor verwezen worden, hetzij omdat er iets mis is, hetzij omdat er iets mis dreigt te gaan. Het kan ook voorkomen, dat leerlingen op aandringen van hun ouders contact zoeken met de counselor. De counselor is meer indirect in zijn benadering van de leerling dan de leraar, vooral in die gevallen waarin de directe maatregelen (berispingen, aanmoedigingen, extra opdrachten) niet hebben gewerkt. Het is de opgave van de counselor de oorzaak van de problemen te achterhalen en zo de leerling te helpen zijn problemen op te lossen. Hij moet er zich verder van bewust zijn, dat hij aan een afzonderlijke student slechts een beperkte tijd kan geven, terwijl hij attent moet zijn op die situaties waarin een student meer intensieve hulp nodig heeft en naar een instantie buiten de school verwezen moet worden. Op zich genomen heeft counseling immers betrekking op de normale student met de normale groei- en ontwikkelingsproblemen.

10. *De huidige counselingssituatie in Nederland, gezien door een buitenstaander*

Momenteel houden een aantal personen zowel binnen als buiten het voortgezet onderwijs zich bezig met activiteiten, die in de V.S. tot de taak van de counselor behoren.

- a. De leraar – Hoewel ik leraren ontmoet heb die trachten enige tijd vrij te maken voor leerlingen met problemen, de doorsnee leraar is doorgaans alleen druk doende zijn lesstof te doceren en heeft de neiging zijn aandacht voor problemen die de leerling persoonlijk betreffen, te beperken.
- b. De schooldekaan – Doorgaans een leraar, die door de rektor van de school als zodanig is aangesteld. De schooldekaan heeft ongeveer 2 tot 4 uur per week tijd beschikbaar voor het zichzelf informeren over, en het geven van beroepsvoorlichting, doorgaans aan leerlin-

gen uit de hogere klassen. Hij heeft geen gespecialiseerde opleiding in beroepsconse-ling; wel heeft hij in een periode van 2 jaar gedurende 5 à 10 dagen een inservice-training gevolgd, zoals die wordt georganiseerd door het C.B.O. Men treft schooldekanen hoofd- zakelijk aan op vwo- en havo-scholen, soms ook op mavo-scholen.

- c. Mentoren – Mentoren zijn leraren, die de verantwoordelijkheid op zich nemen voor de vorderingen van de hen toegewezen leer- lingen en tevens bijles geven aan die studen- ten, die moeilijkheden hebben met lesstof. Op sommige scholen worden aan de studen- ten 'groepsleiders' toegewezen, bij wie de rapportering van de verschillende leraren over een bepaalde leerling terechtkomt. Van hem wordt verwacht, dat hij de vorderingen van de hem toegewezen leerlingen volgt en ook zijn stem laat gelden bij de bevordering van de studenten naar een volgende klas. Sommi- ge groepsleiders hebben moeilijkheden met deze taakomschrijving, aangezien het van hen vraagt tegelijk 'helper' en 'beslisser' te zijn.
- d. Rektoren en konrektoren – De rektor wordt wordt doorgaans beschouwd als de 'vader' van de school. Hij is dikwijls de persoon tot wie de ouders zich richten, wanneer zij bij hun kinderen moeilijkheden zien. Hij heeft de zorg voor de discipline en is uiteindelijk verantwoordelijk voor de gang van zaken binnen de school.
- e. Gewestelijke Arbeidsbureaus – De Gewes- telijke Arbeidsbureaus (GAB) staan onder verantwoordelijkheid van het Ministerie van Sociale Zaken en zijn verspreid over de ver- schillende provincies van Nederland. Zij be- staan uit twee aan elkaar verwante sekties, die van de jeugdkonsulenten en die van de beroepskeuze. Sommige stafleden, de jeugd- konsulenten, zijn, hoewel zij speciale kursus- sen volgen, hoofdzakelijk in de praktijk op- geleid. Zij geven voorlichting en bemiddelen bij het verkrijgen van een betrekking ten behoeve van leerlingen die voortijdig de school verlaten, en van hen die na beëindi-

ging van de school werk zoeken. Bovendien geven zij in groepsbijeenkomsten beroeps- voorlichting aan leerlingen van de hoogste klas van de lagere school; deze beroepen- oriëntatie wordt op de havo- en mavo-scholen voortgezet.

Verder coördineren de jeugdkonsulenten de plaatsing van jongeren in de verschillende leerlingenstelsels. Het leerlingenstelsel wordt georganiseerd voor verschillende bedrijfstak- ken, terwijl de daarin plaatsvindende leerlin- gen-opleiding onder supervisie staat van de konsulenten.

Leerlingen die nog niet weten welk beroep zij in de toekomst gaan kiezen, kunnen ook terecht bij de beroepskeuzeadviseurs. Deze stafleden hebben een speciale opleiding ge- noten (De Academie voor School- en Be- roepskeuze-werk). De opleiding bestaat uit 2 jaar theorie (b.v. in Tilburg) en 1 jaar prak- tijk op een bureau of afdeling voor beroeps- keuzevoorlichting, plus gedurende 4 maan- den nog eens één dag per maand. Het pro- gramma bestaat uit beroepsconse-ling, peda- gogiek, didaktiek, het afnemen van inter- views en testen, psychologie, sociologie en kultuurgeschiedenis; verder uit scholenbe- zoek en praktijk-interviews. De cursus leidt tot een diploma.

De zojuist genoemde groep leerlingen wordt naar de beroepskeuze-adviseurs verwezen door de jeugdkonsulenten. Daarnaast kun- nen leerlingen ook buiten de jeugdkonsu- lenten om op hen een beroep doen. In dat ge- val is een dergelijke beroepsconse-ling niet meer gratis.

Naast dit direkte contact tussen de stafleden van het arbeidsbureau en de leerlingen door middel van beroepsoriënterende gesprekken, brengen sommige leden van het arbeidsbu- reau een gedeelte van hun tijd op de scholen door om bepaalde problemen met de school- dekanen te bespreken. De frekwentie van deze kontakten verschilt van school tot school. Sommige dekanen verwijzen veel leerlingen naar de jeugdkonsulenten; anderen verwijzen alleen die leerlingen, die zichzelf niet kunnen

helpen. De schooldekaan heeft dus een aanzienlijke invloed op het aantal leerlingen, dat om bemiddeling van het arbeidsbureau vraagt.

Aangezien op mavo-scholen betrekkelijk weinig schooldekanen zijn, schijnen de arbeidsbureau's hier een grote invloed te hebben. Vandaar de algemene indruk in onderwijskringen, dat de staf van het arbeidsbureau meer vertrouwd is met de beroeps-moeilijkheden van mavo-studenten dan met die van vwo- en havo-studenten. Een complicerende faktor hierbij is bovendien nog dat counseling vermoedelijk eerder gezien wordt als een remedie dan als preventie. Die behoefte aan arbeidsbemiddeling wordt daarom gemakkelijk onderkend, en weinigen zullen er ook moeite mee hebben in te zien, dat counseling nuttig kan zijn in die situaties waar plaatsing moeilijk is (remedial counseling). Dat beroeps-counseling een middel kan zijn om iemand bij te staan een bevredigende weg te vinden, schijnt iets van secondair belang te zijn. Daarom is er relatief minder belangstelling voor de havo- en vwo-leerling die het op school redelijk doet, dan voor de leerling, die niet mee kan en daarom een baan moet zoeken. Er bestaat nog een ander, dieperliggend probleem aangaande de invloed van de arbeidsbureaus. De vanzelfsprekende belangstelling binnen de arbeidsbureaus voor de behoeften van de maatschappij (inklusief de arbeidsmarkt) zou wel eens het delicate evenwicht tussen de behoeften van het individu en de eisen van de maatschappij kunnen verstoren, indien namelijk de beroeps-counseling overwegend vanuit de arbeidsbureaus plaats vindt, terwijl de counseling op school voornamelijk uitgeoefend wordt door personen, die vooral op het schoolgebeuren geconcentreerd zijn, dat wil zeggen door counseling-specialisten die primair docent zijn.

- f. Schoolpsychologen – Schoolpsychologen zijn zijn doorgaans verbonden aan psychologische instituten of schooladviesdiensten. Studenten met psychische problemen of met

problemen op het gebied van de beroepskeuze worden doorgaans naar de schooladviesdienst verwezen, waar zij dan verder geholpen worden. Deze hulp vindt plaats in de vorm van interviews, psychologische tests en, op langere termijn, counseling. Sommige psychologische diensten zijn partikuliere instellingen, andere (b.v. in Den Haag) zijn van gemeentewege opgezet. Bij sommige instellingen kan de psycholoog zowel begeleiden bij beroepskeuzemoeilijkheden als hulp verlenen bij persoonlijk problemen, bij andere instituten staat het een los van het andere en wordt de beroeps-counseling uitgeoefend door deskundigen, die geen psychologische opleiding gehad hebben. De schoolpsychologen zijn in hun benaderingswijze meer indirect dan de leraar, de ouders of andere personen, die invloed uitoefenen op leerlingen. Zij proberen namelijk eerst de oorzaak van het probleem te zoeken alvorens het probleem zelf aan te pakken.

- g. Brugklas-coördinatoren – Sinds de Mammoet-wet – en daarmee de brugklas – in werking is getreden kan de brugklas-coördinator de ontwikkeling van de leerling in een beslissende richting beïnvloeden.
- h. Huiswerk-helpers – Doorgaans zijn dit leraren, die de studenten betaalde bijlessen geven bij het maken van hun huiswerk.

11. *Het voorgaande samenvattend, komen we tot de volgende konstateringen:*

Afgezien van de schoolpsychologen en stafmedewerkers van het arbeidsbureau bestaat er tot nu toe voor leraren geen specialisatiemogelijkheid in counseling.

Anderzijds blijken er heel wat professionele schoolfunktionarissen te zijn (leraren, brugklas-coördinatoren, schooldekanen, mentoren enz.) die allen op de een of andere manier een begeleidings- of counselingsfunctie uitoefenen.

12. *Konklusie*

- a. De voornaamste intentie van dit rapport is

aan te geven, dat de verschillende professionele schoolfunktionarissen, die direkt en regelmatig contact met de leerling hebben, meer bedacht moeten zijn op diens persoonlijke ontwikkeling.

- b. Voorts ben ik van mening, dat de counselorsopleiding in Nederland een voortgezette specialisatie moet worden als vervolg op een verbrede lerarenopleiding.

12.1 Lerarenopleiding

Het is niet de bedoeling in dit artikel een gedetailleerde analyse van de lerarenopleiding te geven. Voor alle leraren zou echter een fundament van counselorsopleiding wenselijk zijn, voorafgaand aan een specifieke opleiding tot counselor. Dit fundament zou de volgende elementen moeten bevatten:

- a. Een eerste groep onderwerpen, betrekking hebbend op psychologie, zou moeten behandelen: ontwikkelings- en kinderpsychologie, persoonlijkheidsleer, groepsdynamica, onderwijspsychologie en de studie van leerprocessen.
- b. In een tweede centrale thematiek zou men zich moeten bezighouden met studie van sociale krachten en kulturele veranderingen in de vorm van cursussen sociologie, antropologie en economie.
Ik ben van mening, dat alle leraren een dergelijke achtergrond moeten hebben en dat hieraan een *geëvalueerde* praktijktraining gekoppeld moet worden onder goede supervisie
- c. Vervolgens moeten alle leraren cursussen volgen in onderwijsmethoden, onderwijsvernieuwingen en evaluatie-methoden.

Wanneer alle toekomstige leraren van het voortgezet onderwijs een dergelijke basis hebben, kan een counselorsopleiding ingesteld worden voor die leraren, die zich verder willen specialiseren.

Voor die leraren, die thans graag een inservice-training willen volgen, kan het bovenstaande curriculum ingebouwd worden in het programma van de huidige counselorstraining.

12.2 Counselorsopleiding

Na een periode van inservice-training voor mavo-, havo-, en vwo-leraren kunnen we beginnen met de ontwikkeling van een counselorsopleiding.

De volgende specialistische counselingsopleiding zou gegeven kunnen worden aan een geselecteerde groep van mavo-, havo- en vwo-leraren die de inservice-training, zoals hierboven in 12.1 is beschreven, hebben gevolgd.

- a. Een leergang grondslagen onderwijsfilosofie en schoolleerplanontwikkeling. Het is nodig, dat leraren een fundamenteel begrip krijgen van de school als een maatschappelijke instelling. Deze cursus zou gedurende 10 weken 2 uur wekelijks gegeven kunnen worden.
- b. Uitsgesproken praktische cursussen in counseling, beoordeling, praktische onderwijskundige informatie, inclusief de researchresultaten van testmethodieken, en aandacht voor analyse van de levensloop. Wat betreft het thema beroepenvoorlichting, zal veel nadruk gelegd moeten worden op de psychologische factoren, die bij de keuze van een beroep een rol spelen en daarnaast op een grondige kennis van de huidige en de toekomstige beroepsmogelijkheden in de maatschappij; een en ander gekoppeld aan een grondige informatie betreffende de verschillende daarop afgestemde scholingsmogelijkheden voor de studenten. Deze leergang zou een tijdsduur kunnen hebben van één jaar met 2 lessen per week.
- c. Drie tot vier uur per week praktijkervaring onder supervisie in persoonlijke- zowel als in groeps counseling. Hiermee kan een begin worden gemaakt halverwege het eerste jaar van de opleiding met een vervolg in het tweede jaar. Voorlopig zal het nodig zijn, dat Nederlandse en Amerikaanse counselortrainers hierbij samenwerken; op den duur kan hieruit een program resulteren, dat geheel kan worden uitgevoerd onder leiding van Nederlandse counselortrainers.
- d. Gedurende één jaar 2 uur per week een cursus met als onderwerpen: de basis-beginselen

van researchmethodiek en een inleiding in geprogrammeerde instructie en computeronderwijs. Daarbij zal gewezen moeten worden op het nut en op de beperkingen, zowel van reserchmethodiek als van computergebruik en geprogrammeerd leren; hetzelfde ten aanzien van audiovisuele middelen.

- e. Een college gedurende een periode van 2 jaar 2 uur per week, waarin case-studies gezamenlijk behandeld worden. Hier moet nader worden ingegaan op de ethische relatie tussen counselor en leerling; de verhouding tussen counselor en leraar moet ter sprake komen en tevens het rol-verschil en de rol-overeenkomst tussen beiden. Wil een student vertrouwen gaan krijgen in de eigen rol van de counselor op school, dan moeten zowel hij als de counselor weten, bijvoorbeeld dat de counselor onafhankelijk funktioneert van de leraar met zijn bevoegdheden ten aanzien van de leerling. De student moet ervan overtuigd zijn, dat de counselor er primair in geïnteresseerd is hem te helpen, niet om beslissingen over hem te nemen. Op zijn beurt moet de counselor weten hoe hij kan samenwerken met leraren te *bevordering* van een juiste studietoestand op school.

12.3 Enige suggesties betreffende het benodigde aantal counselingsuren op een school.

In de V.S. gelden geen eensluidende formules voor de aanstelling van counselors op de scholen. Er zijn scholen van ongeveer 1.000 leerlingen die het equivalent van 2 à 3 counselors hebben (80 – 120 counselingsuren per week), terwijl andere scholen van eenzelfde omvang genoeg moeten nemen met het equivalent van 40 counselingsuren per week.

In Nederland zou om te beginnen aan te bevelen zijn de formule van één counselingsuur per week per 50 studenten. Dit zou neerkomen op 20 counselingsuren per week per 1.000 studenten of 2 counselors op een schoolpopulatie van 1.000 leerlingen voor 10 uur per week. Na evaluatie van de resultaten van schoolcounseling in Nederland kan zo nodig een ruimer toewijzingsbeleid

gevolgd worden.

Deze 20 uur per 1.000 studenten zijn uitsluitend bestemd voor individuele- en groeps-counseling. De tijd die besteed wordt aan overleg met directeuren, leraren, ouders, medewerkers van het arbeidsbureau (aspecten van counselings-promotie) is niet inbegrepen in deze 20 uur.

12.4 De hoeveelheid tijd, nodig voor training van leraren en counselor-training op inservice-basis.

Zolang de counselor-opleiding nog niet als aparte opleiding aan de universiteit en evenmin binnen de Lerarenopleiding of de M.O.-opleidingen plaatsvindt, moeten leraren die een inservice-training volgen, enige verlichting kunnen krijgen van hun lerarenverplichtingen. Weliswaar kan de training gedeeltelijk tijdens de vakantie plaatsvinden, voor een gedeelte ook in de avonden, maar de 'vb' van docenten, die een additionele lerarenopleiding en/of een counselor-training krijgen, zal op een lagere basis gesteld moeten worden, om hen in staat te stellen ook tijdens de middaguren enkele cursussen te volgen.

12.5 Functie-analyse van counselorsactiviteiten mede gerelateerd aan de bestaande staf-situatie in de school.

- a. Na een adequate opleiding gaat de counselor dus part-time (12–15 uur) als leraar en part-time (12–15 uur) als counselor funktioneren. Hij zal de leerlingen zowel individueel als in groepsverband counselen in zake beroep, opleiding en persoonlijke omstandigheden. Daarnaast zal hij de verantwoordelijkheid dragen voor het coördineren van alle oriëntatie, voorlichting- en testactiviteiten en de contacten verzorgen met instanties buiten de school (schoolpsychologen, arbeidsbureaus, enz.); tevens zal hij deze contacten effectief moeten begeleiden. Speciale communicatie-faciliteiten moeten hem ter beschikking staan voor zijn individuele contacten met de studenten. Wanneer een leerling zich om advies tot hem wendt, mag hij de bij die gelegenheid verkregen informatie niet

zonder toestemming van de leerling verder doorspelen. Ten aanzien van zijn verdere activiteiten, zoals het oriënteren, voorlichten en testen, is hij verantwoordelijk tegenover de directeur of rektor en de andere leraren, die van hem in deze volledige openheid mogen verwachten.

- b. Het zal duidelijk zijn, dat het werk van de mentor voor een aanzienlijk deel wegvalt. Dit geldt met name voor mentoren die als voornaamste taak hebben de student bij te staan in de verwerking van de leerstof, m.a.w. de studiebegeleiding. Het behoort tot de taak van de counselor studenten die te weinig presteren of bekwame studenten met speciale leermoeilijkheden groepsbegeleiding te geven. In voorkomende gevallen moet hij het verschil tussen gebrek aan begaafdheid en onderachievment kunnen onderkennen.
- c. Waarschijnlijk zal de behoefte aan 'remedial' leerspecialisten voor die leerlingen, die ver beneden het prestatiegemiddelde op een bepaalde school liggen, altijd blijven bestaan. Maar voor de prestaties van de doornsee leerling zijn in de eerste plaats diens leraar en hijzelf verantwoordelijk.
- d. Sommige schooldekanen zullen graag een counselorsopleiding willen volgen, andere

zullen liever volledig als docent werkzaam zijn. Te zijner tijd zal de gekwalificeerde counselor de tegenwoordige schooldekaan gaan vervangen.

Noten

1. Dit artikel werd oorspronkelijk geschreven in het Engels. Eventuele fouten of onduidelijkheden in de vertaling mogen niet aan de auteur worden toegeschreven.

Curriculum Vitae

N. Abeles, geb. 1928 in Wenen, is sedert 1968 hoogleraar in de psychologie aan de Michigan State University, U.S.A. Was in 1969 als Fulbright hoogleraar verbonden aan het Instituut voor Inpassing van Voortgezette Opleidingen van de Rijksuniversiteit van Utrecht.

Literatuur

1. Abeles, N. Counseling in the Context of Education for Young Adults. *Pedagogische Studiën* 1970, 47, 61-66.
2. Stewart, L. H. and Warnath, C. F. *The Counselor and Society*. Houghton-Mifflin Company, Boston, 1965.

Boekbesprekingen

Derek Birley, *The education officer and his world*, Routledge and Kegan Paul Limited, Broadway House, 68-74 Carter Lane, London E.C.4, 1970, 210 p.

Wie zich op de hoogte wil stellen van de structuur en de werking van de Engelse onderwijsadministratie vindt hier een betrouwbare gids. De relatie tussen het *Department of Education and Science* en de *Local Education Authorities* wordt hier nauwkeurig uit de doeken gedaan. De wijze, waarop de scholen van verschillende typen worden bestuurd en beheerd vindt hier een adequate beschrijving. Men ziet hier de *education officer* aan 't werk en verneemt van zijn mogelijkheden en de beperkingen daarvan. Al deze

gegevens worden op een, naar mijn smaak soms wat te wijldropige, wijze voorgedragen. Het is een man, die midden in het werk staat, die vertelt. Het is geen auteur, die kritisch distantie weet te nemen, die hier aan 't woord is. De leer van de onderwijsadministratie wordt hier niet verder gebracht. Maar wie de Engelse onderwijsorganisatie, zoals deze reilt en zeilt, wil bestuderen, moet dit werk niet overslaan.

Ph. J. Idenburg.

John Blackie, *Inspecting and the Inspectorate*, Routledge & Kegan Paul Ltd., Broadway House, 68-74 Carter Lane, London, E.C.4, 1970, 101 p.

Een boekje over de Engelse onderwijsinspectie, door iemand, die er jaren deel van heeft uitgemaakt. Het schetst ons *H. M. Inspectors* als leden van een 'broederschap' van hoge kwaliteit en onberispelijke moraal. De auteur had veel voordeel van het rapport van een *Committee of the House of Commons* (Her Majesty's Stationery Office, juli 1968), dat een uitputtend beeld geeft van de activiteiten van de inspectie en de wijze, waarop deze door de scholen en leerkrachten worden gewaardeerd. Alle schriftelijke gegevens, waarover de commissie de beschikking had, en het grootste deel van de mondelinge getuigenissen, die zij verzamelde, zijn nl. bij dit rapport afgedrukt. Een en ander is hier samenvattend weergegeven. Een appendix bevat de bevindingen en aanbevelingen, waartoe de commissie is gekomen. Er wordt een duidelijke waardering voor het apparaat signaleerd: "Throughout our inquiry we have found that the work of H.M. Inspectorate is widely appreciated". (p. 95) maar er klinkt op details meer kritiek in door dan de auteur in zijn betoog heeft kunnen aanvaarden en verwerken. Zo wordt de aandacht gevestigd op de noodzaak dat sommige inspecteurs een speciale kennis zullen hebben van de

maatschappelijke veranderingen, die het schoolwezen raken, terwijl voor een nauwere relatie met het onderwijskundig onderzoek wordt gepleit. Het verdient intussen de aandacht dat het niveau, waarop het inspectoraat in Engeland en Wales functioneert, uitgaat boven het Nederlandse. De verklaring ligt o.m. in het feit, dat de organisatie geen plaats heeft voor specialisatie op bepaalde schoolsoorten zodat de status-verschillen, die met de lagere of hogere plaatsing der schoolsoorten in de educatieve structuur samengaan, zich in de opbouw van de inspectie niet weerspiegelen. Indien alle inspecteurs voor alle niveau's van het onderwijs bevoegd moeten zijn, zal het hoogste, geïnspecteerde, niveau het peil aangeven. Het is een tekort van dit boekje, dat het ons niet aangaande de opleiding der thans werkzame inspecteurs inlicht en geen gegevens verstrekt omtrent de plaats van de Engelse functionarissen in de ambtelijke salarisschalen. Een van de aanbevelingen van de commissie is dat zij groter mogelijkheden moeten verkrijgen tot het bereiken van 'the highest posts in the Civil Service', hetgeen niet gering is.

Ph. J. Idenburg.

Klaus Hüfner und Jens Naumann, *Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme*, Ernst Klett Verlag, Rotenbühlstrasse 77, 7000 Stuttgart 1, 1971, 366 S.

De studie van de onderwijseconomie is in de Verenigde Staten begonnen, daarna in Engeland opgenomen en onder het aspect van de planning in de O.E.S.O. aangevat. Intussen zijn, dank zij Fr. Edding en zijn navolgers, ook in West-Duitsland onderzoeken op dit terrein ter hand genomen en het blijkt dat de jongere wetenschapsbeoefenaren aldaar een eigen kritische bijdrage tot de begrippen en methoden van deze discipline vermogen te geven.

Nadat M. Blaug vanuit Londen zich verdienstelijk heeft gemaakt door het samenstellen van een bloemlezing in twee delen, *Economics of Education*, die in 1968 in de Penguin Books verscheen, en een *selected annotated bibliography*, waarvan de tweede, bijgewerkte druk in 1970 uitkwam, is thans de bovenvermelde uitgave verschenen met opstellen van diverse herkomst en andermaal een bibliografie, zij het van meer bescheiden omvang dan Blaug's standaardwerk. In deze bundel wordt nu ook aan de Duitse bijdrage tot de onderwijseconomie recht gedaan. Het boek bestaat uit vier delen. Het eerste bevat een paar opstellen, waarin vooruitberekeningen van de onderwijsontwikkeling worden geboden, o.a. met inachtneming van de betekenis, die de internationale vergelijking in dit verband kan hebben. Het tweede deel houdt zich bezig met de zg. *manpower-approach*, de berekening van de behoefte aan geschoolde arbeid. Het derde deel bevat artikelen betreffende de *cost-benefit-analysis*, de berekening van de netto-opbrengst van het genot van onderwijs als maatstaf bij de planning. Het laatste deel heeft betrekking op de realisatie van de planningsopzet in de praktijk.

Twee elementen in deze verzameling hebben mijn bijzondere aandacht getrokken.

Vooreerst acht ik de bijdrage van M. Blaug betreffende de economische interpretatie van de particuliere vraag naar onderwijs van belang vooral ook in het licht van Klaus Hüfners studie omtrent de mogelijke betekenis, die dit soort van onderzoeken voor de planning kan hebben, een werkstuk, dat eveneens is opgenomen.

Ter introductie van dit punt ontleen ik een passage aan Blaug's bijdrage. Hij vertelt ons het volgende. Laat ons aannemen dat een scholier van 16 jaar overweegt of hij de middelbare school aan het einde van de vijfde klasse met een middelmatig getuigschrift zal verlaten dan wel, in de hoop op verbetering van zijn resultaten, tot het normale einde van de school

zal blijven. De kosten van een extra jaar bedragen met inbegrip van het gederfde inkomen (dat hij met werk zou kunnen verdienen I.) voor een 16 jarige ongeveer £ 350. De scholier maakt zich nu door raadpleging van zijn ouders, leraren, beroepsadviseurs of eenvoudig door om zich heen te zien een voorstelling omtrent de bijdrage, die het extra-schooljaar tot zijn levensinkomen zou kunnen leveren. Slechts wanneer de zo berekende waarde van voortgezette studie hoger is dan £ 350 zal hij besluiten om de school te blijven bezoeken.

Dit is een eenvoudige voorstelling van Blaug's economische denkmodel. De lezer, die enigszins in de geschiedenis der economie thuis is, herkent in deze presentatie de door de klassieke economie gepostuleerde *homo economicus*, de man, die volgens rationele economische wetten handelt. Laat ons zeggen dat de Britse auteur ons de *juvenalis economicus* voorstelt.

Nu is deze auteur een voldoende ontwikkeld man om te weten dat hij ons een sprookje vertelt. Het is hem bekend dat de door hem ten tonele gevoerde jongeman niet bestaat. Sociologen hebben aan 't licht gebracht dat op beslissingen als de onderhavige andere factoren dan rationeel economische inwerken. Het is Blaug bekend dat er een tendentie is om van generatie op generatie de studie later af te sluiten. Maar hij hecht eraan om als econoom te denken en dat betekent dat hij het aan andere wetenschapsbeoefenaren overlaat om de correcties in zijn voorstellingswijze te brengen, die vanwege buiten de economie gelegen feitelijkheden nodig zijn. Zo denken veel economen.

Wat is nu, vraagt Hüfner, de betekenis van deze economische bijdrage tot de planning? Zij is nihil. Wij weten immers dat de sociaalwetenschappelijke factoren, die Blaug buitensluit, van verstrekkende betekenis zijn. Men kan de storende elementen, die de Britse auteur aan anderen overlaat, eenvoudig niet buiten het denkmodel laten. De aanspraak, die de economie maakt op de zuiverheid van haar redeneringen, is onaanvaardbaar. De autonome economie levert ons onverifieerbare thesen. Het proces van schoolkeuze is immers principieel ondeelbaar.

Ik voeg hier een eigen overweging in. Economen plegen met hun isolerende denkwijze de onderwijspolitiek te beïnvloeden. Zij ontkennen het goed recht van niet-economische overwegingen voor het beleid allerminst. Maar zij dragen met veel overtuiging hun abstracties aan daarbij aan anderen de verantwoor-

delijkheid latende om in afwijking van de zuivere leer te handelen. Hun maatstaf is in casu de *cost-benefit*-berekening. In de *Economische-Statistische Berichten* heeft Blaug eens betoogd dat wij elke gulden (hij schreef dollar), die wij méér aan het onderwijs ten koste leggen, aan deze maatstaf moeten toetsen. Dit betekent dat de prioriteiten op het stuk van het onderwijs die van de inkomensschaal moeten volgen. Indien een handelsreiziger in drop een hoger levensinkomen bereikt dan een onderwijzer en een prostitué een hoger levensinkomen dan een kleuterleidster handelt de overheid tegen de economische rationaliteit door in de opleiding van de laatstgenoemden te investeren. Alsof een concreet beleid zich ooit kan laten leiden door een denkmodel, dat simpelweg uitgeschakeld wat onderwijs naar niet-economische maatstaf gemeten, dus cultureel, sociaal, politiek, voor mens en maatschappij betekenen kan en moet! Het is goed dat de Duitse jongeren hun kritisch geluid laten horen.

Ik kom thans tot de andere bijdrage tot deze bundel, die naar voren springt: het artikel van Hans-G. Rolff betreffende onderwijsplanning als innovatieproces. De auteur neemt zijn uitgangspunt in twee feitelijke omstandigheden: 1. dat planning alleen succesvol kan zijn als haar opzet de instemming heeft van degenen, die erin betrokken worden, de schoolleiders en ouders, docenten en leerlingen, en 2. dat deze instemming dikwijls moeilijk te verwerven zal zijn. Het eerste punt leidt hem ertoe grote nadruk te leggen op het betrekken van de openbare mening en in 't bijzonder de naastbetrokkenen in het plannings-proces. 'Die Planadressaten (sind) nicht bloss Objekt der Planung, sondern gleichzeitig auch ihr Subjekt.' (S. 321). Het tweede punt doet hem de noodzaak zien van een proces van 'rationalisatie van de meningsvorming'. Maar de auteur erkent, dat deze aan Habermas ontleende eis, moeilijk aanstonds te realiseren is. Er zijn tegenstellingen van inzicht en belang, die niet zonder meer terzijde zijn te schuiven. Rolff raakt hier aan het punt, dat in bijna alle landen ter wereld de doorvoering van onderwijsvernieuwingen bemoeilijkt. Zij kunnen alleen worden gerealiseerd in samenwerking met de betrokkenen maar onder hen, wie de innovatie aangaat, is geen consensus te vinden. De auteur bepleit in dit verband de ontwikkeling en verbreiding van vernieuwingen door een programma van wetenschappelijk te evalueren experimenten. Hij gaat uitvoerig in op de keuze van de objecten, die in zulk een programma moeten worden opgenomen en de crite-

ria, die bij hun evaluatie moeten gelden. De bekendmaking van de activiteiten en hun uitkomsten zal, naar zijn verwachting, het middel zijn om de beoogde vernieuwingen ingang te doen vinden. Daarna komt Rolff tot de organisatorische voorwaarden, die de door hem bepleite politiek van het experiment mogelijk moeten maken. In dit verband vraagt hij de aandacht voor de bureaucratische bestuursvorm, welke thans voor het schoolwezen geldt. Voor het brengen van vernieuwingen is deze ongeschikt. Het gaat bij deze laatste immers niet om de toepassing van vaste regelen maar om een hoge mate van inventiviteit, die vereist is om het hoofd te bieden aan de frequente veranderingen in het verloop van zaken en de telkens wisselende probleemstellingen. De auteur meent dat tegenover het bureaucratische organisatie-model het human-relations-model moet worden geplaatst, dat gekenmerkt wordt door een horizontale – in plaats van een verticale – gezagsverdeling, een minimale specialisering van functies, een vermenging van onderwijspolitieke en administratieve beslissingen, een geringe begrenzing van de plichten en regels, die voor een bepaald ambt gelden, meer persoonlijke dan onpersoonlijke betrekkingen en een minimum aan algemene verordeningen. Zoals men ziet gaat het verlangen uit naar meer elastische bestuursvormen, waarbij het eerder zal gaan om samenwerking tussen wie tot nu toe hoger en lager in de gezagslijn waren geplaatst en groter vrijheid voor de individuele school dan om de toepassing van vaste regels. De auteur volgt op dit punt E. Litwak en neemt van hem de gedachte over dat de administratieve structuur van het schoolwezen waarschijnlijk het meest gebaat zal zijn met een menging van het bureaucratische en het human-relations-model, 'Für die Durchführung von Experimentalprogrammen folgt daraus die Notwendigkeit, einen gegenüber der traditionellen Kultusverwaltung elastischeren Rahmen der Organisation zu schaffen'. (S. 337) Er zou – begrijp ik de schr. goed – in Nederland dus behalve een Experimentenwet, die *Rahmen-Richtlinien* voor de experimenteer-scholen geeft, ook een experimentenafdeling aan het ministerie moeten zijn, die de vernieuwingspogingen in een klimaat van vrijheid begeleidt.

Het *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*, dat na enkele jaren bestaan reeds een indrukwekkende lijst van publicaties heeft uitgegeven, heeft goed gedaan daaraan deze waardevolle bundel toe te voegen.

Ph. J. Idenburg.

J. L. Jarrett, *The Educational Theories of the Sophists*, New York, 1969.

Dit deeltje uit de bekende serie *Classics in Education* gaat uit van de opvattingen van Jaeger en Marrou, die zoals bekend, voor de Sofisten meer waardering tonen dan doorgaans het geval is. Vroeger sprak men meest over hen vanuit een filosofisch standpunt, waarbij dan het accent viel op hun relativistisch standpunt. Pedagogisch beschouwd echter kan hun betekenis voor de ontwikkeling van het leerplan en de politieke vorming moeilijk worden overschat. Overigens waren ze geen filosofen maar in de eerste plaats volksopvoeders. Jarrett geeft zonder veel nieuws te beweren een goede inleiding in hun denkbeelden, gezien vooral vanuit het standpunt van de classicus. De sociaal-historische achtergrond van hun werk

blijft dan ook te veel in de schaduw.

Alleen als men hen ziet tegen het decor van het bewegelijke Athene van de 5e eeuw dat op het punt stond een imperium te vestigen, wordt hun optreden duidelijk. Er kwam behoefte aan leiders, die goed geïnformeerd waren en over politiek inzicht beschikten. In deze behoefte trachtten de Sofisten te voorzien. Het tweede deel van het werk van Jarrett geeft een aantal teksten met betrekking tot de Sofisten, helaas alleen van de kant van de 'concurrentie': Plato en Isocrates o.a. Zo tonen juist deze teksten de moderne student weer een zeer eenzijdig beeld.

N. F. Noordam.

G. Howie, *Educational Theory and Practice in St. Augustine*, New York, 1969.

Het boek geeft een grondige uiteenzetting van de denkbeelden van Augustinus, met een uitvoerige bibliografie (uit Migne's *Patrologia uiterwaard*) aangevuld met vele vertalingen van en talrijke werken over hem.

Het is een werk waarop maar weinig aanmerkingen zijn te maken, het is goed geschreven en de tekst wordt verlevendigd door talrijke citaten uit het werk van Augustinus zelf.

De betekenis van zijn denkbeelden en werk voor de ontwikkeling van onze cultuur is niet weg te denken. Lezen we echter Augustinus als modern pedagoog, met de vraag voor ogen, wat hij ons nu als opvoeder (nog) heeft te zeggen, dan blijven de *Confessiones* van belang als voorbeeld van introspectieve analyse en schildering van de weg der zelfopvoeding. Maar

verder? Zijn werkje over de catechese van nieuwelingen, geschreven voor volwassenen, is historisch interessant, meer niet. Augustinus leefde in een tijd zonder pedagogische belangstelling in onze zin, anders dan in religieus opzicht. Hij wijst als leraar vooral op de eeuwigheid, niet als docent op ontwikkeling, vak-kennis en vorming. Daarom heeft zelfs zijn eigen kerkprovincie ook geen (christelijke) school in onze zin gekend. Het lijkt dan ook niet toevallig wanneer schrijvers als Marrou en Howie, als zij de betekenis van Augustinus voor de tegenwoordige tijd schilderen, nog slechts weinig te zeggen hebben, vergeleken met hun uitvoerige uiteenzettingen van zijn invloed op de Middeleeuwen of de 17e eeuw.

N. F. Noordam

Karl Adolf Schmid, *Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit*. Bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern.

Dit werk, voor het eerst uitgegeven in de jaren 1884-1902, wordt door Scientia Verlag in Aalen geheel in de oude vormgeving opnieuw uitgegeven. Tot heden verschenen drie van de tien banden. In Duitsland bedraagt de prijs van deze drie boeken DM 208—. De totale serie zal daar DM 750,— gaan kosten. De prijs wordt hier voorop vermeld, omdat bij lezing van de boeken de vraag blijft leven, welke markt de uitgever voor deze kostbare heruitgave meende te kunnen vinden. Ook in Nederland hebben uit-

gevers speculerend op een wellicht enigszins oppervlakkig gevoel voor curiositeiten, antiek en kwasi-antiek, gebruik makend van moderne technieken, merkwaardige boekjes uit vroeger tijd opnieuw in de handel gebracht. Wetenschappelijk gezien hebben dergelijke drukken nauwelijks enige betekenis. Daarnaast zijn er echter in de laatste jaren in binnen- en buitenland talloze heruitgaven verschenen van werken, meest uit de periode vlak voor de tweede wereldoorlog. Daarmee werd en wordt voorzien in

een snel toenemende vraag vanuit de wetenschappelijke wereld. Het lijkt voor Nederland niet geheel duidelijk tot welke categorie 'Schmid' gerekend moet worden. De gotische letters en ouderwetse opmaak zullen hier weinigen tot lezen, laat staan tot kopen noden, hoewel de boeken er niet onaantrekkelijk uitzien. De curiositeitswaarde moet gering geacht worden. Het werk is echter een typisch exemplaar van de opvattingen over geschiedschrijving en vooral de historische pedagogiek, zoals die bestonden in Duitsland aan het einde van de vorige eeuw o.a. in kringen van gymnasiumleraren, die schreven voor een ontwikkeld maar niet vooral wetenschappelijk onderzoekend publiek. Zo ademt de inleiding een degelijk-christelijke geest, waaraan ieder relativisme vreemd is.

Ook in de inhoud van vooral het tweede deel is de rechtgelovigheid van de schrijvers aanwijsbaar aanwezig. Het meeste belang hebben de boeken echter door de grote hoeveelheid gedetailleerde informatie die zij verstrekken over allerlei meest alledaagse zaken als voedsel, kleding, straffen en zedelijkheid. De hier verschafta gegevens passen geheel in de belangstellingssfeer, waarin het werk geschreven werd. Belangrijk is nu, dat deze gegevens sindsdien voor een deel uit het oog verloren zijn ge-

raakt of tenminste niet meer zo bij elkaar gezet zijn. Als compositie is het werk volstrekt verouderd en men zal het als informatiebron met de uiterste voorzichtigheid dienen te gebruiken, maar het bevat een onvoorstelbaar aantal vaak schilderachtige details. De tot nu toe verschenen delen zijn wat dit betreft waarschijnlijk niet eens de beste. De eerste band bevat de geschiedenis van de 'Naturvölker', de 'Culturvölker des Orients', de klassieke oudheid en de Joden. Het in twee banden uitgegeven tweede deel bespreekt de opvoeding in West-Europa en de wereld van de Islam en reikt daarbij tot ongeveer 1600. Ruime aandacht wordt vooral geschonken aan het ontstaan van christendom en reformatie. Het is zeer wel mogelijk, dat bij een verdere ontwikkeling van de historische pedagogiek in Nederland het werk van Schmid e.a. als informatiebron een zekere betekenis zal verwerven. Vooralsnog lijkt het niet waarschijnlijk dat het door pedagogen met vrucht gelezen kan worden. De heruitgave in Duitsland kan als een bewijs opgevat worden, dat de historische pedagogiek daar anders ontwikkeld is dan in Nederland.

H. C. de Wolf.

W. G. Walker, *Theory and Practice in Educational Administration*, International Scholarly Book Services Inc., 6A Mill Trading Estate, Acton Lane, London NW 10, 1970, 214 p.

Onderwijs-administratie is nog een jonge discipline. Het vak is ontstaan als vervolg op de studie van administratief gedrag in het algemeen, waarin Amerikaanse onderzoekers zijn voorgegaan. Ik noem als vrucht van hun activiteiten H. A. Simon, *Administrative Behaviour* (1947) en D. E. Griffiths, *Administrative Theory* (1959). In 1958 schreef A. W. Halpin zijn *Administrative Theory in Education* (1958)*, in 1966 gevolgd door *Theory and Research in Administration**, dat eveneens op het onderwijs-terrein is gericht. Jacob W. Getzels, James M. Lipham and Roald F. Campbell, *Educational Administration as a Social Process** verscheen in 1968. In 1969 meldde zich Engeland met George Baron and William Taylor, *Educational Administration and the Social Sciences**. In hetzelfde jaar verscheen tenslotte George Baron, Dan H. Cooper en William G. Walker, *Educational Administration: International Perspectives**, voortgekomen uit een initiatief van de *University Council for Educational Administration*,

waarin 53 universiteiten uit de Verenigde Staten en Canada samenwerken. (De met een * aangegeven werken leen ik gaarne ter bestudering uit). Het hier besproken werk van W. G. Walker is een verzameling van *papers*, die de auteur in de laatste jaren heeft gepresenteerd. Ze brengen, voorzover ik kan zien, het vak niet verder maar ze leveren een goede inleiding ertoe. Dit brengt met zich mee dat degenen, die dit boek met het oog op de praktijk ter hand zouden willen nemen, hier niet aan hun trekken komen. 'Research has merely scratched the surface' zegt de schrijver (p. 71). Wie zich aangaande begrippen en methoden van onderzoek wenst te oriënteren kan hier terecht. Het geheel overdenkende komt het mij voor dat het vak gediend zou zijn met een striktere onderscheiding in de niveaus der administratie. Organisaties - zegt Talcott Parsons - vertonen drie lagen van systemen: de technische - in casu de laag van de onderwijzers -, de 'managerial' - in casu de laag van de bestuurders der onderwijsinstellingen -, en de

institutionele – in casu de laag van de staats-onderwijsdepartementen en de maatschappij, die daarachter staat. De auteur vermeldt deze onderscheiding (p. 113) maar hij voert haar in zijn diverse bijdragen niet strikt door. Wanneer een aantal veelbelovende theorieën worden gepresenteerd, die de begrippen van de psychologie, de sociologie, de economie, de politicologie e.a. hanteren, wordt onvoldoende duidelijk op welk van de niveaus ze van toepassing zouden kunnen zijn. Uit de studieprogramma's, die tot het diploma in onderwijsadministratie opleiden, krijgt men de indruk, dat in het bijzonder het managerial niveau wordt behartigd. De enige *case*, die in

het boek voorkomt, *Peter Bryant lacks common sense* (p. 99 f.f.) het geval van een onderwijzer, die problemen geeft, heeft op een verantwoord school-leiderschap betrekking. Daarentegen vindt men hier weliswaar de ook van elders bekende klacht over de bureaucratische gestalte der departementen en het gebrek aan souplesse, dat voortkomt uit het stellen en toepassen van algemeen geldende regels, maar enige suggesties hoe dit zou kunnen veranderen zoekt men hier vergeefs. Een goed leesbaar boek met beperkingen dus, die samenhangen met de stand van het vak op dit ogenblik.

Ph. J. Idenburg.

Curriculumontwikkeling en haar organisatie in Nederland

C. A. J. AARNOUTSE

Instituut voor onderwijskunde, K.U. Nijmegen

Inleiding

Het is niet geheel overdreven wanneer men stelt, dat het merendeel van de in ons land bestaande leerplannen en/of leergangen ernstige tekorten vertoont. In de eerste plaats zijn vele leerplannen en/of leergangen in onvoldoende mate afgestemd op een samenleving, waarin zich grote sociale, culturele en economische veranderingen voltrekken. Een zich snel veranderende samenleving vereist nieuwe onderwijsdoelstellingen en middelen om deze te bereiken¹. Vervolgens bieden vele leerplannen en/of leergangen te weinig mogelijkheden om aan te sluiten bij de interesses, de ervaringen, het ontwikkelingsniveau en de diversiteit van de leerlingen. In de toekomst zal men nog meer met deze factoren rekening moeten houden en alle leerlingen de mogelijkheid moeten bieden tot een optimale ontwikkeling². Een ander ernstig tekort betreft het ontbreken van een goede samenhang tussen de leerplannen en/of leergangen van de verschillende schooltypen. Hierdoor ontstaan hiaten en stagnaties in het leerproces van de leerlingen; van een continue voortgang van alle leerlingen is ondanks de mammoetwet nog geen sprake. Daarnaast kan worden gewezen op het feit, dat vele leerplannen en/of leergangen te weinig aansluiten bij de ontwikkelingen in de verschillende wetenschappen. De snelle groei en veroudering van de kennis maken een continue herziening van de leerinhouden noodzakelijk. Met de uitbreiding en verandering van de kennis stijgt de behoefte aan meer rationele selectiekriteria en organisatieprincipen; de vraag naar de juistheid van de traditionele range van vakken moet gesteld en beantwoord worden³. Bij de ontwikkeling van leerplannen en/of

leergangen tenslotte maakt men te weinig gebruik van de kennis op het gebied van de leerplanontwikkeling, de onderwijskunde, de leer- en ontwikkelingspsychologie etc. De leerplannen en/of leergangen zijn te veel het produkt van de ervaring en intuïtie van enkele personen. Een meer verantwoorde bepaling van de doelstellingen en een systematische evaluatie ontbreken meestal.

De bovengenoemde tekorten zijn even zoveel redenen om ernst te maken met de systematische leerplanontwikkeling in ons land. Gelukkig valt er sedert enkele jaren een groeiende belangstelling en een toenemende activiteit op dit gebied te constateren. Wetenschappelijke instituten, pedagogische centra, inspecties, groepen van docenten, onderwijsorganisaties, staatscommissies en uitgeverijen houden zich in meerdere of mindere mate bezig met wat 'leerplanontwikkeling' wordt genoemd. Deze instituten, instanties, groepen en bedrijven werken wat hun activiteiten op dit gebied betreft voor het merendeel onafhankelijk van elkaar. Een instantie die al deze activiteiten coördineert en plant, ontbreekt.

Een zo complexe, belangrijke en kostbare aangelegenheid als leerplanontwikkeling kan echter niet zonder planning en een of andere vorm van institutionalisering adequaat worden uitgevoerd. In verschillende landen zijn reeds sedert een aantal jaren landelijke instituten of centra voor leerplanontwikkeling opgericht. Ook in ons land bestaat bij velen een sterke behoefte aan coördinatie en institutionalisering van het leerplanontwikkelingswerk. Het is om die reden, dat in mei 1969 de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen de Commissie Organisatie Leerplanontwikkeling (C.O.L.O.) installeerde. De commissie kreeg de opdracht te

adviseren over de wijze waarop het leerplanontwikkelingswerk in Nederland gecoördineerd en georganiseerd kan worden. In mei 1971 publiceerde de commissie een discussienota, waarin de gedachten die tot dusverre in de commissie zijn ontwikkeld ten aanzien van de organisatie van de leerplanontwikkeling in Nederland zijn neergelegd. Na een korte inleiding volgt een overzicht van de stand van zaken op het gebied van de leerplanontwikkeling in Nederland en worden enkele behoeften geformuleerd. Daarna worden een aantal taken en voorwaarden omschreven op het terrein van de leerplanontwikkeling. Tenslotte worden drie alternatieve organisatie-modellen voorgelegd en toegelicht.

In het eerste deel van dit artikel zullen we enkele belangrijke begrippen als leerplan, curriculum en curriculumontwikkeling aan de orde stellen. In het tweede deel worden twee organisatie-modellen uit de discussienota van de C.O.L.O. besproken. Met een aanzet tot een nieuw model besluiten we dit artikel.

1. *Leerplan, curriculum en curriculumontwikkeling.*

In dit deel zullen we enkele begrippen, die in de onderwijspraktijk en onderwijsliteratuur veelvuldig voorkomen, bespreken. Het volgende is tevens bedoeld als inleiding op de bespreking van twee organisatie-modellen uit de discussienota.

1.1. *Leerplan en curriculum.*

Het is zeer moeilijk één duidelijke omschrijving te geven van het begrip 'leerplan'. De moeilijkheid is n.l. dat de term 'leerplan' niet naar één zaak maar naar verschillende zaken kan verwijzen.

In de onderwijswetgeving wordt de inhoud van het leerplan slechts in algemene termen omschreven; een nadere precisering omtrent het doel, de inhoud en de vorm van het leerplan ontbreekt doorgaans. Het gevolg is, dat er in de onderwijspraktijk leerplannen voorkomen die wat inhoud, functie en kwaliteit betreft sterk van elkaar verschillen. Er zijn leerplannen die een korte op-

somming geven van het aantal vakken, het aantal lessen voor elk vak, de te behandelen leerstof en de te gebruiken methoden, boeken en andere leer- en hulpmiddelen. Deze leerplannen, die aan de eisen van de wet voldoen, vervullen uitsluitend een administratief-juridische functie. Er zijn ook leerplannen – hoewel veel minder in aantal –, waarin een vrij uitvoerige beschrijving wordt gegeven van de organisatie van de school, van de methoden, de boeken en de leer- en hulpmiddelen die in de verschillende klassen worden gebruikt, van de wijze van rapporteren etc. Deze leerplannen, die vaak door schoolteams zijn samengesteld, vervullen in de regel naast een administratief-juridische ook en bovenal een didactische functie. Beide soorten leerplannen, vertonen meer verschillen dan overeenkomsten.

De term 'leerplan' kan niet alleen naar verschillende typen school-leerplannen verwijzen. De term kan ook betrekking hebben op de leer-gang van een schoolvak. Men spreekt van de Commissie Modernisering Leerplan Wiskunde, van de Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer etc. Voor de rijksscholen bestaan er voorbeeld-leerplannen voor aardrijkskunde, klas-sieke talen etc. Deze vakleerplannen verschillen in vele opzichten van de school-leerplannen.

In de onderwijskundige literatuur hanteert men meestal een leerplanbegrip, dat afwijkt van het dagelijkse spraakgebruik. Volgens Van Gelder dient het leerplan te bestaan uit verscheidene onderwijsleerpakketten, waarin de onderwijsleer-situaties zijn uitgewerkt en beschreven⁴. Deen beschouwt het leerplan als een interdependent samenstel van leergangen met aanwijzingen voor leer- en hulpmiddelen, didactische richtlijnen en middelen voor diagnostiek, toetsing en rapportage⁵. Zowel Van Gelder als Deen zien het leerplan als een produkt van systematische leerplan-ontwikkeling. Uit het bovenstaande blijkt, dat verschillende zaken met eenzelfde term worden aangeduid. Een term die in zoveel betekenissen wordt gebruikt en daardoor voortdurend een bron is van misverstand en onbegrip, kan men ons inziens beter laten vallen. Veel spraakver-warring kan worden voorkomen door het resultaat van het ontwikkelingsproces met 'curricu-

lum' en het ontwikkelings- of productieproces met 'curriculumontwikkeling' aan te duiden. Bovendien hebben beide termen het voordeel aan te sluiten bij het internationale spraakgebruik.

De term 'curriculum' heeft in de Amerikaans-Engelse onderwijspraktijk en -literatuur meestal betrekking op de leergang van een vak of op het geheel van leergangen van een bepaalde school. Het curriculum verwijst naar de onderwijsleermaterialen, die docenten en leerlingen gebruiken om te onderwijzen en te leren. De leergang van een vak of vakkengebied noemt men ook wel 'course', een term die verwantschap vertoont met het woord curriculum⁶. In de Nederlandse onderwijspraktijk gebruikt men vaak de term 'methode' ter aanduiding van de leergang of de course.

In de onderwijskundige literatuur wordt het begrip 'curriculum' veelal gedefinieerd als 'the planned experiences offered to the learner under the guidance of the school'⁷. Tyler, Taba, Neagley en Evans en andere experts geven bijna gelijklopende definities van dit begrip. Bloom definieert het curriculum 'as a plan for changing student behavior and as the actual set of learning experiences in which students, teachers and materials interact to produce the changes in students'⁸. De definitie van curriculum in termen van 'planned learning experiences' is volgens verschillende experts niet exact genoeg. Volgens Foshay ontbreekt in deze definitie de noodzakelijke specificatie van elementen. Bovendien vindt hij deze definitie dogmatisch en niet neutraal⁹. Johnson is van mening, dat deze definitie een duidelijk onderscheid tussen curriculum en instructie heeft belemmerd¹⁰. (In de omschrijving van Bloom betekent curriculum zowel het plan als de uitvoering van het plan). Goodlad, een leerling van Tyler en Bloom, verwerpt de term 'learning experience' vanwege haar ambigu karakter¹¹.

Een curriculum zouden wij willen definiëren als een uitgewerkt plan, waarin de onderwijsdoelstellingen en de middelen om die doelstellingen te bereiken en te evalueren worden omschreven. Het is een plan dat de middelen aan geeft voor het creëren van onderwijsleersituaties,

die nodig zijn voor het realiseren van gedragsveranderingen bij de leerlingen. Onder middelen verstaan we de leerstof voor de docent en de leerlingen, de mogelijke onderwijs- en leeractiviteiten, en de te gebruiken media en toetsen. Het curriculum is, om het kort te formuleren, een uitgewerkt plan om onderwijs- en leerprocessen te realiseren. Dit plan kan betrekking hebben op het gehele programma van een onderwijsinstituut en op een deel ervan. In het schoolcurriculum worden de doelstellingen van het onderwijs en van de school beschreven, evenals de organisatie van de school, de voorwaarden waaraan leerlingen en docenten moeten voldoen etc. In de verschillende deelcurricula, die een wezenlijk bestanddeel van het schoolcurriculum vormen, worden de doelstellingen en middelen concreet en in een bepaalde volgorde (sequentie) beschreven.

Opmerking

In de discussienota van de C.O.L.O. is het onderwijsleerplan een centraal begrip¹². 'In het nationale onderwijsleerplan worden de doelstellingen en functies van het onderwijs omschreven, de onderwijsniveaus en schooltypen onderscheiden, en de criteria voor het opstellen van schoolwerkplannen voor afzonderlijke (groepen van) scholen gespecificeerd'¹³, aldus de nota. Het onderwijsleerplan is volgens de commissie het 'curriculum voor het schoolsysteem'. Het is ons inziens niet juist het onderwijsleerplan met de term 'curriculum' aan te duiden. Het onderwijsleerplan is een ontwerp, een raamplan dat nog algemeen van aard is en geen concrete aanwijzingen geeft voor het creëren van onderwijsleersituaties. Het plan is niet de output van het proces van curriculumontwikkeling; het is het resultaat van een van de eerste fasen van het ontwikkelingsproces. Om spraakverwarring te voorkomen, is het wellicht beter om te spreken van algemeen plan of raamplan in plaats van onderwijsleerplan.

1.2. Curriculumontwikkeling

Een curriculum is het produkt of het resultaat

van het proces van curriculumontwikkeling. Dit proces kan betrekking hebben op de ontwikkeling van een schoolcurriculum en op de ontwikkeling van een curriculum voor een bepaald vak, vakkengebied, project etc. In de loop der jaren zijn vooral in de U.S.A. verschillende concepten of modellen voor curriculumontwikkeling ontworpen. In deze modellen trachten de ontwerpers de vraag te beantwoorden hoe een curriculum op een systematische wijze kan worden ontwikkeld, met andere woorden welke beslissingen achtereenvolgens moeten worden genomen – volgens welke principes en procedures, op grond van welke data en door welke personen. Deze modellen willen tevens een leidraad zijn voor een systematische curriculumontwikkeling. Het zou interessant zijn om na te gaan in hoeverre deze modellen inderdaad functioneren in de praktijk¹⁴.

In het volgende zullen we een summier overzicht geven van de belangrijkste fasen van het gehele proces van curriculumontwikkeling. Dit 'concept' draagt nog een voorlopig karakter.

In het onderwijsleerproces en in het ontwikkelingsproces kunnen we drie probleemgebieden onderscheiden, te weten: het probleemgebied van de doelstellingen, van de middelen en van de evaluatie¹⁵. Deze probleemgebieden kunnen we tevens beschouwen als de hoofdfasen van het proces van curriculumontwikkeling.

In de eerste fase moeten de onderscheiden doelstellingen worden vastgesteld. In deze fase zal men een antwoord moeten geven op de zeer complexe vraag welke bijdrage de school als één van de sociale instituten kan en moet leveren ten aanzien van de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen. Om de doelstellingen van het onderwijs op een meer verantwoorde wijze te kunnen bepalen, dient men over vele gegevens te beschikken; gegevens omtrent de effectiviteit van het onderwijs, de huidige en toekomstige ontwikkeling van de samenleving, de verwachtingen van de samenleving ten aanzien van het onderwijs, de mogelijkheden en behoeften van de leerlingen en de functies van andere sociale instituten. Met behulp van deze gegevens en op basis van een aantal expliciet geformuleerde

waarde-oordelen is het mogelijk de doelstellingen van het onderwijs in ieder geval op een meer rationele wijze vast te stellen. Deze doelstellingen worden meestal in zeer algemene termen omschreven. Voor een systematische curriculumontwikkeling is het noodzakelijk de einddoelstellingen van het onderwijs op een minder formele en abstracte wijze te formuleren. De begrippen moeten worden geanalyseerd en gedefinieerd zodanig dat duidelijk wordt welke gedragsveranderingen het schoolonderwijs bij de leerlingen moet trachten te realiseren¹⁶. Vervolgens worden de doelstellingen van de verschillende fasen of stadia, die in de gehele schoolperiode (b.v. van 4-18 jaar) zijn te onderscheiden, bepaald. Door verdere analyse en concretisering van de einddoelstellingen is het in principe mogelijk de doelstellingen van de verschillende schoolfasen of anders gezegd van de op elkaar volgende schooltypen vast te stellen¹⁷. Bij de bepaling van de doelstellingen van de diverse schooltypen zal men in sterke mate rekening moeten houden met de mogelijkheden en behoeften van de leerlingen. De schooldoelstellingen moeten zoveel mogelijk worden geformuleerd op het intermediair abstractieniveau d.w.z. in meer concrete termen¹⁸.

Nadat de doelstellingen van een bepaald schooltype zijn vastgesteld, kan men deze naar inhoud groeperen (b.v. de doelstellingen op het gebied van de wiskunde) en verder analyseren in concrete of specifieke doelstellingen. Deze doelstellingen kunnen vervolgens in een bepaalde sequentie worden geplaatst. Op grond van deze rangschikking is het mogelijk de doelstellingen van de leereenheden of units op te stellen. Onder units verstaan we de verschillende delen van een curriculum te vergelijken met de paragrafen of hoofdstukken van een boek¹⁹.

Als op deze wijze het raamwerk van een curriculum is ontworpen, begint de tweede fase van het proces van curriculumontwikkeling, n.l. de fase van de selectie en ordening van de middelen. Onder middelen verstaan we de leerstof voor de docent en de leerlingen, de mogelijke onderwijs- en leeractiviteiten en de media en toetsen. Die leerinhouden en leeractiviteiten die naar het oordeel van de ontwerpers het meest geschikt zijn

om de doelstellingen van een unit te bereiken, worden geselecteerd en in een bepaalde volgorde geplaatst. De mogelijke onderwijsactiviteiten en de te gebruiken media worden eveneens uitgekozen, resp. geconstrueerd. De 'vulling' van een unit is compleet, wanneer de verschillende toetsen in ontwerp gereed zijn.

Nadat verschillende units van een curriculum zijn ontworpen, moeten deze in een beperkt aantal scholen worden uitgetoetst. Daarmee begint reeds de derde fase van het proces van curriculumontwikkeling n.l. de fase van de evaluatie. Nu is het mogelijk na te gaan in hoeverre de doelstellingen van de units haalbaar en relevant zijn voor de leerlingen, voor wie ze zijn opgesteld. Bovendien kan men de selectie en ordening van de middelen op hun juistheid beoordelen. Uit de confrontatie met de onderwijswerkelijkheid zal blijken, of het gepland geheel van middelen inderdaad voldoende richting geeft aan het didactisch handelen van verschillende docenten, of de units inderdaad voldoende mogelijkheden bieden tot individualisatie, of er inderdaad voldoende alternatieve wegen zijn aangeboden etc. Op grond van deze formatieve evaluatie kan men de ontworpen units veranderen en verbeteren²⁰. Zeer waarschijnlijk zal men ook veranderingen in de sequentie van de units moeten aanbrengen. Nadat de units van het gehele curriculum op deze wijze zijn geconstrueerd en in een groter aantal scholen zijn uitgetoetst, kan worden beoordeeld in hoeverre bepaalde doelstellingen van de school worden bereikt. Het is in het geheel niet uitgesloten, dat op grond van systematische curriculumontwikkeling en -evaluatie bepaalde doelstellingen van een schooltype en zelfs van het onderwijs moeten worden gewijzigd. Daarmee is de cyclus van het proces van curriculumontwikkeling gesloten. Na het ontwikkelingsproces in strikte zin begint het proces van de 'quality improvement', de continue verbetering en evaluatie van het ontwikkelde product.

Tussen het proces van de curriculumontwikkeling en het proces van de implementatie bestaat geen scherpe scheiding. Beide processen overlappen elkaar voor een groot deel. Tijdens het ont-

wikkelingsproces is er reeds sprake van curriculumimplementatie, al is deze nog experimenteel van aard en beperkt van omvang. Dan moet men nagaan aan welke voorwaarden de docenten en de school als instituut behoren te voldoen, opdat het curriculum zo optimaal mogelijk kan functioneren. Tijdens het ontwikkelingsproces kunnen bepaalde innovatie-strategieën worden uitgetoetst. Deze kennis en ervaring opgedaan tijdens het ontwikkelingsproces is van groot belang bij de implementatie op bredere schaal.

2. *Organisatiemodellen*

In de discussienota van de C.O.L.O. worden drie alternatieve organisatiemodellen ter overweging en beoordeling voorgelegd n.l. model A, B en C. In het volgende zullen we de twee modellen die onderling de meeste verschillen vertonen in het kort weergeven en min of meer uitvoerig bespreken. Met een aanzet tot een nieuw model besluiten we dit deel*.

2.1. *Model A*

Volgens de ontwerpers van model A kan de leerplanontwikkeling in ons land het beste worden georganiseerd door vier nieuwe organen in het leven te roepen.

Het 'Centraal instituut voor het onderwijsleerplan' verricht fundamenteel onderzoek ten aanzien van de doelstellingen van het onderwijs en stelt op grond daarvan een algemeen onderwijsleerplan op. Het doelstellingsonderzoek voor het tertiair onderwijs kan vanwege haar eigen karakter beter in een aparte afdeling of in een apart instituut plaats vinden.

* Tijdens het 'International Seminar for Advanced Training in Curriculum Development and Innovation' te Gränna in Zweden werden door het Nederlandse team enkele besprekingen over het C.O.L.O.-rapport gevoerd met S. Eden, directeur van het curriculum centrum in Israël, R. H. Dave, werkzaam aan het curriculum instituut in New Delhi en B. S. Bloom, hoogleraar aan de universiteit van Chicago. Deschrijver, die aan dit seminar deelnam, heeft van hun opmerkingen dankbaar gebruik gemaakt.

De 'Raad van het onderwijsleerplan', bestaande uit vertegenwoordigers van ouders, docenten, bevoegd gezag, de rijksoverheid en leerlingen van het voortgezet onderwijs, bespreekt het ontworpen onderwijsleerplan en komt tot vaststelling na advies te hebben ingewonnen van diverse maatschappelijke instanties en adviescommissies. Het parlement aanvaardt al dan niet na wijzigingen het ingediende onderwijsleerplan. Het 'Instituut voor ontwikkeling van schoolwerkplannen', dat gevormd wordt door de gezamenlijke landelijke pedagogische centra, ontwikkelt op basis van het onderwijsleerplan de schoolwerkplannen en de daarbij behorende leergangen van de verschillende schooltypen. Het instituut werkt samen met de Commissies Modernisering Leerplan en het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling. Voor detailonderzoek roept het instituut de hulp in van universitaire en andere onderwijsresearch-instituten via de Stichting voor onderzoek van het onderwijs. Voor de ontwikkeling van onderwijsleermaterialen kan het instituut een bepaalde binding aangaan met de uitgeverijen.

Het 'Centraal instituut voor innovatie' draagt zorg voor de invoering van de ontwikkelde schoolwerkplannen via de regionale en plaatselijke pedagogische centra. Het instituut is het samenwerkingsorgaan van de regionale en lokale pedagogische centra.

Volgens de ontwerpers van model A dient de samenwerking tussen de drie op te richten instituten een systematisch karakter te hebben. De inspectie krijgt het toezicht op de organisatie van de suprastructuur en adviseert bij het kiezen van schoolwerkplannen en leergangen. Bij model A kunnen we de volgende kanttekeningen plaatsen. Het is jammer, dat de ontwerpers van dit model zo weinig informatie verstrekken over het 'Centraal instituut voor het onderwijsleerplan'. Zo is het niet duidelijk, wat zij bedoelen met fundamenteel onderzoek ten aanzien van de doelstellingen. Een korte toelichting was op zijn plaats geweest, vooral ook omdat in de discussienota de doelstellingenproblematiek slechts summier wordt behandeld. Nu kan de lezer zich geen voorstelling maken van de tijd, die nodig zal zijn voor het verrichten van fundamenteel onderzoek

en voor het opstellen van het onderwijsleerplan. Bovendien is niet duidelijk, wat er in de tussentijdse periode aan curriculumontwikkeling gedaan kan worden; een punt dat wij zeer belangrijk vinden. De stelling betreffende het geheel eigen karakter van het doelstellingenonderzoek voor het tertiair onderwijs, lijkt nogal discutabel. Met de ontwerpers van dit model onderschrijven we de noodzaak van doelstellingenonderzoek en van een raamplan voor het schoolsysteem. Wij vragen ons echter wel af, of voor de uitvoering van dit belangrijke werk al meteen een instituut kan en moet worden opgericht. De instelling van een aantal commissies of werkgroepen, die zich met deze moeilijke problematiek gaat bezighouden, zou een eerste stap in de goede richting zijn.

In de toelichting ontbreekt een motivering voor de instelling van een 'Raad van het onderwijsleerplan'. Over de bevoegdheden van de raad, het ministerie en het parlement spreken de opstellen zich nog niet duidelijk uit. Wel wijzen zij op de mogelijkheid, dat de raad in de toekomst verschillende taken van het ministerie kan overnemen. De instelling van een 'Raad van het onderwijsleerplan' achten wij prematuur, en wel op grond van het feit, dat er in ons land nog geen ontwikkelingen gaande zijn, die duidelijk in die richting wijzen. Een dergelijk nationaal orgaan kan slechts functioneren, indien er ook behoefte aan bestaat; het Nederlandse volk geeft nog weinig blijk van deze behoefte. De taak van het 'Instituut voor ontwikkeling van schoolwerkplannen' strookt niet met de gedachte, die eerder (zie p. 23 van de discussienota) is geformuleerd, n.l. dat het opstellen en bij de tijd houden van het schoolwerkplan een taak van de school zelf is. In de toelichting ontbreekt een motivering voor de keuze van de gezamenlijke landelijke pedagogische centra als de toekomstige curriculuminstanties. Tot dusverre hebben de landelijke pedagogische centra zich meer met innovatiewerk dan met ontwikkelingswerk bezig gehouden. (Onder ontwikkelingswerk verstaan wij: het construeren van middelen voor het onderwijscurricula, toetsen, media - mede op grond van wetenschappelijke kennis en met gebruik van wetenschappelijke methoden). Realisatie van

het voorstel van de ontwerpers van model A betekent voor de landelijke centra een bijna volledige omschakeling van werkzaamheden. Het betekent bovendien, dat deze centra met een zéér zware taak – de ontwikkeling van schoolcurricula voor bijna alle schooltypen – worden belast. Naar onze mening is geen enkel instituut in Nederland momenteel in staat én bereid deze zware last alléén te dragen. Men kan zich afvragen of het, gezien de huidige stand van de curriculumontwikkeling in Nederland, wel zo verstandig is het ontwikkelingswerk in één nieuw op te richten instituut te centreren. Verschillende instituten, instanties en groepen verspreid over het gehele land moeten en kunnen ons inziens voor dit omvangrijke werk worden ingeschakeld. Ook wetenschappelijke en universitair wetenschappelijke instituten! Het is niet juist en ook niet reëel de taak van deze instituten te beperken tot het verrichten van research in de zin van speurwerk; ontwikkelingswerk is ook een taak – zij het niet de hoofdtak – van universitaire instituten. Een samengaan van researchwerk en ontwikkelingswerk is voor deze instituten juist van groot belang.

De commissies modernisering leerplan blijven in dit model, ondanks de oprichting van een centraal ontwikkelingsinstituut, voortbestaan. Het C.I.T.O. wordt ingeschakeld voor de ontwikkeling van toetsen; wie de zorg heeft voor de formatieve en summatieve evaluatie van de deelcurricula en de schoolcurricula, is niet geheel duidelijk. De uitgeverijen – tot dusverre de belangrijkste producenten van onderwijs- en leermaterialen – krijgen de rol van aannemer toebedeeld. Het is nog maar de vraag of zij bereid zijn deze rol te spelen. Opmerkelijk is wel, dat in de C.O.L.O. geen vertegenwoordigers van uitgeverijen zitting hebben!

Een 'Centraal instituut voor innovatie' lijkt ons gewenst, hoewel niet in de vorm van model A. De oprichting van een apart instituut voor ontwikkelingswerk en een voor implementatie brengt het gevaar met zich mee, dat het ontwikkelingsproces en het proces van implementatie te veel als onafhankelijke processen gaan verlopen. Uit de toelichting blijkt, dat de ontwerpers

een scherpe grens trekken tussen beide processen; volgens hen begint na het ontwikkelings- of constructieproces de implementatie. Zoals wij reeds eerder stelden, overlappen beide processen elkaar: de implementatie begint tijdens het constructieproces, terwijl dit laatste proces niet eindigt na de implementatie. Naar onze mening moeten degenen, die ook met de implementatie worden belast, regelmatig aan de activiteiten van het ontwikkelings- of curriculumteam deelnemen. Bestudering van het ontwikkelde produkt door de innovators – een voorstel van de ontwerpers van dit model – is ons inziens niet voldoende om het belangrijke werk van de implementatie adequaat te kunnen uitvoeren. Het ontwikkelings-team speelt bij de implementatie van het curriculum een zeer belangrijke rol. Na de implementatie op brede schaal heeft het team tot taak het curriculum voortdurend te evalueren en te verbeteren. Over deze belangrijke taak wordt in de toelichting bij het model niet gesproken.

De grondgedachte van model A is de zorg voor evenwichtige en goed op elkaar aansluitende schoolcurricula. Op basis van deze goede gedachte komen de ontwerpers tot een sterk centralistische organisatiestructuur, die ons inziens niet realiseerbaar is. Realisatie van deze suprastructuur veronderstelt n.l. de oprichting van vier nieuwe organen én de functieverandering van bijna alle bestaande²¹. Het ministerie, de landelijke pedagogische centra, de Stichting voor onderzoek van het onderwijs, het Centraal instituut voor toetsontwikkeling, de onderwijsresearchinstituten, de commissies modernisering leerplan, de inspectie en de uitgeverijen veranderen in deze structuur van functie. Naar onze mening onderschatten de opstellers de moeilijkheden (organisatorische, politieke, financiële, personele etc.), die zich bij een eventuele poging tot realisatie zullen voordoen. De curriculumontwikkeling zelf zou dan wel eens de dupe kunnen worden van deze hoogbouw! Een fase-gewijze opbouw, waarbij wordt uitgegaan van de huidige situatie, verdient ons inziens de voorkeur.

2.2. Model C

De ontwerpers van model C onderscheiden vier fasen volgens welke het leerplanontwikkelingswerk in ons land kan worden uitgevoerd en georganiseerd.

In fase 0 wordt een Leerplancentrum opgericht. Het bestuur van dit landelijk overlegorgaan bestaat uit vertegenwoordigers van die instanties, die direct belang hebben of betrokken zijn bij de leerplanontwikkeling. De commissies ter modernisering van leerplannen worden aan het centrum toegevoegd. Daarnaast richten vier permanente commissies zich op de leerplanontwikkeling ten behoeve van het onderwijs aan de leeftijdsgroepen van de 4-7 jarige, de 7-11 jarige, de 11-15 jarige en de 15-18 jarige leerlingen; deze commissies besteden speciale aandacht aan de horizontale en verticale verbindingen tussen de verschillende leervakken. De activiteiten van beide commissies resulteren in een beschrijving van onderwijsdoelen en in grote lijnen van leerstofgehelen, leermiddelen, toetsingsmomenten en dergelijke.

In fase I worden op basis van de verkregen resultaten uit fase 0 voorlopige leerstofpakketten met leer- en toetsmiddelen ontwikkeld. De ontwikkeling van deze pakketten geschiedt in I.L.O.'s, wetenschappelijke instituten voor leerplanontwikkeling. Een I.L.O. kan de vorm hebben van een zelfstandig instituut annex een universiteit, van een universitair researchinstituut of van een afdeling van een researchinstituut. Voor ondersteunend onderzoek roept het I.L.O. de hulp in van andere afdelingen van het researchinstituut of van afzonderlijke researchinstituten. Voor de in de leerpakketten in te bouwen toetsen werken de leerplaninstituten samen met het C.I.T.O. Wat de produktie van leermiddelen betreft is een Leermiddelen Centrale noodzakelijk, die dit werk uitbesteedt aan hiervoor in aanmerking komende instellingen en die tevens, in samenwerking met de uitgeverwereld, voor de levering der geëvalueerde leermiddelen aan de scholen zorg draagt.

In fase II wordt het ontwikkelde leerpakket in een aantal scholen en regio's ingevoerd en verder

uitgeprobeerd. Deze overdracht op regionale schaal geschiedt door de georganiseerde landelijke pedagogische centra en enkele regionale centra samen met het I.L.O.

In fase III wordt overgegaan tot invoering van het beproefde leerpakket op nationale schaal. De landelijke centra tezamen met de regionale centra verzorgen de innovatie op dit niveau.

De regionale centra dienen de scholen behulpzaam te zijn bij het componeren van hun schoolwerkplannen met behulp van de daartoe aan te dragen leerpakketten en de invoering en functionering daarvan dienen zij te begeleiden.

Ook bij model C enkele kritische kanttekeningen.

Wat betreft het Leerplancentrum zijn verschillende zaken niet duidelijk (fase 0). Zo is het niet duidelijk, waarom alleen de commissies modernisering leerplan aan het centrum wordt toegevoegd. Vreemd is, dat andere instituten en instanties die werkzaam zijn op het gebied van de curriculumontwikkeling niet aan het landelijk overleg deelnemen. Onduidelijkheid bestaat ook over de taken van de vier permanente commissies. De opstellers van dit model geven weinig informatie over de wijze waarop de commissies modernisering leerplan samen met de vier permanente commissies tot de opstelling van onderwijsdoelen komen. Indien de onderwijsdoelen via studie en onderzoek per vak en per leeftijdsgroep worden bepaald, dient men zich goed te realiseren dat een dergelijke benadering een consolidatie van de traditionele range van leervakken betekent! Opvallend is, dat de ontwerpers van model C niet over een onderwijsleerplan spreken. Blijkbaar bestaan er fundamentele verschillen tussen de opstellers van model A en C over het kernprobleem van de curriculumontwikkeling nl. de bepaling van de doelstellingen van het onderwijs en van de schooltypen.

Een Leerplancentrum bedoeld als een landelijk overlegorgaan heeft ons inziens te weinig bevoegdheid om coördinerend en regelend op te treden. De mogelijkheid is niet uitgesloten, dat de I.L.O.'s na verloop van tijd als autonome instituten gaan opereren. Een dergelijke ontwikkeling zou de eenheid van de schoolcurricula ernstig in

gevaar brengen. Een van de eerste taken van het Leerplancentrum is ongetwijfeld het tot stand brengen van een landelijk overleg. Daarnaast heeft het centrum ons inziens tot taak een voorlopig raamplan voor het schoolsysteem op te stellen, dat 'bindend' is voor de ontwikkelingsinstituten. Volgens de ontwerpers van model C dient de uitvoering van de verschillende curriculumprojecten aan wetenschappelijke instituten te worden toevertrouwd (fase I). Dit is een garantie, dat het werk op systematische wijze plaats vindt en dat zoveel mogelijk gebruik wordt gemaakt van wetenschappelijke kennis. Het idee om het ontwikkelingswerk door wetenschappelijke instituten te laten verrichten, roept twee problemen op. In de eerste plaats zijn er te weinig wetenschappelijke instituten in Nederland om voor alle schooltypen curricula te ontwikkelen. In de tweede plaats zou realisatie van dit idee kunnen betekenen, dat ontwikkelingswerk de hoofdtaak wordt van wetenschappelijke instituten. Voor bepaalde instituten behoeft dit geen bezwaar te zijn. Voor andere, met name universitaire instituten zou dat echter betekenen, dat hun hoofdtaak – het verrichten van research in de zin van speurwerk – ernstig in het gedrang komt. De belangrijkste taak van een universitair instituut voor onderwijskunde is niet het uitvoeren van ontwikkelingswerk, maar het verrichten van research ten aanzien van het proces en het produkt van de curriculumontwikkeling. De curriculumresearch heeft o.a. tot taak de gangbare procedures van het ontwikkelingsproces te onderzoeken en nieuwe procedures te ontwikkelen. Om deze researchtaak te verrichten is ontwikkelingswerk noodzakelijk. Dit werk heeft echter een andere functie dan het ontwikkelingswerk verricht aan een instituut 'for development'. Wetenschappelijke en universitaire instituten kunnen – dat is zeker – bij het ontwikkelingswerk worden ingeschakeld. Het is echter noodzakelijk, dat ook andere instituten, instanties en groepen bij deze omvangrijke arbeid worden betrokken.

Volgens de ontwerpers van dit model werken de I.L.O.'s samen met het C.I.T.O. voor wat betreft de in de leerpakketten in te bouwen toet-

sen. Naar onze mening is deze relatie voor de curriculumontwikkeling en -evaluatie te zwak. In een ontwikkelingsteam dient een curriculum-evaluator een plaats te hebben; hij is eventueel met anderen verantwoordelijk voor de formatieve en summatieve evaluatie van het curriculum. Daarnaast is er duidelijk behoefte aan een onderwijstechnoloog, die aanwijzingen geeft voor technische voorzieningen betreffende de onderwijs- en leermiddelen en de uiterlijke omgeving van het curriculum.

Het is een goede gedachte de overdracht op regionale schaal door het ontwikkelingsinstituut tezamen met de landelijke pedagogische centra en enkele regionale centra te laten verzorgen (fase II). Voorwaarde is weer, dat enkele medewerkers van zowel de landelijke als de regionale centra regelmatig aan de activiteiten van de ontwikkelingsgroep hebben deelgenomen. Bij de implementatie en evaluatie van het curriculum op regionaal niveau dient de ontwikkelingsgroep een belangrijke rol te spelen.

De landelijke centra tezamen met de regionale centra verzorgen volgens de opstellers de overdracht op nationale schaal (fase III). Met deze overdrachtsprocedure kan men accoord gaan, mits ook hier het curriculumteam niet wordt vergeten. Dit team blijft verantwoordelijk voor het ontwikkelde produkt en draagt zorg voor de evaluatie en continue verbetering van het curriculum.

Het grote voordeel van model C is, dat het aansluit bij de bestaande nederlandse situatie. Bovendien blijft het aantal nieuw op te richten organen beperkt tot twee. Hoewel dit model het meest reële is, zijn o.i. toch enkele belangrijke wijzigingen en aanvullingen noodzakelijk.

2.3. Een aanzet tot een nieuw model

Het is eenvoudiger kanttekeningen te plaatsen bij organisatiemodellen, dan zelf een model te concipiëren. Het is niet de bedoeling hier een uitgewerkt organisatie-model te presenteren. Het volgende wil slechts een aanzet zijn tot een mogelijk nieuw model. In deze aanzet zijn de positieve punten van de modellen A en C zoveel

mogelijk opgenomen. Voor een effectieve en efficiënte curriculumontwikkeling in Nederland is ons inziens een Curriculumcentrum noodzakelijk. Dit centrum dient geleidelijk te worden opgebouwd en uit te groeien tot het hart van de curriculumontwikkeling, tot de centrale van waaruit het ontwikkelingswerk wordt geregeld.

In het bestuur van het centrum zijn die instanties vertegenwoordigd, die direct belang hebben bij de curriculumontwikkeling. Het bestuur bestaat uit vertegenwoordigers van de rijksoverheid, het bevoegd gezag, de docentenorganisaties, de ouders- en leerlingenorganisaties en enkele belangrijke maatschappelijke instanties.

De staf wordt gevormd door curriculumexperts, docenten, vakdeskundigen, onderwijskundigen, curriculumevaluators en -innovators, onderwijspsychologen en -sociologen, organisatiedeskundigen, onderwijstechnologen etc. Het zal duidelijk zijn, dat de staf slechts geleidelijk met deze specialisten kan worden bemand.

Het Curriculumcentrum voert de volgende taken uit:

Het maakt een inventarisatie van al het curriculumontwikkelingswerk in Nederland, dat een meer systematisch karakter draagt. Het resultaat van deze inventarisatie wordt aan alle betrokkenen en geïnteresseerden bekend gemaakt.

Het creëert een overlegsituatie voor alle projectgroepen, die op een meer systematische wijze curricula ontwikkelen voor eenzelfde schooltype. Het overleg heeft vooral tot doel een discussie op gang te brengen over de plaats en de samenhang van de deelcurricula binnen het schoolcurriculum.

Het centrum stelt commissies in, die tot taak hebben de wenselijke doelstellingen van de diverse schooltypen te bepalen en te formuleren (zoveel mogelijk op het intermediair abstractieniveau). Deze commissies bestaan uit deskundige praktijk- en wetenschapsmensen. Een kleine groep van 'wijze mannen' stelt vooraf de algemene doelstellingen van het onderwijs vast.

Tezamen met de bovengenoemde commissies stelt het centrum een raamplan op, waarin de doelstellingen van het onderwijs en van de diverse schooltypen worden omschreven. Dit plan, dat niet het resultaat is van uitgebreid doelstellingen-

onderzoek, is voorlopig en flexibel van aard. Het raamplan wordt aan diverse instanties en groeperingen, die betrokken zijn of belang hebben bij het onderwijs, ter beoordeling aangeboden. Alternatieve deelplannen kunnen aan het raamplan worden toegevoegd. Het raamplan met de alternatieve deelplannen wordt tenslotte ter goedkeuring voorgelegd aan hen die verantwoordelijk zijn voor het onderwijs.

Het centrum subsidieert projecten op het gebied van de curriculumontwikkeling. De verschillende curricula moeten zoveel mogelijk op basis van het vastgestelde raamplan worden ontwikkeld. Projecten op het terrein van de 'curriculum improvement', de optimalisering van bestaande curricula, komen ook voor subsidiëring in aanmerking. Ter verbetering van het raamplan stimuleert het centrum het doelstellingenonderzoek aan wetenschappelijke instituten. Het centrum coördineert de activiteiten van de verschillende projectgroepen, adviseert deze bij de opzet en uitvoering van projecten en informeert opleidingsinstituten over de diverse ontwikkelingsactiviteiten. Het draagt in het algemeen zorg voor de ontwikkeling van evenwichtige schoolcurricula. Wanneer het centrum is uitgebouwd, kan het wellicht zelf projecten gaan uitvoeren b.v. betreffende de evaluatie van de schoolcurricula.

Uit het bovenstaande blijkt, dat het Curriculumcentrum een veelheid van taken uitvoert. Na verloop van tijd kunnen natuurlijk bepaalde taken door een nieuw op te richten instituut worden overgenomen. Te denken valt b.v. aan een instituut voor de opstelling van een raamplan.

Curriculumprojecten kunnen in principe door elk instituut, instantie of groep worden uitgevoerd. Wetenschappelijke instituten, pedagogische centra, commissies modernisering leerplan, groepen van docenten en uitgeverijen komen in ieder geval hiervoor in aanmerking. Wetenschappelijke instituten zijn niet in staat alle schooltypen van nieuwe curricula te voorzien. Pedagogische centra, die in deze aanzet gezien worden als innovatie-instituten, kunnen in de beginperiode een bijdrage leveren. De commissies modernisering leerplan ontwikkelen eveneens cur-

ricula. Groepen van docenten kunnen, mits zij begeleid worden door het Curriculumcentrum of andere instanties, een belangrijk deel van de te ontwikkelen programma's voor hun rekening nemen. Ook uitgeverijen kunnen projectgroepen formeren.

De ontwikkeling van curricula geschiedt door teams, die idealiter bestaan uit een aantal docenten en vakdeskundigen, een curriculumexpert, -evaluator en -innovator, een onderwijskundige, een leer- en ontwikkelingspsycholoog en een onderwijstechnoloog. Een aantal medewerkers van de landelijke en regionale pedagogische centra neemt regelmatig deel aan de ontwikkelingsactiviteiten van het team. De projectgroep kan altijd advies inwinnen bij het Curriculumcentrum. Wanneer in de samenstelling van een curriculumteam enkele belangrijke specialisten ontbreken, wordt het team door het centrum of een andere instantie begeleid.

Zodra het curriculum of een deel ervan in een beperkt aantal scholen is ontwikkeld en uitgeprobeerd, begint de overdracht op regionale schaal. Het curriculumteam en de betrokken medewerkers van de landelijke en regionale pedagogische centra hebben de leiding bij de overdracht op regionaal niveau.

Nadat het curriculum op regionale schaal geheel of gedeeltelijk is ingevoerd en verbeterd, kan de overdracht op nationaal niveau beginnen. De leiding bij deze overdracht is in handen van de medewerkers van de landelijke en regionale centra, die aan de ontwikkelingsactiviteiten hebben deelgenomen. Het curriculumteam heeft nog een adviserende taak. Nadien moet het ontwikkelde produkt op geregelde tijden worden geëvalueerd. Deze evaluatie, die voor een continue herziening en verbetering van het curriculum noodzakelijk is, kan door het curriculumteam in samenwerking met het centrum worden verricht.

Het bovenstaande is slechts een aanzet tot een mogelijk nieuw model; verschillende punten zouden uitgewerkt en verduidelijkt moeten worden. De C.O.L.O. heeft de niet eenvoudige taak een organisatiemodel te ontwikkelen, dat in de gegeven situatie het meest ideale is. Bij de uitvoering van haar taak zou zij nog meer kunnen pro-

fiteren van de ervaringen, die elders ten aanzien van deze problematiek zijn opgedaan. Internationale organisaties en internationaal erkende experts zouden waardevolle adviezen kunnen geven.

Literatuur

1. Cf. O.E.C.D.: *Modernizing our schools. Curriculumimprovement and educational development*. Paris 1967, p. 30.
2. Cf. Richmond, W. K.: *The school curriculum*. London 1971, p. 16.
3. Cf. Wheeler, D. K.: *Curriculum Process*. London 1970, p. 179 e.v.
4. Gelder, van L.: Leerplanontwikkeling en de analyse van het didactisch proces. In: 'Pedagogische Studiën', 44 (1967), p. 264.
5. Deen, N.: *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland. Het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam 1919-1969*, Groningen 1969, p. 158 e.v.
6. Bruner, J. S.: *Toward a theory of instruction*. Cambridge 1966, p. 35.
7. Wheeler, D. K.: o.c. p. 11.
8. Bloom, B. S.: The role of the educational sciences in curriculum development. In: 'Educational Sciences: an international Journal', 1 (1966), p. 7.
9. Foshay, A. W.: Curriculum, in R. L. Ebel (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*. New York 1969, p. 275.
10. Johnson, M.: Definitions and models in curriculum theory. In: 'Educational Theory', 17 (1967), p. 130.
11. Goodlad, J. I. en M. N. Richter: *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*, Los Angeles 1966, p. 19 en 22.
12. Cf. Doornbos, K.: *Opstaan tegen het zittenblijven*. S.V.O. 's-Gravenhage 1969, p. 54.
Bijl, J.: *Over leerplanonderzoek*. Groningen 1966, p. 12.
Deen, N.: o.c. p. 73 en 158.
V.W.O.: *Onderwijs en verandering: op weg naar een strategie voor vernieuwing van het onderwijs in Nederland. Conferentie van de V.W.O.* Purmerend 1969, p. 73.
13. *Organisatie Leerplanontwikkeling*. Discussienota van de C.O.L.O. 's-Gravenhage 1971, p. 23.

14. Eisner, E. W. (ed.): *Confronting curriculum reform*. Boston 1971, p. 1 e.v.
15. Möller, C.: *Technik der Lernplanung*. Weinheim 1969, p. 19 e.v.
16. Wheeler, D. K.: o.c. p. 106 e.v.
17. Cf. Corte, de E.: Naar een model voor de inventarisatie van didactisch wenselijke doelstellingen. In: 'Pedagogische Studiën' 48 (1971), p. 29 e.v.
18. Cf. Krathwohl, D. R.: Stating objectives appropriately for program, for curriculum, and for instructional materials development. In: 'Journal of Teacher Education', 16 (1965), p. 84.
19. Cf. Bloom, B. S. en J. Th. Hastings en G. F. Madaus: *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York 1971, p. 118.
20. Cf. Bloom, B. S. en J. Th. Hastings en G. F. Madaus: o.c. p. 117 e.v.
21. Cf. Deen, N.: De organisatie van de leerplanontwikkeling, of: waarin een klein land groot wil zijn. p. 5. (nog niet gepubliceerd manuscript).

Van de pedagogiek naar de wetenschap der opvoeding

H. W. F. STELLWAG

In mijn artikel over *Opvoedkundig-wetenschappelijke perspectieven*¹ stelde ik een bespreking van Brezinka's nieuwste boek in het uitzicht, dit vooral naar aanleiding van de vraag naar het waarheidskarakter of wetenschappelijk karakter van het pedagogisch normdenken. Deze vraag staat in de bespreking van Brezinka's boek centraal. En passant komt evenals bij Derbolav bij de lectuur de gedachte op: voor wie schrijft Brezinka?

Even ter oriëntering: W. Brezinka is evenals J. Derbolav van geboorte Oostenrijker en van huis uit Katholiek. Hij bekleedt, evenals Derbolav, thans een leerstoel aan een Westduitse Universiteit (Konstanz) en evenals Derbolav voelt hij zich nooit helemaal in Duitsland thuis. Maar hier houdt de overeenkomst dan ook op en bewegen wij ons in tegenstellingen. Terwijl Derbolav als opvolger van Litt in Bonn een continue geesteswetenschappelijke traditie vertegenwoordigt, ook in zijn werk, in een traditioneel milieu, is Brezinka's ontwikkeling in zekere zin discontinu, in tegenstelling zowel tot zijn vroegere levensbeschouwelijke oriëntatie als tot de zich om hem heen voltrekkende ontwikkeling aan een ultra-moderne Universiteit. Behorend tot de jongere generatie van Duitse professoren is hij zowel leerling van R. Meister als van Fr. Schneider. Maar als zodanig is zijn belangstelling toch ook wel van de aanvang af empirisch gericht, ook door een grondige bekendheid met de psychologie en vooral ook de sociologie. Hij werd na een carrière als docent de opvolger van R. Strohal in Innsbrück, die vanwege zijn sociaalpsychologische achtergrond iets terzijde staat van de voornamelijk geesteswetenschappelijk georiënteerde

Duitse pedagogische wereld². Na een overigens verdienstelijk jeugdwerk dat traditioneel praktisch-pedagogisch gericht is³ en de feestbundel voor Friedrich Schneider⁴ heeft Brezinka zich vooral op wetenschapstheoretisch gebied bewogen. Het resultaat van discussies met collegae op dit gebied en de samenvattingen van verschillende artikelen ligt nu voor ons in zijn jongste publicatie: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*⁵. Zijn schrijf- en spreekwijze is ook weer in tegenstelling tot die van Derbolav die zeer abstrakt werkt, concies en helder. Vaak hier en daar een tikkeltje te scherp, als gevolg van zijn, ook politieke, bewogenheid, die nu juist niet die is van de nieuw-linkse emancipatorische mode-pedagogiek der jongere Duitse pedagogengeneratie. De achtergrond van deze nieuw-linkse pedagogiek, zijn kritiek er op en de politiek gevaarlijke consequenties er van heeft hij uiteengezet in een lezing voor de studie-eenheid opvoedkunde aan de Universiteit van Amsterdam, die t.z.t. door hem gepubliceerd zal worden en waarvan iedere pedagoog in Nederland kennis zou moeten nemen, al was het alleen al om de complete recente literatuuropgave⁶.

Wat voor bedoeling heeft Brezinka met zijn wetenschapstheoretisch werk? Ook bij hem geldt, hoewel iets anders beargumenteerd dan men gewoonlijk vindt, het primaat van het praktische: Hoe en op welke wijze, zo is zijn uitgangspunt, kan een wetenschappelijke pedagoog zeker van zijn dat zijn waarderingsuitspraken, doelstellingen en normen niet volkomen subjectief en vrijblijvend zijn? Aan welke voorwaarden moet een pedagogische theorie voldoen om wetenschapskarakter te hebben? Inderdaad, het 'Erkenntnisleitendes Interesse' zou ik zeggen, is bij elke

wetenschapstheoretische studie praktisch.

Dit praktische doel is voor Brezinka: de verbetering van de opvoedingspraktijk, met name van de opleiding van leerkrachten en van de in de opleidingen gebruikte pedagogische leer- en handboeken. Door de voorwaarden voor gefundeerde kennis te ontvouwen, door misverstanden, maar vooral ook pretenties weg te nemen meent Brezinka veel verwarring en onproductief onderwijs te kunnen voorkomen en vooral ook bij de studenten een duidelijk begrip te doen ontstaan voor wat wetenschappelijk wèl en wat nièt mogelijk is. Heeft men dit dan niet in de 'theoretische pedagogiek' altijd al gedaan? Dient alle theoretische reflectie van oudsher dan niet tot verheldering van de opvoederspraktijk en fundering van haar verantwoordelijkheid? Dit wordt veelal gezegd maar zonder metatheoretische voorbereiding is de doordenking van de vraag onmogelijk. De metatheorie confronteert ons met de noodzaak van de explicitering van onze eigen positie, liever nog met de vraag wat wij als wetenschappelijk verantwoorde informatie kunnen waarmaken, èn wat wij op basis van geloofsovertuiging (ook wetenschappelijke geloofsovertuiging) willen aanbevelen. Elke systematische pedagogiek of ze nu dialogisch, dialectisch, fenomenologisch, levensbeschouwelijk, d.w.z. ideologisch of confessioneel is, moet deze vraag laten liggen, omdat de grondslagen van waaruit zij denkt en haar pedagogisch denken zelf binnen haar bestek in elkaar grijpen. Zij kan geen uitspraak doen zonder dat haar grondslag mee resonanceert, de dialecticus niet zonder elke uitspraak in een dialectisch proces te formuleren, de Katholiek niet zonder het postulaat van de *lex naturae*, d.w.z. zonder de natuurlijke redelijkheid der schepping te veronderstellen, de idealist niet zonder het primaat der idee, de empiricist niet zonder het axioma der evidente ervaring etc. etc.

De theorie die deze grondposities uit de systemen uitpelt is een metatheorie. Maar nog hieraan voorafgaand zal de metatheorie in de eerste plaats moeten vragen: *Wat is een wetenschappelijke theorie?* Voor ons onderwerp spijst deze vraag zich toe in: *Wat is een pedagogisch-wetenschappelijke theorie?*

Dit is het onderwerp van het eerste deel van dit boek. Het is niet voor de eerste maal dat dit probleem aangevat is: Ik noem slechts het werk van R. Lochner voor de Duitse pedagogiek⁷. Gezien de filosofische en levensbeschouwelijke grondposities stelt men zich tegen de kritisch-rationalistische aanpak van Brezinka vanuit de geesteswetenschappelijke pedagogiek antagonistisch op. M.i. ten onrechte. Maar de communicatie is en blijft zeer moeilijk.

Voorafgaand aan de verdere weergave willen wij dus eerst Brezinka's positie (hij heeft natuurlijk óók een positie) als kritisch-rationalistisch en constructivistisch kenschetsen, waarbij wij vooral denken aan namen als van K. Popper en V. Kraft. Dat wil dus zeggen dat Brezinka met een scientistisch wetenschapsbegrip werkt. Voor de opvoedkunde als theoretische wetenschap acht hij een empirische benadering aangewezen. Hij komt niet op voor de autonomie der opvoedkunde, maar ziet haar als onderdeel van één geïntegreerde sociale wetenschap, die één algemene technologische methodiek heeft en een gemeenschappelijke doelstelling – maar met een eigen specifieke pedagogische thematiek.

Wat echter Brezinka's boek z'n bijzondere waarde verleent, is, dat hij, dit gesteld zijnde, hier niet bij blijft staan, maar de andere geesteswetenschappelijke benaderingswijzen, als b.v. de hermeneutiek, integraal opneemt in de opvoedingswetenschap als methoden van kennisverwerving, zij het ook niet van kennistoetsing. Maar overigens, dit zij duidelijk gezegd, is de theoretische opvoedkunde bij hem principieel niet normatief, maar een z.g. waardevrije causaal-analytische, teleologische wetenschap.

Dit nu wekt over het algemeen in pedagogische kringen zeer grote weerstand. Het geschilpunt berust m.i. o.a. hierop dat men in het ene, het geesteswetenschappelijke kamp, wetenschapskennis ontisch opvat als kennen van waarheid, in het tweede, het kritisch-rationalistisch kamp, hypothetisch: dus functioneel-methodisch. Verder liggen er grote moeilijkheden in het begrip 'wetenschap'. Ook dit wordt gehypostaseerd, men vergeet dat dit begrip gestadig evolueert. In vroeger

eeuwen was wetenschappelijk denken primair theologisch denken. Wij zouden dat nu niet meer 'wetenschap' noemen. Het is een kwestie van taalgebruik, een 'taal-spel'. Wanneer we afspreken dat we het woord 'wetenschap' alleen gebruiken voor empirische, inter-subjectief controleerbare nomologische uitspraken, als hypothesen geformuleerd, dan is de wetenschappelijke rechtvaardigingsgrond van waarderingsuitspraken geen probleem. Ze vallen er buiten. Waarom? Vanwege de regels van het spel. Wanneer we afspreken samen te knikkeren, hebben wij aan kubussen niets voor ons spel, en willen wij met kubussen een toren bouwen, dan kunnen knikkers ons niet verderbrengen. Wat je met het ene kunt, kun je met het andere niet. Wil men tot uitspraken komen van hoge waarschijnlijkheidsgraad, dan moet men bepaalde regels van methode volgen. Zoekt men daarentegen naar de diepste levensgrond of het hoogste levensdoel, dan helpen die regels niets. Het uitgangspunt van zulke uitspraken onttrekt zich aan alle inter-subjectieve toetsing. Dit wil echter niet zeggen dat niet-empirische, c.q. metafysische uitspraken-systemen wetenschappelijk niet uiterst belangrijk kunnen zijn uit heuristisch oogpunt.

De opvoedingswetenschap valt volgens Brezinka in drie delen uiteen, waarvan het eerste 'wetenschappelijk' is in technisch-scientistische zin. De delen zijn:

- I. De theoretische opvoedingswetenschap. Hiertoe behoort ook de historiographie der opvoeding.
- II. De filosofie der opvoeding met als centrale onderdelen de moraal-filosofie en de kentheorie van pedagogische uitspraken.
- III. De praktische pedagogiek, die niet wetenschap is, maar in het gesprek met de praktijk tot hypothesevorming en toetsing der hypothesen aanleiding geeft.

I. De theoretische opvoedingswetenschap

De 'theoretische Erziehungswissenschaft' zoekt om opvoedingsdoelen te kunnen verwezenlijken

naar wetten. Bij de formulering daarvan distancieert Brezinka zich nadrukkelijk van het naïeve empirisme, dat er een opvoedingswerkelijkheid zou bestaan die men maar in haar feitelijkheid zou hebben te observeren en beschrijven om tot resultaten te komen. De opvoedingswerkelijkheid ligt niet kant en klaar vóór ons, maar moet door onze probleemstelling eerst gewonnen worden: ze ontstaat als segment der werkelijkheid als men de wereld vanuit een bepaald gezichtspunt beschouwt, door een selectieproces, op grond van de vragen die we stellen. Ze is een 'construct'.

We benaderen de opvoedingswerkelijkheid nooit 'voraussetzungslos' of vrij van theorie. We beginnen altijd bij de laatste stand van ons weten waarop we kritiek uitoefenen.

Wetmatigheden zijn nomologische hypothesen, d.w.z. als – dan – relaties. De theorie van een objectsgebied is de totaliteit van logisch met elkaar verbonden nomologische hypothesen. De als – dan – relaties in de sociale wetenschappen hebben geen universeel (deterministisch), maar statistisch (waarschijnlijkheids) karakter. Het criterium van de geldigheid voor een theorie, resp. van een nomologische hypothese, is haar inter-subjectieve toetsingsmogelijkheid. Volgens het constructivisme hebben we nomologische hypothesen nodig voor de logische ordening der empirische gegevens. Het geheel der hypothesen, ofwel de theorie als zodanig, heeft dus principieel functionele, geen ontologische betekenis.

Uit de eis van intersubjectieve toetsbaarheid volgt de eis betr. wetenschappelijk taalgebruik. Slechts descriptieve en interpreterende taal is toegestaan; Prescriptieve en emotieve taal dient vermeden te worden. Begrippen zijn methodologische hulpmiddelen om dingen en de relaties tussen hen aan te duiden. Slechts een klein aantal begrippen heeft betrekking op 'dingen'. Van ding-begrippen moeten de 'hypothetische' begrippen of 'constructen' onderscheiden worden, die niet waarneembaar zijn maar waartoe men op grond van waarneembare gegevens concludeert, (als b.v. 'intelligentie').

Kennisverwerving en kennistoetsing

Van zeer veel belang voor een goed verstaan van Brezinka is de onderscheiding die hij aanbrengt tussen 'kennisverwerving' en 'kennistoetsing'. Men kan ten opzichte van de methoden tot kennisverwerving zeer tolerant zijn, maar niet ten aanzien van methoden die geldigheid of fundering van geldigheid beogen. Elke methode om kennis te verwerven is toelaatbaar, terwijl er slechts één criterium is voor de toetsing: de intersubjectieve controleerbaarheid. Misverstanden hebben zich voorgedaan omdat:

- a. men methoden of processen voor kennisverwerving, als b.v. de fenomenologische, verwarde met die voor kennistoetsing;
- b. ten aanzien van normatieve uitspraken en het probleem der waardevrijheid (waarde-oordeelsvrijheid). Waarde-oordelen zijn niet 'waar' of 'onwaar' maar geldig of ongeldig ten aanzien van algemene erkenning, en juist of onjuist ter zake van logische afleiding. Normen zijn gedragsvoorschriften: zij formuleren doelen en zijn voorwaarden voor het bereiken van doelen. Zij kunnen als manifestaties van cultureel-sociale werkelijkheid object zijn van theoretisch onderzoek, maar de uitspraken over de omvang van hun gelding zijn empirische- en geen waarde-oordelen.

De historiografie als onderdeel der theoretische opvoedingswetenschap

Als onderdeel der opvoedingswetenschap moet de *historiografie* genoemd worden: de resultaten uit het onderzoek en de beschrijving der historische feiten. De methoden der historiografie zijn aan de methodologische regels der empirische wetenschappen onderworpen, met inachtneming van het historisch 'eenmalig' karakter. De taak van de historiografie is om de aan de theoretische wetenschap de historische werkelijkheid ter beschikking te stellen en haar dus de beschikking te geven over de totale feitelijkheid van haar gebied. Omgekeerd heeft de historiografie de theoretische opvoedingswetenschap nodig vanwege begrippen en vraagstellingen.

II. De filosofie der opvoeding

In een zuiver empirische opvoedingswetenschap komen allicht geen vraagstukken aan de orde die voor de opvoeding van het aller grootste belang kunnen zijn. Bollnow heeft eens gezegd dat als de pedagogiek alleen maar empirisch zou zijn men van verveling zou omkomen. Dit moge op zichzelf geen argument zijn, het is een feit dat haar basis door een uitsluitend empirische aanpak hopeloos versmald wordt en belangrijke aspecten niet aan de orde komen. Filosofische uitspraken bestrijken daarentegen een wijder terrein, maar zijn informatief niet controleerbaar en ze zijn minder zeker dan de empirische. Zij kunnen evenwel dienst doen als voorlopige oplossings- of uitgangspunten, voor de praktijk of omgezet worden in 'constructen' en in hypothetische nomologische uitspraken, die empirisch uitgewerkt worden.

De filosofie der opvoeding wordt door Brezinka in vier gebieden verdeeld:

- a. Het gebied van normen, doelstellingen, kortom alle prescriptieve uitspraken, aangediend als moraalfilosofie der opvoeding, die zowel de individuele ethiek als de sociale moraalfilosofie omvat.
- b. Kentheorie, de grondslagen voor kennistoetsing; de filosofische analyse van pedagogische uitspraken.
- c. De synthese van de over verschillende vakgebieden verspreide, vaak specialistische informatie.
- d. De metatheoretische synthese van ontologische en moraalfilosofische vraagstellingen; het onderzoek naar de vóóronderstellingen van een in bepaalde ontologie gefundeerde pedagogische systemen; de vragen naar 'wezen' en 'zin' der opvoeding, in het bijzonder de hermeneutiek.

III. De praktische pedagogiek

Uit wetenschapstheoretisch gezichtspunt is de functie die Brezinka toekent aan de praktische pedagogiek opmerkelijk. Hij verstaat hieronder

de pedagogiek in traditionele zin, een samenstel van ervaringsfeiten, doelstellingen, aprioristische grondslagen, raadgevingen, praktisch-methodisch voorschriften, zich aandienend als theoretische reflectie voor de praktijk. Ze houdt zich bezig met opvoeding als opgave, als taak. Ze is een 'theorie für das Handeln'. Verrassend voor wie de kritische rationalist als de aartsvijand ziet van een z.g. 'normatieve' pedagogische theorie stelt Brezinka dat haar beoefening een existentie-kwestie is voor elke maatschappij. Anders geformuleerd: Is een ideologievrije maatschappij mogelijk? Liever nog: kan een maatschappij waarden erkennen voor wat ze zijn zonder de steun van een ideologie of wereldbeschouwing, ze zonder deze toch blijven nastreven en hoogachten? Dit laatste valt ernstig te betwijfelen. Voortgezette kritische relativering werkt destructief. De zekerheid die opvoeders nodig hebben verdwijnt. Men kan niet samenleven zonder gemeenschappelijke overtuigingen en tradities. Een sociale consensus over geldige idealen en belangrijke doelen is noodzakelijk. Dan heeft dit als konsekwentie de dogmatisering van bepaalde wereldbeschouwelijke en morele postulaten. Men moet concluderen dat elke 'Erziehungslehre' onder teleologisch aspect altijd dogmatisch is en moet zijn. Praktische systemen moeten eenzijdig zijn, en inhoudelijk bepaald. De kritische discussie er over en over theoretisch mogelijke alternatieven is de taak van de filosofie der opvoeding.

Wat is nu de taak der praktische pedagogiek of 'Erziehungslehre'? Ze moet de historische situatie voor opvoeders beoordelend uiteenzetten, de doelen der opvoeding formuleren als veranderingen in de opvoeding en in het sociale systeem, dus als persoonlijke doelen en maatschappelijk politieke doelen. Zij moet praktische aanwijzingen geven voor het opvoedingshandelen en de inrichting van opvoedingsorganen. Ze moet de waarde-oriëntering geven die de beroepsdeugden van de opvoeder moeten bevorderen en ondersteunen.

Nu moet hierbij opgemerkt worden dat op vragen als: 'Wat moet ik doen' slechts voorlopig en niet met wetenschappelijke zekerheid antwoord gegeven kan worden, dat dit antwoord

nooit kan pretenderen dwingend te zijn, en dus een reactie in de richting van het advies veroorzakend. Ze kan hoogstens aanleiding zijn kritisch oriënterend, zich van haar grenzen bewust, zich op te stellen.

Het valt niet te ontkennen dat op het ogenblik aan onze universiteiten het verlangen naar een pedagogiek, een opvoedingsleer, die antwoordt op de vraag: 'wat moet ik doen, zeggen of aanraden?' veruit het verlangen naar kennisverwerving en de methoden daartoe overheerst. Nu zou het voor de opvoedingswereld een weldaad zijn, als er een instantie was, als pedagogiek, die deze antwoorden ondubbelzinnig en zonder valse pretenties zou kunnen geven. Maar dat kan een Erziehungslehre nu eenmaal niet, en zal dat nooit kunnen doen. Men heeft dus óf nog niet die graad van bewustheid bereikt om door de beperkingen zowel van leer als van wetenschap heen te kunnen zien, noch dat inzicht in het verschil tussen handelen op gezag en op eigen verantwoordelijkheid leren zien. Zelfs al zou het mogelijk zijn met absolute wetenschappelijke zekerheid iemand juiste motieven of waarde-oordelen en juiste praktische beslissingen voor te schotelen, dan nog zou men hem zijn ethische en wetenschappelijke verantwoordelijkheden niet af kunnen nemen. Hiermee is zowel de noodzaak als het nut van de 'Erziehungslehre' als haar gevaren en tekorten voldoende aangetoond.

In Brezinka's overzicht krijgen de praktische theorie, de filosofische reflectie en de empirische beoefening tegenover elkaar reliëf. Het staat voor mij onbetwistbaar vast dat van het filosofische deel de kentheorie en de analyse der pedagogische uitspraken de grootste rol spelen bij de verheldering van het pedagogisch wetenschappelijk inzicht.

Vragen blijven er natuurlijk over zo b.v.: Wanneer de theoretische opvoedingswetenschap als subdiscipline van de ene integrale sociale wetenschap zich van de andere subdisciplines onderscheidt door haar specifieke n.l. pedagogische thematiek, hoe zou deze dan nader geformuleerd moeten worden? De algemene indruk echter

die dit boek achterlaat is die van bewondering voor de heldere betoogtrant, de duidelijke uiteenzetting der verschillende standpunten en de bijzonder goede en uitvoerige documentatie.

Noten

1. Ped. Stud. 1971, p. 365-373.
2. Ik moge hier verwijzen naar de nog steeds onvervangbare studie van R. Strohal over autoriteit. R. Strohal, *Autorität. Ihr Wesen und Funktion im Leben der Gemeinschaft*, Freiburg 1955.
3. *Erziehung als Lebenshilfe*, Wien 1957.
4. *Weltweite Erziehung*, Freiburg 1961.
5. *Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*, Weinheim 1971. Andere publikaties van Brezinka: *Der Erzieher und seine Aufgaben*. Reden und Auf-

- sätze zur Erziehungslehre und Erziehungspolitik, Stuttgart 1966. *Über Absicht und Erfolg der Erziehung*. Probleme einer Theorie der erzieherischen Wirkung, Konstanz 1969.
6. *Die Pädagogik der Neuen Linken*. Auseinandersetzung und Kritik.
7. *Deutsche Erziehungswissenschaft*, Meisenheim 1963. Hierover Brezinka: *Eine kritische Prinzipien-geschichte der Erziehungswissenschaft*, Zeitschr. für Pädagogik, 1965, p. 270-287. Ik moge hier verwijzen naar D. J. O'Connor, *An Introduction to the Philosophy of Education*, 1957, p. 92: What is an educational theory? en L. A. Reid in R. D. Archambault, *Philosophical Analysis in Education*, London 1965, p. 17: *Philosophy and the Theory and Practice in Education*. Ook naar mijn artikel in Paed. Studiën 1966, 3: De verhouding van de wetenschap der opvoeding tot de praktijk.

Rectificatie

De overgang van de linker naar de rechter kolom van pag. 513 van jaargang 48 (H.W.F. Stellwag, „Om niet te doen vergeten”) dient als volgt te worden gelezen: „De 'auctor' is de verwekker en stichter, lijdelijk als procreator, geestelijk als schepper en ontwerper, politiek als stichter, grondlegger en eerste. In vele opzichten is Langeveld een autoriteit, waaronder ik moge verstaan dat hij primair grondlegger en stichter is: concreet van een georganiseerde studie in de opvoedkunde en van een universitair pedagogisch instituut. De grondlegger . . .” enz.

De invloed van een toetsprogramma*

E. WARRIES,

Stichting Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie aan de Universiteit van Amsterdam, te Amsterdam.

1. *Probleemstelling*

Schooltoetsen en studietoetsen hebben als evaluatiemiddel het bezwaar dat ze betrekkelijk eenzijdig de effecten van onderwijs meten. Er zijn veel doelen van onderwijs die niet met studietoetsen kunnen worden geëvalueerd. Het gaat in het onderwijs uiteindelijk om meer dan alleen het bijbrengen van kennis die in de vorm van meerkeuze-vragen afvraagbaar is. Dit bezwaar wordt door sommigen wel eens wat breder uitgemeten dan gerechtvaardigd is; met name wordt wel onderschat wat toetskonstruktors aan werkelijke inzichten van de leerlingen kunnen toetsen. Toch blijft het risico bestaan dat de toepassing van studietoetsen om de resultaten van het onderwijs te evalueren wel eens een negatieve invloed op het onderwijs-leerproces zou kunnen hebben. Dit vermeende risico vormde de vraagstelling waarvan wij in dit onderzoek zijn uitgegaan. Wij hebben ons bepaald tot de invloed die de jaarlijkse eindtoetsingen zouden kunnen hebben op het zesde klas programma in het basisonderwijs. Onze probleemstelling was daarbij: Welke meningen hebben onderwijzers, met betrekking tot het betreffende schooltoets-programma, over de invloed ervan op inhoud en didactiek van het onderwijs in de zesde klas.

2. *Situering van het onderzoek*

Sinds 1966 wordt door een groot aantal lagere

* De uitvoering van het projekt waarbinnen dit onderzoek viel, werd mogelijk gemaakt door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs SVO, projektnummer 0138.

scholen in ons land deelgenomen aan een centraal gemaakt toetsprogramma bij de overgang naar het voortgezet onderwijs. Deze jaarlijks vernieuwde reeks van opgaven over taal, rekenen en algemene kennis werd aanvankelijk door het toenmalige Nutsseminarium voor Pedagogiek en het R.I.T.P. te Amsterdam verzorgd. Sedert 1970 gebeurt dit door het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, C.I.T.O., te Arnhem. Over de opzet van dit testprogramma, de uitvoering en de bedoeling ervan is ondermeer geschreven door Deen (1968), Warries (1969), de Samenwerkende Instituten (1967) en C.I.T.O. (1971).

In 1970 en 1971 werd door het R.I.T.P., met steun van S.V.O., een breed opgezet onderzoek uitgevoerd over de functie van dit toetsprogramma in het onderwijs. Daarbij werd gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden waarmee de werking van de schooltoets en de meningen erover in het onderwijs werden gepeild. Dit artikel handelt over een stuk van een schriftelijke enquête die in het voorjaar van 1970 is ingesteld onder alle scholen voor basisonderwijs die in 1969 in 9 verschillende gebieden aan de Schooltoets hadden deelgenomen. Deze enquête had ten doel een inzicht te krijgen in de klachten en meningen over de Schooltoets zoals die door schoolhoofden en onderwijzers van zesde klassen werd ervaren. De enquête bevatte ook – en hier komen wij aan het stuk onderzoek waarover dit artikel gaat – 28 beweringen over de invloed van de Schooltoets op het schoolprogramma. De invullers werd gevraagd aan te geven of en in hoeverre zij het eens waren met het gestelde. De uitkomsten van de analyse van het antwoordmateriaal volgen hieronder, na een korte beschrijving van de opzet van de enquête.

3. Opzet en uitvoering van de enquête

De 28 uitspraken waarover gerapporteerd wordt vormden deel van een lijst van 96 beweringen over de Schooltoets. Deze waren merendeels afkomstig uit gesprekken met onderwijzers die kritisch tegenover de toets stonden. Het was de bedoeling van de leden van het onderzoekteam* vooral de meningen over een veronderstelde negatieve uitwerking van de toets te verkennen. Bij een kategorisering achteraf bleken de negatieve meningen inderdaad te overheersen in de lijst van 28 uitspraken die in Tabel 2 is weergegeven. Er waren 3 positieve uitspraken, 16 negatieve en 9 uitspraken die moeilijk als positief of negatief te klassificeren waren. De 16 negatieve uitspraken zijn door ons later nog onderverdeeld in 6 *algemene* klachten, zoals b.v. 'De toets heeft een negatieve invloed op het onderwijs in de zesde klas' en 10 *specifieke* (maar niet op details van het onderwijs-leerproces ingaande) klachten, zoals b.v. 'Door de Schooltoets is er geen tijd voor de expressievakken'. In Tabel 2 zijn de uitspraken naar hoogte van het antwoordpercentage per groep gerangschikt van hoog naar laag.

De 770 scholen uit in totaal 9 gemeenten (soms met omstreken erbij), die in 1969 deelnamen aan de toets werden alle aangeschreven om medewerking. Van 610 scholen kwamen de enquêtes terug. Deze scholen weken in gemiddelde schooltoets-score niet af van de groep van 770 scholen (Chikwadrattoets 5%). De uitkomsten mogen dus beschouwd worden als geldend voor alle scholen die in 1969 aan de Schooltoets hebben meegedaan. Het respons-percentage van 79% is hoog in vergelijking met wat doorgaans gevonden wordt. Kennelijk had het onderwerp, dat zich als 'klachten en meningen over de Schooltoets' laat karakteriseren, de belangstelling van een zeer groot deel van de schoolhoofden en zesde-klasse-onderwijzers. In totaal kwamen van de

* Drs. D. J. Bos, J. de Jong-Anema kandidate psychologie, A. K. M. C. Visser-Oerlemans project-assistente, Dr. E. Warries, allen in dienst van het R.I.T.P.

610 scholen 908 bruikbare ingevulde enquête-formulieren terug.

Omdat de lijst van 100 beweringen te lang had geleken om in te vullen, was deze in twee gelijke helften gesplitst en tot twee afzonderlijke versies, A en B, gemaakt. Daarbij is geprobeerd de twee versies inhoudelijk ongeveer parallel te maken. Elke versie bevatte pas aan het eind de (helft van de 28) uitspraken over de invloed van de toets op het programma. Versie A werd door 472 personen ingevuld en versie B door 436 personen. De verdeling over de verschillende gemeenten is in Tabel 1 aangegeven. De gemeente Rijswijk is in berekeningen per gemeente wegens het geringe aantal respondenten niet meegeteld. De volgorde waarin de vragen in de oorspronkelijke lijst voorkwamen was aldus: Versie A: de nummers 20, 5, 7, 14, 19, 8, 3, 10, 28, 11, 1, 21, 25, 22. Versie B: de nummers 24, 6, 4, 15, 18, 9, 2, 16, 27, 12, 13, 17, 26, 23. De veertien uitspraken werden op het enquêteformulier afzonderlijk ingeleid met de woorden: 'Deze laatste vragen gaan uitsluitend over de invloed van de Schooltoets op de inhoud en de didactiek van het basisonderwijs in de zesde klas'. In de hierna volgende beschrijving van uitkomsten worden de aantallen respondenten niet meer vermeld; wij volstaan met de constatering dat elke vraag in totaal door ongeveer 450 personen is beantwoord.

Tabel 1 Aantallen respondenten in de negen populaties

Gemeente:	Afkorting:	Versie A:	Versie B:
Amsterdam	ASD	202	176
Breda	BRE	37	23
Haarlem	HAA	79	75
Heerlen	HEE	66	74
Haarlemmermeer	HMR	31	32
Amstelveen	AVN	20	16
Rijswijk	RIJS	2	4
Enschede	ENS	15	15
Zutphen	ZUT	20	21
Totaal aantal respondenten		472	436

4. De analysering van het materiaal

Bij elk van de 28 uitspraken was door de circa

450 respondenten aangegeven of en in hoeverre zij het eens waren met het gestelde. Het antwoord werd gegeven door één van vier antwoordmogelijkheden aan te kruisen: helemaal mee eens, mee eens, oneens, helemaal oneens. Het is gebruikelijk deze vier alternatieven op te vatten als een schaal, bijvoorbeeld lopend van +1, $+\frac{1}{2}$ naar $-\frac{1}{2}$ en -1, waarop het antwoord gewogen wordt. Wij hebben zulke gewichtsfactoren niet gebruikt, maar ons in de analyse bepaald tot het tellen van alle personen die 'helemaal mee eens' of 'mee eens' aangekruisd hadden. Op deze manier gaat informatie verloren, maar dit verlies bleek zo gering te zijn* dat wij ons veilig meenden te kunnen beperken tot deze eenvoudige telling van het aantal vóórstemmers. In Tabel 2 is het totale percentages vóórstemmers van de 9 gemeenten (inclusief Rijswijk) per item weergegeven. In Tabel 4 zijn voor de negatieve uitspraken nog de percentages per gemeente per item vermeld.

In onze analyse van het antwoordmateriaal wordt allereerst ingegaan op de totale antwoordpercentage zoals deze in Tabel 2 voorkomen. Daarna wordt een vergelijking getrokken tussen de gemeenten, op het punt van klachten over de Schooltoets. Verder wordt nog gekeken naar wat in elke gemeente als opvallende reacties op de klachten kan worden beschouwd. In de samenvatting en nabeschuiving wordt ingegaan op de betekenis van de gevonden feiten.

Tabel 2 De 28 uitspraken

(Achter het nummer staat het percentage bevestigende antwoorden.

De veertien nummers met een * zijn afkomstig uit de enquête versie A; de andere veertien komen uit versie B).

DRIE POSITIEVE UITSPRAKEN

- 1.* (42%) Het stillezen komt nu meer aan bod dan vóór de toets

* De correlatie tussen de aldus berekende itemscores en itemscores na weging van de antwoorden bleek nagenoeg perfect te zijn! Zie R.I.T.P.-memorandum nr. 011 febr. 1972 door E. Warries en Edith van Eck, kandidaat psychologie.

2. (39%) Je krijgt nieuwere opvattingen over het taalonderwijs
- 3.* (38%) Door de toets krijg je nieuwere opvattingen over het rekenonderwijs

TIEN SPECIFIEKE KLACHTEN

4. (40%) Er is geen gelegenheid meer om de kinderen te stimuleren iets onder woorden te brengen
- 5.* (31%) Nieuwere opvattingen over het onderwijs in de zaakvakken worden door de toets tegengehouden
6. (28%) Door de toets weet je niet meer wat je van de zaakvakken moet behandelen
- 7.* (18%) Een gezamenlijk werkstuk kan nu niet meer gemaakt worden
- 8.* (14%) Aan het maken van opstellen kom je in de zesde klas niet meer toe
9. (12%) Er is geen tijd meer om de kinderen belangstelling voor kunst bij te brengen
- 10.* (10%) Door de Schooltoets is er geen tijd voor de expressievakken
- 11.* (9%) Door de toets hebben wij in onze zesde klas geen tijd voor radio- of televisielessen
12. (5%) Door de toets is er minder tijd voor zangonderwijs
13. (5%) Het zelf lezen van boeken kreeg vóór de Schooltoets meer nadruk in de zesde klas

ZES ALGEMENE KLACHTEN

- 14.* (42%) De toets versterkt het intellectualisme in de school
15. (27%) De toets werkt verbalisme in de hand
16. (23%) De toets werkt belemmerend op de vernieuwing in de didactiek
17. (22%) Je remt met deze toets de hoognodige vernieuwingen af
18. (13%) De toets heeft een negatieve invloed op het onderwijs in de zesde klas
- 19.* (9%) De toets bewerkt een ongezonde wedijver bij de leerlingen

NEGEN ANDERE UITSPRAKEN

- 20.* (73%) Als je als onderwijzer gewoon je werk doet, hoef je je van de Schooltoets niets aan te trekken
- 21.* (69%) Verbetering van het Onderwijs bereik je door de toets niet
- 22.* (57%) De toets werkt training in de hand

23. (51%) De Schooltoets is een soort eindexamen lagere school
24. (46%) Je voelt je gedwongen om met de opgaven van de vorige jaren of ander toetsmateriaal te gaan oefenen
- 25.* (42%) Je hebt toch een zekere angst om niet klaar te komen met wat in de toets gevraagd wordt.
26. (31%) De Schooltoets legt een dwang op het programma in het laatste jaar
27. (20%) De toets oefent in de vijfde klas invloed uit op het programma
- 28.* (6%) Door de toets krijg je een toename van doubleren vóór de zesde klas.

5. *De totale antwoordpercentages: enkele uitkomsten*

De antwoordpercentages die in Tabel 2 tussen haakjes vermeld zijn, hebben een gemiddelde waarde van 26 en een standaardafwijking van 19. De mediane waarde is 27,5. Op grond van de statistische verdeling van de als itemscores opgevatte antwoorden van de tweemaal circa 450 onderwijzers valt het volgende op:

- a. De drie positieve uitspraken scoren alle drie hoger dan de mediaan.
- b. De 9 'andere' uitspraken scoren merendeels, n.l. 7 stuks, hoger dan de mediaan.
- c. De 16 klachten scoren merendeels, n.l. 12 stuks, lager dan de mediaan.
- d. Het verschil in beantwoording tussen de 16 negatieve en de 12 positieve + neutrale uitspraken is, gemeten met een chi-kwadraattoets significant ($P < 0,0005$).
- e. De sterkst onderschreven uitspraken (twee standaardafwijkingen boven het gemiddelde) zijn de 'neutrale' nummers 20 en 21, waarin gezegd wordt dat je van de schooltoets niets hoeft aan te trekken als je als onderwijzer gewoon je werk doet en dat je geen verbetering

van het onderwijs bereikt door de toets.

- f. Sterk onderschreven uitspraken (één standaardafwijking boven het gemiddelde) zijn de 'neutrale' nummers 22, 23 en 24 die alle drie betrekking hebben op hetzelfde algemene onderwerp: de toets opgevat als examen waarvoor gewerkt moet worden.
- g. Sterk afgewezen uitspraken (één standaardafwijking beneden het gemiddelde) zijn de negatieve nummers 21, 13 en de 'neutrale' 28: Een mogelijke negatieve invloed van de toets op het zangonderwijs en op het zelf lezen van boeken wordt afgewezen. Ook wordt ontkend dat de toets het doubleren in de vijfde klas zou bevorderen.
- h. Binnen de groep van zestien negatieve uitspraken zijn vijf klachten die door meer dan 25% worden onderschreven. De kritiek van meer dan 25% van de respondenten richt zich op de invloed op de zaakvakken (5 en 6: onzekerheid en tegengaan van vernieuwing), op 'intellectualisme' (14) en 'verbalisme' (15) en op de gestelde onmogelijkheid de kinderen zelf iets onder woorden te laten brengen (4).

6. *Globale verschillen tussen de gemeenten*

In Tabellen 3 en 4 zijn per gemeente de antwoordpercentages op de drie positieve en de zestien negatieve uitspraken gegeven. Nadat de antwoorden op de positieve uitspraken gespiegeld waren, hebben wij allereerst nagegaan of globaal gesproken er verschil bestaat in de mate van bevestiging of ontkenning van deze 19 uitspraken. Vervolgens hebben wij gekeken hoe die verschillen dan lagen: welke gemeente heeft meer klachten dan anderen*.

* Beide analyses werden uitgevoerd door Edith van Eck, kandidate psychologie.

Tabel 3 Antwoordpercentages op drie positieve uitspraken

Nr.	ASD	BRE	HAA	HEE	HMR	AVN	ENS	ZUT
1.	45	32	35	39	65	40	40	45
2.	28	48	48	53	31	30	20	57
3.	36	38	41	44	49	20	40	35

Tabel 4 Antwoordpercentages op 16 negatieve uitspraken

Nr.	TIEN SPECIFIEKE KLACHTEN	ASD	BRE	HAA	HEE	HMR	AVN	ENS	ZUT
4	zelf iets onder woorden	44	35	36	43	44	44	<u>13</u>	38
5	zaakvakken	31	27	19	44	45	30	<u>47</u>	<u>10</u>
6	zaakvakken	30	35	19	39	34	19	<u>7</u>	<u>10</u>
7	gezamenlijk werkstuk	19	24	13	15	23	55	<u>40</u>	10
8	opstellen	<u>12</u>	11	11	20	19	15	<u>13</u>	10
9	belangstelling voor kunst	<u>16</u>	13	7	10	13	6	7	<u>14</u>
10	expressievakken	14	5	9	8	<u>16</u>	5	7	<u>0</u>
11	radio- of televisielessen	12	5	9	6	<u>3</u>	5	<u>27</u>	<u>0</u>
12	zangonderwijs	9	0	8	3	0	0	0	0
13	zelf lezen van boeken	5	4	5	5	6	0	0	0
	ZES ALGEMENE KLACHTEN								
14	intellectualisme	44	46	27	<u>38</u>	61	50	47	35
15	verbalisme	33	26	<u>24</u>	<u>24</u>	28	19	13	19
16	vernieuwing in de didactiek	<u>35</u>	9	16	11	25	25	7	10
17	hoognodige vernieuwingen	32	26	11	11	31	31	<u>0</u>	19
18	negatieve invloed	21	4	7	4	19	13	<u>7</u>	10
19	ongezonde wedijver	11	5	<u>5</u>	<u>3</u>	10	<u>20</u>	7	5
	10 × gemiddelde	230	172	141	177	236	211	151	119
	10 × standaard afwijking	126	141	88	151	166	172	161	114

Per uitspraak werden daartoe aan de acht gemeenten rangordegetallen van 1 tot 8, toegekend voor de mate waarin de uitspraak bevestigd werd. Zo had in Tabel 4 item 14 de volgende ranggetallen op zijn rij: 4, 5, 1, 3, 8, 7, 6, 2. Per gemeente werd het gemiddelde van deze 19 rangordegetallen berekend. Met behulp van de Friedman-toets werd nagegaan of deze gemiddelde rangnummers ongeveer gelijk waren. Dit was niet het geval (Chikwadraat .99 = 18,475), zodat wij aangenomen hebben dat er verschil tussen de gemeenten bestaat.

Om uit te vinden *hoe* dat verschil tussen de gemeenten lag, is voor elk tweetal van gemeenten het gemiddelde verschil tussen de antwoordpercentages op de items getoetst met een t-toets voor afhankelijke steekproeven*. In tabel 5 is de uitkomst van deze 28 vergelijkingen in kaart gebracht. Als de tabel van links naar rechts wordt gelezen, dan betekent een minteken dat de gemeente van de horizontale rij negatiever tegen-

$$* t = \frac{\sum d \sqrt{n-1}}{S.A.}$$

Tabel 5 Paarsgewijze vergelijking van de gemeenten

	ASD	BRE	HAA	HEE	NMR	AVN	ENS	ZUT
ASD	0	—*	—**	—*	—	—	—	—**
BRE	+*	0	—	—	+	+**	—	—
HAA	+**	+	0	+*	+*	+*	+	—
HEE	+*	+	—	0	+	+	+	—
HMR	+	—	—*	—	0	+	+	—**
AVN	+	—**	—*	—	—	0	—	—**
ENS	+	+	—	—	—	+	0	—
ZUT	+**	+	+	+	+**	+**	+	0

over de toets staat (meer klachten sterker onderschrijft) dan de gemeente waarvan de naam boven de betreffende kolom staat. Een plusteken staat voor het tegendeel. Eén ster betekent significantie op 5% niveau, twee sterren op 1% niveau. Zo onderschrijft bijvoorbeeld Haarlem minder klachten dan alle andere gemeenten behalve Zutphen: zeer significant is dit in vergelijking met Amsterdam, en significant in vergelijking met Haarlemmermeer en Amstelveen.

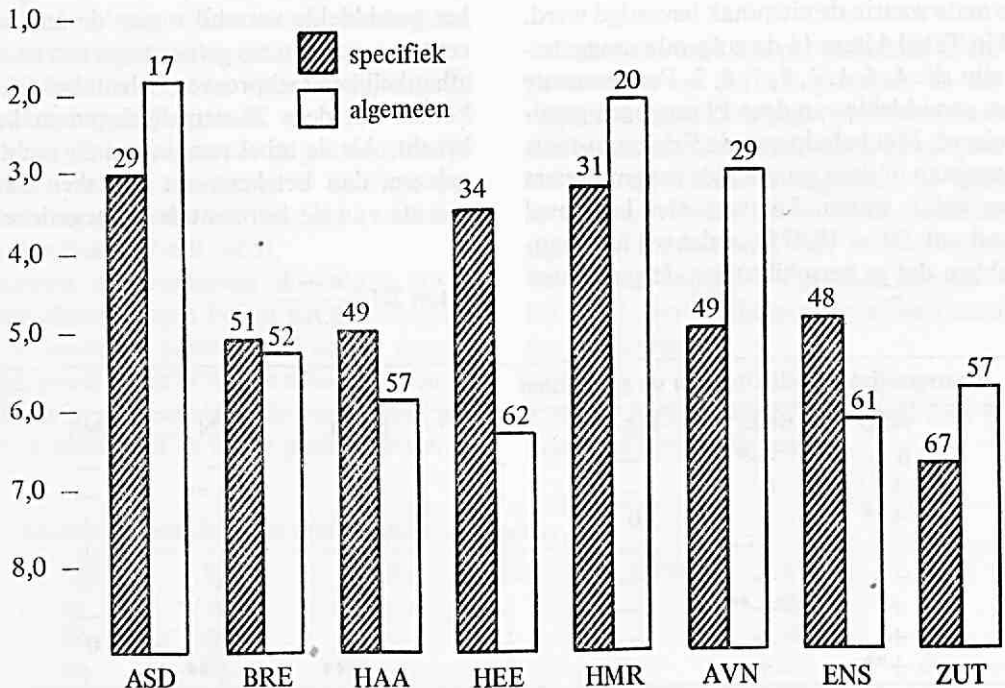
De resultaten van deze 28 vergelijkingen spreken voor zichzelf in de tabel. Het meest opvallend is de relatief negatieve opvatting in Amsterdam en Amstelveen en de relatief positieve houding in Zutphen.

7. Verschillen op de algemene en de specifieke klachten

Wij hebben 6 algemene negatieve uitspraken en 10 specifieke negatieve uitspraken onderscheiden. Dit leek zinvol omdat het basisonderwijs misschien in sommige gemeenten geen algemene

bezwaren had tegen de Schooltoets maar wél, door bijvoorbeeld gebrekkige organisatie of slechte aanpassing bij de lokale situatie, specifieke bezwaren tegen de toets onderschreef. Ook is het andersom denkbaar: geen specifieke klachten maar wél een algemene negatieve houding. Per gemeente is het gemiddelde berekend van de respectievelijk 6 en 10 rangordegetallen die waren ontstaan door de hierboven reeds genoemde toekenning van rangordegetallen van 1 tot 8 per uitspraak. Deze rangordegetallen gebaseerd op de in Tabel 4 vermelde percentages ja-zeggens op de 6 en de 10 uitspraken bepalen de hoogte van de kolommen in figuur A. Een laag rangordegetal, omgezet in een hoge kolom, wijst op een relatief sterkere onderschrijving van de klachten; men staat als het ware vooraan in de rij van klagers. In de figuur zijn de gemiddelde rangordegetallen, met 10 vermenigvuldigd, boven de kolommen gezet. De gearceerde kolom geeft de gemiddelde rangorde op de specifieke klachten aan. Het verschil in hoogte van de twee kolommen per gemeente zou men op kunnen vatten als een indicatie van de 'gerichtheid' of

Fig. A Het onderschrijven van specifieke en algemene klachten. Gemiddelde rangorde in 8 gemeenten.



'zakelijkheid' van de kritiek van de respondenten: hoe hoger de gearceerde kolom in vergelijking met de andere, des te zakelijker is de kritiek.

Uit de gegevens in Figuur A blijkt onder meer het volgende:

- a. Bij de algemene klachten zijn er drie geografisch dicht bij elkaar liggende gebieden, Amsterdam, Amstelveen en Haarlemmermeer, waar het rangordegetal ver 'boven' het gemiddelde (van 4,5 bij acht gemeenten) ligt.
- b. Bij de specifieke klachten is vooral Zutphen ruim onder het gemiddelde.
- c. Heerlen en Enschede hebben de meest 'zakelijke' kritiek, Amstelveen de minst 'zakelijke'.

8. *De negatieve uitspraken: enkele uitkomsten per gemeente*

In het voorgaande zijn uitkomsten besproken van het totale antwoordmateriaal en van enkele verschillen tussen de gemeenten. Wij kijken nu nog in elke gemeente naar de meest opvallende klachten, daarbij rekening houdend met het antwoordpatroon uit de andere gemeenten. Als bijvoorbeeld overal de negatieve uitspraak nummer 12 over de invloed van de Schooltoets op het zangonderwijs door de onderwijzers ontkend wordt, heeft het geen zin de aandacht te vestigen op het zeer lage percentage (4%) in de gemeente Breda. Wèl bijvoorbeeld is het de moeite waard op uitspraak 15 over verbalisme in Haarlem te wijzen want deze uitspraak blijkt, als we het uitrekenen, in Haarlem relatief sterker onderschreven te worden dan dit elders het geval is.

We hebben door een bepaalde rekenwijze de opvallende uitspraken per gemeente geïdentificeerd. De berekening die wij daartoe hebben uitgevoerd is als volgt. Voor elke gemeente is over de 16 klachten-percentages het gemiddelde en de standaardafwijking berekend. Elk percentage is vervolgens omgezet in een z-score (het aantal standaard-afwijkingen dat dit percentage van het gemiddelde verwijderd ligt) voor die gemeente. Als zeer opvallend (dubbele onderstreping in Tabel 4) hebben we beschouwd de z-score met de grootste afwijking van het gemiddelde op die rij, mits dit er niet meer dan één was. De z-score of

twee scores die daar op volgde(n) hebben wij ook nog als opvallend (één onderstreping in Tabel 4) beschouwd. De aldus gedefinieerde opvallende uitspraken zijn, per gemeente, de volgende(n):

In *Amsterdam* zijn de onderwijzers optimistischer dan elders over het maken van opstellen waaraan 'je niet meer toe komt', maar ze zijn somberder over de vernieuwing in de didactiek, waarop de toets belemmerend zou werken.

In *Breda* heeft men sterker dan elders de neiging krachtig te onderschrijven dat je door de toets niet meer weet wat je met de zaakvakken aanmoet.

In *Haarlem* zegt men meer dan elders dat de toets verbalisme in de hand werkt. De onderwijzers in Haarlem zijn verder niet zo bang voor ongezonde wedijver bij de leerlingen.

In *Heerlen* vindt men minder dat de toets het intellectualisme in de school versterkt. Ook hier is men niet zo bang voor ongezonde wedijver.

In *Haarlemmermeer* vinden meer respondenten dat er door de toets tijd van de expressievakken afgaat.

In *Amstelveen* vreest men meer dan elders de ongezonde wedijver door de toets en ook is men daar banger dat een gezamenlijk werkstuk nu niet meer gemaakt kan worden.

In *Enschede* ziet men nog wèl gelegenheid om de kinderen te stimuleren zelf iets onder woorden te brengen. De onderwijzers zijn hier ook minder bevreesd dan elders dat door de toets de hoognodige vernieuwingen worden afgeremd of dat nieuwere opvattingen in de zaakvakken worden tegengehouden. Wèl is men meer dan elders van mening dat je door de toets niet meer weet wat je van de zaakvakken moet behandelen.

In *Zutphen* wordt wat minder dan elders door de onderwijzers een slechte invloed onderschreven op de vernieuwing van de zaakvakken en de beschikbare tijd voor de expressievakken. Men lijkt iets pessimistischer dan elders over de tijd die nu overblijft om de kinderen in de zesde klas belangstelling voor kunst bij te brengen.

9. Samenvatting

Dit artikel bevat het verslag van een onderzoek naar de invloed van de Amsterdamse Schooltoets op de inhoud en didactiek van het onderwijs in de zesde klas van het basisonderwijs. Dit gebeurde door de meningen van onderwijzers te vragen. Er is daartoe een schriftelijke enquête ingesteld onder onderwijzers die 770 scholen representeerden in negen gemeenten. Zij gaven hun opinie over 28 uitspraken betreffende de invloed van de toets op het onderwijs.

Uit de uitgevoerde berekeningen met het antwoordmateriaal bleek het volgende.

De positief gekleurde en neutrale uitspraken werden door de onderwijzers sterker onderschreven dan de negatieve beweringen. Een positieve invloed, in die zin dat van verbetering van het onderwijs kan worden gesproken, onderkennen de meeste respondenten niet. Men heeft sterk de neiging het toetsprogramma als een externe zaak te beschouwen waarvoor je als onderwijzer traint – hoewel dat niet zou moeten – en waar je in je zesdeklas-programma naar toe werkt. De druk van de toets is overigens niet zo groot, dat er geen tijd meer zou zijn voor iets anders dan rekenen of taal.

Wat de zaakvakken betreft, is er onzekerheid door de toets, soms ook een verwijt van conservatisme. Sommige onderwijzers zijn bang voor 'intellectualisme' en 'verbalisme' in de school door het toetsprogramma.

Globaal gesproken bleek er verschil te bestaan tussen de negen gemeenten in de mate van bevestiging van de voorgelegde positieve en negatieve uitspraken. Het meest opvallend was de (relatief) negatieve opvatting in Amsterdam en Amstelveen en de (relatief) positieve houding in Zutphen. De laatste gemeente heeft vooral (relatief) weinig specifieke klachten, in Amsterdam, Amstelveen en ook Haarlemmermeer overheersen vooral de algemene klachten. Een enkele gemeente verschilde van anderen op het punt van de 'zakelijkheid' van de kritiek.

In elke gemeente werd nog, rekening houdend met antwoordpatronen elders in het land, nagegaan welke klachten over de invloed van de toets het sterkst onderschreven werden.

10. Discussie

De resultaten van dit kleine onderzoek onder een grote groep onderwijzers moeten geïnterpreteerd worden met het oog op twee dingen: (a) de beperktheid van de objectieve toetsmethode, die het voorwerp van de kritiek der ondervraagden was en (b) het groter kader van wat Tyler (1949) heeft betiteld als de fundamentele uitgangspunten van leerplan en onderwijs.

Het toetsprogramma waarover het hier gaat, tegenwoordig als 'Schooltoetsen Basisonderwijs' door het C.I.T.O. georganiseerd, heeft van nature de enorme beperking dat het uitsluitend datgene meet wat met vierkeuze-vragen te meten valt en slechts handelt over wat onder de gangbare wetgeving gevraagd kan worden bij de overgang naar V.W.O. en Havo. Het is goed bij de discussie hier rekening mee te houden. De makers van het toetsprogramma pretenderen ook niet dat ze een evaluatie instellen naar het bereiken van alle mogelijke doelen van de lagere school.

Het groter kader waarin het onderzoek geplaatst moet worden behoort eigenlijk door de lezer zelf te worden aangebracht. Vragen naar wat de doelen van het basisonderwijs zijn en hoe we die moeten bereiken, zijn hier niet te beantwoorden. Wel moeten de uitkomsten van de berekeningen gezien worden tegen de achtergrond van het didactisch proces, waarvan bijv. ten onzent Van Gelder (1967) een theoretische analyse heeft gegeven. Wij zullen op zijn minst er rekening mee dienen te houden dat de bepaling van de resultaten, of kortweg de *evaluatie*, niet alleen in wisselwerking staat met het onderwijsleerproces, of kortweg de *instructie*, maar ook met datgene wat het bevoegd gezag, de onderwijzers en de ouders met de school nastreven, of kortweg de *doelen*.

We hebben nu de meningen van onderwijzers gevraagd over de invloed van een bepaalde, steeds meer in zwang rakende evaluatievorm. We hebben die invloed geoperationaliseerd op een manier die een sterke aansluiting bij de bestaande opvattingen van onderwijzers garandeert. De meningen zijn verder representatief voor de scholen in negen grote gebieden. Wat hebben

onze inspanningen nu opgeleverd en wat doen we met het resultaat? Wij zijn gekomen tot de volgende vijf conclusies.

1. We concluderen dat de stemming onder het onderwijspersoneel en de hoofden niet zo somber is als wel eens verondersteld is in het verleden. De opvattingen over een slechte invloed nemen, blijkens onze berekeningen, niet de grootste plaats in. Maar . . . ze zijn er wel. Zolang meer dan één op de tien onderwijzers serieuze klachten onderschrijft, behoren zowel de toetsconstructeurs als het bevoegd gezag ongerust te blijven en over verbetering te blijven denken.
Dat overigens de toetsconstructeurs zich aanhoudend zorgen maken over de inhoudelijke aspecten van dit programma moge blijken uit het onderzoek dat door mevrouw Peters-Sips (1970) werd ingesteld naar meningen over de opgaven en uit de jaarlijkse verantwoording die door het C.I.T.O. (1969) tevoren openbaar wordt gemaakt.
2. Hoewel het onderzoek research-technisch niet tekort schiet, zou men toch willen dat er wat meer naar de details was gevraagd. Wat denken de onderwijzers over de verschillende onderdelen van de toets, zoals bijv. geanalyseerd voor taal door Wesdorp (1969-70), voor rekenen door Stroomberg (1971) en voor algemene kennis door Sandbergen (zonder jaartal). Het blijft natuurlijk de vraag of eenieder in het onderwijs wel duidelijke meningen heeft over de invloed van *delen* van de evaluatie op *delen* van de instructie. In het vooronderzoek dat leidde tot het opstellen van de door ons gebruikte uitspraken, hebben wij niet zulke detailopvattingen gevonden. Misschien is het daarom beter om niet méér en verfijnder aandacht te schenken aan de invloed van de evaluatie op de instructie, maar de nadruk te leggen op de opvattingen over de doelstellingen, tot in details, van het onderwijs in de verschillende vakken.
3. Uit het onderzoek bleek ondermeer angst voor de vermeende invloed van de toets in de richting van 'verbalisme' en 'intellectualisme'.

Ook dit is een zaak die – als we het goed begrijpen – te maken heeft met de wisselwerking tussen doelstellingen en zowel instructie als evaluatie. Als inderdaad de respondenten met deze twee woorden bedoelen dat het verbaal en intellectueel functioneren van het kind in de cultuur in de toets teveel aandacht krijgt ten koste van andere vaardigheden, dan is dit een ernstige zaak. Het zou dan beslist noodzakelijke zijn om – gegeven nu eenmaal de invloed van een 'examen' (en de schooltoets wordt door zeker de helft van de onderwijzers als zodanig opgevat) – de eind-evaluatie van het basisonderwijs *breder* op te zetten en ook, zoals bijv. De Groot (1971) suggereert, ander eindgedrag te toetsen – zij het dan minder objectief.

4. Uit ons onderzoek is gebleken dat er nogal wat verschillen tussen de gemeenten onderling zijn in de mate waarin men algemene, nogal vage, klachten en specifieke klachten over de invloed van de toets onderschrijft. Voor een deel zullen de verschillen in reactie op deze klachten, zeker als ze gericht zijn op een bepaald specifiek aspect van het toetsprogramma, te maken hebben met verschillen in door-denking van de problemen en met plaatselijk op gang gekomen discussies in het onderwijs. Men zou kunnen zeggen dat veel specifieke klachten een teken zijn van de bewustwording van de onderwijzers. Aan de andere kant moet er rekening mee gehouden worden, en dit is dan een zaak voor het bevoegd gezag, dat sommige van de gevonden verschillen tussen gemeenten waarschijnlijk op een andere manier verklaard kunnen worden. Men zou bijvoorbeeld kunnen zeggen dat de relatief negatieve instelling in Amsterdam en omstreken te maken heeft met de omstandigheid dat dáár de toets het eerste geïntroduceerd is en gemaakt is: een profeet wordt in zijn eigen land nu eenmaal niet geëerd. Maar evenzeer kan men de globale verschillen tussen gemeenten op een andere manier verklaren: door de kwaliteit van de introductie van het toetsprogramma aan het onderwijzend personeel en de hoofden, door de gevoerde overlegproce-

dure en door de didactische begeleiding die men geeft aan de scholen. Het is altijd eenvoudiger een extern examen in de scholen te brengen dan een algemeen aanvaard en integreerbaar stuk evaluatie te introduceren. Hier ligt, de eer van de profeten terzijde gelaten, duidelijk een taak voor de lokale overheden.

5. Tenslotte komen we nog even terug op het vermeende verbalistische, intellectualistische karakter van de Schooltoets. (Wij gaan er even van uit dat met de eerste term *niet* bedoeld wordt dat de Schooltoets naar niet-gefundeerde en oppervlakkige kennis vraagt, naar namen en niet naar inhoud en inzichten). Het is van belang er rekening mee te houden dat dit Toetsprogramma niet alleen een *evaluerende* functie heeft maar ook wat ik eerder (Warries 1971) heb genoemd een *selecterende* taak. Het zal goed zijn als diegenen die de opgaven samenstellen, en ook diegenen die daar van gebruik maken, steeds bedenken dat de huidige verschijningsvorm van de toets op de historische realiteit van deze twee functies teruggaat. Het is niet onmogelijk dat schriftelijk rekenen en taal mede zoveel nadruk krijgen omdat ze goed te gebruiken zijn om succes in het algemene voortgezette onderwijs te voorspellen. Het is het overdenken waard of, door de instelling van het brugjaar in het voortgezet onderwijs, de selectieve functie van de Schooltoetsen Basisonderwijs langzamerhand op de achtergrond mag raken. Het zou dan verder een mooi resultaat van rationele doordenking van het onderwijsbeleid zijn als, op grond van een op gang gebrachte meningsvorming over de doelstellingen van het basisonderwijs, de huidige evaluatie-procedure sterk verbreed zou worden en ook de beoordeling van niet goed objectieveerbare vormingsdoelen zou omvatten.

Literatuur

- C.I.T.O., Schooltoetsen Basisonderwijs. Verantwoording inhoudstoets 1970. *CITO-uitgave* dec. 1969.
- C.I.T.O., Verslag schooltoetsen basisonderwijs 1970 *Cito-publicatie* nr. 10, februari 1971.
- Deen, N., Gebruiksmogelijkheden van Schooltoetsen. *Syllabus Nutsseminarium voor Pedagogiek*, 1968.
- Gelder, L. van, Leerplanontwikkeling en de analyse van het didactisch proces. *Pedagogische Studiën*, 44, 6, 1967.
- Groot, A. D. de, *Standpunt over onderwijs, democratie en wetenschap*, Mouton 1971, blz. 63.
- Peters-Sips, M. W. H., Verslag van de enquête 'Inhoud Schooltoets 1970', Arnhem, CITO, 1970. *CITO Memo*, nr. 5.
- Samenwerkende Instituten
Amsterdamse Schooltoetsen no. 3 in de serie Empirische Studies over Onderwijs, Wolters, Groningen, 1967.
- Sandbergen, S., Het toetsen van 'algemene kennis' op de basisschool. *Intern Rapport R.I.T.P.* z.j.
- Stroomberg, H. P., De doelstellingen van het rekenonderwijs. *Discussienota R.I.T.P.*, augustus 1971.
- Tyler, Ralph W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Univ. of Chicago 1949, 30th Impression 1970.
- Warries, E., Proefwerken met vierkeuze-vragen voor het basisonderwijs. *Pedag. Stud.* 46, 1, 22-41 en 46, 3, 161-165, 1969.
- Warries, E., Drie redenen om te toetsen in het onderwijs. *Ped. Stud.* 48, 152-161, 1971. Ook verschenen in *Persoon en Gemeenschap* 23, 6, 272-282, 1971.
- Wesdorp, H., Het moedertaalgedeelte uit de Amsterdamse Schooltoets; een overzicht na vijf jaar. In: *Moer*; tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands. Jaargang 1969/70, nr. 2, blz. 49-59.

Het vernieuwd secundair onderwijs in België

Op 3 december 1970 diende de Belgische regering in de Senaat een wetsontwerp in betreffende de nieuwe algemene structuur en organisatie van het secundair onderwijs in België. Na heel wat discussie in Kamer en Senaat doorgemaakt te hebben werd op 19 juli 1971 de nieuwe wet van kracht.

De nieuwe wet bepaalt in grote lijnen de organisatie van het Rijksonderwijs. De organisatie van het gesubsidieerd vrij secundair onderwijs wordt door het Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs (N.V.K.M.O.) naar analogie geregeld.

De wet structureert het gehele secundair onderwijs (het algemeen vormend secundair onderwijs, het technisch secundair onderwijs, het beroepssecundair onderwijs en het secundair kunstonderwijs) in drie graden van twee jaren. Na het einde van de tweede graad en na het einde van de derde graad kan een vervolmakings- en/of een specialisatiejaar worden ingericht. Na het einde van de derde graad kan ook een voorbereidend jaar tot het hoger onderwijs worden toegevoegd.

De wet voorziet de mogelijkheid tot progressieve invoering van de vernieuwing, zonder nochtans reeds een vaststaande streefdatum van verplichte omschakeling te vermelden. Door deze progressieve invoering wordt een experimenteerfase voorzien, waarmee men dan bedoelt het doorvoeren van een vernieuwing op beperkte schaal met waarborg van een pedagogisch-didactische begeleiding van daartoe ter beschikking gestelde leerkrachten.

Tot medewerking aan het experiment worden van Rijksweg progressief een aantal scholen aangeduid en worden van Katholieke zijde enkele scholen tot vrije medewerking verzocht. De overige scholen behouden voorlopig hun oude structuur. Bij de vernieuwing zijn momenteel in Wallonië 250 rijksscholen en 53 katholieke scholen betrokken, in Vlaanderen 120 rijksscholen en slechts 11 katholieke scholen.

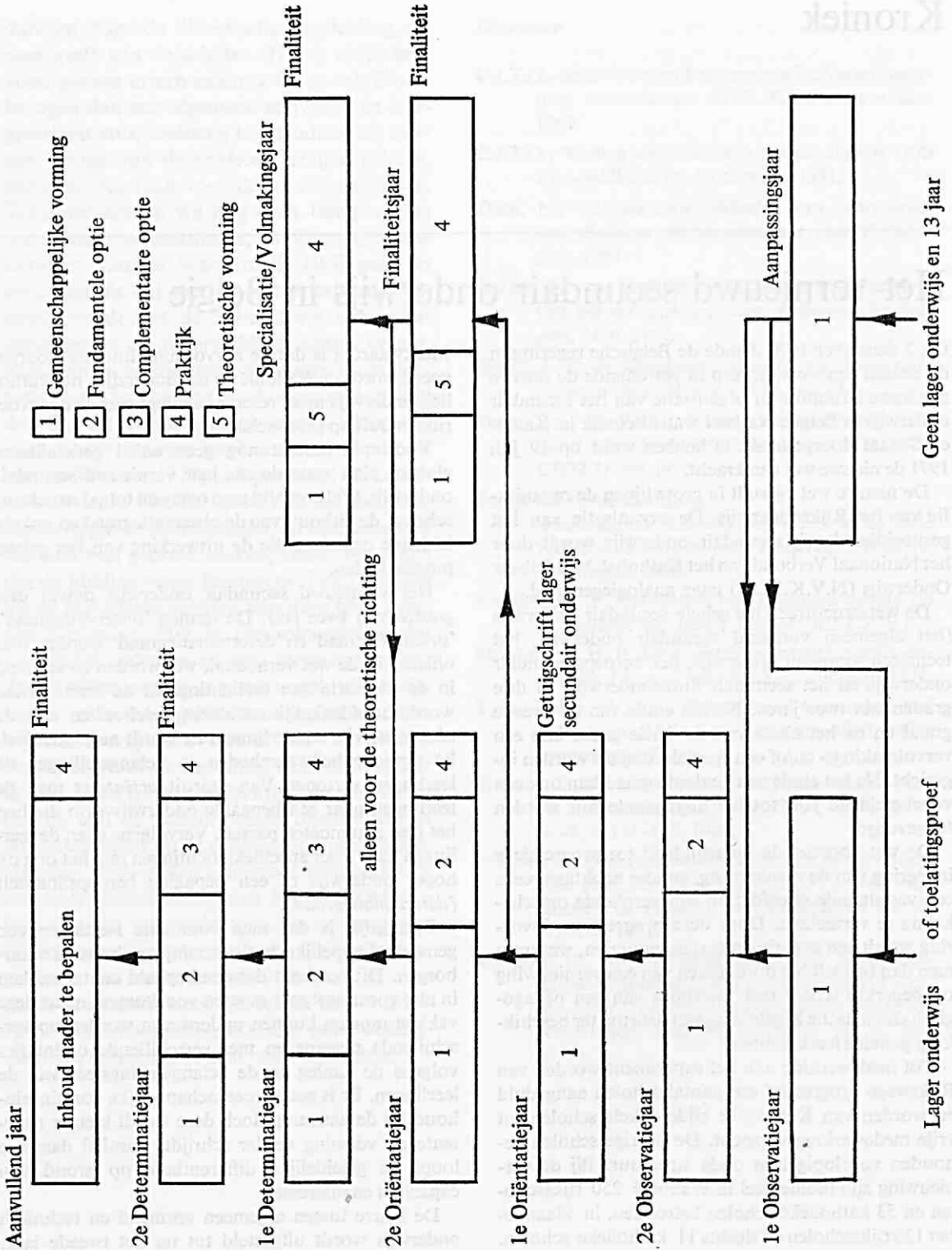
Merkwaardig is dat de hervorming intenser doorgevoerd wordt in Wallonië en dat anderzijds het katholiek onderwijs meer reserves aanlegt wat de doorvoering betreft op grote schaal.

Voorlopig bestaat nog geen enkel gedetailleerd globaal plan voor de zes jaar vernieuwd secundair onderwijs. Wel beschikt men over een totaal structuurschema, de uitbouw van de observatiegraad en enkele leidende principes die de uitwerking van het geheel moeten leiden.

Het vernieuwd secundair onderwijs omvat drie graden van twee jaar. De termen 'observatiegraad', 'oriëntatiegraad' en 'determinatiegraad' worden niet officieel in de wet vernoemd, wel worden ze vermeld in de memorie van toelichting. In de eerste graad wordt hoofdzakelijk aandacht geschonken aan de *observatie* van de leerlingen. Er wordt nagegaan welke typische bekwaamheden en belangstellingen de leerlingen vertonen. Van daaruit *oriënteert* men de leerlingen naar een bepaalde onderwijsvorm die hen het best zou moeten passen. Vervolgens gaan de leerlingen naar meer specifieke richtingen met het oog op hoger onderwijs of een bepaalde beroepsfinaliteit (*determinatiegraad*).

Belangrijk is dat men voor alle leerlingen een gemeenschappelijke basisvorming probeert te waarborgen. Dit betekent dat een bepaald aantal vakken in alle vormingstypes moeten voorkomen, maar deze vakken moeten kunnen onderwezen worden op verschillende niveaus en met verschillende oriëntaties volgens de aanleg en de belangstellingsfeer van de leerlingen. Er is een gemeenschappelijke vormingsinhoud bij de aanvang, doch deze wordt kleiner naarmate de vorming verder schrijdt. Parallel daarmee loopt de geleidelijke differentiatie op grond van capaciteit en interesse.

De keuze tussen algemeen vormend en technisch onderwijs wordt uitgesteld tot na het tweede jaar.



Hierdoor wordt een meer bewuste keuze mogelijk op grond van een gemeenschappelijke basisvorming. Zo wil het vernieuwd secundair onderwijs de negatieve selectie vervangen door een positieve oriëntering die niet vertrekt van een opgelopen mislukking maar van ieders aanleg en interesse. Anderzijds betekent deze oriëntering een belangrijke kans voor de democratisering van het onderwijs. Op 12-jarige leeftijd is de keuze tussen de onderscheiden studierichtingen in de huidige structuur vaak afhankelijk van sociale herkomst of van familiale voorkeur steunend op maatschappelijke tradities.

Zo is het gemeenschappelijk karakter van het eerste jaar een van de meest opvallende eigenschappen van de vernieuwing. De leerlingen die anders voor de 6de latijnse, de 6de moderne of het 1ste jaar technische zouden ingeschreven zijn, volgen nu gedurende een jaar een volledig gemeenschappelijk programma. Deze gemeenschappelijkheid wordt in het eerste jaar slechts op één punt doorbroken, nl. in de complementaire activiteit, waar de leerlingen voor de keuzemogelijkheid staan verschillende activiteiten te volgen zoals persoonlijk werk, handarbeid, sociale activiteiten, expressievormen, enz. In het tweede observatiejaar krijgen de leerlingen reeds de kans naast de brede gemeenschappelijke basisvorming een 'fundamentele optie' en een 'complementaire optie' te kiezen. Deze laatste beoogt een compenserende invloed uit te oefenen op de fundamentele optie en aldus een evenwichtige vorming te verzekeren.

Bij de aanvang van het gemeenschappelijk eerste jaar van de observatiegraad, moet men er rekening mee houden dat een beperkt aantal leerlingen die het lager onderwijs verlaten niet rijp zijn voor het secundair onderwijs. Voor deze zwakbegaafden, dikwijls ook vertraagde leerlingen wordt een aanpassingsjaar voorzien, waarin remediërend onderwijs centraal komt te staan. Het gaat om leerlingen die mits een aangepaste didactische aanpak over de mogelijkheden beschikken de bestaande leemten aan te vullen. Na dit aanpassingsjaar kan men ofwel naar het eerste observatiejaar en verder naar het algemeen vormend of technisch onderwijs, ofwel naar het beroepsonder-

wijs, dat vanaf het tweede jaar parallel wordt uitgebouwd. Voor deze laatste groep wordt in een interessante onderwijsvorm geëxperimenteerd door het katholiek onderwijs, nl. in de polyvalente beroepsschool. Deze 4-jarige opleiding heeft geen onmiddellijke beroepsspecialisatie. De leerlingen krijgen een algemene vorming met daarnaast de nodige vorming om zich vlot in de onderscheiden beroepen in te schakelen.

Aan de hand van de informatie ingewonnen gedurende de twee observatiejaren kan een bepaalde studierichting gekozen worden, dat wil zeggen: oriëntering is mogelijk. Dit is het beoogde doel van de tweede graad in het vernieuwd secundair onderwijs. De oriënteringsidee heeft een dubbel gevolg. In de eerste plaats wordt de gemeenschappelijke vorming licht gereduceerd en de beschikbare leertijd voor de opties iets uitgebreid. De waaier van mogelijkheden wordt verruimd. Langs de andere kant kan de oriëntering gericht zijn op verdere studies in de determinatiecyclus (doorstroming) of leiden tot een finaliteit.

In de determinatiegraad wordt de gemeenschappelijke vorming tot het onontbeerlijke beperkt en wordt de grootst mogelijke tijd ingeruimd voor bredere opties. Talrijke opties zullen een dubbel uitzicht hebben doordat ze ofwel gericht zijn op beroepsfinaliteit ofwel het karakter hebben van doorstroming en een voorbereiding zijn tot verdere studie op het niveau van het hoger onderwijs.

L. Lycke, assistente
Katholieke Universiteit, Leuven

Literatuur

- Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, *Het vernieuwd secundair onderwijs*. Brussel, M.N.O.C., 1971, 62 pp.
- Pedagogisch Bureau van het N.S.K.O., *Het vernieuwd Secundair onderwijs. Observatiegraad*. Brussel, N.S.K.O., 1971, 48 pp.
- VANDENBERGHE, R. (Ed.), *Het vernieuwd secundair onderwijs in België*. Leuven, Acco, 1971, 77 pp.

Boekbesprekingen

Ph. J. Idenburg. *Theorie van het Onderwijsbeleid*. Groningen 1971, 270 pp.

Professor Idenburg heeft een in ons land unieke competentie en autoriteit verworven in een aantal tot het onderwijs behorende of er aan verwante terreinen. Hij is de erkende voorvechter van een verruiming van het blikveld van de onderwijskunde ver buiten de grenzen van de pedagogiek en van haar fundering in de empirie en in geïoriënteerd wetenschappelijk onderzoek. Het is geen toeval dat twee van de meest belangrijke instrumenten voor het voeren van onderwijsbeleid in ons land, t.w. de S.V.O. en de afdeling onderwijsstatistiek van het CBS, hun ontstaan aan hem te danken hebben. Het is evenmin een toeval – ook al moge dit zelfs veel ingewijden minder vanzelfsprekend lijken – dat Professor Idenburg de eerste en enige in Nederland gecreëerde leerstoel in de vergelijkende opvoedkunde bezet, één van de drie in Europa. Vergelijkende studie van andere onderwijssystemen is in de opvatting van de schrijver één van de groepen variabelen waarmee het onderwijsbeleid rekening moet houden.

In dit boek heeft Professor Idenburg de veelheid van factoren waarmee het onderwijsbeleid rekening moet houden geïdentificeerd en geordend in een 'Theorie van het Onderwijsbeleid'. Gezien de veelomvattendheid van het referentiekader dat hij aan het onderwijsbeleid stelt, is het construeren van deze theorie een gigantische taak. Ze bestrijkt een veelheid van terreinen en probleemgebieden die zich door hun complexe karakter of door de snelle veranderingen waaraan ze onderhevig zijn weinig lenen voor beknopte beschrijving.

Het wordt er allerminst gemakkelijker op als men behalve beknoptheid ook nog eenvoudige, toegankelijke taal wil spreken om aldus de zeer ruime lezerskring wie in Idenburg's opvatting het onderwijsbeleid aangaat daadwerkelijk te bereiken.

De vraag of het boek voldoet aan de bijna onmogelijke eisen die de schrijver zichzelf heeft gesteld moet m.i. met een volmondig 'ja' worden beant-

woord: de student, maar ook de 'leek', de beleidsman en de onderwijskundige vinden hier een 'handleiding' die geen afgesloten geheel is maar tot eigen denken stimuleert.

De door Professor Idenburg voorgestane onderwijspolitiek is gebaseerd op een grondige analyse van de feiten en krachten in de maatschappij. Hij beschouwt deze in Deel Een geschetste analyse als een kernstuk van de door hem voorgestane konstruktieve onderwijspolitiek, omdat ze dwingt, beslissingen te nemen met volle kennis van de maatschappelijke achtergronden en gevolgen.

Deel Twee ('Beginselen van Onderwijsbeleid') schetst de structuur van beleid, administratie, onderzoek en innovatie waarop een dergelijke vooruitziende politiek moet berusten. Professor Idenburg's visie op de relaties tussen deze diverse functies berust op de erkenning van de verscheidenheid in de maatschappij en op de afwijzing van elk strak ideologisch keurslijf. In de crisis die het onderwijsbeleid in alle ontwikkelde landen doormaakt zijn deze voorstellen voor het organiseren van een onderwijsbeleid dat tegelijkertijd doelmatig is én ideologische verscheidenheid erkent en een optimum aan inspraak waarborgt, meer dan welkom.

Het belang van Deel Drie ('Vergelijkende Opvoedkunde') is dat het aan een vak dat in veler ogen nog de vrijblijvende liefhebberij is van reislustige professoren en duidelijk en onmisbare functie toekent in nationaal en internationaal onderwijsbeleid. De vergelijkende onderwijskunde die schr. voorstaat is geen puur 'intellectuele' bezigheid. Ze is geëngageerd en legt mede de empirische grondslag voor het nationale onderwijsbeleid. Ze moet m.i. tevens de brug slaan tussen het werk van internationale organisaties en het nationale beleid en onderwijsbeheer. Deze tweede functie is in Deel Drie minder duidelijk gedefinieerd.

Een tot het uiterste beknopte 'Theorie van het Onderwijsbeleid' als ons hier geboden wordt heeft

onvermijdelijk sterke en zwakke kanten. Sommige hoofdstukken zoals dat over de 'Economie van het Onderwijs' en dat over de 'Bevolkingsfaktor' zijn meesterwerken van precisie en van visie. Andere, zoals die over 'Maatschappelijke veranderingen' en over 'Maatschappijkritiek' voldoen mij minder, maar ik betwijfel of iemand ter wereld in staat is in enkele bladzijden een sluitende analyse van deze onderwerpen te leveren. De beknoptheid van de tekst sluit het risico in, dat belangrijke dingen 'overlezen' worden. Zo b.v. de suggestie p. 27 dat het onderwijs in de technologie wel eens de lang gezochte brug zou kunnen slaan tussen algemeen en vakonderwijs. Een enkele keer lijken mij konklusies vatbaar voor her-

ziening, b.v. die over de waarde van de oriëntatieperiode (in Hfdst. 10).

Deze 'Theorie van het Onderwijsbeleid' is een uitdagend geschrift. Wie ernst wil maken met het opzetten van een onderwijsbeleid-met-visie (en derhalve met een strategie) en een eind wil maken aan wat Professor Idenburg in het verband van het onderzoek 'Snoepwinkelbeheer' heeft genoemd, vindt hier een uniek en konstruktief denkkader.

D. B. P. Kallen,
Centre for Educational Research
and Innovation, O.E.C.D., Paris.

Richard Palmer: *Starting School; a study in policies.* Univ. of London Press Ltd., London 1971 (ISBN 0340 080000).

De veelal wettelijke regelingen voor de intrede van jonge kinderen in het officiële schoolwezen zijn van groot belang voor de beoordeling van de aanvangselectiviteit van een schoolsysteem. In de meeste onderwijsstelsels gaat het reeds meteen bij schoolbegin mis. De toelatingsregelingen zijn afgestemd op ingeburgerde klassikale lespraktijken; gelijktijdige inscholing – bij voorkeur eenmaal per jaar – maakt niet alleen klassikale werkvormen mogelijk, doch lokt deze ook uit.

voor peuters en jonge kleuters, op de *pre-school provision for nursery education*, die merkwaardig genoeg dikwijls wel in lokaliteiten van het officiële schoolsysteem wordt gecreëerd.

In landen waar een periode van kleuteronderwijs voorafgaat aan het basisonderwijs wordt men zich meer en meer bewust dat discordante toelatingsregelingen tot aanzienlijke ongelijkheid van kansen op schoolsucces kunnen leiden. Net als in ons land kampt ook Engeland met dat probleem. Kinderen van ruwweg 4 tot 7 jaar gaan als gevolg van de traditionele toelatingsbepalingen niet even lang naar de *infant school*, en dit leidt tot opmerkelijke verschillen in schoolsucces in de *junior school*.

Centraal in het boek van Palmer staat de uiteenzetting van het zgn. *London Plan*, een op het eerste gezicht ingewikkeld en nogal gekunsteld samenstel van maatregelen, die in hun totaliteit tot een evenwichtiger verdeling van kansen op schoolsucces zouden moeten leiden. Een meer gelijkmatige dosering van de *length of schooling* wordt bereikt door introductie van part time voorzieningen voor de jongste kleuters. Palmer gaat uitvoerig in op de voor- en nadelen van diverse oplossingen en geeft zelfs verschillende berekeningen, waaruit een indruk kan worden verkregen van de kosten en overige consequenties (o.a. rekrutering en specifieke scholing van personeel) van invoering van het *London Plan*. Het komt me voor dat dit boekje om twee redenen aandacht verdient van Nederlandse zijde.

Het Plowden Committee heeft aan de problematiek van de *Summer-Born Children* uitvoerig aandacht geschonken, uiteraard in samenhang met vele andere vraagstukken op het gebied van de schoolopvoeding van kleuters en jonge schoolkinderen. Richard Palmer onderwerpt de voorstellen van het Plowden Report en de ondertussen in Engeland op gang gekomen experimenten (veelal initiatieven vanuit het onderwijs zelf, waar de lokale overheden positief op inspelen) aan een uitvoerige kritische analyse. Daarbij richt de auteur zich ook op de voorzieningen

In de eerste plaats is het onderwerp hoogst actueel, omdat de beslissing tot integratie van de onderwijswetgeving voor kleuter- en basisonderwijs een *up to date* antwoord eist op het punt van de toelating der kinderen. Een uitwijkmogelijkheid in de vorm van een verwijzing naar een nog onbekende A.M.v.B. (zoals in het 'Voorontwerp' van Grosheide is gedaan) is bij een ontwerp van een wet op geïntegreerd kleuter- en basisonderwijs niet goed denkbaar.

In de tweede plaats is het thema van betekenis,

omdat bij de recente behandeling van de Onderwijsbegroting 1972 door de Tweede Kamer der Staten-Generaal een motie is aangenomen waarin de bewindslieden worden uitgenodigd experimenten te starten met vervroeging van de toelating tot kleuterscholen. Daarbij gaan de gedachten uit naar een minimumleeftijd van 3 jaar. Een gedegen oriëntatie in de ervaringen, die in Engeland zijn opgedaan (met name waar het gaat om part-time opvang van jonge kleuters in *play groups* e.d.) zou ons voor veel onnodig geëxperimenteer kunnen behoeden.

Ook al ben ik zelf niet zo optimistisch over het effect van zeer gedifferentieerde toelatingsregelingen

indien niet tegelijkertijd enkele andere verstrekkende flexibiliserende maatregelen worden doorgevoerd – het boekje van Palmer kan juist voor een bezinning op het beperkte gebied van de externe educatieve structuur van het kleuter- en aanvankelijk basisonderwijs goede aanknopingspunten bieden. *Starting School* wordt ingeleid door Lady Plowden en een van haar uitspraken typeert ook de grond-idee van Palmers interesse voor de interne organisatie van het schoolonderwijs: 'A change in organisation by itself cannot alter attitudes, but it can make new thinking easier.'

K. Doornbos

Helmut Heiland *Emanzipation und Autorität*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1971

Heiland behandelt eerst een aantal modellen van autoriteitsopvoeding, daarna enkele theorieën ten aanzien van de veranderingen in de pedagogische autoriteit, vervolgens komen egalitaire modellen in de school en tenslotte de kijk van de leerlingen op de gezagscrisis. Hij geeft van alles een goed overzicht, waarbij schrijvers als Lichtenstein en Strohal, opvattingen van Neill en verschillende sociologische theorieën objectief en zakelijk worden weergegeven. Het boek is daarom mede door de beknopte maar goede literatuurlijst uitstekend geschikt als eerste inleiding in het vraagstuk en als opwekking om de discussie verder voort te zetten. In tegenstelling tot de Angelsaksische literatuur zien de Duitse schrijvers – ook Lichtenstein – de wijzigingen in de cultuur vooral als verval en niet als gewoon verandering. Ze spreken dan ook bij het gezin van functieverlies, zoals ze overal 'Abbau' constateren: bij het gezag van de vader, de leraar en de hiërarchische structuren. Men kan hier met zijn waarderingsoordeel beide kanten op, het Angelsaksische standpunt lijkt me voor de pedagogiek overigens het meest vruchtbaar. Wel wordt duidelijk – niet het minst door wat de leerlingen zelf denken – dat met de overgang van

een hiërarchie van personen naar die van instituties en het daarmee toekennen van 'inspraak' aan allerlei groepen, de problemen niet zijn opgelost. Zie hiervoor o.m. het bekende boek van H. J. Haug en H. Maessen *Was wollen die Schüler?* 1969.

M.i. zijn de problemen alleen maar verplaatst en is het geheel er mogelijk zelfs niet beter op geworden. Het zou het bestek van deze recensie echter ver overschrijden als ik dit uitvoerig, ook historisch (er zijn o.m. 18e eeuwse parallellen) zou gaan toelichten. Slechts dit: wat de leerlingen van hun ouders, leraren en andere gezagsdragers verlangen, is dat ze persoonlijk en serieus worden genomen, dat er een direct contact van mens tot mens bestaat. Wat hen minder interesseert (met uitzondering van een aantal politieke activisten) is vertegenwoordiging in alle geledingen *als zodanig*. Ook dit blijkt uit talrijke onderzoeken onder de leerlingen zelf, het allerweten verlopen van de 'democratisering' en het algemene gevoel van teleurstelling. Een verdergaande discussie zal o.a. aan dit punt aandacht moeten schenken.

N. F. Noordam

Erich E. Geissler, *Erziehungsmittel*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Obb. 1969, 3. Auflage.

Het land, waarin de ontwikkeling van theoretische verdieping van het opvoedingswetenschappelijke denken een kans krijgt, is Duitsland. De geringe confrontatie met een wetenschappelijke literatuur, die nauwelijks enige doordenking van deze aard kent, belet een discussie, die wij nu juist zo graag zouden zien. De 'tolerante' opvoeding o.a. door

Spock gepropageerd en na ruim twintig jaren weer betreurd – een zelfkritiek, die hij niet geschroomd heeft voor de t.v. uit te spreken – is maar één voorbeeld van een omstreken gebied, waar weinig grondig en geordend denken tot de gebruiken hoort. Maar dichter bij huis en theoretisch niet zo dilettantisch als dat van Spock, zelfs: helemaal niet eenvoudig en

goedkoop, is het werk dat b.v. R. S. Peters nu net precies aan dit begripsgebied heeft gewijd sedert het begin der vijftiger jaren. Want Geissler stelt 'Autorität' en 'Gehorsam' voorop onder de 'Grundlagen der Erziehungsmittel', waarop dan de 'direkte Erziehungsmittel' gebouwd zijn ('Lob', 'Tadel' e.derg.). Daarnaast staan dan de 'indirekte Erziehungsmittel' (spel, arbeid, wedijver). Geissler ziet zeer wel, dat in onze tijd een begrip als 'autoritair' in discussie is, maar de confrontatie met Peters missen wij. En dit te sterker, omdat Peters de relatie met 'democracy' en 'punishment' geenszins ontwijkt, terwijl bij Dewey de school als een 'democratic society' uiteraard geheel op de voorgrond komt. – In een monografie als de onderhavige had dit ter discussie moeten staan. – Als dit een maal gezegd is, hoeft men zich over een op zichzelf rijke literatuur als de Franse niet bezorgd te maken: het kind is er nog niet geboren in de anthropologie; de opvoedingswetenschap is dus nog fundamenteel naïef – enkele uitzonderingen daargelaten. Overweegt men dit, dan kan men Geisslers beperkingen weer plaatsen en

neigt men er zeker niet toe hem naar een zo schatrijke wijsgerige, ethische of anthropologische literatuur te verwijzen. Kinderen worden dus naïef geboren, bij filosofen en bij talloze researchers – of: men komt denkers als Geissler tegen . . . maar van hen verlangt men dan in een speciale monografie wel de doorbreking van het eigen taalgebied naar een taal toe die nu niet zó onbekend is.

In de analyse van pedagogische begrippen als b.v. 'Lob' komt Geissler wel tot een eerste fenomenologische benadering. Hij staat in deze monografie echter altijd nog voor een te groot en te samengesteld gebied om de grondige fenomenologische analyse te leveren, die wij stap-voor-stap nodig hebben om – vervolgens – tot een verbeterde begripssystematisering te komen, waarmee we het voorlopig konden doen. Er is dus een stap vooruit gemaakt, maar wij hebben èn t.a.v. de documentatie en discussie èn t.a.v. de methodische grondlegging nog belangrijke wensen. Het boek blijft nu een inleidende discussie-tekst.

M. J. Langeveld

Friedrich W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1971.

Het zou belangwekkend zijn deze auteur in discussie te zien met prof. Stellwag, die immers kort geleden de begrippen 'situatie' en 'relatie' tot onderwerp van een monografie gemaakt heeft. Hoewel de documentatie in de beide monografieën uiteraard tendele dezelfde is, zal men toch constateren, dat Stellwag aanmerkelijk zorgvuldiger ingaat op de bijdrage van auteurs die Kron zeer wel ter beschikking stonden, maar die hij geheel en ten onrechte buiten beschouwing laat. B.v. Derbolav, Klafki, Litt.

Weinig komt er uit het historische deel (p. 67–111) dat niet reeds ten volle bekend is. Het blijft wijsgerig, zonder anthropologisch of fenomenologisch zijn relevantie te tonen op pedagogisch terrein. Dit is te treffender, omdat Kron wel degelijk het 'erzieherische Verhältnis' weet te onderscheiden van de 'pädagogische Bezug'. De eerste, meer omvattende term vindt

bij Kron zijn wezenlijke betekenis in de 'gemeinsam gestaltete Wirklichkeit', waarbij dan blijkt, dat deze 'werkelijkheid' de personaliteit is, die van kind tot volwassene wordt. Aan een korte anthropologische analyse van deze begrippen worden interessante maar onvoldoende uitgewerkte onderscheidingen ontwikkeld (b.v. Selbstverwirklichung, Kindgemässheit); tezeer is de filosofie aangeboden en te weinig fenomenologisch, resp. empirisch voorbereid. Een korte analyse van Buber leidt, evenals in het werk van E. E. Geissler tot het begrip 'autoriteit'. Het boek van Kron is een opzet en een voorlopige uitwerking, die als discussie-tekst dienen kan. Er op voortwerken vereist echter zeer veel eigen en nieuwe analyse zowel als uitwerking.

M. J. Langeveld

Het toetsen van 'Algemene Kennis' op de basisschool

S. SANDBERGEN*

Samenvatting

'Algemene Kennis' (A.K.) is geen concreet vakgebied waaruit 'vanzelf' toetsdoelen resulteren. De onderwijsdoelstellingen bij A.K. (of onderwijs in de zaakvakken) zijn slechts vaag geformuleerd.

Het belang van dit gebied wordt echter door weinig lesgevers aangevochten. Daarom moeten toetsconstructeurs noodgedwongen zelf toetsdoelen formuleren als helder geformuleerde leerplannen ontbreken, hoewel dat strikt genomen hun werk niet is.

Bij de beschrijving en de bespreking van de gevolgde methode van doelstellinganalyse op dit weerbarstige gebied komt o.a. naar voren dat:

1. professioneel gemaakte 'objectieve studietoetsen' in sommige opzichten zeer subjectief worden samengesteld;
2. een systematische beoordeling door onderwijzers en ouders en deskundigen van de wenselijkheid van toetsonderdelen zeer nuttig is;
3. het beoordelen van de 'bereikbaarheid' van onderwijsdoelen voor een groot deel langs empirische weg kan gebeuren en dat de meningen van individuele beoordelaars hierbij van betrekkelijke waarde zijn;
4. bij de constructie van toetsen met behulp van overleg tussen gebruikers en samenstellers recht kan worden gedaan aan de vernieuwingen van het leerplan;

* De schrijver van dit artikel is werkzaam op het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie aan de Universiteit van Amsterdam. A's 'Psychometrisch adviseur' heeft hij sinds 1969 op het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling meegewerkt aan de samenstelling van subtoetsen 'Algemene Kennis'.

5. de potentiële waarde voor evaluatie en diagnose van studietoetsen in het basisonderwijs zeer groot is.

1. Inhoud

In dit verslag worden enkele ervaringen beschreven** die werden opgedaan bij het samenstellen van de subtoetsen 'Algemene Kennis' van de schooltoetsen basisonderwijs aan het C.I.T.O. te Arnhem.

'Algemene Kennis' is een weerbarstig terrein; veel minder dan bij 'Taal' of 'Rekenen' kan men hier spreken van één concreet vakgebied. A.K. op de basisschool is namelijk slechts bij uitsluiting te definiëren; ongeveer als 'Alles dat de wetenschappen en de cultuur opleveren, zonder taal en rekenen'.

De onderwijsdoelstellingen bij A.K.; (onderwijs in de zaakvakken of 'wereldverkenning') zijn bovendien nogal vaag geformuleerd.

Toch vindt bijna iedereen die met de basisschool te maken heeft, dit gebied belangrijk. Hieruit volgt dat een schooltoetsprogramma de toetsing van A.K. niet mag verwaarlozen.

** Bij het schrijven van dit artikel werd ik bijzonder gestimuleerd door het C.I.T.O. De intensieve discussies binnen de commissie Algemene Kennis hebben veel bijgedragen tot de ideeën die hier worden besproken. De onderwijzers-leden en de 'Wetenschappelijke' leden van het C.I.T.O. en het Kohnstamm Instituut worden hierbij zeer bedankt. Een eerste versie van dit verslag werd grondig bekriftigd door J. I. van Deursen van het C.I.T.O. en dr. E. Warries van het R.I.T.P. De leesbaarheid werd daardoor sterk verhoogd!

Bij het ontbreken van helder geformuleerde, moderne leerplannen moeten toetsconstructeurs, – noodgedwongen – zelf toetsdoelen formuleren hoewel dat strikt genomen hun werk niet is.

De manier waarop deze formulering tot stand kwam en in items werd uitgewerkt, wordt beschreven en van commentaar voorzien. Daarna worden een aantal empirische gegevens besproken in verband met de 'bereikbaarheid' van onderwijsdoelen en in verband met de evaluatieve waarde van een jaarlijks schooltoetsprogramma.

Het verslag wordt besloten met een aantal konklusies.

2. *Waarom zou Algemene Kennis moeten worden getoetst?*

2.1 *Rationale voor toetsing*

Sinds 1966 (Samenwerkende Instuuten 1967) is in het programma van de schooltoetsen basisonderwijs het onderdeel 'Algemene Kennis' opgenomen, hoewel de prestaties op dit onderdeel tot nu toe (1971) niet werd 'meegeteld' in de percentielscore. De belangrijkste reden voor het opnemen van A.K. is dat de 'schooltoets' niet alleen als selectie-instrument moet worden gezien, maar bovendien de pretentie heeft om een afspiegeling te vormen van enkele einddoelen van het basisonderwijs en op die manier óók als evaluatiemiddel bruikbaar te zijn. (Warries 1971). Als de inhoud van de schooltoetsen basisonderwijs beperkt zou blijven tot de vakken 'Rekenen' en 'Taal' – populaire voorspellers overigens – dan zou men beschikken over een hulpmiddel om leerlingen te verwijzen naar de één of andere vorm van vervolgonderwijs. Maar in dat geval zouden door deze beperkte opzet géén uitspraken mogelijk zijn over andere belangrijke doelstellingen van het basisonderwijs. Het is dus belangrijk om de toetsen zo breed mogelijk op te zetten.

En 'Algemene Vorming' geldt nu eenmaal als één van de fundamentele doelstellingen van het basisonderwijs. Onderwijs in de 'zaakvakken',

opgevat als cognitief deel van deze brede algemene vorming, wordt immers gegeven om bij de kinderen een aantal basisvaardigheden te introduceren, die 'belangrijk zijn voor het vervullen van taken en het oplossen van problemen van volwassenen in een ingewikkelde samenleving'. (Sandbergen 1970).

Voor het beheersen van dit soort vaardigheden, die men noodzakelijk, nuttig of wenselijk kan vinden, is het nodig dat leerlingen feitelijke kennis en begrip van eigenschappen van de volwassen wereld hebben.

Als men dus de pretentie van de schooltoets-afspiegeling van einddoelen van het basisonderwijs – wil waarmaken moet ook dit einddoel van het basisonderwijs worden opgenomen in de toets.

2.2 *Een enquête onder de gebruikers van de toets*

Dat 'Algemene Kennis' inderdaad belangrijk wordt gevonden blijkt 'officieel' uit het leerplan van veel basisscholen; er wordt in ieder geval les in gegeven. Dat het onderdeel A.K. ook als belangrijk wordt ervaren blijkt o.a. uit de resultaten van een C.I.T.O.-enquête 'inhoud schooltoets 1970' (Peters-Sips 1970).

Als onderdeel van deze enquête werd o.m. de volgende vraag gesteld:

'De diverse subtoetsen waaruit de schooltoets bestaat, representeren onderwijsvakken of programma-onderdelen. Graag willen wij uw mening horen over deze vakken of programma-onderdelen op zich, afgezien van de wijze waarop wij ze in de toets verwerkt hebben.'

D.w.z. wij willen weten hoe belangrijk u het vindt dat dit onderdeel voorkomt op het programma van de basisschool. Deze mate van belangrijkheid die u aan de diverse onderdelen toekent, kunt u tot uitdrukking brengen door een kruisje te zetten in de kolom (voor ieder onderdeel apart) die loopt van zeer belangrijk tot zeer onbelangrijk.

Dus bijvoorbeeld zo:

Algemene Kennis (d.w.z. die kennis die traditioneel gezien onderwezen wordt in de zaakvakken en ook omschreven kan worden als kennis nodig voor de wereldoriëntatie).'

	zeer belangrijk
	belangrijk
	onbelangrijk
	zeer onbelangrijk

In Tabel 1 wordt de verdeling weergegeven van de antwoorden op deze vraag van 309 leerkrachten van zesde klassen.

Tabel 1. Oordeel van 309 leerkrachten van zesde klassen over het belang van 'Algemene Kennis' (naar Peters-Sips 1970).

oordeel	aantal	percentage
zeer belangrijk	147	47%
belangrijk	150	48%
onbelangrijk	11	5%
zeer onbelangrijk	1	—

De uitkomsten van deze vraag werden verder gebruikt om alle onderdelen van de schooltoets in volgorde van belangrijkheid te plaatsen.

Deze bleek als volgt:

1. Begrijpend lezen van korte teksten.
2. Gemengde taalopgaven.
3. Begrijpend lezen van een lange tekst.
4. Algemene kennis.
5. Rekenen.
6. Spelling.
7. Woordbenoeming/Zinsontleding.

(In de oorspronkelijke enquête werd nog verschil gemaakt tussen 'deelnemers' aan het schooltoetsprogramma en niet-deelnemers. In de bovenstaande lijst worden alleen de resultaten van de deelnemers weergegeven. De rangorde was anders voor de (80) niet-deelnemers waar Algemene Kennis op de tweede plaats kwam).

Conclusies:

1. 'Algemene Kennis' wordt door 95% van de respondenten op een enquête een zeer belangrijke of belangrijke doelstelling voor de basisschool gevonden.

2. Ondanks het feit dat het onderdeel 'Algemene Kennis' niet wordt gebruikt in de advisering aan het voortgezet onderwijs, wordt de subtoets A.K., vergeleken met andere onderdelen, relatief belangrijk gevonden door de gebruikers van de toets.

3. *Wat gaat vooraf aan de samenstelling van een toets?*

Een omschrijving van 'Algemene Vorming' als: 'het verwerven van basisvaardigheden die belangrijk zijn voor het vervullen van opgaven en het oplossen van problemen in de maatschappij', is net zo pretentius als vaag.

Pretentius: omdat het gebied dat A.K. bestrijkt, zo groot is dat slechts een beperkt aantal gebieden kunnen worden 'aangeraakt'.

Vaag: omdat deze omschrijving nog geen antwoord geeft op twee algemene vragen die traditioneel zijn bij de toetsconstructie:

1. Welke kennis, vaardigheden en inzichten dient de toets te meten (wat moet een leerling met die leerstof kunnen doen).
2. Welk gebied dient de toets te bestrijken (welke leerstof).

Zulke vragen moeten beantwoord zijn vóórdát men aan de samenstelling van een toets kan beginnen. (Bij het lesgeven gelden deze vragen óók, maar bij het maken van een toets wordt men nog concreter voor de keuze gesteld).

Nu bestaat in Nederland bij geen enkel 'vak' duidelijk overeenstemming over *deze* vragen. Er wordt op veel verschillende plaatsen en op veel verschillende manieren geëxperimenteerd met leervormen en leerstofinhouden, maar één algemeen aanvaarde en vooral concrete stofomschrijving die in principe geldt voor *iedere* leerling, ontbreekt.*

* Enkele jaren geleden werd 'Een proeve van een leerplan' gepubliceerd door het Nutseminarium voor pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam. Naast het respect dat een dergelijk uitgebreid werk afdwingt, kan men enkele bezwaren hebben tegen dit leerplan:

1. Uitgegaan werd van een traditionele onderwijs-

De discussie over de cognitieve doelstellingen van 'Algemene Vorming' is levendig maar dikwijls wordt in zulke algemene termen gesproken dat het niet duidelijk wordt welke specifieke vaardigheden en kennis de leerlingen op de basisschool moeten bereiken, voordat zij aan een onderwijskundige norm voldoen. Nu moet opnieuw met nadruk worden gezegd dat het leveren van een dergelijke concrete doelstellingsanalyse niet in de eerste plaats het werk is van toetsconstructeurs, maar van degenen die lesgeven (Mellenbergh, Sandbergen, Vastenhouw en De Zeeuw 1968).

Toch begonnen de toetsmakers aan dit werk omdat zij, bij gebrek aan een 'gebruiksklare lijst van toetsbare onderwijsdoelen' niet zonder meer met hun werk konden beginnen.

Dit is een direkt gevolg van twee belangrijke (algemene) uitgangspunten bij het toetsen:

I. *Bij het toetsen van onderwijsresultaten wordt er van uitgegaan dat 'leren' leidt tot verandering in het gedrag van de leerling.*

Als een onderwijsdoel geheel of gedeeltelijk bereikt is, komt dit tot uiting in een veranderd gedrag. Leerlingen die 'iets' geleerd hebben (bv. de tafels van 1-10 opzeggen of zinvolle conclusies trekken uit de krant) zullen zich dus in bepaalde situaties anders gedragen dan leerlingen die datzelfde 'iets' niet geleerd hebben. Leerresultaten zijn niet *direct* meetbaar (men kan wel constateren of iemand mentaal actief of inactief is, maar niet zien wat die activiteit inhoudt). Het is dus nodig om resultaten van leren te meten in termen van gedrag.

II. *Als men onderwijsresultaten wil toetsen, moet men de leer- en leeromstandigheden beschrijven.*

leersituatie, gestructureerd in termen van 'schoolvakken'.

2. Uit het werk wordt niet duidelijk welke uitgangspunten ten grondslag lagen aan dit leerplan.

3. Uitspraken ontbreken waaruit men kan afleiden welke leerlingen een leerstofonderdeel beheersen en welke niet. De leerdoelen zijn niet operationaal gedefinieerd in termen van leerdoelen.

ten deze zijn gesteld in termen van 'het oplossingsgedrag' dat nodig is voor de uitvoering van een opdracht of voor het juiste antwoord op een vraag.

Bij het maken van toetsen nu wordt verondersteld dat in een bepaald vak of onderdeel daarvan 'adekwaat oplossingsgedrag' bestaat en tijdens de vormgeving van de toets wordt voortdurend geprobeerd om gevallen te vinden waarbij de leerling die een bepaalde vaardigheid beheerst, het juiste antwoord wel kan geven en iemand die die vaardigheid niet beheerst, het juiste antwoord niet kan vinden. ('Wat moet je kunnen bij dit soort opgaven'). Concluderend:

Zo lang men geen antwoord kan geven op de twee bovengenoemde vragen, - welk gebied en welke vaardigheden - is het dus onmogelijk om een toets te maken die qua inhoud en moeilijkheid afgestemd is op het gegeven onderwijs.

4. *Toetsdoelen worden niet in het wild gevonden.*

Het probleem waarmee we in de vorige paragraaf bleven zitten, geldt voor veel vakken - wie precies weet wat bij voorbeeld productief-schriftelijke taalbeheersing is, mag het zeggen.

Bij A.K. is het probleem nog urgenter door de paradoxale situatie dat lesgevers enerzijds overtuigd zijn van het belang van bepaalde vaardigheden in het kader van een 'brede vorming' maar anderzijds minder dan bij andere vakken geneigd zijn om die vaardigheden zo concreet te beschrijven van dat zij 'vertaalbaar' zijn in toetsvragen.

Deze 'zwevende didactische toestand' is misschien voor een deel te verklaren door dezelfde drie moeilijkheden waarop men speciaal stuit als men 'A.K.' wil gaan toetsen:

a. Het gebied dat A.K. omvat is zo groot en zo heterogeen dat met een jaarlijkse toets slechts een zeer klein deel daarvan kan worden gedekt. Nu is de definitie van dit gebied in theorie mogelijk door een opsomming van onderwerpen, begrippen en kenniseenheden. Het is tenslotte ook mogelijk om een encyclopedie te schrijven. Maar een dergelijke benadering is

niet praktisch. Een samenstellende commissie moet dus een keuze maken, waarbij zij zich uiteraard laat beïnvloeden door persoonlijke voorkeuren van de leden, de beperkte ontwikkeling van de leden enz.

Zelfs als er een lijst van gebieden of onderwerpen zou bestaan waar iedereen vrede mee kan hebben, is zo'n opsomming van de te toetsen leerstof nog maar het begin van een oplossing.

- b. Een goede afbakening van leerstof geeft namelijk geen uitsluitsel over 'belangrijke vaardigheden binnen deze gebieden'. Als men geen keuze heeft gemaakt voor sommige vaardigheden (het oplossingsgedrag van sub II in 3) kan men met de vorm en de eigenschappen van de opgenomen vragen ook nog alle kanten uit.

Een voorbeeld:

In de toets A.K. II (1970) kwam de vraag voor:

'Hoe ontstaat wind?'

A door verschil in bewolking

(12% v/d antwoorden)

B door verschil in luchtdruk

(73% v/d antwoorden)

C door verschil in neerslag

(8% v/d antwoorden)

D door verschil in vochtigheid

(8% v/d antwoorden)

De conclusie kan zijn dat deze vraag naar kennis van de oorzaak van wind vrij goed beantwoord werd.

Deze vraag werd zo gesteld dat men uitsluitend met *verbale kennis* een juist antwoord kan geven.

Een andere vraag uit dezelfde toets, nu naar het verband tussen 'weer' en 'luchtdruk', was anders opgezet.* Er werden vier getekende barometers aangeboden. De vraag luidde:

* Kennis van barometers en van de relatie tussen 'weer en luchtdruk' is misschien wel voldoende. Waar het hier om gaat is dat er hier iets met die kennis gedaan moest worden.

Welke van deze barometers geeft de hoogste luchtdruk aan?

A (Barometer met de wijzer naar 'regen-veranderlijk') 8%

B (Barometer met de wijzer naar 'regen') 19%

C (Barometer met de wijzer naar 'mooi') 54%

D (Barometer met de wijzer naar 'veranderlijk') 21%

Bij deze tweede vraag was geprobeerd om een eenvoudige toepassingsvraag te maken waarbij de kinderen het verband tussen 'luchtdruk' en 'mooi weer' moesten gebruiken. Alléén kennis van het verbalisme 'hoge luchtdruk betekent mooi weer' was hier niet voldoende. Opvallend is hierbij overigens dat bij de eerste vraag veel meer kinderen het juiste antwoord geven dan bij de tweede vraag. Dat kan er op wijzen dat een aantal kinderen een juist antwoord kennen zonder dat zij begrijpen waarover zij praten. Eveneens opvallend is dat meer onderwijzers het eerste item 'gewenst' vonden (85%) dan het tweede item (74%).

Men kan dus binnen hetzelfde onderwerp, verschillende vaardigheden toetsen. De keus die men doet heeft invloed op de resultaten van de toetsing en op het soort vragen die men op grond van de resultaten kan beantwoorden.

- c. Een derde moeilijkheid die opgelost moet worden ligt in het feit dat de vragen 'vaardigheden' proberen te meten die speciaal belangrijk lijken voor A.K., maar dat deze vaardigheden vaak samengesteld zijn uit andere vaardigheden die men stuk voor stuk zou kunnen toeschrijven aan andere 'vakken'. Dit kan aanleiding geven tot moeilijkheden bij de gebiedsafbakening t.o.v. andere onderdelen van het toetsprogramma.

Voorbeeld:

'Om kwart over zeven 's morgens is een bank beroofd en men wil de daders zo snel mogelijk vinden. De politie weet hoe zij eruit zien, wat kan de politie het beste doen om ze gauw te vinden?'

A Een beschrijving van de daders met foto in de krant zetten (32%)

B Hun beschrijving in de uitzending van de radio nieuwsdienst van 8.00 uur 's morgens bekend maken (50%)

C Hun beschrijving in het televisie Journaal van 8.00 uur 's avonds bekend maken (11%)

D Hun beschrijving in een extra televisie uitzending van 10.00 uur 's morgens bekend maken (8%)

Deze vraag probeert te toetsen of kinderen iets van media als krant, radio of televisie weten en iets van die kennis kunnen toepassen in een concrete situatie. Maar bij zo'n vraag speelt 'goed lezen wat er staat' duidelijk mee. Het is dus mogelijk dat kinderen die wel het goede antwoord zouden kunnen bedenken, toch deze vraag missen, omdat zij geen rekening houden met gegevens die zij moeten lezen. Bij andere vragen komen weer impliciet of onbedoeld vaardigheden aan de orde als 'met getallen omgaan enz. enz.

De moeilijkheid om specifiek op één vaardigheid gerichte vragen te stellen houdt verband met een principe dat in 5.1. onder d verder wordt uitgewerkt.

De drie 'speciale moeilijkheden' bij A.K. nl. a) de heterogeniteit en de omvang van het gebied, b) de relevantie van het oplossingsgedrag en c) de specificiteit van het oplossingsgedrag, leiden tot de conclusie dat men op de één of andere manier tot een keuze moet komen bij het omzetten van onderwijsdoelen in een toets. In de volgende paragraaf wordt de gevolgde methode bij deze keuze toegelicht.

5. Hoe kan men 'toetsdoelen' vaststellen

Bij het tot stand komen van de subtoetsen A.K. in 1970 en in 1971, waren enkele theoretische principes belangrijk.

Deze uitgangspunten werden geformuleerd vóórdat werd begonnen aan een eerste beschrijving van het te toetsen gebied en vóórdat aan de eigenlijke constructie werd begonnen.

Zij worden hier opzettelijk uitgebreid weergegeven omdat zij de verdere gang van zaken sterk hebben beïnvloed en (dat is misschien boeiender)

omdat de uitgangspunten aanleiding kunnen zijn voor verschil van mening.

5.1. *Uitgangspunten bij de samenstelling van de toets.*

a. *De toets is uitsluitend bedoeld voor het meten van cognitieve onderwijsdoelen.*

Toelichting:

De toets vraagt naar feiten, begrippen en toepassingen en niet naar meningen, attitudes of overtuigingen van de leerlingen. Deze gerichtheid geldt natuurlijk voor elke studietoets, maar wordt hier extra benadrukt omdat bij sommige onderdelen de verleiding groot is voor de vragensteller om zijn visie op de mensen of op de samenleving als objectief juist voor te stellen.

In zo'n geval meten de vragen in hoeverre leerlingen dezelfde mening hebben als hij (of net doen alsof - 'social desirability' of 'test-wisness'). Volgens onze opvatting is het bij voorbeeld wel geoorloofd om te vragen naar kenmerken van een Westerse democratie, maar valt het buiten het kader van de toets om aan leerlingen te vragen of zij die - of een andere - staatsvorm de meest wenselijke vinden.

b. *De toets representeert communale doelstellingen.*

Toelichting:

Alle leerlingen die het basisonderwijs verlaten, zouden een aantal 'cognitieve vaardigheden' moeten beheersen waarmee zij:

1e. zich kunnen oriënteren in een moderne samenleving.

2e. in staat zijn om zich zelf op eigen kracht verder te ontwikkelen of dat te doen in het voortgezet onderwijs.

'Communale doelstelling' of 'minimum eis' in deze betekenis is een bijzonder eerbiedwaardig maar onhanteerbaar begrip. Het woord 'eis' houdt bij voorbeeld in dat 'het zonder die vaardigheid niet gaat'. Maar nuchter bezien

zijn er maar enkele vaardigheden die beslist nodig zijn opdat iemand zich kan oriënteren en zich verder kan scholen (bij voorbeeld lezen en schrijven). Bovendien is het voortgezet onderwijs wat betreft peil en lesrooster zo heterogeen ingericht dat het aanwijzen van bepaalde toetsdoelen vrijwel onmogelijk lijkt. Het lijkt daarom zinvoller om de einddoelen van het basisonderwijs als uitgangspunt te nemen.

Een consequentie hiervan is dat de toets zich concentreert op doelen die op zichzelf nuttig gevonden worden – maar zie d) – en vooral op doelen waarvan in redelijkheid verwacht kan worden dat zij voor alle leerlingen in principe bereikbaar zijn.

In de praktijk komt het dan minstens er op aan dat men zich bij voorgestelde toetsdoelen afvraagt:

is dit onderwerp (of begrip of vaardigheid) belangrijk voor de basisschool en is het onderwerp van de vraag gangbaar op school.*

- c. *Onderwerpen voor de toets worden niet gekozen uit de traditionele indeling in 'zaakvakken'.*

Toelichting:

Men kan belangrijke vaardigheden óók leren als het lesrooster niet in 'vakken' is gesplitst. Het is vanzelfsprekend dat de verworven kennis en vaardigheid 'later' nu eenmaal toegepast moeten worden in situaties die maar weinig lijken op de 'schoolse' (m.a.w. de wijze van kennisverwerving beïnvloedt de wijze van kennistoepassing). Voor de praktijk van het onderwijs zelf zijn er belangrijke argumenten

* De empirische moeilijkheid van items alleen geeft geen uitsluitel bij de beslissing of een item een communiaal doel of minimumeis representeert. Er bestaat zo'n grote verscheidenheid van onderwerpen waaraan men aandacht zou kunnen besteden, dat hantering van het criterium 'meer dan 80 of 90% van de leerlingen moet het antwoord kunnen geven' zou leiden tot een te drastische beperking van de onderwerpen en/of het stellen van vragen op een triviaal niveau.

zoals:

1. Een strak vasthouden aan een aantal 'schoolvakken' heeft als mogelijk effect dat onderwerpen die niet reeds gemeengoed zijn moeizaam ingang vinden in het basisonderwijs.

Zo kan het voorkomen dat onderwerpen als 'maatschappelijk inzicht' ('civic education') of wereldoriëntatie vaak alleen maar geforceerd kunnen worden ingepast in de gang van zaken in de klas.

Vele leerkrachten zijn nu eenmaal niet geneigd om zich buiten 'het boekje' te begeven, zodat schoolvakken in de traditionele zin verstarrend kunnen werken.

2. Een ander argument is dat men bij het werken met een specifiek vak de relatie tussen doel en middel uit het oog zou kunnen verliezen.

Een bepaald vak, of het nu grammatica-onderwijs is, kennis van computers, moderne wiskunde, of schaken *kan* – zo maar als voorbeeld – worden ingevoerd om de leerlingen 'te leren denken'. Het gaat er m.a.w. bij sommige vakken misschien niet primair om welke stof de onderwijzer aanbiedt maar welke algemene doelstelling of opvoedingsdoel hij nastreeft. Bij het denken in termen van specifieke vakken wordt deze relatie vaak omgekeerd zodat de stof centraal komt te staan en de oorspronkelijke doelstelling uit het centrum van de aandacht verdwijnt.

Zo kan het gebeuren dat leerlingen en leerkrachten zich inspannen om bepaalde toevallige leerstofinhouden te gaan beheersen, terwijl het nut van juist *die* leerstof wellicht problematisch is.*

* Dat wil niet zeggen dat men nu maar geen grammatica-onderwijs, computerkunde, moderne wiskunde of schaken moet leren. Het gaat erom dat de min of meer toevallige keuze van een bepaalde stof voor een bepaald doel tot onbedoelde resultaten kan leiden: wel kennis van verzamelingsleer maar niet beter denken in andere dan wiskundige situaties etc.

- d. De vragen van de toets worden zoveel mogelijk gericht op het aanbieden van reële problemen binnen een levensechte context.

Toelichting:

Een studietoets heeft een beperkt doel (Sandbergen 1968): het zo goed mogelijk *meten* van onderwijsresultaten. Leerstof op de basisschool wordt zoveel mogelijk aangeboden naar aanleiding van 'levensechte situaties', waarin 'echte problemen' aan de orde komen. Nu bestaat er geen logisch verband tussen de vorm van een didactische situatie en de vormgeving van een toetsingssituatie.

Toch menen de samenstellers dat ook het toetsen van fundamentele kennis of vaardigheden zoveel mogelijk moet gebeuren in een levensechte situatie, waarbij zoveel mogelijk 'kennis' wordt gevraagd die echt gebruikt wordt. Bij het maken van vragen wordt dus geprobeerd om vooral vaardigheden te meten die kunnen dienen om reële problemen op te lossen.

Voorbeeld:

Een populaire vraag van vroeger: 'als je met een schip de kortste weg van Maastricht naar Groningen neemt, door welke wateren kom je dan?' is voor de meeste Nederlanders van nu niet reëel meer ondanks het feit dat degene die deze waterwegen vlot kan noemen, heel wat van de topografie van Nederland afweet. Een situatie waar tegenwoordig meer mensen mee te maken krijgen (die dus levensechter is) is een volgende:

Het kan gebeuren dat een automobilist zonder wegenkaart onderweg is van Hilversum naar St. Michielsgestel. Als hij via Utrecht rijdt moet hij *weten* dat St. Michielsgestel in de buurt van Den Bosch ligt om bij Utrecht op de goede manier voor te sorteren.

Als hij dus naar die plaats moet en het A.N.W.B. bord geeft de naam van zijn bestemming niet aan, moet hij kunnen kiezen uit bij voorbeeld

A richting Arnhem.

B richting Breda.

C richting Den Bosch.

D richting Nijmegen.

5.2. Een ordening in gebieden.

De algemene theoretische principes a – d uit de vorige paragraaf gingen over de inhoud van toetsvragen.* Dit soort principes is van grote praktische waarde bij het beoordelen van vragen die door itemschrijvers worden voorgesteld. Ook wordt de hoeveelheid onderwerpen door het principe van 'minimumeisen' enigszins beperkt.

Maar hiermee is nog niet voldaan aan de vraag naar een leerstofomschrijving die de onderwerpen aangeeft waaruit vragen kunnen worden gesteld en die als leidraad kan dienen voor de hoeveelheid items die per onderscheiden onderwerp worden gemaakt (de weging van onderwerpen).

De volgende lijst van 'onderwerpen' die voor de toets van 1970 werd gebruikt, geeft een zekere ordening van gebieden.**

Bij de opstelling van deze lijst werd uitgegaan van het leven van mensen in een ontwikkelde (westerse) samenleving. Een dergelijke maatschappij heeft allerlei aspecten. Een aantal aspecten zoals 'fysisch', 'natuurwetenschappelijk', 'sociaal' enz. wordt opgevat als een verzameling van gebieden.

Lijst van onderwerpen:

fysisch:

energie
geologische verschijnselen
globe, topografie
meteorologische verschijnselen, klimaat
natuurlijke hulpbronnen
ruimte
waterhuishouding

* Te onderscheiden van formele eisen als 'specificiteit', 'efficiëntie', 'objectiviteit' (zie bijv. De Groot & Van Naerssen 1969).

** In afwijking van bijv. Themans (1968) werd hier dus niet nadrukkelijk gestreefd naar leerstof die a) overal behandeld werd en b) belangrijk wordt geacht voor het V.O.

natuurwetenschappelijk:

hygiëne, volksgezondheid
mensen, planten, dieren, natuurlijk evenwicht,
bestrijdingsmiddelen
natuurbescherming
techniek, natuurkundige modellen, toepassingen,
computers

sociaal:

arbeidsverdeling beroepen
bestuur, stadsgemeente, provincie
bevolkingsgroepen, beroepen
communicatiemedia
politieke partijen
sociale verzorging
staatsvormen
verkeer
wereldbevolking
wetgeving
migratie

economisch:

arbeidsverdeling
begroting
beroepen
geldcirculatie
middelen van bestaan
ontwikkelingshulp
wereldhandel
gastarbeiders

cultureel:

godsdienst
inwinnen en evalueren van informatie
kunst
recreatie
sport
wonen

historisch:

conflicten tussen volken
consequenties van vernieuwingen
contemporaine geschiedenis
ontdekkingsreizen
ontwikkeling van de Nederlandse staatsvorm
ontwikkeling van het verkeer

Bij deze lijst kan worden opgemerkt dat de keuze van juist deze categorieën en het aantal categorieën in zekere zin arbitrair is.

De keuze van deze termen werd mede bepaald door de overweging om géén opsomming

van schoolvakken te geven en bovendien om aan te geven dat het hier géén 'leerplan' betrof. (Dat het laatste niet overbodig was bleek uit enkele reacties van onderwijzers die de verantwoording van de inhoud van de schooltoets meer als 'voorschrift' zagen dan als een verantwoording waarop kritiek of aanvulling gevraagd werd).*

Wat betreft het aantal categorieën; door verhoging van de graad van abstractie kan men waarschijnlijk met minder categorieën toe, door de vaagheid iets te verminderen, zal het aantal categorieën toenemen.

Tenslotte: bij het zoeken naar categorieën en de vulling daarvan is niet gestreefd naar volledigheid. De bedoeling was voornamelijk om een werkljst te maken die in een later stadium van de constructie zo nodig aangevuld kon worden.

5.3. *De noodzaak tot concreetheid; bezwaren van de werkwijze.*

Een lijst van onderwerpen zoals uit 5.2., die in de verantwoording voor de toets in 1970 werd opgenomen, kan bij het samenstellen van een toets slechts als eerste uitgangspunt dienen. Dit bleek al spoedig tijdens de constructiefase van de toets. Het team stuitte op de concrete moeilijkheid dat er a) hooggestemde 'Algemene principes' over de inhoud van items bestonden maar b) slechts een zeer algemene gebiedsafbakening in termen van onderwerpen bestond.

Maar: Tijdens het construeren van items is het een essentiële bezigheid dat deze twee groepen overwegingen worden gecombineerd** en dat de uitkomst van dit proces uitsluitel geeft op de punten:

* Bij Algemene Kennis gaf $\pm 35\%$ van de respondenten van de C.I.T.O.-enquête suggesties voor opname van niet getoetste leerstof.

** Op het gebied van de 'Social sciences' bestaan zeker leerplannen (de 'Proeve' van het Nutsseminarium bijv.). Het bezwaar blijft dat deze leerplannen vaak zijn geformuleerd in termen van 'enige kennis van . . . , inzicht in . . . enz., en niet nadrukkelijk zijn gekoppeld aan categorieën van vaardigheden zoals de 'taxonomie' van Bloom om er maar één te noemen.

1. Welke vaardigheden worden getoetst
2. Op welke kennisgebieden worden deze vaardigheden getoetst.

Deze verdere analyse in termen van concrete toetsdoelen is een arbeidsintensieve zaak. Dat dit proces ook zeer subjectief is wordt duidelijk tijdens de bespreking van de constructiefase.

Dit bleek bij voorbeeld gedurende de constructie van de toets 1970. In dat jaar werd een tweetal subtoetsen afgeleverd die qua vakgebied verschillend waren gericht: één deelttoets waarin voornamelijk items van 'sociale aard' waren opgenomen en één deelttoets waarin veel natuurwetenschappelijke items waren opgenomen.

In de 'sociale toets' werden de vragen voor het grootste deel gesteld n.a.v. een thema nl.: 'het leven in een stad'; in de tweede toets werden de vragen genomen uit veel verschillende natuurkundige en biologische gebieden.

In de toets over het centrale-sociale thema kwamen 'als vanzelf' allerlei punten aan de orde die in items werden omgezet. De 'thematische aanpak' leidde weliswaar tot een overvloed van onderwerpen, maar de gerichtheid op bepaalde afgesproken vaardigheden was niet bijzonder consequent.

Bij de natuurwetenschappelijke toets gold dit minder, hier werden voornamelijk eenvoudige toepassingen van principes aan de orde gesteld.

Deze manier van uitwerking in twee deelttoetsen met verschillende nadruk had één belangrijk nadeel op het punt van duidelijkheid. Het bleek namelijk dat de inhoud van de toetsen en de gemeten vaardigheden moeilijk te omschrijven waren.

In de verantwoording voor de gebruikers werden de toetsitems daarom voornamelijk gekarakteriseerd met 'trefwoorden' uit de lijst.

Als voorbeeld de opgave van toets A.K. I 1970:

<i>onderwerp:</i>	<i>aantal vragen:</i>
topografie	1
klimaat, volksgezondheid	2
arbeidsverdeling	2
beroepen	3
middelen van bestaan	2
communicatie media	5

bestuur	2
wetgeving	4
verkeer	5
recreatie	2
contemporaine geschiedenis	1
geluidssnelheid	1

Deze manier van werken en rapporteren had dus duidelijk nadelen. De inhoudsopgave achteraf van de toets bleek te algemeen voor 'consumenten', voor constructeurs bevatte de omschrijving te weinig houvast als men zich wilde houden aan de richtlijnen, die eerder waren afgesproken.

6. *Uitwerking in termen van vaardigheden binnen een vakgebied*

In de toetsconstructie van 1971 werd i.v.m. de tekortkomingen van de eerder beschreven werkwijze een meer uitgewerkte procedure gevolgd.

Nadat een - voorlopige - keuze was gemaakt uit de oorspronkelijke lijst van onderwerpen uit 1970, werden de gekozen 'onderwerpen' gerangschikt in een aantal rubrieken. De namen van de rubrieken (zoals 'aardrijkskundige en toeristische informatie') waren soms gelijk aan die van de lijst uit 1970. De voorlopige aanduiding die werd gegeven voor elke nieuwe rubriek gaf al enigszins weer in welke richting verder werd gedacht bij de verdere analyse in vaardigheden.

6.1 *Vijf vragen bij het identificeren van vaardigheden.*

Voordat vragen werden bedacht binnen de rubrieken, werd eerst over elk van de onderwerpen overlegd. De discussie werd over het algemeen gevoerd naar aanleiding van de volgende vragen: Vraag 1. Wat houdt dit onderwerp in: of wat is de inhoud van de rubriek.

Vraag 2. Welke onderdelen, begrippen e.d. moeten mensen dikwijls hanteren en in welke situaties?

Vraag 3. Wat voor soort eisen ten aanzien van die hantering kun je redelijkerwijze stellen aan kinderen van 11-12 jaar, na 6 jaar basisschool? m.a.w. welk gedrag kun je verlangen?

Vraag 4. Welke vaardigheid beheerst een leerling als hij aan deze 'eisen' voldoet? m.a.w. welk gedrag kan hij vertonen in dat geval?

Vraag 5. Hoe kan deze vaardigheid getoetst worden?

Tijdens de discussies volgens dit schema werden impliciet of expliciet een aantal vooronderstellingen gebruikt. Dientengevolge is het resultaat van een dergelijke analyse slechts tot op zekere hoogte 'objectief'.

Toelichting bij de vragen 1-5

In Vraag 1 kan vrijwel geen uitputtende inventarisatie gemaakt worden door een commissie; men dient zich te bepalen tot begrippen die men zelf kent. Dit is bij het basisonderwijs minder erg dan het klinkt; het heeft bij voorbeeld weinig zin om vakspecialisten te raadplegen zonder dat een geheel nieuw leerprogramma kan worden ontworpen. Hun bijdragen tot de inhoud van een begrip/onderwerp is vooral nuttig bij het vernieuwen van leergangen. Bij het concretiseren van leerdoelen op dit niveau is vooral de inbreng van didactici belangrijk.

In Vraag 2 wordt wéér een beroep gedaan op de 'algemene ontwikkeling' van de samenstellers. Ook hier is deze beperking niet zo'n ernstig probleem. Wel kan de eenzijdigheid van een commissie - zeker op den duur - een bezwaar zijn.

In Vraag 3 is een belangrijk begrip: 'communale doelstelling' of 'minimumeis'. Binnen de commissie werd 'minimumeis' ongeveer als volgt opgevat:

Een eis die men in principe aan iedere normale leerling kan stellen.

De antwoorden op de Vragen 4 en 5 liggen gedeeltelijk op het gebied van de techniek van itemconstructie. Hier zijn wel enkele hanteerbare criteria aanwezig waardoor iets meer objectiviteit kan worden betracht dan bij de discussies rond de Vragen 1, 2 en 3.

Desondanks blijft hier ook ruimte over voor persoonlijke voorkeur.

Als resultaat van het overleg in deze fase werden dus in de eerder gekozen rubrieken van on-

derwerpen of groepen van onderwerpen een aantal vaardigheden geformuleerd.

Deze vaardigheden werden als uitgangspunt gebruikt voor het schrijven van de items zelf.

De inhoudsbeschrijving in de verantwoording is nu opgesteld in twee kolommen:

kolom 1, geeft aanduiding van het onderwerp. kolom 2, geeft een formulering van het gedrag dat leerlingen ten toon moeten kunnen spreiden bij het beantwoorden van een vraag. Bovendien werden voorbeelden van vragen afgebeeld die het mogelijk maakten om een concrete voorstelling te maken van deze formulering en om kritiek te leveren op de inhoud van de toets.

7. Feedback van gegevens, meningen van gebruikers

De voorgaande paragrafen schetsen een manier van toetsconstructie die in belangrijke mate subjectief is.

In vele stadia van het beschreven constructieproces zijn namelijk de gemaakte keuzen in belangrijke mate afhankelijk van de toevallige samenstelling van het constructie-team.

Dit werd van meet af aan door de samenstellers als een bezwaar gevoeld zodat naar wegen werd gezocht:

1. *de mening* van de samenstellers te toetsen aan de meningen in 'het onderwijsveld'.
2. *de meningen* te peilen van de 'consumenten' van het basisonderwijs. Deze opiniepeilingen kunnen niet los gezien worden van de resultaten van de kinderen zelf op de vragen. Empirische item-gegevens en meningen over de toets kunnen elkaar aanvullen. Onvermijdelijk hierbij is dat de twee bronnen van informatie elkaar ook wel eens tegenspreken.

7.1 Een enquête van het R.I.T.P. onder onderwijzers

Door Warries van het R.I.T.P. (project 0138) werd een tweetal enquêtes gehouden onder onderwijzers 'klachten en meningen over de schooltoets'. De enquêtevragen waren in de vorm van uitspraken die de beantwoorder kon bevestigen

of ontkennen. De uitspraken waren ontleend aan een aantal gesprekken met onderwijzers naar aanleiding van de schooltoets 1969. Jammergenoeg hadden slechts twee van de 96 uitspraken betrekking op Algemene Kennis. De enquête was namelijk in hoofdzaak gericht op andere aspecten van de toets. De twee uitspraken over A.K. worden hieronder weergegeven:

'Nieuwere opvattingen over het onderwijs in de zaakvakken worden door de toets tegengehouden'.

50% oneens

50% helemaal mee oneens.

'Het maken van de Algemene Kennis-toets is zinloos'.

75% oneens

25% helemaal mee oneens.

Het bevestigen of ontkennen van dergelijke 'krasse uitspraken', levert maar weinig gegevens op om een toets gedetailleerd te beoordelen. Een (gering) aantal uitspraken die 'spontaan' werden geleverd leveren in dit opzicht weliswaar meer informatie op, maar deze gegevens zijn moeilijk te interpreteren.

Er werd bij voorbeeld kritiek gegeven op sommige vragen van de voorgaande toets en op de presentatievorm, bovendien wordt gesignaleerd dat bij sommige onderwerpen bepaalde delen van het land boven andere delen bevoordeeld zouden worden etc. Enkele critici *missen* bepaalde onderdelen, anderen vinden vragen te moeilijk en te hoog gegrepen en ook wordt de wijze van samenstelling als 'toevallig' en niet representatief beoordeeld. Een dergelijke kritiek van de gebruikers van de toets is bijzonder nuttig en inspirerend voor de samenstellers. De moeilijkheid blijft echter bestaan dat de kritiek tot nu toe te incidenteel blijft en weinig systematisch is. Dit kan worden toegelicht aan een andere enquête die door het C.I.T.O. werd gehouden.

7.2. Een C.I.T.O.-enquête (Peters - Sips 1970)

Aan een aantal aan de schooltoets deelnemende (110) en niet deelnemende (99) scholen werd een

enquête-formulier gezonden met het onderzoek om enquête-formulieren ingevuld terug te sturen. Helaas was de 'respons' op deze enquête vrij gering, 50% van de deelnemende en slechts 21% van de niet deelnemende scholen, zonden het vragenformulier ingevuld in.*

Bij alle items werden de volgende twee vragen gesteld:

1. 'Vindt u het gewenst dat de leerstof die de leerling moet beheersen om dit item juist te beantwoorden in de basisschool onderwezen wordt?'
2. 'Denkt u dat het mogelijk is de leerstof die de leerling moet beheersen om dit item juist te beantwoorden in de basisschool met succes te onderwijzen?'

Eén van de uitkomsten was dat niet-deelnemers in het algemeen gunstiger (in de termen van wenselijkheid) oordeelden over de toetsen dan deelnemers. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de oordelen van leerkrachten beïnvloed worden door het feit dat de items wel of niet opgenomen zijn in een beoordelingsprocedure, waardoor deelnemers zich mogelijk 'meebeoordeeld voelen'. Dit is een minder onbevangen en vrijblijvende beoordelingssituatie dan voor niet-deelnemers.

Een bruikbaar gegeven was nog dat een aantal respondenten aangaf dat zij bepaalde onderwerpen misten in de Algemene Kennis-toets:

'Biologie'	21
'Geschiedenis'	20
'Aardrijkskundige begrippen'	13
'Actuele problemen'	14

7.3. Beoordelen is moeilijk

Bij het peilen van meningen van leerkrachten doen zich problemen voor die de interpretatie van de uitkomsten bemoeilijken. De mening over de wenselijkheid van bepaalde toetsonderdelen is een zeer belangrijk gegeven.

Toch moet bij de interpretatie van meningen

* Voor de schrijver reden om voor te stellen dat in de toekomst als routine alle items worden beoordeeld door de onderwijzers terwijl de leerlingen de vragen beantwoorden bij het afnemen van de toets.

rekening worden gehouden met enkele verschijnselen die in de beoordeling meespelen.

Deze bewering is te verduidelijken met een citaat uit het verslag over de reeds genoemde C.I.T.O.-enquête.

'Enkele respondenten *misten* onderwerpen die anderen *te veel* vertegenwoordigd achtten, ook werden enkele onderdelen gemist die duidelijk wel in de toets Algemene Kennis vertegenwoordigd waren.

De terminologie waarmee men de onderdelen aanduidde is niet eenduidig, velen hanteren de aanduidingen uit de 'oude' vakkensplitsing. Anderen gebruiken ad hoc bedachte aanduidingen om onderdelen te benoemen die niet goed te plaatsen zijn binnen de oude vakindeling.'

De persoonlijke voorkeur van sommige leerkrachten leidt er toe dat zij de samenstelling van de toets anders wensen. Dit is niet anders te verwachten, bovendien is overleg mogelijk als men de afwijkende meningen kent. De verwarring over termen is echter een ernstig bezwaar. Dat bovendien sommige beoordelaars vinden dat sommige onderdelen niet worden getoetst die duidelijk wel zijn opgenomen kan wijzen op een hanteren van zeer persoonlijke definities van bepaalde onderdelen. Afgezien van de vraag wie nu gelijk heeft – in het citaat boven werd de uitspraak gedaan dat de beoordelaar fout is, maar in zijn algemeenheid hoeft dat niet juist te zijn – is de begripsverwarring tussen toetsmakers en beoordelaars een groot bezwaar.

Een andere moeilijkheid is dat bij het beoordelen van de wenselijkheid van items, de faktor 'wenselijkheid' niet los gezien wordt van de faktor 'mogelijkheid'.

Dit blijkt uit het statistische verband dat wordt weergegeven in Tabel 2. Hierbij werd gebruik gemaakt van gegevens uit de C.I.T.O.-enquête.

Opvallend hierbij is het hoge verband tussen de factoren wenselijkheid en mogelijkheid en het relatieve zwakke verband tussen de wenselijkheid van sommige stukken stof en de resultaten van de kinderen. (deze tendentie is ook waar te nemen bij de andere subtoetsen).

Tabel 2: Correlaties tussen 'wenselijkheid' van items en 'mogelijkheid' en het verband met gemakkelijheid van de items (p-waarde)

relatie tussen:	toets	
	A.K. I	A.K. II
gemakkelijheid en 'wenselijkheid'	0,37	0,30
gemakkelijheid en 'mogelijkheid'	0,27	0,41
'wenselijkheid' en 'mogelijkheid'	0,91	0,90

Samenvattend kan men zeggen:

Wat men als wenselijk ziet, wordt ook mogelijk gevonden, maar wat mogelijk is, is in de praktijk lang niet altijd gerealiseerd. Dit laatste staat wellicht in verband met het probleem om de moeilijkheid van items te schatten. Dat dit niet meevalt, is overigens al lang bekend.

Derksen-Mögelin (1968) toonde aan dat de onderlinge overeenstemming tussen verschillende (onderwijzers-) beoordelaars bij het schatten van de moeilijkheid van items vrij gering is (wat de één moeilijk vindt, vindt de ander weer gemakkelijk).

Een ander interessant resultaat uit dit onderzoek was dat de onderwijzers de vragen in het algemeen als moeilijker beoordelen dan zij in werkelijkheid zijn. Als men dus aan leerkrachten vraagt om de moeilijkheid van vragen te schatten blijkt dikwijls dat de vragen als gemakkelijker of moeilijker worden beoordeeld dan ze in feite zijn.

In het volgende overzichtje wordt dit geïllustreerd voor de commissie Algemene Kennis. (Van Deursen 1970).

Tijdens de constructiefase van de items voor 1971 werd namelijk de commissieleden gevraagd om te schatten, hoe moeilijk de goedgekeurde concept-items zouden zijn. (zie Figuur 2a).

Voor de beoordeling werden drie gradaties gebruikt: gemakkelijke vraag, aangegeven met één kruisje, middelmatig moeilijk item (twee kruisjes) 'moeilijk item' (3 kruisjes).

Deze voorspellingen werden getoetst aan de percentages juiste antwoorden (p-waarden), die bleken uit een proef-afname van de geconstrueerde vragen. Ook hier werden drie gradaties gebruikt: méér dan 80% juist, van 60-80% juist en minder dan 60% juiste antwoorden.

Tabel 3: Verband tussen voorspelde en gevonden moeilijkheid bij A.K.

empirische moeilijkheid	voorspelde moeilijkheid			
	x	xx	xxx	
> 80	10	2		12
60-80	2	5		7
< 60	2	3	4	9
				28

68% juist voorspeld

25% voorspeld met 1 klasse verschil

7% voorspeld met 2 klassen verschil

Nu bleek de commissie Algemene Kennis overigens nog de beste voorspelling te doen van de moeilijkheidsgraad van de items van de proef-toets.

Echter evenals bij andere commissies (Tabel 4) blijkt dat zelfs bij het gebruiken van vrij grove klassen, vrij veel 'fouten' worden gemaakt.

Tabel 4. Verband tussen voorspelde en gevonden moeilijkheid bij stillezen, spelling en hoofdrekenen (gecombineerd).

	x	xx	xxx	
> 80	19	22	9	50
60-80	9	17	16	42
< 60		8	7	15
				107

De gedemonstreerde overschatting of onderschatting van de leerlingen wordt bij het samenstellen van de schooltoets wel weer hersteld omdat de items van de eindversies van de toetsen óók worden gekozen op grond van de gevonden moeilijkheid bij een proefafname.

In de constructie van een toets leidt een discrepantie tussen de 'werkelijke' (empirische) moeilijkheidsgraad en de schatting door onderwijzers dus niet noodzakelijk tot ernstige gevolgen. Als men voldoende items heeft, kan men de moeilijk-

heid van de toets wel degelijk in de hand houden.

Bij de beoordeling in het kader van een enquête is echter duidelijk dat de uitkomsten vertekend kunnen worden door het feit dat individuele beoordelaars slechts een zeer beperkt aantal gevallen kunnen waarnemen (of weinig ervaring met de toetsvorm hebben). Deze beperkte waarneming kan er toe leiden dat de beperkte ervaring gelijk gesteld wordt aan de gehele werkelijkheid zonder dat rekening gehouden wordt met variabelen die men zelf in zijn praktische situatie niet hanteert.

Deze laatste opmerking kan worden toegelicht met een tweetal onderzoeken uit het R.I.T.P.

Warries (1967) wijst er op dat oordelen over de moeilijkheid van vragen samenhangen met de vormgeving: items met een goede vormgeving zijn vaker kernitems* dan items met veronderstelde fouten in de vormgeving'. (p. 16).

In een ander onderzoek (Warries 1970) - een van de veel te zeldzame gevallen waarin de ouders van de kinderen gevraagd worden om vragen op wenselijkheid te beoordelen - werd voor A.K. een zwak verband gevonden tussen de eigen opleiding en de positie van de beoordelaars enerzijds en de eisen die zij aan de kinderen stellen anderzijds.

M.a.w. 'wat iemand zelf geleerd heeft, moeten de kinderen ook leren'. Nu hebben 'ouders' in het algemeen het meest beperkte waarnemingsveld t.a.v. dit soort zaken. Zij zien meestal alleen hun eigen kinderen. Onderwijzers hebben een iets groter veld n.l. de klas en hun vorige klassen, maar hier zijn factoren zoals het milieu van de kinderen, de mogelijkheden en hulpmiddelen op school en hun persoonlijke voorkeur werkzaam. Een conclusie die voortvloeit uit deze interpretatie is dat degenen die over empirische gegevens van de gevraagde items beschikken ook degenen zijn die de meeste informatie hebben over de 'mogelijkheid' en 'de moeilijkheid' van vragen.

Hun beperking ligt vanzelfsprekend in het feit dat zij slechts beschikken over gegevens over een

* Kernitems ongeveer in de betekenis van items die een begrip representeren dat 'niet gemist kan worden'.

zeer gering aantal vragen per keer.

Zonder een systematisch landelijk evaluatie-onderzoek waarbij een onderdeel van een leerplan, of zelfs een geheel leerplan wordt doorge-licht (survey) zijn dus voorlopig slechts conclusies mogelijk over een beperkt gebied, n.l. het gebied waarover de vragen worden gesteld.

Op dit ogenblik lijkt de conclusie mogelijk dat het zeer zinvol is om de vraag te stellen 'welke onderwerpen vindt u de moeite waard om te toetsen'. Deze vraag moet men stellen aan ouders, onderwijzers en 'deskundigen'. De vraag naar de 'bereikbaarheid' van een bepaald doel moet echter voornamelijk langs empirische weg worden beantwoord. Deze conclusie sluit aan bij die van Mellenbergh (1971). Mellenbergh vat een aantal onderzoeken (ook over de beoordeling van de 'kwaliteit') over de waarde van itembeoordelingen als volgt samen: 'De resultaten van de onderzoeken zijn van dien aard dat men niet een te groot vertrouwen mag hebben in beoordelingen van items' (p. 99).

8. Terugblik op enkele vragen uit 1970

Dat het afnemen van studietoetsen op zeer grote schaal evaluatiemogelijkheden van het onderwijs biedt, wordt geïllustreerd met enkele opmerkingen over items die waren opgenomen in de schooltoets 1970.

Onder *evaluatie* wordt hier verstaan:

Een empirische vaststelling van de mate waarin de gestelde onderwijsdoelen bereikt zijn.

Dit vaststellen kan op verschillende niveaus gebeuren. Op landelijk niveau of op regionaal niveau kan een landelijke of plaatselijke instantie zich verantwoordelijk voelen voor de stand van zaken in het onderwijs. De empirische gegevens kunnen antwoord geven op vragen als: 'Welk soort vragen en vaardigheden worden in het algemeen goed of slecht beheerst'. Gegevens kunnen ook conclusies mogelijk maken in de trant van: 'Op onderdeel x zijn de prestaties goed genoeg; bij onderdeel y zou extra aandacht nodig zijn'.

Dit soort conclusies is bijzonder waardevol omdat zij houvast geven voor het nemen van gerichte maatregelen.

Jammer genoeg wordt deze gebruiksmogelijkheid in Nederland nauwelijks benut, door 'instanties'. Voor evaluatie binnen de school gaat dit ook op. Mogelijk is dit te verklaren vanuit de nadruk die gelegd wordt op de selecterende functie van schooltoetsen: voldoende of onvoldoende voor het HAVO bij voorbeeld.

Deze selectie-functie en de denkwijze die daarin is verwerkt, betekent in feite dat een toetscore uitsluitend gevolgen heeft voor de leerlingen.

Deze denkwijze komt ook tot uiting in een vaak beluisterde kritische opmerking dat evaluatie weinig zin heeft 'omdat de leerlingen toch van school gaan en het is te laat om nog iets te veranderen'.

Maar evaluatie heeft *wel* bijzonder veel zin omdat toetsgegevens gebruikt kunnen worden voor het onderwijs dat in de toekomst zal worden gegeven. In een publicatie van Van Deursen en Jansen (1971) wordt overigens een aantal concrete aanwijzingen gegeven die een dergelijke evaluatie mogelijk maken binnen een bepaalde school.*

Op het terrein van 'Algemene Kennis' is het misschien interessant sommige resultaten te bespreken van de kinderen die in 1970 aan de vragen hebben gewerkt. Voor een uitputtende analyse ontbreekt hier helaas de gelegenheid. De opmerkingen worden weergegeven in twee delen:

Betreffende

1. Algemene Kennis I 'Sociaal'
2. Algemene Kennis II 'Natuurwetenschappelijk'

De toetsen waren vrij heterogeen samengesteld zodat de opmerkingen betrekking hebben op losse vragen.*

* Dat evaluatie nog niet erg populair is blijkt o.a. uit de geringe belangstelling van scholen voor de genoemde handleiding. Er waren namelijk slechts 70 aanvragen voor deze handleiding binnengekomen op het moment dat dit verslag werd geschreven (juni 1971).

* De vragen zijn niet volledig afgedrukt. Desgewenst kan men de volledige toetsen aanvragen bij het C.I.T.O., postbus 1034, Arnhem.

In het algemeen komen slechts vragen aan de orde die door minder dan 60% van de leerlingen juist werden beantwoord.

Alleen als in andere items één of twee 'afleiders'

(foute antwoorden) opvallend veel worden gekozen, worden de desbetreffende vragen in het volgende overzicht genoemd.

Toets en itemnr.	Veronderstelde vaardigheid die nodig is voor het juiste antwoord	presentatievorm	percentage juiste antw.
AK I 3	inzicht van de noodzaak van de bereikbaarheid van een overheidsgebouw opm.: 23% 'een raadhuis behoort aan een plein te staan'.	verwijzing naar een tekening, verder verbaal	68%
AK I 5	De betekenis van een veelgebruikt symbool kennen opm.: 40% 'een waag'	afbeelding van 'vrouw justitia' met weegschaal, zwaard en blinddoek	39%
AK I 7	Toepassing van een eigenschap van een massa-medium (snelheid van radio). opm.: 32% kiest 'in de krant zetten' Het begrip snel had mogelijk nog duidelijker in de vraag moeten staan	verbaal, het verspreiden van een signalement	50%
AK I 9	Bemiddelende functie van een bestuurder onderkennen. opm.: 43% kiest voor het gebruik van machtsmiddelen (politie, leger), dit item is niet voor 100% objectief	verbaal, wat is de beste manier om de vrede te herstellen	54%
AK I 12	Kennen van bronnen van inkomsten voor enkele beroepen opm.: 29% kiest: 'de bankbediende'	verbaal (wie krijgt zijn salaris van de gemeente?)	67%
AK I 13	Toepassing van het begrip 'recreatie' opm.: De term 'recreatie' is waarschijnlijk bij velen niet bekend. 19% verwarring met onderwijs	verbaal: welke maatregel bevordert de recreatie?	61%
AK I 14	Beslissingsbevoegdheid van het gemeentebestuur kennen opm.: objectiviteit is niet onaanvechtbaar	verbaal: 'wie kan besluiten?'	48%
AK I 18	In een verkeersprobleem, de beste oplossing aan kunnen geven opm.: 59% kiest voor een oplossing die op grond van de stam beslist niet mogelijk is.	verbaal met verwijzing naar een tekening	28%

Toets en itemnr.	veronderstelde vaardigheid die nodig is voor het juiste antwoord	presentatievorm	percentage juiste antw.
AK I 20	De relatie tussen natuurlijke omstandigheden en de vestigingsplaatsen voor industrie begrijpen met het oog op de — gezondheid. Opm.: 34% neemt geen notitie van een gegeven in de stam	verwijzing naar tekening 'is deze plaats juist?'	54%
AK I 25	De functie van een overheidsdienst kennen	verbaal, koppelen van een dienst aan een activiteit — welke koppeling is fout?	43%
AK I 27	De betekenis begrijpen van de term 'achterland' opm.: alle respondenten vonden deze vraag gewenst, maar het 'echte' begrip ontbreekt vaak bij de kinderen	verbaal: wat is . . .	32%
AK I 28	Begrip 'geluidssnelheid' kunnen toepassen opm.: 38% van de kinderen is in de war met weerkaatsing	verbaal naar verklaring vragen van een verschijnsel	42%
AK I 29	Kennis van een methode voor het zenden van T.V.-beelden naar een ander continent	verbaal Hoe doet men dit?	48%
AK I 30	Het begrip 'sociale wet' kunnen toepassen	verbaal Welke is een sociale wet?	57%
AK II 1	Toepassing van een eenvoudig hefboomprincipe	tekening Welke tang kun je het beste . . .	54%
AK II 7	Toepassing van het begrip 'zwaartekracht' opm.: 62% verwarring met 'gewichtloos'	Verbaal voorspelling van 'gewicht'	31%
AK II 9	Kennis begrip 'energiebron'	Welke is de oudste manier om energie op te wekken	56%
AK II 12	Inzicht in het gedrag van een gas in een ruimte. Opm.: 48% van de kinderen geeft een antwoord dat een precies omgekeerde toepassing is van het principe	tekening: Welke fluitketel gaat het eerst fluiten?	49%

Toets en itemnr.	veronderstelde vaardigheid die nodig is voor het juiste antwoord	prestatievorm	percentage juiste antw.
AK II 15	Toepassing van het begrip 'verdamping' en snelheid van verdamping. Opm.: 43% van de leerlingen denkt dat water sneller verdampt dan benzine	tekening. Welke vloeistof is het eerst verdampt?	43%
AK II 19	Eenvoudige toepassing van een elektromagneet verklaren. Opm.: 43% van de leerlingen weet niet waar een elektromagneet voor gebruikt kan worden.	verbaal	57%
AK II 20	Toepassing van het begrip 'luchtdruk' in een barometer	tekening barometer	54%
AK II 21	Kennis van de toepassing van een hygrometer	verbaal. Welk instrument heb je nodig?	49%
AK II 22	Kennis van de term 'edel metaal'	verbaal, definitie	43%
AK II 26	Inzicht hebben in het verband tussen waterverbruik en industrialisatie. Opm.: 28% meer waterverbruik door de uitbreiding van havens	verbaal verklaring hoe komt dat	59%
AK II 27	Toepassing van de term luchtverontreiniging	verbaal waar is . . . het ergst?	45%
AK II 28	Toepassing van het begrip sterilisatie	verbaal, hoe bacterievrij maken	59%
AK II 29	Eigenschappen van bacteriën in verband brengen met voedselbereiding	verbaal bacteriën juist nodig voor het voedsel	36%

Een algemene opmerking naar aanleiding van deze itemgegevens is dat sommige begrippen of onderwerpen kennelijk veel bekender zijn dan andere, waarom dit zo is blijkt niet altijd uit de onderwerpen zelf. Het begrip 'zuurstof' levert bij voorbeeld weinig moeilijkheden op maar de begrippen 'electromagneet' en 'verdampen' geven veel moeilijkheden.

De nadruk die op bepaalde begrippen gelegd

wordt, is vanzelfsprekend bijzonder afhankelijk van de voorkeur, tijd en mogelijkheden op een bepaalde school. In zoverre kan de simpele vaststelling van percentages juiste antwoorden in een land, een streek of een school nooit op zichzelf aanleiding geven tot de conclusies dat 'kinderen onvoldoende weten'.

Wel kunnen dit soort empirische gegevens aanleiding zijn om zich af te vragen of de uitkomsten

stroken met de bedoelingen van de onderwijzers of opstellers van leerplannen.

Een andere opmerking

Afgezien van de behandeling van het onderwerp of de leerstof in kwestie wordt de indruk gewekt dat er één vaardigheid is die belangrijk is voor het oplossen van veel vragen. Bij het toetsen van 'Algemene Kennis' wordt veelal prijs gesteld op het toetsen van andere zaken dan alleen 'weetjes' en 'feiten'. Dit brengt met zich mee dat men genoodzaakt is om dikwijls 'situaties te beschrijven', waarin gegevens worden verwerkt waar leerlingen rekening mee moeten houden om de vraag op te lossen. In sommige gevallen blijkt dat vragen moeilijk zijn omdat kinderen bijv. *niet lezen wat de vraag is, geen rekening houden met de gegevens of eisen* die overigens duidelijk zijn geformuleerd.

Voorlopige ervaringen met eenvoudige routebeschrijvingen, eenvoudige dienstregelingen, het lezen van kaarten enz. ondersteunen deze opmerking. (De conclusie dat A.K. dus 'eigenlijk stil-lezen is', is overigens onjuist maar op deze kwestie wordt op een andere plaats teruggekomen).

Hoofdzaak in deze paragraaf was echter om de mogelijke bruikbaarheid te illustreren van itemgegevens voor beslissingen in de onderwijspraktijk.

9. 'Eerlijkheid' en 'wenselijkheid' bij het opnemen van vragen

Bij het construeren van toetsen is een belangrijk uitgangspunt dat men probeert inderdaad te toetsen wat op school onderwezen wordt (of zou

kunnen worden). Daarnaast is het belangrijk dat men ervoor zorgt dat men bepaalde groepen kinderen of scholen niet benadeelt of bevoordeelt bij het uitkiezen van vragen.

Een kritische opmerking van een onderwijzer aan de samenstellers van de toets 'Algemene Kennis' luidde dat een toets:

'ontzettend ver doorgevoerd (is) in de interesse-sfeer van de jongens' en (in) sommige items te weinig rekening (is) gehouden met de leeftijd en het milieu van de leerlingen. Men kan op een 'volkschool' minder ver gaan dan op een 'élite-school'.

Dergelijke opmerkingen slaan direct op dit principe. Blijkt het zo te zijn dat de vragen een of meer groepen leerlingen bevoordelen of benadelen dan verdient deze kwestie nadere aandacht.

Bij 'Algemene Kennis' zijn inderdaad bepaalde items aan te wijzen die tot dergelijke opmerkingen aanleiding kunnen geven.

Zo werd bij een bespreking van de concept-toetsen voor 1970, door collega's uit andere constructieteams bezwaar gemaakt tegen de 'natuur-wenschappelijke' toets omdat deze te moeilijk zou zijn. Andere opmerkingen bij een andere subtoets signaleerden een mogelijke bevoorde-ling van jongens boven meisjes en een bevoorde-ling van stadskinderen boven dorpskinderen.

Het is gedeeltelijk eenvoudig om na te gaan in hoeverre deze opmerkingen gerechtvaardigd zijn. Voor een andere deel is dit probleem van 'eerlijkheid' moeilijker op te lossen.

Wat betreft de moeilijkheid van de items zijn er gegevens bekend over 4 jaren schooltoets. (zie Tabel 5).

Tabel 5. De moeilijkheid van subtoetsen „Algemene Kennis” uitgedrukt in gemiddelde percentages juiste antwoorden vergeleken met „Totaal taal” en „Totaal rekenen” over 1967-1970. (naar Jansen 1970.

Subtoets	1967	1968	1969	1970
Algemene Kennis I	75	70	67	67
Algemene Kennis II	67	75	68	63
Totaal Rekenen**	65	64	67	61
Totaal Taal***	84	78	73	73

** d.w.z. de subtoetsen Hoofdrekenen I en II en rekenvraagstukken.

*** d.w.z. de subtoetsen: Spelling, Gemengde Taalopgaven I en II, Stillezen lang stuk, Stillezen korte stukken en woordbenoeming/zinsontleding.

Uit Tabel 5 blijkt dat Algemene Kennis in moeilijkheid ligt tussen rekenen en taal. Bovendien blijkt, dat de 'natuurwetenschappelijke' toets Algemene Kennis II inderdaad iets moeilijker is dan de 'sociaal-economische' subtoets Algemene Kennis I. *Iets moeilijker* behoeft echter nog niet te betekenen: *te moeilijk*. De vraag naar de beste moeilijkheidsgraad is uitsluitend te beantwoorden tegen de achtergrond van het gebruik van de toets. Als men deze vragen zou gebruiken om in de huidige Nederlandse situatie 'minimum-eisen' te toetsen m.a.w. te toetsen voor 'beheersing' of 'mastery' (Warries 1970) zouden deze items zonder meer te moeilijk zijn. In een selectiesituatie zouden de vragen weer van een 'goede' moeilijkheid zijn.

In het onderhavige geval waarbij de uitslagen van de kinderen niet worden opgenomen in de totale percentielscore kan men een dergelijke uitslag gebruiken om te zien hoe de resultaten in het algemeen zijn van kinderen op dit onderdeel.

Op een tweede probleem n.l. dat van de benadeling of bevoordeling van sommige groepen kinderen is minder gemakkelijk te antwoorden.

Het is allang bekend dat jongens op de meeste vragen van een schooltoets iets betere resultaten behalen dan meisjes. Dit geldt echter voor vrijwel alle subtoetsen.

Hieruit kan men zowel de conclusie trekken dat of de gehele toets zo geconstrueerd is dat meisjes over de hele linie benadeeld worden of dat meisjes in de realiteit op deze leeftijd iets mindere prestaties leveren.

De laatste conclusie lijkt het meest aannemelijk. Jongens – als groep – zijn op deze leeftijd iets beter in schoolwerk dan de meisjes. Maar als er inderdaad sprake zou zijn van een specifieke jongenstoets, zou men maatregelen moeten nemen bij voorbeeld door inschakeling van meer vrouwelijke itemschrijvers. In het tweede geval ligt een meer fundamentele verandering, namelijk van het onderwijs zelf, voor de hand.

Dit zou daarom zo'n fundamentele verandering zijn omdat men dan naar wegen moet zoeken om de verschillen in schoolprestaties tussen de groepen te verminderen. Daarmee zouden we waarschijnlijk terechtkomen op het gebied van

verwachtingen over de sociale rollen van meisjes en verandering van belangstellingspatronen. Maar ook zonder zo'n analyse is het mogelijk om een standpunt in te nemen. Bij toetsing van beheersing van sommige leerstofonderdelen (minimumeisen of communale doelstellingen) kan men namelijk stellen dat de vraag naar sekse, sociale klasse of woonplaats niet relevant is.

Iedereen moet kunnen rekenen, lezen of iets van aardrijkskunde afweten.

Sommige onderdelen zijn dus zo belangrijk dat men deze vraag nadrukkelijk negeert.*

Iedereen moet dus bepaalde doelen bereikt hebben wil het onderwijs zijn doel bereikt hebben. In een selectie – of plaatsingsituatie kan men dan altijd afzonderlijke normen voor de verschillende groepen gebruiken als men vindt dat bepaalde factoren niet mogen meetellen. Dit is echter de taak van degenen die plaatselijk de beslissingen moeten nemen. Beleidsinstanties moeten hun beleid in zo'n geval duidelijk maken en hun wensen kenbaar maken.

De taak van toetsconstructeurs is wel om er op te letten dat er geen duidelijk 'oneerlijke' vragen worden gesteld.

Bij vragen over 'het kunnen kaartlezen' bij voorbeeld worden kinderen uit Arnhem bevoordeeld als *alle* kinderen vragen moeten beantwoorden over een plattegrond van Arnhem en omstreken, tenslotte kan men niet van alle kinderen verwachten dat zij de weg weten in die stad.

Als daarentegen kinderen uit het oosten van het land geen eenvoudige vragen over zoiets algemeen als een haven kunnen beantwoorden, mag men de fout niet zoeken in de vragen, maar is het nuttiger om dit onderwerp op school meer te benadrukken.

Het criterium voor dit soort beslissingen blijft echter vaag 'het belang van de stof', en deze be-

* Dit wil nadrukkelijk niet zeggen dat men daarmee maar moet berusten in 'de bestaande toestanden'. Het is – volgens deze schrijver althans – volkomen terecht dat men via 'verrijgingsprogramma's' e.d. een ongewenste situatie probeert te verbeteren.

slissingen blijven aanvechtbaar zolang men geen duidelijk overzicht heeft van de minimumeisen waaraan een leerling van de lagere school moet voldoen.

De waarde van zulke uitkomsten blijft uiteraard beperkt doordat een 'absolute maatstaf' in vele gevallen ontbreekt. De term 'minimumeis' zal dan ook op allerlei gebieden nader geoperationaliseerd moeten worden.

In het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie zijn hierover onderzoeksplannen in een vergevorderde staat van voorbereiding.

Maar zolang we verstoken blijven van de resultaten van zulk onderzoek en van een instituut dat zich systematisch bezig houdt met periodiek evaluatieonderzoek (een leerplan veroudert snel), moet met onvolledige gegevens verder gewerkt worden aan de toetsontwikkeling.

Literatuur

- Derksen-Mogelin, M., (1968), *Beoordeling van L.O. Toetsitems*, Ongepubliceerd Doctoraal werkstuk, Universiteit van Amsterdam 1968 (ook besproken in Mellenbergh 1971).
- Deursen, van J. I. en G. G. H. Jansen (1971), *Gebruik van de scores van de schooltoetsen basisonderwijs 1971*. Arnhem, C.I.T.O.-publicatie nr. 9 Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Deursen, van J. I. (1970), Verslag proeftoets-1970. Arnhem, C.I.T.O. memo nr. 7. 1970.
- Groot, A. D. de en R. F. van Naerssen, *Studiетоetsen; construeren, afnemen, analyseren*. 's-Gravenhage, Mouton, 1969.
- Jansen, G. G. H. (1970), Psychometrische Analyse van de Schooltoets 1970. Arnhem, C.I.T.O.-memo nr. 13. Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Mellenbergh, G. J., S. Sandbergen, J. Vastenhouw en G. de Zeeuw (1968). Vaardigheden en tekorten een strategie voor het analyseren van onderwijsdoelen. *N.T. Psychologie*, 23.10.1968.
- Mellenbergh, G. J. (1971), *Studies in Studietoetsen*, Academisch proefschrift Psychologisch laboratorium, Universiteit van Amsterdam.
- Peters-Sips, M. W. H. (1970), Verslag van de enquête 'inhoud schooltoets 1970'. Arnhem, Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling. C.I.T.O.-memo nr. 5.
- Samenwerkende instituten Nutsseminarium voor Pedagogiek en Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie; (1967), *Amsterdamse schooltoetsen*; verslag van het eerste onderzoek 'L.O.-schooltoets Amsterdam, 1966 Groningen, Wolters 1967. Empirische studies over onderwijs nr. 3.
- Sandbergen, S. (1968), Studietoetsen; noodzaak, nut en verdiensten. *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs*. 27 (1968) nr. 263 pag. 14-29.
- Sandbergen, S. (1969), Verantwoording van de toets Algemene Kennis 1970 in: *Schooltoetsen basisonderwijs, verantwoording inhoud toets 1970*. Arnhem, Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling. C.I.T.O.-uitgave Dec. 1969.
- Sandbergen, S. (1970), *Verantwoording Algemene Kennistoets 1971*, in: Verantwoording Inhoud 1971. Arnhem, Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling. C.I.T.O.-1970.
- Warries, E. (1970), Het relatief meten van leerprestaties in het Onderwijs, *Nederlands Tijdschrift voor de psychologie* (D.P.O.) XXV, no. 6, juni 1970.
- Warries, E. (1971), Drie redenen om te toetsen in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, april 1971.
- Warries, E. (1971), De toets getoetst; *Ouders van Nu*, november 1970, p. 34-41.
- Themans, B. (1968), Ervaringen opgedaan bij het werken met studietoetsen op grote schaal, Schaal I en II. *Pedagogisch Forum* 2 (1968) nr. 6, 283-289 en 3 (1969) nr. 1, 28-35.

Een schoolonderzoek in Libanon*

A. LYSEN en B. LYSEN-KIST,
Institute for the Blind, Bourj-Hammoud, Lebanon

Samenvatting

In 1970 verrichtten wij met de PMA 4-6 (L. L. Thurstone, Primary Mental Abilities Test, Grades 4-6) een onderzoek in de vierde klassen van zes scholen in Libanon, op totaal 146 Armeense leerlingen. Twee scholen (56 leerlingen) bevinden zich in welgestelde wijken. De overige vier (90 leerlingen) in Bourj-Hammoud, een arme voorstad van Beirut.

De aanvankelijke hypothesen, dat de gemiddelde intelligentie op de zogenaamde geprivileeerde scholen hoger zou liggen dan op de armere scholen, en dat de gemiddelde leeftijd der leerlingen op de armere scholen hoger zou liggen dan op de geprivileeerde, werden door de uitkomsten van het onderzoek bevestigd.

Het artikel tracht een beeld te geven van de wijze waarop men in een ontwikkelingsland met primitieve middelen moet werken en hoe men tegelijkertijd in een zo onontgonnen gebied van een bescheiden onderzoek direct profijt kan trekken.

1. Inleiding

In de eerste helft van 1970 verrichtten wij een onderzoek naar het intellectuele niveau van Armeense schoolkinderen in Bourj-Hammoud, Libanon. Het onderzoek werd gedaan in het kader van praktisch werk, dat studenten moesten verrichten, die een 'course' in 'psychological measurement' volgden. Zij zijn te vergelijken met

Hollandse studenten, die hun propaedeuse achter de rug hebben. Het budget voor dit onderzoek reikte niet verder dan de mogelijkheid om wat papier te kopen. Het doel was, om het intelligentieniveau van Armeense schoolkinderen in Bourj-Hammoud te vergelijken met dat van Armeense schoolkinderen in Beirut, d.w.z. van kinderen uit behoeftige kringen met die uit welvarender kringen.

Bourj-Hammoud en Beirut zijn van elkaar gescheiden door de Beirutrivier. Bourj-Hammoud is een stad met 100.000 inwoners, waarvan ongeveer de helft Armeens is. Het is hier niet de plaats om in te gaan op de trieste geschiedenis van de Armeniers. Behalve in Bourj-Hammoud zijn er nóg enkele plaatsen in Libanon waar men concentraties van Armeniers vindt. Zij zijn oppervlakkig geïntegreerd in dit land. Het best zijn zij er aan toe, die de Libanese nationaliteit hebben bemachtigd. Verschillende wijken in Bourj-Hammoud zijn genoemd naar de Turkse steden waar de Armeniers destijds uit gevlucht zijn. Wij vinden bijv. Nor-Marasch, Nor-Adena, etc. In die speciale wijken zitten de vroegere bewoners van Marasch, Adena etc. bij elkaar. Ze behoren tot de kleine en heel kleine middenstand of zijn - meestal ongeschoold - arbeider. Er is veel armoede, maar men sterft niet van honger. De Armeniers zijn Christenen: Orthodox, Protestant of Rooms-Katholiek. De Armeense scholen staan altijd onder leiding van één van deze kerkgenootschappen, maar worden ook door het Libanese gouvernement ondersteund. Vanuit hun eigen ideologie geven ze een compleet Armeens leerprogramma, maar ze zijn tevens verplicht het Libanese leerprogramma te geven. Het feit dat hun leerlingen zo mogelijk straks Ameri-

* In gewijzigde vorm overgenomen uit het oorspronkelijk in het Engels gestelde jaarverslag '70-'71 betreffende ons ontwikkelingswerk.

kaanse, Franse of Engelse Colleges gaan bezoeken betekent de noodzaak om een grondige kennis van de Engelse of Franse taal bij te brengen. Iedere lagere school heeft dan ook een kleuterschool waar reeds de drie- tot vier-jarigen serieus het Armeense alfabet moeten leren. Het jaar daarop beginnen ze met lezen en schrijven van het Arabisch en het jaar daarop met Engels of Frans. Als de kinderen naar de eerste klas gaan zijn het dus al hele geleerden. Zij kennen dan drie alfabetten, waarvan het Arabische van rechts naar links geschreven wordt, en twee schrijfwijzen voor de cijfers: onze z.g. Arabische cijfers en de werkelijk in de Arabische wereld gebruikte cijfers. De drie talen die ze leren, knopen niet aan bij wat ze gewend zijn te spreken. De Armeense taal heeft een opleving gekregen in de diaspora. Thuis wordt nog veel Turks gesproken, of een sterk met Turks vermengd Armeens, zeker als er grootouders in huis zijn. Het Arabisch dat de kinderen op straat opgepikt hebben, is het 'colloquial' en niet het hoog-Arabisch dat op school geleerd wordt. In de scholen heerst een strenge tucht. De kinderen dragen schooluniformen (gekleurde mouwschorten). Voor handarbeid en gymnastiek is bij dit overladen schoolprogramma nauwelijks tijd. De didaktiek maakt veel gebruik van instampen en memoriseren. Van de kinderen verwacht men dat ze zonder op te vallen braaf doen wat er van hen gevraagd wordt. Er wordt veel van school gewisseld. Een school is een consumptiegoed. Als men een school ontdekt waar het altijd hoge schoolgeld wat lager is, of waar men een hogere tegemoetkoming kan krijgen, dan neemt men zijn kind eenvoudig van school en stuurt het naar de goedkopere. Een kind dat voor de tweede maal dezelfde klas zou moeten doubleren, wordt van school gestuurd, maar daarna zonder problemen op een andere school in een hogere klas aangenomen. Voor het voortbestaan van een school is de hoeveelheid leerlingen belangrijker dan de kwaliteit. Het intellectuele en kulturele niveau van schoolhoofden en onderwijzend personeel loopt erg uiteen. Naast voortreffelijk gevormden zijn er die zelf nauwelijks een lagere school hebben afgelopen. Hier zien we echter de

laatste jaren veel verbetering.

Om terug te komen op ons onderzoek, wij hoopten dat de resultaten ons iets zouden leren omtrent de behoefte aan een school voor debielen in Bourj-Hammoud. Aan het eind van dit artikel zullen wij uiteenzetten waarom wij hier belang bij hadden.

2. Hypothesen

Ten eerste vooronderstelden wij dat het gemiddelde intellectuele niveau van de Armeense kinderen in Bourj-Hammoud lager zou zijn dan dat van de Armeense kinderen in welvarender woongebieden. Ten tweede, dat het percentage leerlingen die te oud waren voor hun klas, hoog zou zijn.

3. De steekproef

Voor onze steekproef kozen we vier Armeense scholen, verspreid over de stad, met een homogene populatie, d.w.z. kinderen van kleine en zeer kleine middenstanders, arbeiders en sociale randfiguren. Deze kinderen zitten door elkaar op school, niet alleen op de vier door ons gekozen scholen, maar dit geldt voor alle Armeense scholen van Bourj-Hammoud. De weinige welvarende Armeniers die hier wonen zenden hun kinderen naar een school in Beirut. Ter vergelijking namen we een school in een zeer welgestelde wijk in Beirut en een uit een welgestelde maar toch iets mindere buurt. (Om praktische redenen waren hier geen andere keuzen mogelijk.)

4. De testschaal

Door gebrek aan budget konden we slechts gebruik maken van beschikbaar materiaal. We bezaten 20 testboekjes SRA PMA 4-6 en we besloten hiermee de vierde klassen te onderzoeken. Voor lagere klassen hadden we geen materiaal beschikbaar, maar zoals eerdere onderzoeken uitwezen, verschillen de intellectuele niveaus van kultureel minder bedeelde kinderen gedurende de eerste twee à drie schooljaren minder van het gemiddelde dan daarna. Met

onze vierde-klas-kinderen hoopten we op meer pregnante resultaten. Volgens het handboekje van genoemde testserie, meet de PMA vijf intelligentie-factoren die bijzonder kritisch zijn in verband met schoolwerk. Deze zijn: Verbal meaning, Number facility, Reasoning, Perceptual speed, Spatial relations.

Het Engels van de testboekjes waaruit de kinderen moesten werken, moest in het Armeens vertaald worden. Dit was een belangrijke factor voor het slagen van het onderzoek en voor ons moeilijk te controleren, aangezien wij de Armeense taal niet machtig zijn. We werkten met een groep van 18 studenten, studierend aan het Haigazian College. Dit is een kleine Armeense Universiteit, waar men een Bachelor degree kan halen. Er wordt in het Engels gedoceerd, volgens het Amerikaanse systeem. Er studeren ook vele niet-Armeniërs. Gelukkig waren er in onze groep twee oudere vrouwelijke Armeense studenten, beide onderwijzeres aan een Armeense school, die de vertaling op zich namen. Zij zijn bekwame en consciëntieuze werksters, die het Armeens perfect beheersen.

5. Testprocedure

Groep-tests waren voor de 6 door ons uitgezochte scholen iets volkomen nieuws. De scholen waren zeer bereid tot medewerking. Toch was het heel moeilijk om tot concrete afspraken te komen. De schoolhoofden vonden het een groot probleem dat de kinderen bepaalde lessen zouden missen. Nu is het waar dat op deze scholen reeds vanaf de kleuterschool verschillende vakkrachten zijn ingeschakeld, voor wie het frustrerend is als hun lessen onderbroken moeten worden. Toen het tenslotte zover was dat we met ons team een school betraden, ondervonden we veel, te veel, belangstelling. Onderwijzers zagen niet in waarom ze de procedure niet bij mochten wonen. Het was ook niet gemakkelijk om kinderen van andere klassen weg te houden. Door de warme vochtigheid die in Bourj-Hammoud heerst, kon men de deur en ramen van een klas niet sluiten. De beste oplossing bleek om één der studenten met de taak van Cerberus te belasten en nieuws-

gierigen op een afstand te houden. De studenten die géén Armeens spraken, konden hulpdiensten bij de testafname verrichten en zo nodig de kinderen in het Arabisch aanwijzingen geven. Voor de uitleg van de tests aan de kinderen kwamen natuurlijk alleen de vloeiend Armeens sprekenden in aanmerking. Twee studenten, een Iranier en een Assyrier spraken noch Armeens, noch Arabisch. Zij kregen een extra aandeel in de correctie. Behalve de PMA-series kregen de kinderen nog tot taak een mens te tekenen. Ook moesten ze neerschrijven wat het prettigste en wat het akeligste was dat ze ooit beleefd hadden. Deze delen van de procedure zijn elders uitgewerkt.

In het belang van een goede onderzoekprocedure is het nu eenmaal heel belangrijk om de leeftijden van de te onderzoeken kinderen te weten. Dit was geen eenvoudige zaak. In deze nog niet gesecculariseerde wereld wordt door het ontbreken van een burgerlijke stand, aan leeftijden heel weinig aandacht geschonken. De geraadpleegden moeten daar steeds uitgebreid over nadenken. Als men dan bijv. verneemt dat een kind tien jaar is, wordt vaak bedoeld dat het in zijn tiende jaar is, dus negen jaar. De studenten waren geïnstrueerd om uitgebreid over de door de kinderen op hun formulier ingevulde leeftijd na te vragen. We hebben ons echter moeten beperken tot de leeftijd in jaren. Op de maand nauwkeurig konden we de geboortedata niet te weten komen. Ook bij het schoolhoofd waren die niet bekend.

6. Resultaten

Tabel 1 geeft een overzicht van de resultaten van de PMA-testseries. Onze hypothese, dat het intellectuele niveau van functioneren in de geprivilegerde wijken beter zou zijn, werd door de feiten bevestigd. Tabel 2 geeft een overzicht van de gemiddelde leeftijden van de leerlingen in de vierde klassen. In de geprivilegerde wijken bleek 14% van de leerlingen ouder dan 11 jaar. In de overige wijken was dit 68%. Een opmerkelijk verschil, dat onze tweede hypothese bevestigd.

Uit deze resultaten kunnen wij afleiden dat

Tabel 1. Resultaten van de PMA 4-6 in de vierde klassen van zes scholen, uitgedrukt in stanines. De getallen tussen haakjes geven de range aan.

School	N.	Algemeen gem.	Verbal	Number facil.	Reasoning	Perc. speed	Spatial rel.
I	36	3,67 (1-6)	6,67 (2-9)	2,97 (1-8)	3,28 (1-7)	2,94 (1-6)	3,72 (1-7)
II	16	4,17 (1-7)	7,25 (4-9)	2,69 (1-7)	4,38 (1-5)	2,81 (1-5)	3,50 (2-6)
V	14	4,21 (1-7)	6,35 (3-9)	2,85 (1-5)	3,57 (1-9)	3,21 (1-6)	4,07 (1-7)
VI	24	3,78 (2-6)	4,25 (1-5)	2,70 (1-5)	3,62 (1-7)	2,25 (1-5)	3,04 (1-6)
III	33	4,78 (2-7)	8,55 (6-9)	3,45 (1-7)	4,15 (1-9)	2,85 (1-5)	3,79 (1-7)
IV	23	5,65 (3-8)	8,75 (4-9)	4,86 (2-7)	3,78 (1-7)	3,78 (2-8)	4,39 (2-6)
Totaal	146	4,36 (1-8)	7,05 (2-9)	3,31 (1-8)	3,85 (1-9)	2,94 (1-8)	3,78 (1-7)

De scholen I, II, V, en VI zijn de gedepriviligeerden.

De scholen III en IV zijn de geprivilegeerden.

Tabel 2. Leeftijdverdeling in de vierde klassen.

School	Gem. leeftijd	range	Percentage leerlingen ouder dan 11 jaar	
I	12	10-14	86%	68% van de 90 gedepriviligeerde leerlingen
II	12	10-14	63%	
V	11,5	10-14	36%	
VI	12	11-14	63%	
III	11	9-13	21%	14% van de 56 geprivilegeerde leerlingen
IV	10	9-12	4%	

een debiel kind in een school in Bourj-Hammoud lang niet die moeilijkheden ondervindt, die het zou hebben in een school in een betere wijk. Immers leeftijd is niet belangrijk. De uitspraak 'dat kind is te oud voor die klas' geldt hier nauwelijks. Er zijn hier bovendien kinderen die later naar school gaan, of een paar jaar van school worden genomen en dan weer terugkomen, eenvoudig om financiële redenen.

Schoolgang is voor inwoners van Libanon verplicht, maar deze regel wordt niet gesanctioneerd, omdat er een tekort aan scholen is. Veel ouders hebben zelf zeer weinig geleerd. Ze zijn vaak niet verder gekomen dan de kleuterschool of de eerste klas. Ze zijn al trots als ze hun kinderen naar school kunnen laten gaan, of dit nu met of zonder

succes is.

Aangezien het gemiddelde intelligentieniveau aan de lage kant is behoeven de debielen niet zozeer te concurreren met een meerderheid van vlugge, pientere kinderen. Zoals reeds vermeld is het veranderen van school geen probleem. Men kan dus na 7 jaar hoe dan ook in de vierde klas terechtkomen door eenvoudig om de twee jaar van school te veranderen.

In Tabel 3 zien we een opmerkelijk verschil tussen de resultaten, behaald bij de subtests. Speciaal de prestaties van de leerlingen in het verbale vlak zijn relatief veel hoger dan die in de andere subtests. Wij refereren hierbij aan een onderzoek, door Gordon Fifer in 1964 te New York ingesteld naar verschillen in diverse 'mental

Tabel 3. Vergelijking tussen de gemiddelde stanines, behaald op de subtests van de PMA 4-6 door de twee groepen leerlingen.

Subtests	Verbal	Number facil.	Reasoning	Perc. speed	Spatial rel.
Gem. stanines geprivilegerden	8,63	4,02	3,99	3,23	4,03
Gem. stanines gedepriivegerden	6,—	2,80	3,61	2,77	3,55

abilities' tussen sociale klassen en kulturele groeperingen. In dit onderzoek werden 40 Chinese, 40 Joodse, 40 Neger- en 40 Puertoricaanse kinderen onderzocht aan de hand van 4 subtests: Verbal, Reasoning, Numerical en Space. Deze series zijn vergelijkbaar met de PMA wat betreft het verbale deel tegenover de rest. Iedere groep van kinderen was verdeeld in 'middle class' en 'lower class'. Het bleek dat het sociale niveau de hoogte van intellectueel functioneren bepaalde en dat het etnische cultuurpatroon bepalend was voor het relatief hoger en lager intellectueel functioneren op de subtests. In ons onderzoek hebben de relatief goede resultaten van de subtest 'Verbal abilities' een pregnante plaats ten opzichte van de overige subtests. Deze zelfde tendens vond Fifer bij Joodse en Negerkinderen. Bij zijn Chinese en Puertoricaanse kinderen deed de omgekeerde tendens zich voor. (Deze gegevens verwijzen natuurlijk alleen naar gemiddelde groepsprestaties). Volgens Fifer zouden deze resultaten een leiddraad kunnen zijn bij het opstellen van onderwijsprogramma's. Hij werkt dit echter verder niet uit. Wat betreft onze Armeense kinderen weten we dat taaltraining een belangrijk deel van het schoolprogramma is. In de Arabische cultuur, waar deze Armeniers in zijn opgenomen, speelt de taal een belangrijke rol, niet alleen voor de communicatie maar ook voor het genoegen van het zich uiten. Men 'speelt' graag met taal en reciteert gedichten. Non-verbale activiteiten staan veel minder in aanzien. Puzzles oplossen, gezelschapsspelen, behendigheidspelelen zoals wij die kennen, worden hier door kinderen en volwassenen weinig beoefend. Kinderen tekenen ook niet.

7. Belang van de resultaten voor ons werk in Bourj-Hammoud

Als eindconclusie was voor ons belangrijk te constateren, dat debiele kinderen hier geen aparte school nodig hebben, zolang niet het hele schoolwezen gemoderniseerd wordt en men zich het probleem van deze kinderen bewust wordt. Zoals de situatie nu is, heeft het nog geen zin om te onderscheiden tussen normale kinderen en kinderen met een beperkte aanleg. Dat is immers een luxe problematiek voor gemeenschappen waar alle kinderen goed doorvoed zijn en een minimum-stimulans tot logisch denken van huis uit meekrijgen.

Het is overigens in een achtergebleven gemeenschap niet eenvoudig om te zien waar men met buitengewoon onderwijs moet en kan aanvangen. Toen wij hier in 1968 aankwamen troffen wij binnen het raam van 'The Armenian Institute for the Blind and Deaf' onder Zwitserse directie, o.a. een schoolje met internaat aan voor een 40-tal achterlijke kinderen: idioten, imbecielen, debielen en een enkel spastisch kind. Zoals zo vaak met ontwikkelingswerk, was hier gepoogd een acute nood te lenigen. De consequenties had men zich slechts vaag gerealiseerd, volgens het principe: komt tijd, komt raad. Met de nieuwe Zwitserse directie (1968) werden de consequenties echter wel terdege uitgewerkt. Het enige financieel haalbare bleek een dagschool voor kinderen die genoeg van buitengewoon onderwijs konden profiteren om zich straks als volwassenen in de maatschappij staande te houden, dus zonder dat ze speciale voorzieningen als beschutte werkplaatsen e.d. nodig hadden. We dachten

hierbij aan debielen of aan LOM-kinderen. Kinderen met lees- en schrijfstoornissen worden hier nog afgedaan met: 'die zijn lui'. Het zijn in de letterlijke zin geslagen kinderen. Herhaaldelijk werden dit soort kinderen in onze kliniek aangemeld. Hun problematiek als zodanig was nog nergens onderkend.

De resultaten van ons onderzoek, gecombineerd met de ervaring opgedaan in onze kliniek, wezen in de richting van een LOM-school. Hiermee zijn wij in 1971 van start gegaan. Het is mede onze taak om het begrip voor de moeilijkheden van deze kinderen en de wijze waarop ze kunnen worden opgevangen, hier te introduceren.

Literatuur

- Abinadar, Wadad, Social study of 22 cases of mentally retarded children, *Beirut Review for special education*, Vol. I, No. 2, 1968.
- Anastasi, Anne, *Psychological testing*. New York, 1967.
- Barakat, J. N., Experimental study in mental retardation among Palestine refugee children, *Beirut Review for special education*, Vol. 1, no. 4, 1969.
- Cruickshank, W. M., en G. Orville Johnson, *Education of exceptional children and youth*, Englewood Cliffs N.J., 1967.
- Fifer Gordon, *Social class and cultural group differences in diverse mental abilities*, New York 1964.
- Hartunian, A. H., *Neither to laugh nor to weep. A memoir off the Armenian genocide*, Boston 1968.
- Sorel, F. N., De organisatorische samenwerking in de zwakzinnigenzorg, *Maandblad geestelijke volksgezondheid*, 4/69.
- Passow, A. H., M. Goldberg en A. J. Tannenbaum, *Education of the disadvantaged*, New York 1968.
- Centre d'information Arménien, *Les Arméniens se souviennent 1915. Le cinquantenaire d'un genocide*. Beyrouth, 1965.

Curriculum vitae

De heer en mevrouw Lysen zijn sedert 1968 in Libanon in het kader van de ontwikkelingshulp werkzaam als psycholoog. De inviterende instantie was het Haigazian College, waaraan beiden de aanstelling kregen van *associate professor*. Verder was het de bedoeling dat een psychologische kliniek werd opgericht, in de eerste plaats bedoeld voor gehandicapte kinderen.

Voordien had A. Lysen een functie als bedrijfspsycholoog van de gemeente Amsterdam, gecombineerd met die van docent aan een avond-HTS. B. Lysen-Kist had naast de adviespraktijk in Amstelveen een docentschap aan de Rietveldacademie, afd. MO Tekenen. De Lysens hopen eind 1971 weer in Nederland terug te keren.

Rondom de pedagogische situatie van de leerlingen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs

*Aantekeningen bij het Rapport van een Brugklascommissie**

N. BEETS

In het Rapport van de Brugklascommissie-Werkcommissie van de V.G.N. en de drie Pedagogische Centra voor de geschiedenisdidactiek in het eerste leerjaar¹ – is men uitgegaan van de belevingswereld van de leerling en de pedagogische situatie van de leerlingen in het eerste leerjaar. Het pleit voor de zorgvuldigheid waarmee de commissie gewerkt heeft, dat zij in het onzekere bleef met betrekking tot hoofdstuk drie van haar rapport. Aan een buitenstaander werd gevraagd om in het bijzonder bij dat hoofdstuk aantekeningen te plaatsen.

Er vallen twee zaken op. Het blijkt moeilijk te zijn om een ontwikkelingspsychologisch *beeld* van een pedagogische *situatie* te onderscheiden. In het rapport wordt wel een beeld geschetst, maar nauwelijks iets over de genoemde situatie meegedeeld. Daarmee krijgen we zicht op een tweede moeilijkheid. Een pedagogische situatie maakt deel uit van een meer-omvattend *sociaal gesitueerd* zijn. We willen dus een poging doen om aan de begrippen pedagogische situatie en sociale situatie iets meer reliëf te geven.

Ontwikkelingspsychologisch beeld

We kunnen in grote lijnen accoord gaan met het geschetste beeld van de omstreeks-twaalfjarige. Deze wordt over het algemeen als vitaal-dynamisch en expansief ervaren. Het kind beschikt op basis van goed-ontwikkelde musculatuur en een gecoördineerd zenuwstelsel over bewegingsvrijheid. Het kan zich in alle richtingen verplaatsen en maakt daar ruimschoots gebruik van.

*Uitwerking van een lezing – 2 oktober 1971 – voor de *Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland*.

Men zou de levenssituatie vanuit het *zien* als extravert kunnen kenschetsen. Het kind ziet van allerlei dat voorhanden is en allerhand dat voor het grijpen ligt. Ogen, benen en handen, en niet te vergeten de oren, liggen aan de beleving van de vrijheid ten grondslag. Daarmee wordt een emancipatie van 'thuis' mogelijk. Het kind is in veel opzichten onafhankelijk, zelfstandig en het kent vrijheid.

Ook in zijn onderzoekings-nieuwsgierigheid is het kind extravert gericht. Exploratie van het nieuwe, het onbekende, het opdoen van nieuwe ervaringen behoort tot het dagelijkse repertoire. Op grond hiervan mag men dit kind leergierig noemen. Ook die leergierigheid blijkt nog sterk aan vitale uitdagingssituaties gebonden te zijn. Van oudsher nodigt de sloot uit tot springen, de balk tot balanceren enzovoorts. Waagstuk en avontuur – en daarmee moed, lafheid, durf en zwakte – spelen in het sociale leven van tien- tot veertienjarigen een voorname rol. Het gevoel van eigenwaarde – het zelf-concept, de eigen identiteit – hangt samen met mee kunnen doen met de anderen of niet mee kunnen doen.

Er vinden dus vele leerprocessen plaats. Het kind leert hoeveel hooi het op de vork kan nemen, hoe ver het kan springen, wat het niet durft en wat wel. Het leert zichzelf kennen in actuele situaties, in confrontatie met anderen. Het leert welke sprong gewaagd kan worden maar springt ook mis en dan in de sloot. U moogt dit zien als een zeer oorspronkelijke wereld-oriëntatie. Het kind oriënteert zich aan de grenzen der eigen vitale mogelijkheden. De wereld-oriëntatie die in de schoolklas, in een meer geabstraheerde vorm, plaats vindt – aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer – zou ik een meer *secondaire*

wereld-oriëntatie willen noemen, de vitale is de primaire. We kunnen ook over oorspronkelijke en afgeleide wereld-oriëntatie spreken.

Ondertussen zien we hoe in deze levensperiode hobbies en voorliefden ontstaan. Er zijn duidelijke tekenen dat bepaalde *aandachtsvelden* worden geselecteerd. Er ontstaat een voorliefde voor een bepaalde sportbeoefening, voor postzegels, pop-sterren of -groepen, televisie-programma's, muziekinstrumenten etc. Daarbij speelt de verbeelding een grote rol. De geestelijke of imaginaire reikwijdte neemt – vooral omdat men lezen kan – aanzienlijk toe. Daarmee wordt het kind geconfronteerd met een problematiek van de *macht*. De macht van de verbeelding. Het kan geïmponeerd raken door wat het allemaal zelf bedenken kan. Het kan zich overdreven voorstellingen gaan maken van wat het zelf allemaal kan. Het begeeft zich op weg van machtsgevoelens naar almachtsgevoelens. Bij sommigen treft men aan: een gevoel van alles te kunnen en ook alles te willen. En zo kan dan elke uitvinding door een twaalfjarige opnieuw worden gedaan. En iedere grote daad ligt binnen zijn machtsbereik.

Ieder mens – en dus ook de twaalfjarige – stuit echter onherroepelijk op grenzen. Men komt verkeerd neer na een sprong en verstuikt een enkel. Men heeft een diepzinnige gedachte maar die bleek al vaker te zijn gedacht. Het eigen reikbereik en de eigen originaliteit gaan minder ver dan men dacht. Macht en almachtsgevoelens stuiten op *grenzen*. Er komen desillusies en ontgoochelingen. Teleurstellingen en frustraties werken ontnuchterend. De twaalfjarige wordt gedwongen met beide benen op de grond te blijven. Dat houdt hem realiteitsnabij.

Hoe belangrijk het is dat tegenover almachtsgevoelens ontnuchtering optreedt, blijkt wanneer ontnuchteringsprocessen uitblijven of wanneer men die uit de weg gaat. In beide gevallen heeft dat ernstige gevolgen voor het zelf-concept. Er komt dan geen *realistische zelf-kennis* tot stand. Voor een realistische zelf-beschouwing is de schok van een deceptie, het ondergaan van een nederlaag, het ervaren van iets-niet-kunnen van evenveel belang als de vreugde van het slagen,

het vieren van een overwinning en de ervaring dat men iets kan.

Als we het geëxtraverteerd-zijn kenmerkend noemen voor de leeftijdsperiode van tien tot veertien, dan is de extroversie in feite een grondvoorwaarde voor de inkeer, voor het tot zichzelf komen, het zien van zichzelf in alle beperktheid. En die introverte gerichtheid is dan op haar beurt weer een voorwaarde voor zich opnieuw richten naar de buitenwereld. Een nieuw realisme, een nieuwe zakelijkheid en objectiviteit ontstaan juist aan de hand van het tot inzicht komen van het kind. Een inzicht in eigen mogelijkheden en beperkingen. Introversie en extroversie worden hiermee dus gezien als deelaspecten van een dialogisch-dialectisch proces: extroversie schept de voorwaarden voor introversie en daarmee kan een nieuwe vorm van extroversie ontstaan².

Van eminente betekenis is het gevorderd vermogen de taal te kunnen gebruiken. De twaalfjarige leerling heeft een jarenlang schoolleven achter de rug, en daarmee een *specifiek eigen verleden*. Hij heeft ervaringen opgedaan en kan op die ervaringen terugzien. De mogelijkheid tot reflecteren is hiermee gegeven. Daarmee de mogelijkheid tot onder woorden brengen. In principe kan er dus ook gediscussieerd worden. Want discussie vooronderstelt *distantie* nemen in het hier-en-nu, terug kunnen zien en vooruit kunnen zien. De eerste klasser kan zien hoe de huidige situatie verschilt van die van het vorige jaar, toen hij de lagere school bezocht. Hij kan zich voorstellingen maken van een tweede klasserschap. Een gedachtenwisseling over o.a. de eigen situatie en de sociale processen waarin men zelf betrokken is, is mogelijk. Men kan met twaalfjarigen praten over hun eigen gedragspatroon en de inwerkingen die zij van anderen ondergaan. Het hoeft geen betoog dat hiermee *voorwaarden* ontstaan voor een realistisch zelf-concept en ook een realistische toekomstgerichtheid. Voor een realistisch zien van een eigen positie in de wereld.

We schetsten enkele aspecten van *het beeld* van de eerste klasser. Welke consequenties kunnen we uit het een en ander trekken met het oog op de

leer-situatie, dus voor een zinrijke leerstructuur? We vragen dan allereerst: wat wil een overgang van extroversie naar introversie en vervolgens naar nieuwe extroversie feitelijk zeggen?

In de vitale sfeer gaat het dan om een omzetting van daadkracht in denkkraft, van het voetbalbeen naar het hoofd. Het gaat om een ont-Feyenoordiserings-tendens: geen daden maar woorden! Tot in het denken zelf zien we hoe het meer *concretiserende* denken plaats maakt voor een *abstraherend* denken. Het concrete begrippenarsenaal wordt versterkt met meer gecompliceerde maar vooral abstractere begrippen. Het begrip vrijheid werd bij voorbeeld omschreven met: dat je het mag van je moeder. Het kan thans als volgt omschreven worden: een gevoel, een beleving van ruimte om je heen en van ongehinderd-zijn. Hiermee begint het kind potentieel een greep te krijgen op *complexere verbanden* en *diepere zingeving*. Deze greep is niet langer een letterlijk grijpen met de handen maar toenemend begrip. Begrijpen door middel van de geest, het verstand, werd voorafgegaan door een binnen het directe bereik brengen met de handen, door een grijpen.

Als we over een zinrijke leerstructuur spreken, spreken we over een structuur die als zinvol ervaren kan worden. We zullen ten volle gebruik willen maken van het vermogen van het kind om zicht te verwerven in wat het zelf doet, en in de leerstof die het aangereikt krijgt. We zullen leerprocessen bevorderen die binnen een leerstructuur als zinvol ervaren kunnen worden. We zullen daarbij willen bedenken, dat juist de twaalfjarigen óók het uit-het-hoofd-leren als een zinvolle bezigheid kunnen aanvaarden. Het is een misverstand te menen dat alle mechaniseren van kennis zinloos en uit den boze is.

Sociale context van de pedagogische situatie

Het voorafgaande is in feite nog niet veel meer dan ontwikkelingspsychologisch *materiaal*, waaruit een leeftijdsbeeld kan worden gevormd. Voor een goed begrip van wat onder een pedagogische *situatie* moet worden verstaan, hebben we meer nodig dan een psychologisch leeftijdsbeeld. Situatie wil zeggen dat een omgeving

moet worden geschetst. We zien de twaalfjarige in verschillende omgevingen: een huiselijke omgeving, een schoolklas of ergens onderweg³.

We zien het kind in de klas deel uitmaken van een groter geheel, een groep medeleerlingen. Het vertoont in omgangssituaties omgangsgedrag. Het gedraagt zich binnen een relationeel veld, er is een voortdurende interactie tussen leeftijdgenoten. Daarmee is de *omgangssituatie* wel reeds geplaatst binnen een sociale structuur, maar we kunnen nog niet over een pedagogische situatie spreken. Dit laatste kan pas als we de relatie tot een volwassene of volwassenen mede in onze analyse betrekken. Met bovendien de verduidelijking dat de omgangssituatie dan niet een doelloze of zinloze is, maar dat een bepaalde zin-structuur aanwezig is. De pedagogische situatie is een *zin-structuur* waarin posities worden ingenomen en rollen worden aanvaard. De volwassene verschijnt in de rol van docent, de jongere in die van leerling. We herkennen een *rollenstructuur*. Bovendien worden bepaalde doeleinden nagestreefd. Er dienen – binnen een pedagogische situatie – vormings- of leerprocessen op gang te komen, die door docent en leerlingen als zinvol ervaren kunnen worden, op grond waarvan een *motievenstructuur* kan blijven functioneren. Zinstructuur en motievenstructuur zijn voor het doceer en voor het leergedrag essentiële zaken.

Een pedagogische situatie is dus een specifieke sociale situatie in een sociale structuur, waarin we duidelijk omliggende posities en rollen herkennen. Het sociale gedrag van leerlingen enerzijds en docenten anderzijds wordt in hoge mate bepaald door de heersende of dominerende *rolverwachtingen*⁴. Het pedagogisch klimaat in een brugklas – en meer in het algemeen: de school – hangt uiteindelijk van rolverwachting en rolvervulling af. We kunnen een netwerk van rolverwachtingen onderscheiden. Leerlingen hebben bepaalde verwachtingen van leraren en van de door hen gepresenteerde leerstof. Zij verwachten dat een leraar zijn leraarsrol goed vervult. Maar leraren hebben duidelijke en soms uitgesproken, of onduidelijke en misschien zelfs irreële verwachtingen van leerlingen. Men kan de leerling

vragen naar het ideale beeld van een leraar en omgekeerd de leraar laten vertellen wat een ideale leerling is. Verwachtingen en realiteit zijn regelmatig niet met elkaar in overeenstemming.

De verwachtingsstructuur is hiermee echter niet voldoende getekend. Een nadere analyse onthult dat ouders dubbele verwachtingen met betrekking tot rol-vervullingen in de school koesteren. Zij hebben verwachtingen van de leraren maar ook van hun eigen kinderen. En deze verwachtingen beïnvloeden mede – we moeten nu zeggen: op de achtergrond, onbewust of iets dergelijks – de gedragingen van docenten en leerlingen op school en in de klas. Omgekeerd verwachten de docenten en de leerlingen nu weer van de ouders dat deze bij voorbeeld datgene wat op school gebeurt niet zullen dwarsbomen, zullen afkeuren of iets van dien aard. Kortom: er is een genuanceerd netwerk van verwachtingen, dat een *verwachtingsstructuur* vormt. Daaraan zou kunnen worden toegevoegd dat het gaat om een structuur van in principe *legitieme verwachtingen*⁵. Er zijn – naar ik meen – weinig argumenten te vinden op grond waarvan leerlingen, docenten en ouders geen bepaalde verwachtingen van elkaar zouden mogen hebben. De problematiek schuilt in het koesteren van irreële, onzakelijke en irrelevante verwachtingen. We kunnen hier de analyse van de verwachtingsstructuren niet doortrekken naar een nog meer omvattende achtergrond. Ook vanuit een samenleving in haar geheel worden docenten, ouders en leerlingen met verwachtingsstructuren geconfronteerd. De discussie over die verwachtingsstructuren – veelal als bedreigende machtsstructuren gekenschetst⁶ – beïnvloedt het pedagogisch klimaat in de school in hoge mate.

Terug naar de brugklasseleerling. Deze leerling wordt in concreto geconfronteerd met het *rollenspel* van medeleerlingen, leraren en ouders. Hij staat voor de opgave zelf een bepaalde rol te spelen, waarbij in zekere zin aan verwachtingen van anderen – medeleerlingen, docenten en ouders – moet worden voldaan. Deze rolverwachtingsproblematiek spitst zich echter toe in het moeten en willen voldoen aan verwachtingen die

men aan zichzelf stelt.

Hiermee hebben we de brugklasseleerling nog steeds onvoldoende *gesitueerd*. De sociale context, waarbinnen we hem zich zien bewegen, beperkt zich niet tot de klas. Hij beweegt zich *binnen een school*. Zijn gedragingen, belevingen en gevoelens, het denken en zich inzetten, worden óók bepaald door wat er in dit bredere verband gebeurt⁷.

De vraag mag dan ook worden gesteld welke rol bepaalde toneelspelers uit andere klassen ten aanzien van brugklasseleerlingen spelen. De meest boeiende en invloedrijke figuren zouden wel eens in de hogere regionen van de school kunnen rondlopen. Het betere toneelspelersvakwerk zou in de hoogste klassen kunnen worden vertoond, en van invloed kunnen zijn op gevoelens, belevingen en gedragingen van de jongeren. We gebruiken met opzet het beeld van een toneelspel. Adolescenten spelen – evenals ouderen – hun specifieke rollen op een toneel.

Vanuit de jongsten gezien geven de oudere leerlingen op school duidelijk de toon aan. Zij bieden, wat het uiterlijk betreft, een romantisch, hier en daar zeeroverlijk en zelfs wel middeleeuws of vroegchristelijk kijkspel. We zeggen het op deze manier om 'historische dimensies' aan te duiden. Het verleden is op een eigenaardige manier in de uiterlijke verschijningsvormen van de jeugd weer gaan spreken. De hedendaagse psycholoog komt in de verleiding die jeugd narcistisch te noemen in de wijze waarop met kleding en uiterlijk wordt omgesprongen. Individualistisch? Misschien óók, maar toch vooral narcistisch.

Er wordt de laatste tijd ook weer meer biologisch gedacht. Het menselijk narcisme lijkt een afspiegeling van wat zich ook onder dieren voordoet. Er wordt gepronkt en gecoquetteerd met de eigen schoonheid en lelijkheid, waarmee de verenpracht in het vogelrijk – het woord vogel is dan ook niet uit de lucht – geduchte concurrentie wordt aangedaan. Daarbij vallen vooral de extreme kledings- en haardrachtvormen op. Naar twee kanten: soms kan het niet mooier, soms kan het niet nog lelijker. Verzorging en verslonsing. Niet geheel nieuw maar wel meer algemeen lijkt

vervuiling grote aantrekkingskracht uit te oefenen. De industrie biedt vele jongeren een compromis-alternatief: nieuwe kleding die er vervuild uitziet. Namaakarmoede. We vermoeden dat we hier met een *ondoorzichtige narcismeproblematiek* te maken hebben.⁸

De vraag rijst of zich grote onzekerheid en diepe twijfel omtrent de *eigen positie, rol en identiteit* in het uiterlijk accentueren. Met evenveel recht kan men vragen of onzekerheden en twijfel gemaskeerd moeten worden. Ondertussen is duidelijk dat zich een gevarieerd en hier en daar groots schouwspel manifesteert, waarnaar de jongsten kunnen kijken en dat zij al spoedig wensen te imiteren. Eerste klassers lijken al gauw imitatie-hogere-klassers, op de baarden en snorren na. Belangwekkend is hierin vooral de vraag naar het *epidemische* karakter van gedragingen en gewoonten, dat zich vooral aan de hand van mode en haardracht laat vermoeden.

Wat hebben we hiermee nu willen zeggen? We wilden duidelijk maken dat de pedagogische situatie in een brugklasse in hoge mate kan worden bepaald door het leer- en speelklimaat, het *leefklimaat, dat de hele school kenmerkt*. Datgene wat zich in de bredere omgeving als werkkethos of als spelethos of als politiek klimaat manifesteert, beïnvloedt de motievenstructuur en het gedrag van de leerlingen in de laagste klas van de school. De brugklas kan dan ook *niet* als een eiland in de school worden opgevat. Ook niet als het bruggenhoofd van waaruit een nieuw ethos kan worden opgebouwd? Men krijgt de indruk dat er wel eens teveel gehoopt wordt dat het 'heil' van de brugklasbevolking moet komen. Die hoop zou wel eens ijdel kunnen blijken. Brugklasleerlingen zijn onderhevig aan alle winden die door de school waaien. Als het stormt in de hogere regionen dan heerst er ook een depressie in de omgeving van de lagere regionen van de school. Misschien is het een gemaskeerde depressie. Dan breekt de storm pas los in de tweede klas.

De sociale omgeving van de school

Zoals de brugklas gesitueerd is binnen het klimaat van de hele school, zo is de school onderhevig

aan de invloeden van een nog bredere omgeving, de samenleving. We moeten ons dus afvragen hoe de school vanuit die bredere omgeving beïnvloed wordt en welk klimaat daarmee gegeven is. Er heerst een *pedagogisch crisisklimaat* in samenhang met politisering en polarisering in het maatschappelijke veld. Het is niet moeilijk om dat vast te stellen.

De multipale veranderingsprocessen in de samenleving bewerkstelligen impasses in de doelstellingenstructuren. Docenten en leerlingen krijgen te maken met motivatie-moeilijkheden. De zin-structuur van de schoolarbeid is zodanig aangetast dat oudere leerlingen en docenten allerlei werk als zinloos ervaren. Men weet niet meer waarom dit of dat gedaan moet worden en of het nog wel gedaan moet worden⁹.

De school staat onder een voortdurende veranderingsdruk. *Alles moet veranderen*. Veranderings-eisen komen veelal van buiten de school maar worden binnen de school overgenomen. Men werkt binnen de scholen om aan die eisen te voldoen, waarbij op weerstanden en tegenwerking wordt gestuit. Binnen de scholen wordt dus strijd gevoerd onder veranderingsdruk die van buitenaf wordt uitgeoefend.

We willen hier alleen enkele grote lijnen aangeven en algemene opmerkingen maken. Veranderingsdruk op de school – met tot doel het pedagogisch klimaat binnen die school in een bepaalde richting te veranderen – kan in principe op drie manieren worden uitgeoefend. In de eerste plaats kan dat gebeuren op een onopvallende en bijna vanzelfsprekende manier. De mensen in de school nemen allerlei gedachten en ideeën, die in de samenleving werkzaam zijn, over en proberen daarmee binnen de school iets te doen. De schoolstructuur wordt dus niet onder zware druk gezet. Veranderingen binnen de school komen langzamerhand, stapje voor stapje of misschien nauwelijks tot stand. De veranderingsdruk wordt niet als bedreigend gevoeld. Deze blijft zacht en confuus.

Een geheel andere zaak wordt het indien veranderingen gewoon aan de school worden opgelegd. Een omslag in het ideologische denken in een autoritair geregeerd land kan aan een

school een nieuwe lijn voorschrijven. Een politieke of ideologische machtsstrijd kan tot een beslissing voeren en daarmee kan bij voorbeeld een onderwijsprogramma geheel op de helling worden gezet. Locher geeft in *Gestalten der Geschichte*, in een hoofdstuk over ideologische dienstbaarheid, een voorbeeld dat de moeite van het citeren waard is. We merken op hoe machtsuitoefening vanuit de samenleving op de school het onderwijsklimaat kan beïnvloeden. De passage staat in een paragraaf over Russische geschiedschrijving onder marxistische vigeur:

'Er zijn echter graden en er zijn grenzen. Niet alsoo onder een regime, waarin elk objectief streven heeft plaats gemaakt voor een machiavellistische utiliteitsleer inzake de behandeling der geschiedenis. Deze leer is ook openlijk uitgesproken. Een resolutie van het jaar 1946, aangenomen door een vergadering van professoren en leraren van de hogere onderwijsinrichtingen te Moskou en gericht aan Stalin, luidt als volgt: 'het is noodzakelijk om het objectivisme en de niet-politieke gerichtheid, die nog steeds het onderwijs van enige leraren kenmerken, definitief te overwinnen. Het eerste gebod voor de Sovjetleraar is, om zich bij zijn onderwijs te laten leiden door de leninistisch-stalinistische leer, dat wetenschap en ideologie de partijlijn moeten volgen, en geen minuut Lenin's uitspraak te vergeten, dat de school buiten het leven en buiten de politiek leugen en huichelarij betekent'. Locher tekent hierbij aan: 'Alsof politiek nooit leugen en huichelarij in kan houden'.¹⁰ Het heeft zo zijn uiterst bedenkelijke kanten, als ideologie en politiek binnen de school geheel de dienst gaan uitmaken. In de afgelopen jaren heeft men op enkele scholen kunnen zien, dat het plat leggen van het werk op school door machtsstructuren van buiten de school, een uiterst gemakkelijke zaak is. Het daarna weer op gang brengen van het werk is niet zo eenvoudig. De fabrieken hebben het, wat dat betreft, gemakkelijker.

Een in onze omgeving thans werkzame vorm van veranderingsdruk die op scholen wordt uitgeoefend – met dubbelzinnige resultaten – is half confuus en half doelgericht van signatuur. Gestimuleerd vanuit een aantal *actiecentra* maar

niet doelgericht vanuit een *onderwijskundig denkcentrum*, werden en worden allerlei veranderings-eisen aan schoolleidingen voorgelegd. Docenten werden daardoor onder zware druk gezet. Velen knapten reeds af. Schoolleidingen moesten vervangen worden. Er kwamen veranderingen tot stand, sommige ten goede, andere ten kwade. Vrij algemeen wordt vernomen dat bijna overal in ieder geval *verwarring* ontstond. Dit heeft geresulteerd in duidelijke veranderingen in het leer- en speelklimaat binnen de scholen. We zijn er getuige van hoe het pedagogisch klimaat mede onder invloed van politiek en ideologisch klimaat in korte tijd aanzienlijk is gewijzigd. Daarover wordt aan de politieke en ideologische kant hier en daar duidelijk hoera geroepen. Aan de pedagogische kant heerst nogal wat verwarring en ontmoediging.

Ontmoediging

Als een psychotherapeut met een ontmoedigd of zelfs depressief mens wordt geconfronteerd, begint hij samen met die mens de ontmoediging onder ogen te zien. Pedagogen doen er dan ook goed aan de eigen ontmoedigingen moedig in de ogen te zien. Gemakkelijker gezegd dan gedaan. Het is in ieder geval fout om te doen alsof ze er niet zijn. Het Jaarverslag en Evaluatierapport over het jaar 1969–1970 van de Nijmeegse Scholengemeenschap¹¹ was een moedig verslag. Men kan uit dit verslag iets leren over de leersituatie en het pedagogisch klimaat waarin gewerkt moet worden (of gespeeld mag worden?).

Als ik aan kernzaken denk, die een leeromgeving beïnvloeden, denk ik tegenwoordig vooral aan zaken waarvan ik vermoed dat ze infectieus of epidemisch zijn. Mijn medische afkomst verloochent zich hoe langer hoe minder. De psychologische echter ook niet. We zouden allen meer in termen van *gedragsepidemieën* moeten leren denken. En dan de vraag stellen: welke gedrags-epidemieën doen zich momenteel in de samenleving voor en hoe manifesteren die zich in scholen? Daarbij kunnen we niet geheel buiten beschouwing laten wat de oorzaken van zulke epi-

demiën zijn. Maar diep kunnen we daar hier niet op ingaan.

Bij verklaringen die we zoeken voor de epidemische verspreiding van bepaalde gedragsvormen onder de jeugd moeten we oppassen dat we niet voetstoots overal altijd *creativiteit* vooronderstellen. Er wordt naar mijn mening te veel en te eenzijdig in termen van creativiteit gedacht en gesproken. Het is thans alles creativiteit wat de klok slaat. Luhman signaleert bij velen momenteel echter zoiets als een *denk-stop*¹². De een houdt bij deze term, de ander bij een andere term op met denken. Creativiteits-denkers houden vaak op bij de creativiteit, whatever it may be. Wie bij creativiteit verder gaat vragen merkt dat hij op *conformiteit* stuit. Creativiteits-denkers weten niet zo goed raad met de conformiteit die onder jeugdigen wordt aangetroffen. Het is voor hen onaanvaardbaar dat de mens in het algemeen – en de jeugd in het bijzonder – wel eens in hoge mate gekenmerkt zou kunnen zijn door zoiets als onvermogen tot oorspronkelijk-kunnen-zijn en een geringe mate van creativiteit. Het is een zeer pijnlijke hypothese om te stellen: de mens is, *relatief gezien*, erg weinig inventief en weinig creatief. Met relatief bedoel ik dan: gezien tegenover de enorm overtrokken voorstellingen die hervormers veelal van de menselijke mogelijkheden en capaciteiten hebben.

Kenmerkend voor veel jeugdgedrag is niet zozeer de originaliteit of creativiteit ervan maar de sterke neiging tot conformiteit. Men bootst maar al te gemakkelijk gedrag, zoals anderen dat vertonen, na. Men modelleert het eigen gedrag aan de hand van het voorbeeld dat anderen geven. De anderen doen het en daarom doe ik het ook. Ik voel mij genoodzaakt dit of dat te doen, omdat zij het doen. *Conformiteitsdwang*. Een subtiel nieuw onvrijheidssyndroom. Ook de betrekkelijk gesloten systemen die men *subculturen* noemt, kunnen onder de heerschappij van een dwang tot conformeren staan, terwijl de jongeren menen dat zij een nieuwe vrijheid gevonden hebben, of althans dat men die in de betrokken subcultuur kan vinden¹³.

Deze overwegingen mogen niet vergeten wor-

den, bij het beantwoorden van de vraag: hoe het komt dat gedragspedemieën zich zo gemakkelijk kunnen verspreiden. *De mens is vulnerabel*. Hij is vatbaar voor allerhand soort infecties. Sommige gedragsepemieën blijven vergelijkbaar met betrekkelijk onschuldige griepedemieën. Hoelahoepel-epemieën waren nogal onschuldig. Sint-Vitus-dansepedemieën waren in vroeger tijden indrukwekkende schouwspelen en iets minder onschuldig.

Thans zijn er gedragsepemieën die, evenals bepaalde vormen van virusziekten, vele slachtoffers maken. Het gebruik van injectiespuiten en het zichzelf toedienen van bepaalde stoffen rechtstreeks in de aderen, is een gedragsvorm, die op vele plaatsen epidemisch is. Dit zijn gedragsepemieën waarin zich een *spelen met de dood* openbaart. In bepaalde subculturen worden gedragspatronen gecultiveerd die tot gevolg hebben dat ziek worden meer regel dan uitzondering is¹⁴. Tot zover deze excursie over creativiteit en conformiteit, waarin we op *destructiviteit* zijn gestuit¹⁵.

Waarschijnlijk zijn het de overtrokken gedachten die velen koesteren met betrekking tot de *sociale creativiteit* van adolescenten en volwassenen, die mede verantwoordelijk zijn voor de ontgoochelingen en ontmoedigingen die in berichten, verslagen en evaluatie-rapporten verschijnen. Een onthullend voorbeeld van wat men een 'somber verslag' zou willen noemen is het hiervoor reeds genoemde *Jaarverslag en Evaluatierapport* van de Nijmeegse Scholengemeenschap. In dit rapport wordt in feite een aanloop tot een zinvolle sociaalpsychologische en individueelpsychologische situatie-analyse en situatie-schets voltrokken. Men zou van een verkennende analyse kunnen spreken.

Uit dit verslag haal ik een aantal significante observaties naar voren. Gemeld wordt dat zorg voor het huiswerken aandacht tijdens de les duidelijk afnemen. Er is geen sprake meer van een vanzelfsprekende belangstelling voor zaken zoals deelname aan activiteiten buiten lesverband en wat de schoolprogramma's te bieden hebben. Concentratie-onmacht bestaat reeds in de lagere

klassen. Bij leerlingen van de hogere klassen is men geneigd te spreken over onwil tot zich concentreren. Een maximale inzet is ook bij de oudere leerlingen zeker geen regel meer. Het een en ander kan resulteren in zich bewust of onbewust afsluiten voor wat de school, boven het voor overgang of examen verplichte minimum, wil bieden.

Van de mooie opzet, waarin het stelsel van keuzevakken aan iedere leerling optimale mogelijkheden biedt, komt niet zoveel terecht: de leerlingen slagen er niet in zich meer in de stof te verdiepen.

Men doet, in het rapport, een poging het een en ander te verklaren, of althans argumenten aan te voeren op grond waarvan men zich een beter 'beeld' kan vormen van hoe de *pedagogische situatie* er uitziet. Men meent dat het specifieke gedragspatroon van zich-inspannen momenteel 'out' is, terwijl het zich niet-inspannen thans 'in' is. Hiermee wordt eigenlijk onderstreept wat tevoren door mij werd betoogd: de leerlingen *conformer*en aan heersende gedragspatronen die in de mode zijn. Men gaat mee met wat een meerderheid doet.

Natuurlijk hebben de verslaggevers wel degelijk oog voor de bredere omgeving van de school. Zij zien hoe een intensieve informatie over allerlei zaken de leerlingen bereikt via media buiten de school. Zij zien dat de invloed van jeugdcultuur en subculturen groot is. Zij zien ook dat vele oudere leerlingen een *onduidelijk beeld van hun eigen toekomst* hebben. De kritische houding ten opzichte van de samenleving brengt mee dat de zin van studie, die voorbereidt op een plaats in de maatschappij, dubieus wordt.

Bij al deze opmerkingen – die men in het verslag kan vinden – wil ik aantekenen, dat binnen de school de *motivatie-crisis* van de oudere leerlingen en hun gedragingen ongewild – of ook wel gewild – op de jongeren kunnen overslaan. Langs psychologische sluiptwegen, maar óók via bewuste manipulatie, kunnen jongeren door ouderen in hun *gehele* belevingspatroon en gedragswijze worden beïnvloed. Kortom: een motivatie-impasse van de oudere leerlingen kan door de hele

school infiltreren naar de brugklasse en tweede klasse. Daarbij mag men niet zonder meer rekenen op immuniteit van de jongsten, hoe vitaal die zich ook voordoen. Het is de plicht van de psycholoog er op te wijzen dat een *belemmerd uitzicht* op de toekomst – „ik zie het niet meer zitten” – een duidelijk signaal van depressiviteit is. Sociaalpsychoanalytisch gezien vertonen middelbare scholieren in hun gedragingen *depressieve verschijnselen*. Die kunnen achter een masker van activiteitsontplooiing verborgen blijven. Men moet de inzichten van mensen als Mitscherlich, die op deze samenhangen wijzen, volkomen serieus nemen¹⁶.

Nog enkele opmerkingen uit het aangehaalde rapport zijn vermeldenswaard. Veel leraren – en niet in het minst degenen met veel ervaring – betrapten zich op gevoelens van onzekerheid en een verdwijnen van de arbeidsvreugde. Daarmee wordt verwezen naar de *lerarenkant* van de pedagogische situatie. Die is vaak verre van rooskleurig. Uit mijn persoonlijke ervaringen met leerlingen en docenten – met betrekking tot hun problematiek – zou ik willen opmerken dat beide categorieën gemaskeerde of manifeste depressiviteitsverschijnselen vertonen. Zou dan de school door een *epidemie van depressieve gevoelens* getroffen kunnen zijn?

In dat verband zou een opmerking – die iets van een doodoener heeft – toch misschien enig hout snijden. Dat is deze opmerking: Het zal zaak zijn dat allen die bij het probleem betrokken zijn – de leerlingen zelf, hun ouders en de leraren – samen naar oplossingen zoeken. Depressieve gevoelens kunnen inderdaad in creatieve samenwerkingsverbanden aangepakt worden. Maar dan moet men *solidariteit zoeken in de verslagenheid en in de menselijke realiteit*. En misschien moet men dan allereerst eens gaan beseffen dat men veel te ambitieuze zaken heeft opgezet en veel te overtrokken ideeën heeft gekoesterd over wat aan de ene kant de leerlingen en wat aan de andere kant de docenten wel allemaal aankunnen. Er heerst hier en daar een werkelijk *groteske* overschatting van de menselijke capaciteiten, waar overigens de psychologen in niet geringe mate toe hebben bijgedragen, naast sociologen

en maatschappijhervormers. De pedagogen zouden de benen op de grond moeten houden.

Conclusies

De conclusies zijn die van een psychohygiënicus die zich een skeptisch cultuurpessimist noemt¹⁷. Die heil verwacht van een realistisch en skeptisch pessimisme. We hebben de wijdere omgeving geschetst waarin de brugklasleerling is geplaatst. Wil men de pedagogische situatie in het oog krijgen dan moet men een complex problemengebied – de leerling-in-de-school-in-de-samenleving – nader analyseren. De pedagogische situatie maakt deel uit van een complexe sociale wereld. Het hanteren van een ontwikkelingspsychologisch beeld – dat van de brugklasleerling – heeft pas zin, en kan pas functioneren, als we de *meeromvattende zin-structuur* van de leerling in de school en in de samenleving in het oog krijgen.

Mijn realistisch-skepticisme doet mij zeggen: men kan de middelbare school niet saneren vanuit de brugklasse en dus ook niet vanuit de lagere school. Natuurlijk heeft het overigens wel degelijk zin om alles te doen wat mogelijk is om de brugklasproblematiek grondig aan te pakken, zodat het werk van de brugklaskommissie met betrekking tot de geschiedenisdidactiek volstrekt legitiem en terzake is. Maar daarmee bouwt men *geen immuniteit* tegen gedragsepidemieën uit andere regionen van school en samenleving op!

De meest dringende problematiek ligt niet zozeer aan de basis – in de brugklasse bij de twaalfjarigen – maar aan de top. De middelbare school wordt a.h.w. beheerst door de motivatieimpasse en identiteitsproblematiek van de leeftijdstop. In de hoogste klassen ligt de directe confrontatie met de maatschappij, dáár heersen de fundamentele onzekerheden, de angsten, de frustraties en de ontbrekende perspectieven.

Onze heroriëntatie moet – naar ik meen – drie deelgebieden bestrijken. De meest noodzakelijke heroriëntatie betreft de wijdere sociale omgeving waarin een klas staat. *Wil men iets van de brugklasleerling begrijpen, dan moet men niet beginnen*

met naar de brugklasleerling te kijken. Dan moet men in een grote boog om hem heen lopen en de omgeving verkennen. Dan gaat men de school zien als een uiterst kwetsbaar sociaal instituut, zoiets als een speelbal in het maatschappelijke en politieke veld, waarin acties worden gevoerd, waarin machtsstrijd woedt. Dat wil dus zeggen dat we primair een *wijsgerig-sociologische veldverkenning* uitvoeren.

In de tweede plaats zullen we een *sociaal-psychologische ontdekkingsstocht* willen ondernemen. We willen wat beter georiënteerd raken met betrekking tot bij voorbeeld de verwachtingsstructuren en de rolopvattingen van de diverse toneelspelers op het schooltoneel. We willen zien welk psychodrama wordt opgevoerd, we willen begrijpen hoe groeperingen en individuen op elkaar inwerken. We zijn geïnteresseerd in het zich manifesteren en verspreiden van gedragsepidemieën. We willen meer inzicht verwerven met betrekking tot de mogelijkheden en beperktheden op het gebied van de creativiteit van de mens. We willen onze ogen wijd openen voor de oppermacht van het sociaal conformisme, in het bijzonder óók zoals dat onder jongeren functioneert.

En nu zijn we dan toe aan het *ontwikkelingspsychologische* beeld van de brugklasleerling, nadat we de structuur van de omgeving hebben verkend. Na de wijsgerig-sociologische verkenning en de sociaal-psychologische verkenning nu dus een *ontwikkelingspsychologische beeldvorming*. Het beeld valt nu binnen een context zo ongeveer op zijn plaats. We kunnen zelfs gaan zien hoe beeld en omgeving van het beeld elkaar bepalen en onverbreekelijk met elkaar in een dialectisch-dialogische relatie staan¹⁸.

We belijden een skeptisch realisme. Dat wil zeggen dat we menen dat er nuchter moet worden gedacht en geanalyseerd. Een voortdurend op de hoede zijn bij het gebruik van mode-terminen – creativiteit, expressiviteit, communicatie, repressieve tolerantie, vrijheid enzovoorts – is op zijn plaats. Met Luhman menen we dat velen het slachtoffer worden van een denk-stop. Misschien wijst het gebruik van de woorden experiment, research en statistiek óók op zo'n rem op het denken.

Er moet inderdaad relevant informatie-materiaal op tafel komen. Statistisch materiaal kan uiterst relevant zijn, mits er vertalers zijn die ons kunnen uitleggen wat de cijfers uitdrukken. Dat wil dan zeggen dat ze betekenis krijgen binnen een structuur. Binnen een *zin-structuur*, waarin ze naar bepaalde zaken verwijzen.

Wat we in ons betoog hebben gedaan is een zin-structuur beschrijven. We menen te hebben kunnen aantonen dat het gedrag van scholieren door *verwachtingsstructuren* wordt bepaald. Relevante research noemen we nu research die met harde cijfers informatie verschaft over verwachtingsstructuren en specifieke verwachtingen van zesde-klassers, derde-klassers en brugklassers, van docenten en ouders. Dit onderstreept dan nog eens extra hoe relevant het is om *beschouwelijke analyses* van zin-structuren, gedragsstructuren en belevingsstructuren – die uit de dagelijkse observatie en ervaringen ontspringen – te verrichten. Zodanige analyses kunnen de thema's en projecten aanwijzen, die voor een gericht onderzoek in aanmerking komen.

Onze bijdrage kan dus als volgt omschreven worden. We wilden aantonen hoe brugklasleerlingen vanuit een ruimere schoolomgeving beïnvloed worden. Zij komen onder de invloed van de uiterlijke verschijningsvormen, de gedragingen, de uitgesproken en onuitgesproken gevoelens en gedachten van oudere leerlingen binnen de school. Ze zijn gevoelig voor een heersend klimaat. Dat klimaat wordt beheerst door identiteits-problematiek en toekomst-onzekerheid van de oudste leerlingen in de school. Het is realistisch om in dit verband te veronderstellen dat het schoolklimaat momenteel door een *onderliggende depressiviteit* wordt beheerst. Docenten en leerlingen van de hogere klassen vertonen tekenen van depressiviteit. Het beeld van de leerling in de brugklasse krijgt reliëf binnen een omgevingsstructuur. Dat is in dit geval een sociale structuur waarin denken, handelen en beleven in het teken van een motivatie-crisis, een perspectief-verlies en daarmee een depressieve gestemdheid, staan.

De Vereniging van Geschiedenisleraren in Ne-

derland toonde zich onzeker met betrekking tot hoofdstuk 3 van het Rapport van de Brugklascommissie: *De pedagogische situatie van de leerlingen in het eerste leerjaar*. Aan het voortreffelijke initiatief van deze Vereniging heb ik gaarne willen bijdragen door aan dat hoofdstuk deze omlijsting toe te voegen.

Aantekeningen:

1. Kleio, 'Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland', 12e jaargang, augustus 7/8, 1971.
2. Zie voor wat het dialogisch-dialectisch procesdenken betreft: S. Strasser, 'Fenomenologie en empirische menskunde'. Arnhem/Zeist, 1962. Pag. 236-239, 247-254.
3. Zie N. Beets, 'De analyse van levenssituaties' In: De Grote jongen. Utrecht, 1954. Pag. 132-229.
4. Zie o.a. Krech-Crutchfield-Ballachey, 'Individual in Society, a textbook of social psychology'. McGraw-Hill Book Cy, 1962, Pag. 310-313.
5. Verwachtingsstructuren spelen in de huidige samenleving een voorname rol. Men spreekt over 'role compatibility' indien er eenstemmigheid heerst met betrekking tot rolverwachting en rolvervulling. Er kan echter ook verwarring heersen met betrekking tot de rolvervulling. Rolverwachtingen worden dan confuus: role incompatibility'. Zie: 'Individual in Society, pag. 490 e.v.
6. Ook de vraag of verwachtingen zoals zij worden aangetroffen 'legitiem' zijn dan wel of zij op onjuiste gronden bestaan, is in discussie. De systeemtheoretische bijdragen van Niklas Luhman getuigen daarvan. Zie bv. zijn 'Legitimation durch Verfahren', Luchterhand, 1969. Daarin pag. 11-54.
7. Vooral Herbert Marcuse hanteert een beeld van de samenleving als een de enkeling bedreigende machtsstructuur. Hij suggereert dat de One-Dimensional-Society een volkomen onderwerping van de individuen verwacht en hen tot slaven van ondoorzichtige machtsstructuren maakt. 'One Dimensional Man', London, 1964. Pag. 1-120.
8. Zie Valda Robinson, 'The climate of learning: Historical perspectives and implications for the learner'. In: 'The Young Adult, Identity and

- awareness'. Edit. G. D. Winter and Eugene M. Nuss. Glenview Ill., 1969. Pag. 303-310.
8. De rol die gekwetste eigenliefde, en daarmee het 'narcisme', in de adolescentiejaren speelt, wordt door psychoanalytici onder onze aandacht gebracht. In het werk van de sociaal-psychoanalyticus Alexander Mitscherlich en zijn echtgenote komt dit duidelijk uit. Aanduidingen vindt men daarvan in 'Auf dem Wege zur Vaterlosen Gesellschaft', München, 1963. Een consistente en geconcentreerde benadering van de identiteitsproblemen in de jeugdijaren treft men aan in 'Identifikationsschicksäle in der Pubertät', een hoofdstuk uit 'Die Unfähigkeit zu trauern', 1968, pag. 225-263. In 'Eine Deutsche Art zu lieben' München 1970, pag. 68 e.v. wordt naar een verklaring van de voor velen onbegrijpelijke gevoelsarmoede van misdadigers gezocht. Het narcistisch-gekrenkt zijn biedt zo'n verklaring. In het kader van de opvallende kleding en haar-dracht en buitensporige gedragingen van adolescenten spreken we hier over een 'ondoorzichtige' narcistische problematiek. Het is niet duidelijk, in de individuele gevallen, welke betekenis aan de in het oog springende fenomenen moet worden gegeven. Waarvan zijn zij een signaal? Er kan ook aan conformisme worden gedacht. Er zou ook in narcistische gedragsvormen een betrekkelijk onschuldig 'nabootsings-narcisme' kunnen liggen. In dat geval komt een eventuele gekwetste eigenliefde binnen een ander zingingsverband te staan.
 9. Zie N. Beets, 'Processen en Programma's', in: Jeugd en Samenleving, december 1971, pag. 757-773.
 10. Zie Den Boer, Hugenholtz en Th. Locher, 'Gestalten der Geschichte', Den Haag, 1960. Daarin Locher, 'Ideologische dienstbaarheid' pag. 206-226.
 11. Besproken in het 'Weekblad voor Leraren', 30 april 1971, pag. 1316-1371.
 12. Luhman is de denker die zich vooral met de problematiek van de 'complexiteit in het sociale leven', en de theorievorming daaromtrent in de sociale wetenschappen, bezighoudt. Zie in dit geval: 'Die Praxis der Theorie'. In zijn: 'Soziologische Aufklärung, Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme'. Opladen, 1971. Pag. 264 (253-268).
 13. Aandacht die zich op de creativiteit in samenhang met het conformisme in de adolescentiejaren richt, ligt wel voor de hand. Zie E. M. Nuss, 'Can the adolescent be creative?' In: 'The Young Adult', zie noot 7. Pag. 310-317. Zie: H. H. Remmers and D. H. Radler, 'Teenage attitudes'. In: J. M. Seidman, 'The Adolescent, a book of readings'. New York, 1960, pag. 597-606. Zie: H. Sebald, 'Adolescence, a sociological analysis'. New York, 1968. Pag. 147-149. Daarin vooral: 'Life in the subculture.' Pag. 218 e.v. 'Values and folkways of the teenage world exert pressures to conform on the individual youth as strongly as those of the adult world exert pressures to conform on the individual adult' (pag. 218). Creëren adolescenten eigen 'dwangsystemen' naar het voorbeeld van andere 'dwangsystemen'? Is dat een aspect van de creatieve vrijheid? Van de regen in de drup of van drup in de regen en de hagel? Zie ook Krech, Crutchfield and Ballachey, 'Individual in Society', pag. 504-529.
 14. Zie S. Mårtens, 'Treatment and rehabilitation of Drug Dependence'. In: 'Drug symposium'. Aspecten van het gebruik van psychotrope, in het bijzonder van hallucinogene stoffen. Kon. Ned. Mtsch. ter bev. der Pharmacie, 30 maart 1971 te 's-Gravenhage, Pag. 29 (25-38).
 15. Zie N. Beets, 'Omtrent de creatief-destructieve natuur van de mens.' Jeugd en Samenleving, 7/8 augustus 1971. Pag. 439-461.
 16. Zie Mitscherlich, 'Identifikationsschicksäle in der Pubertät.' Pag. 242-244. De puberteitsdepressiviteit moet vooral gezien worden in samenhang met de in de adolescentiejaren specifieke vormen van narcisme. Pag. 243.
 17. Zie N. Beets, 'Processen en Programma's.' Jeugd en Samenleving, dec. 1971, pag. 757-773.
 18. Zie noot 2.

Vernieuwing en commercie

Drs. A. H. van den Berg reageerde op het artikel van dr. N. Deen, 'Reisindrukken uit de Verenigde Staten', (Ped. Stud. 1971 (48) 455-468). Hieronder volgt zijn reactie, waarna het antwoord van dr. Deen volgt.

1. *Waarom deze vragen?*

Sinds 1968 ben ik werkzaam in het Ledo (Leren door te doen)-project van het Instituut voor Onderwijskunde te Groningen. In dit project gaat het om:

- a. de ontwikkeling van een model voor curriculum-ontwikkeling;
- b. de ontwikkeling van een curriculum (geconcretiseerd in een onderwijsleerpakket) voor 'sociale wereldoriëntatie' voor kinderen van 10 tot 14 jaar.

Het spreekt haast vanzelf dat de door Deen in zijn 'reisindrukken' aangesneden problemen rond de relatie tussen onderzoeks- en ontwikkelingswerk in de curriculum-ontwikkeling ener- en de commerciële productie van onderwijs- en leermiddelen anderzijds ook in dit project aan de orde zijn gekomen. Het is vanuit deze achtergrond, dat onderstaande vragen aan Deen gesteld worden.

2. *Maatschappij-analyse en doelkeuze-proces*

Aan het begin van zijn artikel constateert Deen dat 'op een enkele uitzondering na . . . de relatie tussen mens- en maatschappijbeeld enerzijds en inhoud en structuur van het onderwijs anderzijds geen mogelijk gespreksthema (was) (a.w., blz. 456). Uit dit citaat komt naar voren, dat Deen, zoals anderen voor hem (Huhse, 1968), heeft kunnen constateren dat het in de U.S.A. in dit opzicht zeker niet alles goud is wat er blinkt. Deze, ook mijns inziens juiste, evaluatie

* In het voorjaar van 1972 komt een interim-rapport Ledo-project 1968-1972 gereed.

van de Amerikaanse situatie, heeft echter geen enkele betekenis voor de lezer van Deen's verslag, als deze bij het bespreken van concrete curriculum-projecten zoals PLAN en IPI geen aanwijzingen verschaft voor de betrouwbaarheid daarvan.

En dat doet Deen niet. Integendeel, 'De oplossing van PLAN is eenvoudig en pragmatisch' (a.w., blz. 459): men bepale *niet* eerst op basis van maatschappij-analyse de leerdoelen, maar beginne met 'voorwaardenonderzoek' (npl. de 'Needs' van Flanagan) en bepale pas daarna de leerdoelen! Inmiddels hebben de 'needs' (die van de leerlingen of die van de Westinghouse Learning Corporation?) het dan al noodzakelijk gemaakt om 'in ieder lokaal (te zorgen voor de aanwezigheid van een, v.d.B.) . . . groot aantal cassette-recorders, diaviewers, grammofoons, lusfilmprojectors en andere technische hulpmiddelen', terwijl de *bestaande leerinhouden* door ingehuurde docenten worden herschreven voor gebruik als software in de beschikbare hardware! Over invloed van de commercie op het proces van curriculum-ontwikkeling gesproken! Maar in zijn artikel zegt Deen daarover niet meer dan dat er bij PLAN sprake is van 'pressie om binnen een zeer strak tijdschema tot definitieve vormen te komen' (a.w., blz. 460). In het begin van zijn artikel stelt Deen dat er 'aan het operationaliseren van leerstofdoelen en de ontwikkeling van onderwijsleerpakketten . . . een fundamentele curriculumtheorie, die criteria levert voor leerstofselectie en leerstofordening' (a.w., blz. 456) ten grondslag moet worden gelegd. Kennelijk is daarvan in PLAN niet veel te bespeuren, En met welke gevolgen! Waarom worden de door Deen zelf in het begin van zijn artikel genoemde criteria niet toegepast als hij een concreet curriculum-project als PLAN gaat beschrijven?

3. *Procedures voor ontwikkeling en verspreiding van onderwijsleerpakketten*

In zijn bespreking van de wijze waarop in de U.S.A. de relaties tussen door de overheid gesubsidieerd

onderzoeks- en ontwikkelingswerk voor curriculum-ontwikkeling en commerciële producenten van onderwijs- en leermiddelen zijn geregeld, onderscheidt Deen drie procedures (a.w., blz. 466).

Procedure 1

'De eerste is aan te duiden als het 'model Westinghouse', en werd door ons aangetroffen in PLAN. In deze procedure wordt de ontwikkeling grotendeels bekostigd door Westinghouse Learning Corporation. Het produkt wordt na voltooiing ook door Westinghouse verkocht in het kader van de disseminatie van PLAN' (a.w., blz. 466).

Procedure 2

'De tweede procedure is vrij algemeen; we troffen haar o.a. in Pittsburgh aan. Het instituut onderhoudt bepaalde banden met enkele uitgevers, in dit geval McGraw-Hill en Appleton-Century Crofts. De ontwikkeling wordt in hoofdzaak door het instituut bekostigd uit zijn onderzoeksbudget; eventueel wordt een proefuitgave door de toekomstige uitgever verzorgd. Wanneer het produkt volgens de onderzoekers definitieve vorm heeft verkregen, wordt het aan de uitgever ter exploitatie overgedragen' (a.w., idem).

Procedure 3

'Een derde mogelijkheid is, dat het onderzoeksinstituut de exploitatie zelf verzorgt. Hoewel ook deze vorm in de Verenigde Staten voorkomt (ETS; SRA), hebben wij die op onze reis niet ontmoet' (a.w., idem). Terecht wordt de eerste procedure 'die ook in Nederland voorkomt' door Deen afgewezen, al is dat mijn inziens (vgl. hierboven par. 2) niet op grond van een volledige analyse van het begrip 'commerciële presie'. Over de beide andere procedures zegt Deen: 'Het komt me voor dat de tweede procedure de meest aantrekkelijke is. Het gevaar dat de onderzoeker onder commerciële druk komt te staan is hier het kleinst. Bovendien kan hij voor de technische verzorging een beroep doen op de daarvoor ingerichte onderwijsuitgeverij. In onze situatie, waar ook de mogelijkheden van eigen technische afdelingen zoals in het L.R.D.C. te Pittsburgh en het S.W.R.L. te Los Angeles niet voor een onderzoeksinstituut lijken weggelegd te zijn, is deze procedure wel het meest aangewezen' (a.w., idem).

De keuze van Deen voor de tweede procedure lijkt me een slecht gefundeerde. Immers, de tweede proce-

dure verschilt slechts gradueel en niet principieel van de eerste. Het verschil tussen beide bestaat hierin, dat in het eerste geval door een op winstmaximalisatie gerichte onderneming gratis (of krijgen de onderzoekers als 'auteurs' nog een tweede salaris?) gebruik maakt van in gesubsidieerde instellingen (scholen, onderzoeksinstituten) in mankracht beschikbare kennis, terwijl bij de tweede procedure diezelfde onderneming niet slechts gebruik maakt van mankracht, maar ook van in produkten beschikbare kennis. Tenzij het feit dat enkele uitgevers 'bepaalde banden' onderhouden met een onderzoeksinstituut betekent dat zij aan dat onderzoeksinstituut (en via dat instituut dus eigenlijk weer aan de subsidiërende instelling) betalen voor het aan hen geleverde produkt, is de tweede procedure eigenlijk kwalijker dan de eerste.

Immers, als men als criterium hanteert de mate waarin de op winstmaximalisatie gerichte onderneming 'stiltzweigend' gesubsidieerd wordt en deze onderneming dus niet betaalt voor de toegeleverde produkten, dan is de tweede procedure gevaarlijker dan de eerste. Mijn vraag aan Deen luidt daarom wat hij bedoelt als hij spreekt over het onderhouden van 'bepaalde banden tussen een onderzoeksinstituut en enkele onderwijsuitgevers'? En waarom betreft Deen de derde procedure niet bij zijn keuze? Alleen maar omdat hij die op zijn reis niet heeft ontmoet? Een keuze voor de tweede procedure, zonder dat voor- en nadelen van de derde procedure zijn besproken, lijkt mij weinig gerechtvaardigd!

4. Scheiding van 'ontwikkeling' en 'innovatie'

'De verbreiding van de onderwijsvernieuwing is ook in de Verenigde Staten in het algemeen gescheiden van de ontwikkeling ervan. In dit opzicht is er duidelijk overeenkomst met de Nederlandse situatie, en naar mijn mening terecht', zegt Deen in zijn artikel (a.w., blz. 456). De konstatering dat 'de taakverdeling en -uitvoering (in de U.S.A., v.d.B.) . . . echter beter tot stand (lijkt) gebracht, en meer functioneel' (a.w., idem), brengt hem er dan later toe - in het kader van het derde model van het COLO-rapport? - voor Nederland een functionele taakverdeling voor te stellen. Bij de taakverdeling wijst hij het ontwikkelingswerk toe aan de bestaande (para-)universitaire onderzoeksinstituten zoals het Kohnstamm-instituut en het R.I.T.P. te Amsterdam, het R.I.O.N. te Groningen en het N.I.V.O.R. te Nijmegen, terwijl hij de innovatie (i.e. de verspreiding van de resultaten van het ontwikkelingswerk) toewijst aan de regionale en lokale onderwijsadviesdiensten en aan 'gespeciali-

seerde' instellingen als Montessoricentrum en Stichting Jenaplan. Ook hierbij heb ik enkele vragen. De eerste vraag luidt of Deen inderdaad (zoals zijn artikel lijkt te suggereren) meent dat *alle* curriculumontwikkelingswerk voor b.v. het primaire en secundaire onderwijs door vier onderzoeksinstituten gedaan zou moeten worden. Of gaat het hier slechts om 'exemplarisch' werk, dus om basicresearch, die modellen oplevert, die elders gebruikt kunnen worden? vervolgens: als het om de hier bedoelde basic research t.a.v. ontwikkelingswerk gaat, aan wie worden dan de resultaten toegeleverd? Aan de commerciële producenten van onderwijs- en leermiddelen (vgl. de tweede procedure uit de vorige paragraaf)? Of juist aan de regionale en lokale onderwijsadviesdiensten?

Op grond van wat we weten uit de innovation-research (Havelock, 1970) valt zeer weer wel gerechtvaardigd de stelling te ontwikkelen dat deze regionale en lokale onderwijsadviesdiensten juist wél ontwikkelingswerk moeten doen (en dus dat 'ontwikkeling' en 'innovatie' niet gescheiden moeten worden gehouden!) om niet, net als de nationale pedagogische centra in de afgelopen 25 jaar, slechts 'vernieuwingsmuizen' (Deen, blz. 466) op te gaan leveren.

Geciteerde literatuur:

Klaus Huhse, *Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung* (Berlin: Institut für Bildungsforschung, 1968)

George Havelock, *Guide to innovation in education* (Ann Arbor, Michigan: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research, University of Michigan, 1970).

A. H. VAN DEN BERG, *Instituut voor Onderwijskunde, Groningen.*

Een kort antwoord aan Van den Berg

1. Enkele opmerkingen in antwoord op Van den Bergs reactie kunnen misschien dienstig zijn om een aantal passages uit mijn 'Reisindrukken' nader toe te lichten en te verhelderen. Daaraan voorafgaande wil ik nog eens accentueren dat de 'Reisindrukken' descriptief zijn bedoeld, en dat de enkele kanttekeningen niet systematisch en zeer voorzichtig zijn gesteld. De korte duur van ons verblijf sloot meestal grondige kennisname uit; in die

gevallen waar ik onvoldoende informatie heb kunnen verkrijgen voor een gefundeerd oordeel, heb ik er de voorkeur aan gegeven mij daarvan te onthouden.

2. Het bovenstaande geldt zeer nadrukkelijk voor P.L.A.N. De informatie berustte op één scholenbezoek; een afspraak voor een bezoek aan de projectleider in Palo Alto ging op het laatste ogenblik niet door. De bouwstoffen van de door Van den Berg gevraagde toetsing aan mijn eigen criteria vond ik daarom onvoldoende om tot een uitspraak te komen, met name waar het de leerinhouden en hunselectie betreft. Ik hoop binnenkort de gelegenheid tot grondiger kennisname te krijgen, en kom dan graag op de vraag terug.

3. Een volgende vraag van Van den Berg betreft mijn voorkeur voor de 'tweede procedure', met name in vergelijking met de 'derde'. Uit mijn tekst zal al duidelijk zijn geworden dat praktische motieven hierbij een belangrijke rol spelen. Exploitatie in eigen hand houden betekent dat een ontwikkelingsinstituut een eigen afdeling uitgeverij en een eigen distributiesysteem moet opbouwen, zelf zal moeten beschikken over de voor vormgevingsproblemen en druktechnieken noodzakelijke deskundigheid, enz. Afgezien van mijn twijfel aan de realiseerbaarheid van een zodanige aanpak in de Nederlandse situatie, voel ik als een bezwaar de introductie van een commercieel element in het ontwikkelingswerk (een dergelijke afdeling moet rendabel zijn!), die vergelijkbare spanningen kan oproepen als tussen redacties en advertentie-afdelingen in het dagbladbedrijf. Een tussenvorm zou wellicht kunnen zijn een door de ontwikkelingsinstituten gedragen dochteronderneming in de vorm van een niet-winstmakende stichting, een gedachte die mijn opponent niet vreemd is. Maar ik zie deze niet zo snel de bestaande onderwijsuitgeverij volledig vervangen.

Ik zou deze dus zoveel mogelijk aan de wetenschappelijke ontwikkelingsinstituten willen binden, in de veronderstelling dat de commerciële uitgeverij hiervoor uit welbegrepen eigenbelang belangstelling zal hebben. Voor de te ontvangen deskundigheid en het te ontvangen produkt zal zij dan stellig moeten betalen. Ik verwacht hiervan meer kwaliteitswaarborg dan van 'eigen ontwikkelingsinstituten' bij de commerciële uitgeverij, die aan een marktbeleid gebonden zijn.

4. Voor de beantwoording van de resterende vragen kan ik ten dele verwijzen naar mijn zojuist in het decembernummer 1971 van 'Resonans' verschenen beschouwing over de discussienota van de 'Commissie Organisatie Leerplan Ontwikkeling' en de daarin door mij aanbevolen 'leerplancentrale' als centrum van dienstverlening. De ontwikkeling van exemplarische modellen acht ik essentieel, en zie ik als grondslag voor de genoemde functionele samenwerking van ontwikkelings- en innovatie-instellingen. Dat sluit het produceren van uitgewerkte onderwijsleerpakketten mijns inziens niet *uit*, maar *in*. In het aldus te ontwikkelen systeem kan dan ook de onderwijsuitgeverij zinvol

functioneren. Uit het voorgaande zal duidelijk zijn geworden dat ik het ontwikkelingswerk niet voor de wetenschappelijke instituten reserveer. 'Basic research' vereist echter een zekere afstand van de dagelijkse vragen, waaraan de schoolbegeleiding moet voldoen. Om nu te bereiken dat de basic research niet alleen wordt gedaan, maar ook ten profijte van het dagelijkse begeleidingswerk wordt gebracht, sta ik de aangeduide taakverdeling voor, bij voorbeeld in de vorm van samenwerkingscontracten.

N. DEEN, *Kohnstamm-instituut voor Onderwijsresearch, Amsterdam.*

Uit de praktijk van het onderwijsbeleid

Er is aanleiding om nog eens over onderwijspolitiek te schrijven. Ze komt voort uit de verschijning van een boeiend Penguin-boek, getiteld *The politics of education* (1971). Het staat op de naam van twee Engelse oud-ministers van Onderwijs, Edward Boyle (*conservative*), die in de periode van juli 1962–april 1964 aan het Ministerie voor Onderwijs verbonden is geweest, en Anthony Crosland (*labour*), die van januari 1965 tot augustus 1967 de leiding van dit Ministerie heeft gehad.¹ Maar Maurice Kogan, die in verschillende functies nauw bij het Engelse nationale onderwijsbeleid betrokken is geweest, heeft in de totstandkoming van dit boek een belangrijk aandeel gehad (hij is thans hoogleraar aan *Brunel University*). Hij heeft beide oud-ministers geïnterviewd en daarbij juist die vragen gesteld, welke licht konden werpen op de essentiële aspecten van het ministerschap. Hij heeft de uitkomsten van zijn gesprekken bovendien in een inleiding systematisch samengevat. Het werk is van verklarende voetnoten voorzien op bijna alle plaatsen, waaraan de niet-ingewijde lezer daar behoefte aan kan hebben. Er is ook nog een trefwoorden-register.

Wie dit geschrift doorleest, wordt daardoor in een heel aparte wereld verplaatst. Dit is niet slechts het geval omdat leven en werk van een minister hem in de regel grotendeels onbekend zijn. Neen, hier vertoont zich een milieu met een volstrekt eigen karakter: dat van het Engelse *establishment*, waartoe beide politici na een studie in Oxford toegang vonden. Van de wijze van denken, spreken en handelen en van de menselijke relaties, die daar gelden, waait uit deze gesprekken allerlei over, dat de *insider* herkent en waarvan de aandachtige buitenstaander een vermoeden begint te krijgen. Het is de sfeer van de *gentleman*², die in deze gesprekken tot ons komt en waarin op het eerste gezicht de verschillen in afkomst

en politieke affiliatie van de beide staatslieden opgaan. Wie dan achteraf de gesprekken op zich laat inwerken ontdekt dat deze beide boeiende en stimulerende mannen niettemin ieder vanuit een verschillend ideologisch referentiekader leven. Boyle als vooruitstrevend lid van de Conservatieven is in wezen een eclectisch denker, die rustig overweegt welke waarden behouden moeten worden, welke beproefd en welke verworpen. Crosland, de eminentere van de twee, schrijver van enkele boeken omtrent de socialistische politiek, legt een sterkere geladenheid aan de dag en vertoont een krachtig geloof in rationele en pragmatische verantwoorde actie.

De politieke keuze hangt, naar de lezer gaat begrijpen, samen met een verschil in persoonlijkheidstype en tempo, waarbij de één zekere onaandoenlijkheid aan de dag legt en de ander eerder door de wil om iets te bereiken getypeerd wordt.

Het is evenwel niet mijn bedoeling om deze beide personen en hun rol in de Engelse onderwijsgeschiedenis naar voren te brengen. Daarvoor leze men zelf. Ik gebruik het wederoptreden van deze beide staatslieden om na te gaan hoe in Engeland onderwijspolitiek gevoerd wordt.

Daarbij verdient vooreerst te worden opgemerkt, dat de rol van het Ministerie van Onderwijs in het onderwijsbeleid in de zestiger jaren aanzienlijker is geworden dan tevoren. De administratieve structuur brengt met zich mede dat de minister overwegend door tussenkomst van de 169 *Local Education Authorities* (L.E.A.'s) opereert.³ De *Education Act* van 1944 omschrijft 's ministers taak als volgt: "to promote the education of the people of England and Wales and the progressive development of institutions devoted to that purpose and to secure the effective execution by the local educational authorities under his control and direction of the national policy for providing a varied and comprehensive

educational service in every area'. Dit klinkt rijkelijk centralistisch. Maar de wet bevat, b.v. op het stuk van het leerplan, allerlei waarborgen tegen te vergaande centralisatie. Er is in Engeland vanouds een gelukkig evenwicht tussen zelfstandige kracht en centrale macht. De verandering, waarop ik doelde, betreft een verschuiving in de invloed van het ministerie van het puur administratief-juridische vlak naar dat van een constructieve onderwijspolitiek. De oorzaken waren de volgende. In eerste instantie was het nodig om te geraken tot een meer effectief economisch toezicht op de actie der regionale autoriteiten, b.v. in de bouwsector. Maar van daaruit bleek het nodig, dat het ministerie zich rekenschap geving van de belangrijkste aspecten van het onderwijsproces zelf. Om goed te kunnen bouwen moet er begrip zijn voor de functie van de school. Een soortgelijke ontwikkeling ontstond toen de voorziening met onderwijzers en leraren zorgen begon te baren. Er kwam een *manpower planning unit* aan het ministerie, die evenzeer aanleiding vond zich in het onderwijs zelf te verdiepen. Zo werd het departement tot een orgaan, dat positieve leiding begon te geven, welke in toenemende mate was gebaseerd op kennis, die het zelf wist te verzamelen. Het ministerie begon met 'strategische plannen'. Het bleef zich desgevraagd steeds op orthodoxe wijze uitspreken tegen centraal beheer. Maar Crosland belijdt dat alle kabinetten en ministers enigszins 'schizofreen' (gespleten) zijn terzake van hun betrekkingen tot de regionale organen en de mate van toezicht van de regering op hun activiteiten. Een feit was dat de ministers meer dan voorheen geneigd waren bepaalde met waardeoordelen geladen denkbeelden terzake van de doeleinden en de functionering van het onderwijsstelsel te koesteren, te beproeven en te bevorderen. Zij waren zich daarbij van hun grenzen ten volle bewust. Het Engelse onderwijsstelsel wordt gekenmerkt door een gelukkige verscheidenheid en dit moest zo blijven. Bovendien dient een minister, wil hij iets tot stand brengen, zijn opvattingen aan de werkers in het veld te kunnen overdragen. Onderwijs is geen zaak, die ooit vanuit het centrum bestuurd kan worden, zoals b.v. de gezondheidszorg. Boyle zegt: 'I still think there is room for this concept of partnership',⁴ daarbij het begrip noemende, waarmee de relatie van de regering tot de L.E.A.'s pleegt te worden omschreven. Crosland betoogt eveneens: 'Er is geen organisatie met eenvormige beslissingsstructuur'. De minister is geen *manager* van het schoolwezen. 'Anderzijds was ik', zo gaat hij

voort, 'zeer onder de indruk van de hoeveelheid invloed, leiding, macht . . ., die van het departement uitgaat'.⁵

Deze ministers bezaten dus een politiek. Ze kwamen er weliswaar niet als vakkundigen. Maar zij hadden, toen zij op het ministerie arriveerden, gedachten omtrent een te voeren beleid. Boyle was *parliamentary secretary* bij het ministerie geweest, in 1962 kwam hij over van het Ministerie van Financiën. Door deze ervaring kende hij de problemen, waarmee hij zou worden geconfronteerd. Crosland droeg een aantal grote beginselen en politieke doeleinden met zich om. Twee van zijn eerder genoemde boeken hebben hoofdstukken betreffende de onderwijspolitiek. Crosland is nu eenmaal de meer willige werker. Hij stelde in 1966 een afdeling voor *planning* aan het ministerie in. Het is, gezien de actualiteit van het onderwerp ten onzent nuttig om hier een paar opmerkingen omtrent het lot van deze afdeling in te voegen. Crosland ontmoette in deze zaak de weerstand van zijn departementale medewerkers. Zij beweerden – en beweren ook in andere landen steeds – dat een departement als dat van onderwijs geen centrale plan-afdeling nodig heeft omdat de functie van planning reeds in de bestaande afdelingen wordt vervuld, b.v. op het punt van de behoefte aan onderwijzers en gebouwen, enz.⁶ Crosland zette door. Maar hij was niet lang genoeg minister om zijn initiatief ten volle werkelijkheid te zien worden. Het nieuwe instituut heeft, voorzover ik weet, niet de functie kunnen verwerven, die eraan was toegedacht.

Nogmaals deze ministers hadden een politiek inzicht, dat zij al werkende wisten uit te bouwen. Bij de realisatie ervan waren zij beperkt in hun mogelijkheden. Ministers maken om te beginnen deel uit van de regering. Wat dit betreft signaleren beide oud-ministers de enigszins afzijdige positie, die het onderwijsministerie in het regeringsapparaat inneemt. Een soort onder-koningschap ergens in het *British empire*, afgezonderd maar wél belangrijk. Niettemin zijn de ministers van onderwijs afhankelijk van de beslissingen, die het kabinet onder leiding van de Eerste Minister te hunnen aanzien neemt. Dit geldt vooral de financiën. De oud-ministers, die hier aan 't woord zijn, vertellen dat principiële kwesties van onderwijspolitiek zelden tot kabinetszaak werden. Zij legden controversiële aangelegenheden slechts bij uitzondering aan het kabinet voor. In dit opzicht verschilt onderwijs van buitenlandse zaken, defensie en economie, die er regelmatig aan de orde kwamen. Het feit hangt voor een stuk samen met de onbekend-

heid van de collega-ministers met onderwijszaken. Zij kennen – zegt Boyle – het onderwijs niet van binnen-uit. Dit verschijnsel deed zich sterker in het conservatieve kabinet voor dan in het labour-kabinet, waarin meer mensen zaten, die eens het onderwijs hadden gediend. Maar in 't algemeen geldt, zegt Crosland, dat een kabinet geen politiek maakt. De ministers zijn zo bezet met de uitvoering van eenmaal aanvaarde beleidsbeslissingen in eigen sectoren dat zij niet in staat zijn collectief nieuwe politieke visies te creëren of zelfs te verwerken. Dat maakt de tijd, waarin een partij in de oppositie is, zo belangrijk. Deze biedt de gelegenheid om zich gezamenlijk op een coherent geheel van maatregelen te bezinnen. De belangrijkste beperking, die een minister ervaart, ligt in het vlak der financiën. Te dien aanzien wordt de felste strijd gestreden met alle mogelijke middelen. 'It's an endless tactical battle which requires determination, cunning and occasional unscrupulousness'.⁷ Daarbij is, naar beide oud-ministers opmerken, van groot belang welke plaats de minister in het kabinet inneemt. Het gewicht, dat aan zijn wensen wordt toegekend, hangt voor een deel af van de bijdrage, die de minister omtrent andere onderwerpen in de discussie van het kabinet weet te leveren. Er moeten daarom in het ministerie enkele medewerkers zijn, die de minister doeltreffend weten te adviseren omtrent algemene kabinetsaangelegenheden. *All-rounders* noemt Boyle deze. Ze zijn, naar hij suggereert, hun kosten waard.⁸ Beslissend zal, naar het mij voorkomt, intussen de persoonlijkheid van de minister zelf zijn.

Hoe functioneert een minister binnen het departement, waarvan hij de leiding heeft? Het onderwerp brengt ons andermaal in aanraking met niet eenvoudig te omschrijven relaties. De beide oud-ministers hechten er grote betekenis aan dat de minister duidelijke beleidslijnen trekt. Hij moet met gezag laten merken welke politieke waarde-oordelen tijdens zijn bewind zullen gelden. Maar Maurice Kogan intervieneert relativerend in hun betoog door op te merken dat de literatuur te veel concessies doet aan ministerieel narcisme (zelfverliefdheid) door aan ministers de zaken toe te schrijven, die uit zijn apparaat voortkomen. De mogelijkheid van zelfs de bekwaamste minister om een politiek te scheppen, te bevorderen en uit te voeren is gelimiteerd.⁹ Een van de hoofdamttenaren van het ministerie bevestigde hem deze mening. Deze verklaarde: 'Ik kan oprecht zeggen dat er op het terrein van mijn verantwoordelijkheid in de laatste 20 jaar geen enkele nieuwe politiek

is geweest, die ik niet begonnen ben of waartoe ik niet wezenlijk heb bijgedragen'.¹⁰ Een minister komt vaak aan met een hele boodschappenlijst van voornemens en doeleinden. De ambtenaren analyseren de voor- en nadelen, verbonden aan het volgen van de ene koers in plaats van de andere. Maar de ambtenaren bieden hunnerzijds evenzeer boodschappenlijsten aan de minister aan. Zij vermelden bestaande wensen en aanwezige mogelijkheden. En als de minister geen overtuigingen weet in te brengen, zullen zij dat wel doen.

De laatste situatie is echter allerminst gezond. Boyle betuigt dat de departementen de tekortkomingen van hun ministers opmerkelijk goed weten te compenseren. Maar: 'Oh dear, some Ministers really can lower morale very quickly and easily'.¹¹ De vaart raakt eruit en een opeenvolging van zulke ministers kan zulk een departement noodlottig zijn. Het wordt een machine, die haar brandstof heeft verbruikt.

Wat de kansen van ministers om iets te realiseren aangaat, men vergete niet dat een koerswijziging tientallen jaren van voorbereiding vraagt. De oorzaak schuilt in de regel niet in gebrek aan gezag bij de minister of gebrek aan medewerking van het ambtelijk apparaat, wel in mogelijk gebrek aan competentie en vooral in gebrek aan tijd. De ministers blijven zo kort. Crosland zegt: 'Ik reken dat het je zes maanden kost om je hoofd redelijk boven water te krijgen, een jaar om de gang van zaken op het grootste deel van het werkteerrein te kennen, en twee jaren om het geheel van het departement meester te worden'.¹² Hij verdedigt het systeem van frequente wisselingen, die het ongebruikelijk maken dat een minister langer dan drie jaar aan een departement verblijft. De beste talenten zijn schaars en zij moeten bewegelijk zijn om alle departementen eraan deel te doen hebben.

Pressiegroepen leveren een andere inperking van 's ministers mogelijkheden. Zij kunnen zowel stimuleren als afremmen. In dat opzicht is het onderwijs geen uitzondering. Maar men vindt hier een bijzonder sterke en lang-gevestigde machtsconcentratie. Kogan noemt haar *the old educational establishment*¹³. In dit verband vallen de namen van Sir William Alexander, secretaris van de vereniging van de onderwijscommissies der L.E.A.'s, en Sir Ronald Gould, secretaris van de *National Union of Teachers*. Ze werden door beide ministers regelmatig geraadpleegd.

Belangrijker dan enige andere factor noemt Boyle de *educational world*. Waar kwamen de politieke

keuzen vandaan? Van de conservatieve partij, van het kabinet, van kamerleden, van uw eigen vinding? Wel neen. Het grootste aantal principiële beslissingen werd geïnspireerd door 'the logic of the education service as it was developing'.¹⁴ Het onderwijssysteem vertoont zijn eigen immanente bewegingskracht, die problemen opwerpt en antwoorden noodzakelijk maakt.

Tegenover het, zo juist gesignaleerde, *old educational establishment* openbaarde zich in de zestiger jaren een *new educational establishment*.¹⁵ Het wordt o.m. gevormd door een belangrijk verbeterde onderwijsjournalistiek. Verder leverden sociologen, zoals Floud, Halsey en Michael Young, er hun bijdragen toe, evenals economen, zoals John Vaizey. Opvoedkundigen worden in het boek niet genoemd, terwijl toch de beoefenaren der *comparative education* duidelijk hun inbreng hebben gehad. Opmerkelijk is dat een econoom, Geoffry Crowther, voorzitter werd van de centrale onderwijsraad. Het *Robbins Committee* betreffende de universiteiten werd eveneens door een econoom voorgezeten en bijgestaan door Claus Moser, de eerste van een reeks hoogleraren in de sociale wetenschappen, die zij het tijdelijk *full-time* in dienst van het onderwijsapparaat kwamen. Eerder had reeds Boyle een Oxfordse hoogleraar in de logica bij een studie van het lager onderwijs betrokken. Crosland had groepen van gehonoreerde adviseurs, die regelmatig bij hem thuis bijeenkwamen. 'Op de agenda stonden de punten, waarover eerlang een beslissing moest worden genomen. Er werd niet gekletst. Ze kregen geen *drinks* voordat de ernstige discussie beëindigd was. Mensen worden veel te praatziek als je hen iets te drinken geeft'.¹⁶ Crosland kon zo'n kring van academici ontvangen, boeien, stimuleren en er daardoor voor zijn werk profijt van trekken.

Wie een paar avonden door tussenkomst van dit boek met de beide staatslieden heeft verkeer, stelt zich de Engelse onderwijspolitiek allerminst als ideaal voor. Ook Engelse onderwijsministers blijven evenals hun ambtenaren vaak beneden de van hen vereiste maat. Het heeft er alle schijn van dat de problemen van de huidige maatschappij ons op alle sectoren boven het hoofd groeien. Het *Department of Education and Science* vormt op dit punt geen uitzondering. Maar na dit vastgesteld te hebben, moet tevens worden geconstateerd dat het niveau van bezinning en handelen en de stijl waarin deze worden toegelicht en verdedigd aanzienlijk hoger liggen dan ten onzent het

geval pleegt te zijn. Deze *gentlemen* hebben een stuk cultuur, welke men bij de doorsnede-Nederlandse politicus node mist. Zij paren deze vorming aan een volwassen humaniteit, die zich hoedt voor alle polarisering van standpunten en in het middenterrein naar oplossingen zoekt, die ook de minderheden ontzien. Ondanks de eerder gesignaleerde verschillen verschijnen deze beide figuren terecht samen op de omslag van dit boek. Ze zijn uit een gemeenschappelijke grondstof ontsproten. Welnu, ik stel voor dat wij onze huidige ministers en staatssecretaris hun kans geven. Naar de bovengestelde maatstaf mogen wij thans nog geen grootse politiek verwachten. Maar laat ons voor een volgend kabinet een van die Engelse staatslieden uitnodigen, *full-time* en voor vier jaar, zodat wij eveneens eens van hun eminente gaven kunnen profiteren. Hij mag een paar van zijn naaste medewerkers meenemen. Een zaak om in de thans uitgebreide E.E.G. aan de orde te stellen! En *à propos*: als het onderwerp tòch in behandeling komt, laat ons dan meteen maar een man of vrouw voor C.R.M. zoeken ook.

Ph. J. Idenburg

Noten:

1. Ik ga voorbij aan de verschillen tussen 'Minister of Education', 'Minister of State for Education with a seat in the Cabinet' en 'Secretary of State for Education and Science'.
2. Zie 'Schets van het Nederlandse Schoolwezen', 2de druk, Groningen 1964, p. 197 vlg.
3. Wat de universiteiten aangaat, staat de 'University Grants Committee' tussen de Minister en de instellingen.
4. p. 125.
5. p. 169.
6. p. 177.
7. Crosland p. 167.
8. p. 98.
9. p. 41.
10. p. 41.
11. p. 80.
12. p. 159.
13. p. 44.
14. p. 89.
15. p. 46.
16. p. 185.

Boekbesprekingen

Heinrich Kupffer, *Gustav Wyneken*, Klett, Stuttgart, 1970

Wyneken komt in dit boek naar voren als een be-
gaafde persoonlijkheid, een oorspronkelijk en
boeiend denker, maar tevens als een onmogelijk
mens met weinig waardering voor anderen. Wyneken
voelde zich stichter van een nieuwe godsdienst en
hoofd van een pedagogische kloosterorde. Zijn
schoolgemeenschap zou als 'jeugdburcht' de plaats
van de kerk moeten innemen, hij zelf als charisma-
tisch leider de jeugd voorgaan. Hij leefde in een we-
reld van Hegeliaanse ideeën, van rationeel-filosofische
opvattingen, niet in een wereld van realiteiten. Voor
de gewone problemen van de pedagogische praktijk
had hij weinig interesse. Kwesties als zittenblijven,
de resultaten van het onderwijs, de onderwijsver-
nieuwing en individualisering van de leerstof lagen
buiten zijn belangstelling. Het ging hem ook niet
om het kind als persoon, maar om de jeugd als cate-
gorie. Zoals Marx van het proletariaat een radicale
omwenteling van de maatschappij en de cultuur ver-
wachtte, deed Wyneken dit van de jeugd. Het verschil
met de jeugdbeweging van zijn tijd lag echter hierin,
dat hij alles verwachtte van het grote idee en de jeugd-
beweging zelf van een terugkeer tot natuur en 'Volks-
tum'. In beide gevallen ging de droom boven de daad
en dit schiep een gunstig klimaat voor het nationaal-
socialisme.

Met Wyneken en de (Duitse) jeugdbeweging is een

tijdperk afgesloten. Of hij op de jeugd bevruchtend of
juist vernietigend heeft gewerkt, is voor Kupffer nog
een open vraag. Vruchtbaar blijft o.i. Wynekens
stelling, dat we voor het scheppen van een echte
jeugdcultuur moeten aanknopen bij de mogelijkheden
die hier bij de jeugd (d.i. de leeftijd van 14-21 jaar)
zelf liggen. Wie zich bezig houdt met de mogelijkheid
en de zin van een jeugdcultuur, kan het werk van
Wyneken niet ongelezen laten. Dit geldt de denkbeel-
den maar ook de lessen die in Wynekens vele mis-
lukkingen besloten liggen. Deze waren o.i. deels te
wijten aan zijn persoonlijke tekorten, deels aan zijn
utopistische grondslagen, zijn vaagheid en het mysti-
ciek accentueren van een eeuwig jeugd-zijn, dit ten
koste van een op de realiteit gerichte volwassenheid.
Het boek van Kupffer is boeiend en helder geschreven
met een grote kennis van pedagogische- en jeugdpro-
blemen en hun historische achtergronden. Ik heb
slechts één aanmerking: het schenkt te weinig aan-
dacht aan de Platonische Eros, die naar Wynekens
opvatting alleen een jeugdcultuur mogelijk kon ma-
ken. Voor een beschouwing over de erotisering van
zijn pedagogiek lijkt me dan ook het boek van
E. Geissler *Der Gedanke der Jugend bei G.W.* 1963,
beter.

N. F. Noordam

F. G. de Lange, *Kinderen zonder thuis in deze wereld*, Groningen, 1971.

Enige tijd geleden is de tweede druk van 'Kinderen
zonder thuis in deze wereld' van Dr. G. de Lange
verschenen. Hij stelt in dit boek het probleem van de
beïnvloeding van het kind dat in de zeer moeilijke
opvoedingssituatie verkeert, aan de orde. Dit is een
situatie waarin het kind 'normloos' partieel resonanceert
en het niet wil zijn als de anderen. Het gevolg is dat
het opvoeder en opvoedeling ontbreekt aan een we-

derzijdse bevrediging in de relatie. De gebruikelijke
behandelingsmethoden hebben volgens De Lange bij
deze kinderen weinig of geen effect. Daarom ont-
wikkelt hij de grondprincipes van een nieuwe metho-
diek: de socio-groepspedagogie:

1. In het begin van de behandeling moet er een neu-
tralisering van de relaties van de jongen en de we-
reld plaatsvinden.

2. De groei van het kind moet in de groep plaatsvinden.
3. De groei moet gestimuleerd worden doordat het kind in verschillende groepen geplaatst wordt.
4. In de groep is men bezig met bepaalde boeiende activiteiten.

Het verschijnen van dit boek is om tenminste 2 redenen toe te juichen.

1. Dit boek kan voor iedere orthopedagoog als voorbeeld dienen hoe hij eigenlijk dient te werken. De Lange nam in zijn werk geen genoegen met bestaande oplossingen, maar zocht naar nieuwe, die hij door middel van dit boek aan een ieder aanbiedt. Gezien het feit dat het aantal bestaande methodieken voor residentiële hulpverlening beperkt is, is dit boek van grote betekenis voor de inrichtingen.
2. De Lange heeft zich niet geconformeerd aan de bestaande verklaringsmodellen, maar heeft een nieuw model ontwikkeld. Hij legt bewust niet het accent op de unieke relatie van groepsleider en kind, maar op de interactie van de groepsleden.

Toch blijf ik met een aantal vragen zitten bij het lezen van dit boek:

1. Is De Lange niet te ambitieus geweest? In een boek van 133 pagina's geeft hij de beperkingen van de bestaande hulpverleningsvormen, ontwerpt hij een hypothetisch mensbeeld, geeft hij een omschrijving van het begrip opvoeding, behandelt hij de pedagogische sleutelwoorden, etc., etc. Dit heeft tot gevolg dat alles zeer summier behandeld

wordt. Dit is wel mogelijk indien een schrijver zich aansluit bij bestaande opvattingen, maar indien hij een eigen visie ontwikkelt op wat bijvoorbeeld opvoeding en opvoedkunde is, doet hij de zaken geen recht om aan deze onderwerpen slechts enkele pagina's te wijden.

2. De Lange is niet overtuigend in zijn afwijzen van andere hulpverleningsmethodieken. Wie de bedoeling heeft 'de grond te ontnemen aan een gematigd optimisme ten aanzien van de resultaten van de gangbare methodieken' (p. 57), moet meer feiten aanvoeren dan nu gebeurt. De Lange heeft bijvoorbeeld bezwaren tegen Aichhorn en Redl, maar deze worden niet uitgewerkt.
3. Is De Lange niet te geïsoleerd bezig?

De tweede druk wordt aangekondigd als een geheel omgewerkte druk. Er wordt gesproken van omgewerkt en niet van bijgewerkt. Dit laatste is m.i. dan ook niet het geval. Ik vraag me af of een dergelijk boek dat een methodiek geeft, verschijnen kan zonder dat men bemerkt dat bv. een boek als van Van Beugen: 'Sociale technologie' en van Carkhuff: 'Helping and Human Relations' en de publicaties van Dumont erin verwerkt zijn. Deze opvatting betekent niet dat men het met de hierbovengenoemde auteurs eens dient te zijn, maar men dient wel met elkaar te communiceren.

Dit boek van De Lange is dermate belangrijk dat ik hoop dat er een derde druk van verschijnt. Misschien vindt De Lange de tijd om dan het boek bij te werken.

P. A. de Ruyter

Wolfgang Behler, ed. *Das Kind*, Herder, Freiburg, Basel, Wien, 1971

Dit uitvoerige werk van meer dan 400 bladzijden tracht de resultaten van de moderne wetenschappen dienstbaar te maken aan de antropologie van het kind en de pedagogische vragen die hiermee in verband staan. De verschillende bijdragen geven daarom veel informatie en ze bezitten een encyclopedisch karakter. In de biologische artikelen van Hassenstein, Puff en Johannsen vinden we naast het bekende standpunt van Portmann ook gegevens die wijzen op een meer in het instinct verankerd gedrag van kinderen. Zeer illustratief is hier een lijst van de gedragingen op de verschillende leeftijden. De studie van Heinelt over het cognitieve, het sociale en het normatieve gedrag hebben me minder kunnen bekoren.

De schrijver zet allerlei informatie uit verschillende context bij elkaar zonder daar een geheel van te maken en tot scherpe begripsvorming te komen. Dit wreekt zich vooral in het hoofdstuk over het geweten bij het kind en zijn creativiteit. Bij dit laatste dient hem vooral Guilford tot gids en het is bekend hoe rationeel-pragmatisch deze de creativiteit ziet. Een andere, meer dynamisch scheppende opvatting, zoals we o.a. bij Read vinden, komt niet aan bod. Heinelt denkt ook niet antropologisch, maar sociaal-psychologisch. Een gebrek aan antropologisch denken vinden we trouwens meer in deze bundel, o.a. in de, overigens goede, studie van Thun over de religieuze ontwikkeling. De typisch antropologische

vraagstelling naar de zin en de betekenis van de religieuze categorie voor de ontwikkeling van het kind en daarmee van de mens, komt niet aan de orde.

Uitstekend daarentegen zijn de dieptepsychologische uiteenzettingen van Christa Meves, die ze met talrijke kindertekeningen toelicht. Ze constateert naast veel individuele trekken ook gemeenschappelijke factoren, soms van archetypische aard. Onder de goede bijdragen hoort ook die van Fina over ruimte, tijd en geschiedenis in het leven van een kind.

Een stuk over kind en ziekte en over kind en het (Duitse) recht besluit de bundel, die wordt ingeleid met een filosofisch-antropologische uiteenzetting van Behler, waarin we opvattingen van Langeveld verwerkt zien.

Alles bijeen een bundel die ons op de hoogte brengt, maar die tevens laat zien, dat het antropologisch denken over kinderen nog aan het begin van de ontwikkeling staat.

N. F. Noordam

A. Z. van 't Hoff Stolk-Huisman, *Exemplarisch Duits literatuuronderwijs*, J. Muusses, Purmerend, 1971.

Zelden heb ik een zo origineel, intelligent en 'aangeregend' boek gelezen over de didactiek van het literatuuronderwijs. Weliswaar is het een boek over de speciale didactiek van de Duitse letterkunde (een bewerking van brieven, vroeger geschreven voor het A.P.S.), maar ook een algemeen didacticus en vele onderwijskundigen, psychologen en sociologen, die zich voor het onderwijs in het algemeen interesseren, kunnen er veel uit leren.

Het is geschreven door een lerares met veel ervaring, met veel moed tot exploratie, met veel originele invallen. Maar het is niet een didactiek, die begint en eindigt met: 'ik doe het zo en dat bevat me best en zo moeten jullie het ook doen', waarvoor de wetenschappers terecht weinig waardering kunnen opbrengen. Het is ook niet een didactiek, waar pure exacte onderwijskundigen, die het onderwijsproces en de produkten daarvan willen analyseren en evalueren veel plezier aan zullen beleven. Integendeel, zij zullen uit dit boek kunnen leren, dat hun methoden volkomen ongeschikt zijn om het in dit boek beschreven levende onderwijs te kunnen begrijpen, analyseren of evalueren.

Daarom is het een uitdaging voor de gehele zich zo langzaam ontwikkelende onderwijskunde en didaxologie; het levert een uitnodiging om zich ernstig te bezinnen op een herziening van de doelstellingen en recentelijk gepropageerde methodieken van de onderwijsresearch.

Ongetwijfeld zullen er critici komen, die dit boek verwijzen naar het veld der voorwetenschappelijke, intuïtieve praktische pedagogiek. Zij mogen hun gelijk hebben, maar tegelijkertijd zijn ze er dan ook volkomen naast. Echte creativiteit, omgang met kinderen, een heldere intuïtie en een diepe aandacht voor onderwerp en kind liggen ten grondslag aan het verhaal, dat u hier kunt lezen over de exploraties, die

de schrijfster jarenlang in haar gebied heeft ondernomen. Tevens echter bemerkt men uit de literatuurverwijzingen en de aanbevolen literatuur hoeveel studie achter deze didactiek ligt.

Men zou zich ernstig vergissen, indien men dit boek zou beschouwen als een serie losse invallen, in de praktijk weliswaar beproefd, maar zonder enige systematiek of ook zonder enige mogelijkheid tot replicatie (of als men wil implementatie). Integendeel. Het best zou men deze didactiek kunnen karakteriseren als een voortdurende worsteling van schrijfster met haar onderwerp in het levensbelang van de haar toevertrouwde leerlingen.

Over de inhoud kan ik verder kort zijn. Na een inleiding over plaats en functie van het literatuuronderwijs bespreekt de schrijfster achtereenvolgens voorbeelden ('exempla') van een didactische 'behandeling' van het gedicht, het hoorspel, het drama, het korte verhaal, de novelle en de roman, terwijl ze besluit met enige 'actualiteiten' en enige voorstellen over testen.

Overal worden haar analyses vergezeld van literatuurverwijzingen en kritiek, soms op deze literatuur, soms op haar eigen werk. Het belangrijkste van dit boek is, dat het voortdurend dwingt tot het stellen van fundamentele vragen. Daarom is het in hoge mate 'aangeregend'.

Een recensent, zegt men, mag niet eindigen zonder een woord van kritiek. Welnu: ik meen, dat de schrijfster met het citaat van Steinbach over de criteria voor de waarde van een literaire tekst (blz. 24/25) de lezer geen dienst bewijst door haar commentaar op dit citaat weg te laten. Voor een germanist is deze weglating misschien als een provocatie bedoeld. Voor een niet-germanist, zoals de recensent, is deze weglating een ernstige omissie, tenzij hij een kritische glimlach op het gezicht van de schrijfster ver-

moedt. Laten we die glimlach maar veronderstellen, want dan kan ik dit boek in ieder opzicht aanbevelen aan allen, die zich voor algemene of bijzondere didactiek interesseren en ook in het bijzonder aan hen,

die onderwijsresearch en/of -kunde bedrijven en wel speciaal om hen te wijzen op de terra incognita, die hun bedrijf omringt en 'doordringt'.

J. Koning

Designing Education for the Future, ed. Edgar L. Morphet a.o., vols. 1-7, Citation Press, New York 1967-1969, imported by States' Press Europe, Box 66, Overveen (Neth.).

Acht staten uit het Midden-Westen van de Verenigde Staten hebben besloten om met behoud van ieders autonomie samen te werken aan een project tot onderwijsverbetering. Het zijn Arizona, Colorado, Idaho, Montana, Nevada, New Mexico, Utah en Wyoming. Met name was het hun te doen om de versterking van de organen, die in de staten voor het onderwijs verantwoordelijk zijn. Dat neemt niet weg dat ook het lokale onderwijsbeheer in het project werd betrokken alsmede de problemen, die door de toenemende federale activiteiten ontstaan. De verdeling van de verantwoordelijkheden tussen de federatie en de staten is nog een gecompliceerde en netelige aangelegenheid. Wie deze zeven delen doorneemt, krijgt een goede indruk van de koers, die men sedert 1966 met dit project heeft gevaren. Hier zijn de *papers* gebundeld, die op de gehouden conferenties zijn gepresenteerd en besproken. Niet alleen de deelnemers aan deze conferenties zijn bij de zaken betrokken; in de staten zelf hebben deze documenten tot gedachtenwisseling aanleiding gegeven. Ik kan mij voorstellen dat er een stimulerende werking van is uitgegaan al lijkt het mij wat overdreven om deze activiteit 'one of the most exciting and significant projects of our time' te noemen (*Foreword* vol. 1). De organisatoren zijn er veelvuldig in geslaagd om uiterst bevoegde schrijvers voor de *papers* te krijgen. Hier zijn deskundigen uit het gehele bereik van de Verenigde Staten aan het woord. Men mag voorts de brede opzet van het project prijzen. Het eerste deel houdt zich extensief bezig met de maatschappelijke veranderingen, die voor het schoolwezen van betekenis zijn. Kenneth E. Boulding bespreekt hier bv. de toekomst van de kennis en de technologie. Het tweede deel behandelt daarna de consequenties van de te verwachten maat-

schappelijke veranderingen voor het onderwijs. A. Harry Passow geeft hier een overzicht betreffende *compensatory education*. In de volgende delen ontvangen de doelstellingen en processen van innovatie en planning uitvoerige aandacht terwijl ook de economie van het onderwijs grondig wordt besproken. Het laatste deel behandelt de voorbereiding der docenten op de veranderingen. Het is de lezer duidelijk dat hier een enorme hoeveelheid materiaal is bijeengebracht. Daarbij komt het uiteraard nog al eens voor dat *papers* voor de geïnformeerde Europese lezer weinig nieuws brengen. Wie de publicaties van de O.E.S.O. volgt, is bv. ten aanzien van planning en innovatie *up to date* en treft hier slechts de herhaling van het bekende aan. Omtrent de technologie van het onderwijs en haar laatste ontwikkelingen zijn ten onzent voldoende gegevens beschikbaar. In die niet zeldzame gevallen ligt de waarde van het gebodene in de beschrijving van de problemen van de Amerikaanse situatie en de daarop gerichte verbijzondering. De oorspronkelijke bestemming van deze bijdragen brengt dit met zich mede. In 't algemeen kan men zeggen dat hetgeen hier in een wel wat bezwarende hoeveelheid is gebundeld, de situatie van de kennis in de periode 1966 en volgende jaren weergeeft maar zich zelden beweegt op de grenzen van het weten en ons niet noodt om mede te denken over mogelijke verdere ontwikkelingen. Een uitzondering is bv. de (nog niet geslaagde) poging van Seymour E. Harris om de economische waarde van technologische verbeteringen in de school te bepalen. In 't algemeen geven deze boeken voorlichting, voor Arizona enz., waarvan wij zondig mee kunnen profiteren, slechts bij uitzondering wetenschap-inwording.

Ph. J. Idenburg

Bakker D. J., Satz P.: *Specific Reading Disability. Advances in theory and method*. Based on an international symposium on reading disorders held in conjunction with the 16th International Congress of Applied Psychology at the Paedological Institute, Research Department Amsterdam, August 1968. University Press Rotterdam 1970.

Om met de conclusie te beginnen: dit boek bevat

waarschijnlijk de op dit moment meest geavanceerde

informatie betreffende het dyslexie-probleem. In een zevental hoofdstukken komen een aantal bekende onderzoekers aan het woord in een gevarieerd aantal bijdragen. Op een congres zijn niet alle factoren die aan dyslexie gerelateerd zijn, te behandelen. De redenen van selectie zijn vaak praktisch en door omstandigheden geïndiceerd. De organisatoren zijn er in geslaagd inleiders te vinden die gerangschikt kunnen worden rond drie conferentiethema's:

1. Een eerste thema betrof de neuropsychologische theorievorming betreffende de dyslexie, waarbij twee onderwerpen aan de orde kwamen: lateraliteit en temporele orde waarneming. Het thema lateraliteit en hemisfeerdominantie hoort sinds Orton's eerste studies tot een van de onderwerpen die veel aandacht hebben gekregen. De samenhang tussen taal-hemisfeer en preferente-hand-hemisfeer heeft de onderzoekers steeds geïntrigeerd. Deze samenhang en de relatie tot dyslexie wordt verschillend gewaardeerd: van onbelangrijk tot alles verklarend. Op het congres werd de neuropsychologische en ontwikkelings-psychologische kant door S. Sparrow en P. Satz belicht vanuit hun onderzoekingen, en werd door M. Annett verder ingegaan op de erfelijke bepaaldheid van handpreferentie en hemisfeer-dominantie. De bijdragen mogen beide als verhelderend gewaardeerd worden. Sparrow en Satz wisten duidelijk te maken dat het probleem van lateraliteit en dominantie een ontwikkelingsprobleem is: op jongere leeftijd is dyslexie duidelijk gerelateerd aan dit type non-verbale factoren, vanaf ongeveer 9 jaar is dyslexie duidelijk door verbale factoren geconditioneerd. Het zou binnen het bestek van een recensie te ver voeren om het belang van deze conclusies aan te tonen. In de discussie over de erfelijke bepaaldheid van de hemisfeer-dominantie werd door Annett een nieuwe verklaring opgesteld: de verdeling rechtshandig-ambidexter-linkshandig ($r-r-l$) is 67,5%-28,7%-3,8% en volgt daarbij de binomiale verdeling $r^2 + 2rl + l^2$. De verdeling van de taalrepresentatie volgt goeddeels die van de handpreferentie. Hoewel niet nader te specificeren, lijkt de aard van de relatie duidelijk intrinsiek en genetisch bepaald. Het onderwerp 'waarneming van temporele orde' werd door Bakker uiteengezet. In zijn referaat gaf hij reeds een voorschot op zijn uitvoeriger studie over dit onderwerp die onlangs

bij dezelfde uitgeverij als dissertatie verscheen. Spreken is een temporeel proces, letters zijn ruimtelijke configuraties, geschreven woorden en zinnen zijn ruimtelijk-sequentieel weergegeven temporele processen. In het schrijven wordt de auditieve en temporele orde tot een visuele ruimtelijke ordening, in het lezen wordt deze ruimtelijke sequentie weer tot een temporele sequentie. Wat taal, lezen en schrijven gemeen hebben is: temporele orde. Bakker heeft het lezen gesimuleerd in verschillende experimentele designs en de genoemde factoren onderzocht in hun relatie tot leeftijd, sexe, leesniveau en leestoorntissen. De studie is belangwekkend om de gegevens die het opleverde maar ook om de experimentele opzet die duidelijk aansluit bij de gangbare neuropsychologische research.

2. Het tweede thema had meer betrekking op factoren die in het algemeen een rol spelen bij de prestaties van kinderen met leerstoornissen. Een bijdrage van Van Meel, Vlek en Bruijtel presenteerde zich als vervolg op de door Van Meel geïnitieerde studies betreffende de cognitieve stijl van leergestoorde kinderen. Deze stijl is door hem getypeerd als 'inkrimping van het temporeel perspectief' en als zodanig een typering van de modus van alle cognitieve functies. Was dit in de studie 'Bedreigd Denken' ten aanzien van het denken van het leergestoorde kind aange-toond, de onderhavige studie richt zich op visuele discriminatie opgaven en komt tot de conclusie: naarmate de waarnemingstaken ingewikkelder worden, presteren de leergestoorde kinderen slechter, niet omdat ze het niet zouden kunnen, maar omdat zij zichzelf de nodige oplossingstijd niet gunnen. Kinsbourne's artikel dat een serie onderzoekingen vermeldt om tot een nieuwe hypothese te komen, sluit wel aan bij het artikel van Van Meel c.s. In zijn referaat toont Kinsbourne aan dat de aandacht die ter oplossing van discriminatietaken gegeven kan worden bepalend is voor het resultaat. Wordt de tijd om de opgave, bijvoorbeeld een oriëntatieproef, op te lossen, sterk verkort, of de aandacht op andere aspecten gericht door de proef ingewikkelder te maken, dan treden de oriëntatiefouten op, niet als gevolg van gebrekkige oriëntatie, maar als prestaties onder ongunstige condities. Kinsbourne wijst op de consequenties voor de orthodidaktiek: stap-voor-stap planning en eliminatie van overstimulatie.

3. Het derde thema van de conferentie wordt gepresenteerd in een studie over de relatie tussen expressieve taal en leesniveau bij tweedeklassers. Waar niveau van lezen en taalgebruik sterk aan elkaar correlerend gedacht worden, zowel bij normale lezers als dyslectici, is het belang van een onderzoek naar deze relatie reeds gegeven. Aangezien de taalsamples geanalyseerd werden volgens de traditionele methode (Mc Carthy, Templin, Winitz) en op basis van het grammaticale model van Chomsky geeft dit deze studie nog meer reliëf.
- Behalve de te verwachten bevindingen verdient apart genoemd te worden het feit dat tussen jongens en meisjes geen verschil gevonden werd met betrekking tot verbale expressie, terwijl vrijwel alle onderzoek naar dyslexie-factoren dit wel aan weet te tonen.

De serie voordrachten tenslotte wordt ingeleid door een theoretische analyse van Satz en Sparrow, waarin zij trachten alle tot nu toe bekende onderzoeksresultaten te combineren tot een vijftal hypothesen die naar hun verwachting het dyslexie-onderzoek zouden kunnen richten.

De hypothesen spreken alle een relatie uit tussen een aantal variabelen zoals motorische vaardigheid, sen-

sorische gevoeligheid, lateralisatie, oriëntatie, vingerdifferentiatie, taal en conceptuele denken en anderszijds de jongere leeftijd (7-8 jaar) en de oudere leeftijd (9-12 jaar). Als verwachting wordt uitgesproken dat steeds duidelijker zal worden dat de non-verbale functies op jongere leeftijd, de verbaliteit op oudere leeftijd dyslexie bij kinderen conditioneert.

Door het artikel van Satz en Sparrow heeft de bundel een sterk synthetisch karakter gekregen. Als markering van de stand van het wetenschappelijk onderzoek rond 1970 is het een belangrijk document.

Voor de psycholoog zal studie van het boek betekenen dat een aantal problemen betreffende leerstoornissen en dyslexie opnieuw gesteld gaan worden en hem zal opvallen dat de oriëntatie van klinisch onderzoek en steekproef-onderzoek gewijzigd is naar experimenteel neuropsychologisch onderzoek. De orthodidacticus zal er bij moeten stilstaan en beseffen dat een aantal zekerheden vermeende zekerheden blijken te zijn. Het zal hem er toe brengen voorzichtig te zijn in zijn uitspraken over oorzaken en factoren en hem wellicht tot nauwkeuriger toetsend onderzoek van zijn behandelingsmethoden brengen. Als neuropsycholoog en orthodidacticus elkaar vinden, bijvoorbeeld door het boek van Bakker en Satz, dan is er al veel aan begrip gewonnen.

J. J. Dumont

Springer U.K., *Recent Curriculum Development in France, West Germany, and Italy. A Study of Trends at the Middle Level of Education.* Teachers College Press, New York 1969. 170 p.

Er bestaat, zoals Bereday in zijn 'ten geleide' bij dit boek opmerkt, op het terrein van de vergelijkende onderwijskunde reeds een uitgebreide literatuur over algemene problemen, maar er zijn slechts betrekkelijk weinig studies die een nauwkeurige analyse en interpretatie geven van de curricula in overeenkomstige schoolsystemen in verscheidene landen. Ursula Springer voorziet in dit tekort door een vergelijking van de curricula op middenniveau - de leeftijd van circa 11/12 tot 15/16 jaar - die zij als vrucht van een Europese studiereis haar Amerikaanse lezers aanbiedt.

De laatste vermelding houdt geenszins in, dat haar boek voor Europese lezers minder boeiend zou zijn, integendeel, juist haar opmerkingen in de trant van: let wel, in Europa zit dat zò, brengen Europese lezers soms in de herinnering, soms zelfs met een schok tot het bewustzijn, dat elders andere, vaak ook betere alternatieven gerealiseerd zijn. Een enkel voorbeeld moge dat verduidelijken. Op p. 17 merkt schrijfster

op: 'De structuur van het leerplan speelt een veel groter rol in Europa dan in de V.S. waar, op het 'high-school'-niveau, een verscheidenheid van cursussen aan een leerling wordt aangeboden, zodat hij, met begeleiding, zijn 'eigen' leerplan kan ontwerpen. In de Europese systemen hebben scholen vaste leerplannen, die alle leerlingen moeten volgen'. Juist door dergelijke opmerkingen prikkelt schrijfster Europese lezers er telkens toe vergelijkingen te trekken en daar hun conclusies aan te verbinden, waartoe zij overigens ook bijdraagt door haar heldere, uiterst nauwgezette analyse van de drie boven dit stuk genoemde schoolsystemen.

In een inleidend hoofdstuk ziet zij het midden-niveau als brandpunt van de democratisering van schoolsystemen. Als handzaam begrippenkader gebruikt zij bij haar analyse de termen 'academisch', 'semi-academisch' en 'niet-academisch'; in West-Duitsland corresponderen daarmee de leerplannen van resp. Gymnasium, Realschule en Hauptschule,

bij ons zou men aan v.w.o., havo en mavo kunnen denken. Een democratisering op middenniveau moet h.i. inhouden, dat er een modernisering van het 'academisch' leerplan ontstaat, voorts een verbeterde doorstroming naar 'academisch' en 'semi-academisch' niveau, alsmede een tot niveauverhoging leidende verbetering van het leerplan op 'niet-academisch' niveau.

Na in twee achtereenvolgende hoofdstukken de structuur en de kenmerken van genoemde West-europese schoolsystemen en de aard en de opzet van de leerplannen daarvan te hebben besproken, laat schrijfster in het volgende hoofdstuk zien, hoe het beleid in de betrokken landen gericht is op veranderingen in het leerplan die bovengenoemde democratiseringstendenzen ondersteunen. De traditionele 'Bildungs'-ideologie die lange tijd het Westeuropese denken over onderwijs en leerplan heeft beheerst, wijkt, in het ene land sneller dan in het andere, voor het inzicht dat 'the school must train young people for the realities of the world, not against them' (p. 35), wat niet behoeft in te houden dat de jeugd niet tot kritische stellingname wordt onderwezen. Met conflicten leren leven behoort tot zulk een realistische instelling.

Daartoe is op het middenniveau leerplaninnovatie noodzakelijk. In de organisatiestructuur leidt die innovatie tot het ontstaan van observatie- en oriëntatieklassen, en zelfs geleidelijk tot een gedifferentieerde middenschool. Niet slechts een beperkt aantal, maar zoveel mogelijk leerlingen moeten in die leeftijdperiode 'academisch' en 'semi-academisch', m.a.w. algemeen(vormend) onderwijs genieten. Allerlei herzieningen in leerplannen dragen daartoe bij, alsmede de verdeling van vakken in kern- en keuzevakken.

Hoofdstuk 6 gaat daarna middels een substantiële en kwantitatieve vergelijking in op de verschillen en overeenkomsten tussen de diverse schoolsystemen op middenniveau in de genoemde Westeuropese landen, waarbij de schrijfster, aan de hand van 15 in de bijlage op p. 140-169 geplaatste tabellen en grafieken met toelichtingen, een schat aan materiaal bijeenbrengt. Met uitzondering van Berlijn blijkt

West-Duitsland in vernieuwing van onderwijs op dit niveau achter te blijven bij Italië en Frankrijk.

Een nauwkeurige studie van de leerplannen wordt volgens schrijfster bemoeilijkt, doordat Europeanen niet gewend zijn hun doelstellingen 'in "behavioral" terms' uit te drukken. Zij moet zich daarom wel grotendeels beperken tot de inhoudelijke kant van de leerplanstudie. In hoofdstuk 7 geeft zij daarom een uitvoerig overzicht van de leerplannen op het gebied van de moedertaal, de vreemde talen, de maatschappelijke vakken, wiskunde en de natuurwetenschappelijke vakken, waaruit blijkt dat de ingevoerde vernieuwingen wat tegenvallen.

In een slothoofdstuk treffen wij naast een samenvatting de evaluatie en de conclusies. De vernieuwingen in de leerplannen zijn er voornamelijk op gericht, dat leerlingen zich beter kunnen oriënteren t.a.v. hun huidige en toekomstige mogelijkheden, waartoe de verlenging van de periode van algemene vorming veel bijdraagt. Ook enige vernieuwingen in methoden (exemplarisch onderwijs, team teaching, doceerstijlen, talenpractica, G.I.) spelen daarbij een rol. Vernieuwingen van cursussen en programma's, het meest in Italië, zijn soms vruchten van deze tendenzen. Hoewel er een duidelijke trend bestaat de scholen meer aan te passen aan de ontwikkeling van de moderne maatschappij, denkt men dit voornamelijk te bereiken door verandering van structuren en methoden en is er nog weinig aandacht voor een fundamentele herziening van de leerplaninhoud.

Het lijkt mij, dat U. Springer hier inderdaad de vinger op de wond legt. Als wij in Europa, ook in Nederland, aan vernieuwingen van onderwijs willen doen, gaan wij knutselen aan structuren en methodes, maar van de inhoud van het onderwijs moet men afblijven. Toch zal van de vernieuwing van de inhoud voor een groot deel afhangen, of wij erin slagen aan algemene vorming op middenniveau op adequate wijze gestalte te geven.

Het met een uitvoerige bibliografie besloten boek van U. Springer is prikkelende lectuur voor al degenen die geïnteresseerd zijn in vernieuwing van onderwijs door leerplanontwikkeling. Zeer aanbevolen.

A. M. P. Knoers

E. M. Buter, *Onderwijstechnologie (1) - Inleiding tot ontwikkeling en gebruik van onderwijssituaties en leermiddelen*. Samsom, Alphen aan den Rijn, 1971, 110 pag.

Het eerste hoofdstuk van dit boek geeft op een zevental pagina's een beknopte beschrijving van geprogrammeerde instructie. Hoofdstuk 2, 14 pag., geeft

enkele aanduidingen van de ontwikkelingen in onderwijs en maatschappij die het onderwijs in beweging brachten; ontwikkelingsfocus is het steeds sterkere

accent op sturing (m.n. door de leerling zelf) van leerprocessen. Hoofdstuk 3, 22 pag., de kern van het boek, haalt de onderwijshoekstenen: Vertrekpunt, Doelstelling en Weg naar voren, wijst op de structurele samenhang ervan, en geeft aan de hand van enkele onderwijstypen en -verschijnselen enige toelichting op die V-W-D-structuur. In de 8 pagina's van hoofdstuk 4 ('Globale programmering') worden uit het voorgaande enkele consequenties getrokken voor het organiseren van onderwijs. Hoofdstuk 5 geeft een overzichtelijke samenvatting van het voorgaande waarbij echter deze materie wordt betrokken op onderwijs waarin aan geprogrammeerde instructie een belangrijke rol is toegedacht. Waren de vorige hoofdstukken erg beknopt, in de beide laatste hoofdstukken (over leertheorie, 14 pag., en over geprogrammeerde instructie, 30 pag.) worden gemakkelijk te volgen uiteenzettingen met voorbeelden gegeven. Een bij verschijnen niet meer al te recente literatuurlijst sluit het boek af (van de 22 titels zijn er slechts 2

uit '68 en 2 uit '69).

Dit boek geeft een goede beschrijving van geprogrammeerde instructie; het is daarin echter niet het enige, eerste of beste. Belangrijk is vooral het accentueren van de structuur: Vertrekpunt-Weg-Doel. Hiermee hangen fundamentele kwesties samen die zeer terecht onder de aandacht worden gebracht. Men dient er echter wel op bedacht te zijn dat Buter niet verder gaat dan ze onder de aandacht te brengen. Zijn boek maakt meer de indruk van een syllabus waar nog heel veel omheen verteld moet worden. Het is daardoor enerzijds wel geschikt als een snelle oriëntatie in probleemgebieden der onderwijstechnologie. Anderzijds doet het alles verwachten van het tweede deel, dat nog verschijnen moet. Het was naar onze mening dan ook beter geweest als de uitgever ervoor had gezorgd dat dit tweede deel gelijk met of spoedig na dit eerste deel ter beschikking was geweest.

A. Jaspers

Karl Erlinghagen, *Erziehungswissenschaft und Konfessionalität*. Erziehungswissenschaftliche Reihe, Band 7. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt am Main 1971, 164 S.

Er zijn boeken die door hun titel (bv. *Erziehungswissenschaft und Konfessionalität*) hoge verwachtingen wekken, maar door ondertitel of toevoeging ('herausgegeben') toch weer teleurstellen. Zo is het ook met de studie die thans voor ons ligt. Karl Erlinghagen heeft eigenlijk niet zo heel veel meer gedaan, dan een twintigtal artikelen of boekfragmenten bij elkaar gebracht en die van een beknopte inleiding voorzien; Hermann Röhrs heeft hem tot dit werk gestimuleerd.

De inleiding is op zichzelf stellig van goede kwaliteit, maar bevat voor degenen die enigermate in deze materie georiënteerd zijn, toch ook weer niet veel nieuws.

De bijeengebrachte artikelen zijn volgens duidelijke criteria gekozen; maar het feit dat Erlinghagen kennelijk alleen bekend is met de Duitstalige literatuur op dit terrein, geeft zijn verzamelbundel toch wel een erg beperkt karakter.

Door het bovenstaande wordt eveneens de intentie van de Inleiding bepaald: de auteur wil in 14 pagina's bewijzen, dat er zich een seculariseringsproces van pedagogische theorie naar opvoedingswetenschap heeft voltrokken, en dat dit een facet is van de 'verwereldlijking' van de opvoedingswerkelijkheid,

zoals deze kort na de Reformatie is ingezet. Van hieruit ziet hij het streven naar autonomie van de pedagogiek als wetenschap als een noodzakelijk proces. Dit proces benadeelt weliswaar noch het godsdienstige opvoeden, noch de religieuze opvoedingsleer; wel wordt er een 'theologie der opvoeding' door mogelijk gemaakt, indien deze streng wetenschappelijk wil zijn.

Indien de auteur hierin gelijk heeft, dan rust dit gelijk slechts op de door hem geselecteerde literatuur en op de Duitse situaties. De gekozen literatuur is namelijk gerangschikt op grond van de drie betekenissen, die de schrijver aan 'pedagogiek' toekent: opvoeding, opvoedingsleer en opvoedingswetenschap.

Op basis van de eerste betekenis (opvoeding) brengt hij een zestal artikelen samen, die de discussie uit het verleden representeren: de opvoeding op basis van geloof en theologie. Het zijn over 't algemeen oude artikelen (Palmer 1853, Graser 1811, Dursch 1851 en Herbart 1806, 1835), die op zichzelf goede representanten zijn van het gekozen uitgangspunt. In het tweede deel krijgt de discussie een modernere karakter: de penetratie van de theologie in de opvoedingswetenschap; deze artikelen zijn geschreven tussen 1915 en 1951; de studies van Wilhelm Flitner en Oskar Hammelsbeck munten hier uit door een scherp logische constructie.

Het interessante derde deel bepaalt ons bij de spanning tussen de niet-confessionele opvoedingswetenschap en de confessionele opvoedingsleer. Erlinghagen heeft hier zelf gepoogd een antwoord te geven op een discussie met Pöggeler, Hammelsbeck en Rombach.

Tenslotte hebben Brezinka en Rombach een verdienstelijke poging gedaan, om de aan de orde zijnde problematiek in wetenschapstheoretisch perspectief

te plaatsen. Een nader ingaan op deze problematiek zou de grenzen van een recensie overschrijden; niettemin is de hier geboden stof stellig de moeite waard, om in een artikel nauwkeurig te analyseren.

Mijn conclusie is, dat Erlinghagen ons in een beperkt kader een goed boek heeft gegeven. De verificatie van zijn thesen eist echter een veel breder kader dan dat waarmee de auteur kennelijk genoeg heeft genomen.

J. W. van Hulst

De Utopie in het Onderwijsbeleid.*)

H. J. IDENBURG

Inleiding. Het begrip utopie.

1.1 Wij bespreken de plaats van opvoeding en onderwijs in de utopie en van de utopie in het educatief beleid. Het begrip utopie vraagt om enige toelichting.

1.2 Onder de getuigenissen van de hoop en verwachting van de mensheid omtrent de toekomst van haar samenleving neemt de utopie door haar concreetheid een aparte plaats in. Zij belichaamt datgene, waarop ons verlangen en ons handelen zich kan richten, in de beschrijving van een andere wijze van bestaan.

1.2.1 De geschiedenis leert ons dat het oogmerk, waarmede zulke utopistische modellen aan de mensheid worden aangeboden, sterk kan verschillen. Thomas Morus (1478-1535) presenteert in het begin van de 16de eeuw zijn geschrift over het nieuwe eiland Utopia¹ als een moraliserend voorbeeld. Een oproep tot bekering. In de tijd van de Verlichting was de utopie een instrument tot voorlichting omtrent de natuurlijke orde der dingen, waarin de voorspoed was belichaamd. Zij wees de weg. De Utopistisch-socialisten Robert Owen (1771-1858) en Charles Fourier (1772-1837) zowel als anarchist Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), allen actief in de eerste helft der 19de eeuw, riepen de mensen van goeden wille op om hier en nu een stuk heils-

rijk te verwerkelijken. Zij zochten participanten. Volgens Karl Marx (1818-1883) ontstaat de volmaakte maatschappij als uitkomst van een gedermineerde ontwikkeling. Hij maande, in het midden der 19de eeuw, de arbeidersklasse tot actief-bewuste deelname aan het historisch-immanente proces der revolutie.

1.2.2 De voorstellingen, die de utopisten van de maatschappij der toekomst koesterden, vertonen geen geringere divergentie. Er zijn in die projecten met wat goede wil enkele categorieën te onderscheiden. Democratische typen zijn er met uiteenlopend voorteken. Bij Morus vinden wij een democratie met algemene verkiezingen en ruimte voor verscheidenheid, opgetrokken op de sociaal-economische grondslag van het communisme. Bij M. J. A. N. Caritat de Condorcet (1743-1794), een van de grote figuren der Franse Revolutie, vertoont zich een democratie op basis van het sociaal-economisch liberalisme. Proudhon bepleitte een democratie, die op anarchistische veronderstellingen berustte.

Tegenover deze democratische categorie staat die der totalitaire denkers. Bij Tommaso Campanella (1568-1639), een wijsgeer uit de tijd der Renaissance, openbaart zich een communisme met een strikt hiërarchische bestuursstructuur. In zijn *Civitas Solis* (1623), de Zonnestaat, is geen vrijheid te bekennen. J. J. Rousseau (1712-1778) schetst ons in zijn *Contrat Social* (1762) een totalitaire volksregering. Bij Marx komt het absolutisme als dictatuur van het proletariaat naar voren met dien verstande dat daarachter de klassenloze maatschappij wacht, die Fr. Engels (1820-1895) als het 'rijk der vrijheid' heeft geken-

*)Afscheidscollege, gegeven op donderdag 18 mei 1972 aan de Universiteit van Amsterdam.

schetst.²

Tussen deze beide uitersten vormen de Utopistisch-Socialisten een categorie, die uitkomst zoekt in de gedachte der coöperatie of associatie, waarvan ook Proudhon vervuld is geweest. Het was hen te doen om nieuwe, in omvang beperkte, vormen van gemeenschap.

1.2.3

De utopieën lopen tenslotte evenzeer uiteen ten aanzien van de graad van omvattendheid hunner modellen. De staatsromans bedoelen de totaliteit der samenleving te regenereren. Hun auteurs zijn integralisten. Marx heeft deze traditie in zoverre weer opgenomen, dat hij het wetenschappelijk systeem ontwierp voor een algehele omzetting der maatschappij. De Utopistisch-Socialisten en anarchisten hebben geen andere bedoeling gekoesterd. Maar hun methode was anders: zij beoogden in de geest der Romantiek de maatschappij door groei vanuit cellen een nieuwe structuur te schenken.

Sedert de Verlichting verschijnen er naast deze integrale utopieën de partiële, die zich op sectoren van de maatschappij concentreren. De utopie vertoont zich niet meer uitsluitend in projecten voor een maatschappelijke orde in haar geheel maar nestelt zich ook in wetsontwerpen, nota's en manifesten van beperkter strekking. Daarmede is de aanzet gegeven tot een interpretatie van het begrip utopie, waarin het kenmerk der alomvattendheid is prijsgegeven. Georg Picht, enkele jaren geleden over *Prognose, Utopie, Planung* schrijvende, noemt utopieën 'die anticipaties op de toekomst, die aan elk doelgericht handelen vooraf moeten gaan'.³

2. Opvoeding en onderwijs in de utopie.

2.1

De utopisten hebben veel over opvoeding en onderwijs geschreven. Het ligt voor de hand, dat hun toekomstig maatschappijbeeld daarin tot uitdrukking kwam.

2.1.1

Wij schenken in dit verband vooreerst aandacht

aan de liberaal-democraat Condorcet. Hij was een onderwijskundige van uitzonderlijk formaat, die verdient tot vader der onderwijskunde te worden uitgeroepen. Condorcet vertoont ons in zijn Rapport voor de Nationale Vergadering⁴ een onderwijssysteem, dat als één samenhangend geheel is opgetrokken, daarmede een ideaal stellend, dat nog nergens ten volle is verwerkelijkt. De wijze, waarop het door hem ontworpen schoolwezen is opgebouwd, vertoont grote verwantschap met het onderwijskundig denken van vandaag. Het lijkt op het Nederlandse schoolwezen als men de middenschool en de universiteit volgens Posthumus invoert. Condorcet geeft aan op welke wijze de door hem ontworpen scholen over Frankrijk moeten worden verdeeld. Een mathematisch verantwoord stelsel doet daarbij dienst. Typerend voor de man, die een beroemd wiskundige was, typerend voor de Verlichting, die de wiskunde hoog schatte, typerend tenslotte voor alle utopistische denkers, die ervan houden om hun systeem in ronde getallen te ordenen. Condorcets stelsel zou van vrijheid zijn doortrokken. De auteur voert met name bijzondere waarborgen in tegen elke invloed in de school van de zijde van de politiek. 'Geen publiek lichaam mag' – zo stelt hij – 'de macht hebben om de ontwikkeling van nieuwe waarheden of het onderwijs in theorieën, die van de zijne afwijken of met zijn belangen strijden, te verhinderen'. De constitutie van de staat mag uitsluitend als een historisch gegeven feit maar nooit als laatste waarheid en mogelijkheid worden voorgedragen. Daarom ontwikkelt Condorcet een stelsel, waarbij het onderwijs staat onder de volksvertegenwoordiging, welke naar zijn optimistische mening het minst gevoelig is voor corruptie en het minst beïnvloed wordt door persoonlijke belangen, het meest open staat voor de invloed van verlichte mannen en het minst afkerig is van de vooruitgang. Onder dit opperbeheer vormt het onderwijssysteem evenwel een autonoom lichaam, dat geheel door het docenten-corps zelf wordt beheerd.

2.1.2

Tegenover dit vrijheidsideaal staat de gedachte,

dat het schoolwezen bestemd is om de bevolking in de geest ener religieuze, morele of sociale ideologie op te voeden. Campanella ontwerpt daartoe een rigoreus doordacht opvoedingsstelsel voor de gehele bevolking. Hij zal in de geschiedenis wel de eerste zijn geweest, die een minister van onderwijs heeft voorzien: minister Sin (wijsheid) is als zodanig aangewezen. Maar minister Mor (liefde) strekt zijn zorgen behalve over het liefdeleven der Solariërs, dat hij naar eugenetische beginselen regelt, ook over de opvoeding uit. Het gehele opvoedingssysteem is bij deze wijsgeer doortrokken van een uitgewerkt godsdienstig stelsel met astrologische inslag. Rousseau schenkt in zijn *Considérations sur le gouvernement de Pologne* (1772) uitbundige aandacht aan de opvoeding tot het vaderland.⁵ C. H. Saint Simon (1760–1825) is een voorstander van een strikt uniform onderwijs, waarbij aan alle burgers een standaard-programma van beginselen en kennis zal worden bijgebracht. Er moet een nationale catechismus worden samengesteld en geen Fransman zou zijn burgerrechten mogen uitoefenen zonder omtrent de kennis daarvan te zijn geëxamineerd. In al deze gevallen heeft de staat door tussenkomst van de school een boodschap te brengen. Deze categorie voorstanders van overheidsonderwijs hangt op de een of andere wijze een staatspedagogiek aan, die zij wil gebruiken om de samenleving te conserveren of te vernieuwen.

2.1.3

De Utopistisch-Socialisten binden de school aan de associatie. Vanuit de associatie zou, volgens deze groep denkers een sociale religie de mensheid doortrekken, die de nadruk zal leggen op menselijke solidariteit en onderling hulpbetoon, op liefde en barmhartigheid, zelfvertrouwen en geluk. Deze religie zal haar hoogste uitdrukking vinden in het gedrag van haar aanhangers, dat erop gericht zal zijn om de situatie van hun medemens te verbeteren. Fourier tekende met veel fantasie de opvoeding in zijn *Phalanstère* van de geboorte tot aan de volwassenheid, waarvan ik vanwege de actualiteit vermeld dat hier o.m. een beschrijving voorkomt van *crèches* voor kinde-

ren tot 4½ jaar en van de daar te volgen opvoedingsmethoden. Het is eigenaardig dat Owen, hoezeer gehecht aan de associatiegedachte, niettemin voor Engeland een neutraal nationaal onderwijsstelsel onder leiding van een onderwijsminister bepleit. Proudhon was voor een dergelijk compromis niet vatbaar. Hij streeft naar de ontbinding van de staat en meent dat deze reeds aanstonds voor de associatie plaats moet maken, ook wat het onderwijs aangaat. Het industriële régime, zoals dit tot stand komt door de vrije overeenkomst der burgers, zal onderwijs en leerlingenwezen, wetenschappelijke vorming en beroepsopleiding weer vast aan elkaar verbinden. De onderwijzer moet, als hij niet reeds voorman is, vóór alles de man van de industrie- of landbouwassociatie zijn, die zijn diensten gebruikt. Het is geheel verkeerd dat de school afgescheiden is van de werkplaats en dat zij, onder voorwendsel van maatschappijverbetering, onder de invloed van een uitwendige macht komt.⁶

2.2

Alle utopisten streven ernaar om de gelijkheidsgedachte in het onderwijssysteem te verwerkelijken. Condorcet heeft haar in de aanhef tot zijn project van 1792 het meest welsprekend vertolkt. Laat hem voor allen spreken. Hij stelt als eerste eis aan een nationaal stelsel: 'Aan alle individuen van het menselijk geslacht de middelen te geven om in hun behoeften te voorzien, hun welvaart te verzekeren, hun rechten te kennen en hun plichten te verstaan en te vervullen; elkeen de mogelijkheid te schenken om zijn vaardigheden te verbeteren en hem in staat te stellen de maatschappelijke functies te vervullen, waartoe hij het recht heeft geroepen te worden en optimaal de talenten te ontwikkelen, welke de natuur hem heeft geschonken, en daardoor onder alle burgers een werkelijke gelijkheid te verzekeren, welke de politieke gelijkheid, die de wet erkent, tot een reële maakt'.

2.3

Hetgeen de utopisten van ouds kenmerkt is de plaats, die zij in hun educatieve overdenkingen aan de arbeid toekennen. Wij vinden dit aspect

reeds bij Morus en Campanella. Robert Owen heeft het uitgewerkt. Volgens hem kan men slechts alzijdig ontwikkelde mensen kweken door de verbinding van het onderwijs met produktieve arbeid. In zijn ontwerp van een industrieel systeem voltrekken zich opvoeding en onderwijs grotendeels in fabrieksruimten. Van het 12de jaar af werken de kinderen in de fabriek, de landbouw, de mijnbouw e.d. Zij gaan dan 's avonds naar de avondschool. Nog sterker verbindt Ch. Fourier de opvoeding met produktieve arbeid. Reeds van zijn 3de jaar af moet het kind werken. 'De opvoeding in de nieuwe maatschappij bedoelt de volle ontwikkeling van de lichamelijke en geestelijke gaven mogelijk te maken en alle activiteiten, zelfs de genoegens, met produktieve arbeid te combineren'.⁷ Slechts deze soort opvoeding stemt volgens Fourier met de natuur van de mens overeen. Daarbij wordt er naar gestreefd om de arbeidsprocessen bewust te maken.

De lijn der ontwikkeling loopt van hier, over Proudhon, wiens plan ik reeds noemde, naar Marx. In het *Communistisch Manifest* wordt gepleit voor 'vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion'. Marx' gedachte was dat de opvoeding voor de toekomst zowel als in de toekomst deze verbinding nodig maakt. Alleen daardoor wordt de mens volledig mens: iemand, die zijn plaats in de historische ontwikkeling der maatschappij bewust inneemt. De fabrieksarbeid van kinderen in zijn bestaande, aan Marx en Engels bekende, vorm moet afgeschaft worden. Zij staat met uitbuiting gelijk. Maar het beginsel van kinderarbeid van het 9de levensjaar af moet onder strenge regeling van de duur en de omstandigheden worden gehandhaafd, zelfs al kan zij onder het kapitalisme niet de vruchten dragen, die daarvan in de socialistische maatschappij te verwachten zijn. Immers vorming kan zich slechts door arbeid en in arbeid voltrekken.⁸

2.4

Opmerkelijk is de plaats, die de vrije tijd in de utopieën inneemt. Wanneer allen arbeiden – in Utopia 6 uur, in de Zonnestaat slechts 4 uur per dag – blijft er voor allen een flink stuk voor over.

Deze komt aan de geestelijke en lichamelijke ontwikkeling en ontspanning ten goede. In dit verband introduceert Thomas Morus de gedachte van de *education permanente*. 'Een groot deel van het volk, mannen en vrouwen gelijkelijk, besteedt gedurende hun gehele leven de arbeidsvrije uren voor studie'.⁹ In de Zonnestaat is het voortzetten van de vorming gedurende de volwassenheid zelfs plicht. Er wordt de Solariërs geen ontspanning gelaten tenzij een zodanige, waardoor zij zich grotere kennis en betere vaardigheden verwerven. Campanella was een dominiikaanse monnik, die zich de zedelijke gevaren der lediggang bewust moet zijn geweest. In Etienne Cabets (1788–1856) *Voyage en Icarie* (1842), een late emanatie van het staatscommunisme, zijn geen genoegens veroorloofd dan die, welke alle inwoners gelijkelijk kunnen genieten en plezier is eerst gewettigd als alle nodige en nuttige zaken voor allen verzekerd zijn. In andere ideaalstaten is de situatie van de vrije tijd feestelijker, zo zelfs dat R. L. Stevenson heeft opgemerkt dat de utopiërs 'make nothing so much their business as their amusement'.¹⁰ Zij hebben op voor onze tijd voorbeeldige wijze geleerd om van hun talrijke vrije uren iets van een levensvervulling te maken.

Intussen was de gedachte van de *education permanente* toch niet verdwenen. Het is wederom Condorcet, die hier een positieve bijdrage levert. Hij betoogt dat het onderwijs niet mag ophouden als de school is afgelopen. Er is geen leeftijd, waarop het leren niet langer mogelijk en niet langer nuttig is. Voortzetting van het onderwijs is te meer nodig in gevallen, waarin het onderwijs in de jeugd beperkt is gebleven. Bovendien: het geleerde vervliegt zo gemakkelijk. En de perfectionering van de industriële produktie zal tengevolge van de arbeidsdeling voor een deel van het menselijk ras tot afstomping leiden. Zo ontwerpt Condorcet een model van wederkerend onderwijs, waaraan de scholen van alle graden medewerken door openbare lessen en onderricht op zondag. Ieder kan er vrijelijk aan deelnemen.

2.5

Ter afsluiting van deze schets van het onderwijs

in het utopistisch denken, nog eenmaal Condorcet. Hij heeft zijn Rapport met een eigenaardig toekomstperspectief besloten. 'Er zal zonder twijfel een tijd komen' – zo voorzegt hij – 'waarin geleerde instellingen van overheidswege overbodig en daarom gevaarlijk zullen worden; een tijd, waarin elke openbare instelling van onderwijs nutteloos zal zijn'. En dan schetst hij in eschatologische termen de era, waarin de verlichting gelijkmatig verspreid zal zijn over alle delen van het land en over alle klassen van de maatschappij. 'Zo zullen wij', – aldus besluit Condorcet – 'werkende aan de totstandkoming van deze nieuwe instellingen, tegelijkertijd de komst van het gezegend ogenblik verhaasten, waarop zij overbodig zullen worden'.

3. De actualiteit der utopie.

Vele lijnen, die in het werk der utopisten naar voren komen, lopen door tot in de jongste tijd. Hun zoeken en streven heeft een toekomst gehad, die geen van hen zal hebben vermoed. Anders gezegd: onze actualiteit heeft een verleden, waarvan de nijvere werkers aan het front der vernieuwing zich zelden bewust zijn.

Laat ons dit voor enkele thema's nagaan.

3.1

De problemen, samenhangende met de verhouding van de staat tot het onderwijssysteem – het thema uit de utopieën, dat ik het eerst aan de orde stel – behoren tot de actuele vraagstukken van vandaag. De antwoorden vertonen soortgelijke schakeringen als in de utopistische modellen worden aangetroffen.

3.1.1

Condorcets afkeer van staatsbemoeienis manifesteert zich thans in de gedachte van het *voucher*-systeem. Deze berust op het inzicht, dat het grote politieke en pedagogische probleem van het schoolwezen in het vlak van de verdeling ligt. Waarom zou de oplossing ervan niet in de weg van een vrije markt worden gevonden, waarin aanbod en vraag elkaar ontmoeten? Laat de gebruiker de ruimte om te beslissen welke soort

vorming hij begeert en in welke periode van zijn leven hij deze wenst! Van belang is slechts dat hij voldoende financiële bewegingsmogelijkheid gegarandeerd krijgt, dat zijn desbetreffende aanspraken het leven door geldig blijven en dat er een strenge scheiding komt tussen de plaatsen, waar onderwezen wordt, en de instanties, waar geselecteerd wordt onder toekenning van diploma's, die toegang verlenen tot maatschappelijke functies. Het geld voor het onderwijs gaat in deze gedachtengang dus niet meer naar de instellingen maar naar de individuen.¹¹ Er is voor dit denkbeeld in de Verenigde Staten belangstelling. Het belooft velerlei voordelen. Het laat de burger terzake van zijn opleiding de vrije keuze. Ieder mens kan zijn eigen doeleinden op het stuk der vorming bepalen. De participatie van de gebruikers aan de inrichting van het onderwijs der afzonderlijke instellingen wordt vergroot. Er ligt hier een oplossing voor het wederkerend onderwijs, waarop zo aanstonds wordt teruggekomen. Bij de uitwerking van de hoofdgedachte van het systeem gaat men in verschillende richting. Men kan elke leerling, die het basisonderwijs voltooit, een bedrag *a fonds perdu* toekennen, dat in jaarlijkse tranches kan worden opgenomen. Men kan zich een stelsel van leningen voorstellen, die evenzeer in jaarbedragen beschikbaar komen maar die later moeten worden terugbetaald. In het laatste geval bevindt men zich vlak bij een van de voorstellen, die uit de Commissie-Andriessen ten aanzien van de geldelijke tegemoetkomingen aan studenten, zijn voortgekomen.¹²

3.1.2

De absolutistische benadering is uit kommunistische landen afdoende bekend. De polyvalentie heeft aldaar moeten wijken voor de ideologisch geladen macht van staat en partij. De school moet medewerken aan het kweken van een nieuw type mens, vervuld van de beginselen, waarop het politiek systeem is opgetrokken.

3.1.3

Wat de tussenweg der associatie aangaat het volgende. Martin Buber heeft kort na de Tweede Wereldoorlog in zijn *Pfade in Utopia* met warmte

over Proudhon geschreven.¹³ Immers Proudhon was de man, die het tegen de hiërarchische centralisatie van de machten en instellingen, voor overzichtelijke gemeenschappen van burgers opnam. Hier zouden menselijke ontmoeting en samenwerking hun plaats kunnen hervinden. Thans strijdt de Amerikaan Paul Goodman in een hedendaagser versie van het anarchisme voor de kleine eenheden. Grote lichamen verliezen, naar zijn opvatting, de menselijke doeleinden uit 't oog. Ze beginnen de mensen te beheersen in plaats van ze te dienen. Ze groeien en groeien en onttrekken zich uiteindelijk aan alle controle. Daartegenover moet worden gesteld dat de mens naar zijn wezen op gemeenschap met anderen is gericht en aangewezen. De afwijzing van de staat gaat bij de anarchisten gepaard met de overtuiging, dat de beslissingen niet van boven naar beneden moeten plaatsvinden maar dat de besluitvorming op het grondvlak moet beginnen. Hogere machten moeten zich jegens lagere aangaande hun beleid verantwoorden. Goodman past het principe op het schoolwezen toe.¹⁴ In onze eigen omgeving klinkt het pleidooi voor de autonome school. Zij is een associatie van leerlingen en leraren, die zelfstandig over de functionering der school zal kunnen beslissen. Met name ten aanzien van de leerstof zal zij haar eigen weg mogen gaan. J. M. G. Leune heeft de *Functies en disfuncties van de autonome school* in *Pedagogische Studiën* beschreven.¹⁵ Ik volsta met de opmerking, dat het onze actuele taak is om vormen van bestuur te vinden, die de verantwoordelijkheid van de staat voor een constructieve onderwijspolitiek weten te verenigen enerzijds met de godsdienstige, politieke en educatieve vrijheid der betrokkenen, en anderzijds met de participatie van leerlingen, leraren en ouders in de leiding van de school, die hun in 't bijzonder aangaat.

3.2

Het tweede thema is gelijkheid. De utopisten hebben op dit stuk aan de Westerse mensheid een opdracht tot bezinning en actie gegeven. Zij leverde als eerste vrucht het inzicht op, dat gelijkheid moeilijk kan betekenen dat alle bur-

gers op dezelfde wijze moeten worden behandeld. Gelijk blijkt ongelijk te moeten zijn. Gelijkheid evolueerde tot 'de afwezigheid van zedelijk ongeoorloofde verschillen tussen de mensen wat betreft status en behandeling'. Zij ontwikkelde zich van 'allen hetzelfde' tot 'ieder het zijne'. Op deze wijze werd zij een begrip, dat in het schoolwezen behoort te worden erkend. Dit laatste ondanks het feit dat er in Sovjet-Rusland nog een stroming is, die de differentiatie ook in de hogere leerjaren van de 10-jarenschool afwijst en rudimentair gelijk gelijk blijft noemen.¹⁶ Vanuit liberaal-democratische en door de socialistische beweging al te ondoordacht gevolgde gedachtengangen werd op basis van deze gelijkheidsopvatting aan het onderwijssysteem de eis gesteld, dat het 'gelijkheid van kansen' zal verzekeren. Een typisch begrip uit de *competitive society*, waarin ieder zijn plaats onder de zon in wedijver met anderen moet veroveren. Een begrip ook, dat het centrum van actie legt bij de opgroeiende mens en zijn ouders en niet bij school en maatschappij. Die hebben slechts de taak om vrij baan te maken voor de bekwaamheid en doorzettingskracht, welke zich bij haar melden. In deze vorm wordt de gelijkheidsgedachte vandaag allerwegen gekoesterd. De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, in 1948 door de Verenigde Naties bekrachtigd, bevat in artikel 26 een duidelijke afwijzing van alle zedelijk niet aanvaardbare verschillen in het onderwijsgenot. De bepaling gaat evenwel uit van een bestaande hiërarchie van schoolsoorten, die naar gelang van de uiteenlopende begaafdheids- en prestatieniveaus voor verschillende categorieën van jongeren bestemd zijn.

Het tweede lid van het genoemde artikel geeft blijk van een beter doordachte opvatting van het gelijkheidsbegrip. Het bepaalt: 'het onderwijs zal gericht zijn op de volle ontwikkeling van de menselijke persoonlijkheid.' Hier is de wedijver gebannen. De afwachtende houding van de school maakt plaats voor een welomschreven taak. Er is ruimte voor het pedagogisch ideaal van de dienst aan de opgroeiende mens met het oogmerk om hem tot zijn meest persoonlijke bestemming te brengen. Onderwijskundig gezien

wordt positieve discriminatie gevraagd, die leidt tot 'de optimale ontwikkeling der talenten'. Hiermede is een utopistisch beeld neergezet, waarnaar de onderwijspolitiek zich vandaag begint te richten. Eeuwen onderwijshervorming zullen zich eraan kunnen oriënteren. In alle Europese landen begint men vandaag de educatieve structuur van het schoolwezen op dit ideaal te richten. Er wordt in het secundaire straks ook in het tertiaire onderwijs gezocht naar schoolvormen, die door de samenbundeling van verschillende studierichtingen en met inachtneming van een uitgestelde differentiatie de leerlingen en studenten beter naar de best mogelijke verwezenlijking van hun mogelijkheden zullen kunnen leiden dan de traditionele gescheiden schooltypen met vroegtijdige selectie dit tot dusver konden doen. Met de herziening van de externe educatieve structuur van het schoolwezen wordt het nieuwe ideaal evenwel allerminst gerealiseerd. Wij beginnen nog eerst te vermoeden wat het zou kunnen betekenen voor de interne educatieve structuur der scholen. Voor het curriculum bijvoorbeeld. Het zal zeker tot een afscheid van de traditionele leerprogramma's leiden, die in onze scholen voor voortgezet onderwijs worden gehanteerd. In de waarderingsmaatstaven zullen naast de cognitieve prestaties die van andere aspecten van de menselijke geest erkenning krijgen. De mensen zullen zich gaan afvragen, waarom nevens velerlei studieactiviteiten niet manifestaties van de persoonlijkheid op sociaal en kunstzinnig gebied zullen worden geïntroduceerd. Ze zijn menselijk en maatschappelijk tenminste zo belangrijk als datgene wat thans in de scholen opgeld doet.¹⁷ Zou het bovendien niet van beslissende betekenis zijn dat jongemensen kritisch-wegend hun weg in 't leven vinden en dan voor hun keus de verantwoordelijkheid nemen?

3.3

Het derde thema is dat van de verbinding van onderwijs en arbeid. Er loopt wat dit betreft een rechte lijn van Marx naar Lenin (1820-1924) en zijn vrouw Krupskaja (1869-1939). Het thema heeft in Sovjet-Rusland tot de extreme theorie

geleid van het afsterven der school. Evenals bij de Utopistisch-Socialisten zou de school in het productieproces opgaan. De fabrieken zouden in fabriek-universiteiten, fabriek-onderzoekinstutten en fabriek-scholen veranderen.¹⁸ Deze utopie heeft intussen de werkelijkheid niet geraakt. Het verlangen naar polytechnisch onderwijs daarentegen is in de Marxistisch-Leninistische ideologie permanent aanwezig. Het manifesteert zich in Sovjet-Rusland en de daaraan verbonden landen in telkens wisselende gestalte. Het is de bedoeling om de gehele jeugd tot het leven in de wereld van het industrialisme in te leiden: theoretisch in de klas, praktisch in schoolwerkplaatsen en speciale onderwijsafdelingen van fabrieken maar ook door het opnemen van de leerlingen van de hoogste klassen van de 10-jarenschool in de eigenlijke productie. Soms alterneren langere onderwijsperioden met langere perioden van werk.

De idee van de arbeidsopvoeding werkt in het Westen door. Het onderwijs in Oost-Duitsland laat met name de onderwijskundigen in de Bondsrepubliek niet onberoerd. De *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* heeft reeds in 1965 het vak *Arbeitslehre* voor de *Hauptschule* aanbevolen. Ze dient de leerlingen door aanschouwing en bewust doordachte eigen arbeid in de schoolwerkplaats en het bedrijfspracticum een eerste begrip van het rationele en technische arbeidsproces van de moderne maatschappij te geven.¹⁹

Deze manifestaties van een toenadering tussen school en arbeid zijn reëler dan Goodmans nostalgia naar de middeleeuwse leerlingenopleiding. Daarvoor toch zou de industriële ontwikkeling moeten worden teruggeschroefd tot kleine productie-eenheden.

Dit tot-elkaar-komen van school en industrie wordt gestimuleerd door de overtuiging dat het ons niet gegeven zal zijn het gebouw van ons schoolwezen met zijn steeds gevarieerder mogelijkheden en voortdurend perfecter voorzieningen voor steeds meer leerlingen overeenkomstig te plannen af te bouwen. Torsten Husén over *Education in the year 2000* schrijvend, refereert aan het Russische voorbeeld in verband met de –

overigens in alle landen levende – zorgen over het stijgende onderwijsbudget. 'Het kan niet worden ontkend' – zo stelt hij – 'dat het onderwijs op de macro-economische korte termijn gemakkelijker te onderhouden zou zijn wanneer jonge mensen gedeeltelijk zouden werken in plaats van naar school te gaan. Deze overweging krijgt extra betekenis in een tijd, waarin het aantal jongemensen, dat full-time onderwijs verlangt, met explosieve snelheid toeneemt'.²⁰ Maar er zijn tevens andere overwegingen in 't spel. Het wordt, o.m. in de Verenigde Staten, steeds meer duidelijk dat een deel van de opgroeiende jeugd eenvoudig niet bereid is om de constructies, die de volwassenen voor haar opzetten, gedurende een steeds toenemend aantal jaren te benutten. De motivatie ontbreekt haar. Het verzet in New Yorkse colleges wordt soms onverdragelijk. De lange leerplicht voor het full-time onderwijs wordt meer dan dubieus. De wal begint het schip te keren.²¹

3.4

Het vierde thema uit de utopistische voorraadkamer is de besteding van de vrije tijd en het wederkerend onderwijs. Het ene onderwerp is zo actueel als het andere. Ik beperk mij tot de *education permanente*. Zij gaat in haar jongste vorm uit van de gedachte dat niet alle onderwijs in de periode van de jeugd moet worden samengetrokken. Zij veronderstelt de bewuste afremming van de toeneming van het onderwijs aan adolescenten of zelfs de inperking ervan ten gunste van de inrichting van onderwijs voor volwassenen. Er zijn pedagogische gronden voor deze omzetting. Als jongemensen van 16 jaar of ouder genoeg van de school hebben, laat ze gaan. Ze kunnen een baantje zoeken om rijper en meer ervaren te worden. Daarna zal hun terugkeer naar de school zinvoller zijn. Maar door deze opvoedkundige overwegingen spelen andermaal financiële mee. Er zouden aanzienlijke besparingen te verkrijgen zijn door stukken voortgezet onderwijs tot een eind na het bereiken van de 20-jarige leeftijd te verplaatsen. Er bestaat een economisch model, dat laat zien dat in een tijd, die zich wetenschappelijk en technisch zo snel

ontwikkelt als de onze, de opleidingsinspanning in de eerste 25 levensjaren beter kan worden gereduceerd omdat het niet loont te veel tijd aan de bijzonderheden van een immers toch snel verouderende en straks gedeeltelijk weer vergeten leerstof te besteden. Daartegenover zou het lonen indien mensen na hun eerste opleiding tot hun 50ste jaar gemiddeld 15% van de tijd aan hun voortgezette vorming zouden besteden.²² Anderen, in dezelfde lijn redenerend, voegen er aan toe dat ouderen in staat zijn om met heel veel minder onderricht en in een veel kortere tijd kennis en vaardigheden te verwerven, die thans aan vaak ongemotiveerde jongeren met veel tijdverlies moeten worden opgedrongen. Ouderen kunnen gemakkelijker de betekenis onderkennen van wat zij leren, ze kunnen hun studie beter plannen en zij kunnen in veel sterkere mate zonder leiding werken. Daarom, zegt Husén, 'de oude tegenstelling school versus werk is rijp voor revisie'.²³ Men behoeft hier niet slechts aan *full-time* studie tegenover *full-time* werk te denken; het kan ook zijn dat partiële studie met partiële arbeid wordt gecombineerd. Dit zal de kosten van het verlies aan arbeidstijd drukken. In Zweden, waar de regering ernstig bekommerd is omtrent de ontwikkelingskloof tussen de generaties, wordt een verschuiving van de overheidsbestedingen van het secundair en tertiair onderwijs naar wederkerend onderwijs ernstig overwogen. U hebt u uiteraard gerealiseerd dat het onderwijs-krediet-systeem in dit verband voortreffelijke diensten zou kunnen bewijzen. Het is evenzeer duidelijk dat een omzetting als de onderhavige alleen bij individualiserende onderwijsmethoden te verwerkelijken is. Men zou aan een nationaal of misschien zelfs internationaal stelsel van genormaliseerde kenniseenheden kunnen denken, waarvoor *credit-points* worden verleend, die naar believen kunnen worden verworven.²⁴ De scholen zullen zich volgens deze denkbeelden tot leercentra voor jongeren en ouderen beide ontwikkelen. Voorzieningen als deze zullen de sfeer van de bestaande scholen over de gehele linie veranderen. Want de school wordt van de laatste kans om een bepaalde stof te doceren en te leren en van de laatste gelegen-

heid om zich bepaalde vaardigheden eigen te maken, de vóórlaatste gelegenheid. Maatregelen als deze zullen heel wat spanning van het onderwijsproces afnemen. Het zal het de docenten gemakkelijker maken om afstand te doen van het vast voorgeschreven programma, waarmee men klaar moet komen. Er ontstaat ruimte voor een aanpassing van de leerstof aan de onderwerpen, die de zich bewustwordende jeugd bij uitstek bezig houden. Maatregelen als hier bedoeld zijn onmisbaar in een onderwijsstelsel, dat de optimale ontwikkeling der talenten nastreeft.

3.5

Het vijfde en laatste thema is de aanstaande overbodigheid der school. Een kleine maar luidruchtige groep 'ontscholers' kondigt haar einde aan.²⁵ Niet echter vanwege de door Condorcet voorziene volmaaktheid, waartoe het menselijk geslacht zou zijn opgeklimmen, maar vanwege de onvolmaaktheid van de school, die een werktuig van conformiteit en dwang wordt geacht, dat in een pluriforme maatschappij schaadt. Scholen zijn, naar deze gedachtengang, gevangnissen en concentratiekampen. Ze handhaven de bestaande orde. Er moeten meer dynamische organisaties voor in de plaats komen. De maatschappij als geheel moet opvoeden. Geen leerplicht meer, slechts vrije deelneming. Het is – zo zegt men – kortweg ongeloofwaardig dat een geïndustrialiseerd land zijn jeugd 12–20 jaar moet bewerken alvorens zij het leven kan ingaan. Afbraak van leerplansystemen. Op het stuk van de alternatieven zijn deze auteurs, waarvan het soms moeilijk is vast te stellen of ze misschien toch nog een bescheiden plaats voor de school laten, minder duidelijk dan op dat van de kritiek.²⁶ Niettemin verdienen de ontscholers aandacht. Vooreerst in de ontwikkelingslanden, waarvoor Ivan Illich²⁷ in Mexico opkomt. Het is vooralsnog ondenkbaar dat deze landen ooit een schoolsysteem kunnen completeren, dat recentelijk zelfs in de meest welvarende landen niet meer betaald en bemand kan worden. Wat de economisch meer ontwikkelde landen aangaat, bevatten de jongste inzichten omtrent het wederkerend onderwijs wezenstrekken van de ontscholings-

idee. Zie het aan die visies inherente 'zelfbeschikkingsmodel' en de daarin begrepen individualisering van de studie.

4. *De realisatie van de utopie*

De waarde van de utopie voor onze tijd bestaat hierin, dat zij ons ontraadt om de toekomst uitsluitend voor te bereiden door prognose en planning. Zij nodigt ons uit om daaraan een voorstelling te doen voorafgaan van hetgeen mens en menselijke samenleving behoren te zijn. Met het oog op die voorstelling moet de strategie worden ontworpen. De utopie is werkelijkheidsgericht maar er is bij haar geen plaats voor het compromis. Zij staat met haar norm boven de vraag naar de realiseerbaarheid hier en nu. De bemiddeling tussen de uiteindelijke doelstelling en de werkelijkheid, waarin wij ons bevinden, geschiedt door strategische concepten, die de uiteindelijke hoop en verwachting vertalen in aanwijzingen voor het beleid. Dit alles geldt ook voor het schoolwezen. Wij moeten weten hoe het eigenlijk zou behoren te zijn, om te bepalen hoe wij vandaag en morgen moeten handelen. Het is bij de overgang naar de realiteit, dat het utopistisch denken met weerstanden wordt geconfronteerd. Weerstanden in de openbare mening, die zeker op het terrein van het onderwijsbeleid aan overgeleverde en overleefde voorstellingen vast houdt. Weerstanden niet minder in de structuur der maatschappij. Want deze bovenal dreigt utopieën tot illusies te reduceren. Zij noopt ons het vrijheidsideaal te matigen omdat de maatschappelijke eisen onontkoombaar zijn. Zij doet heel wat aan het gelijkheidsstreven af omdat in een maatschappij, die verschillen in status en inkomen handhaaft, de volledige gelijkheid van kansen illusoir wordt.²⁸ Als de maatschappij de vermogens van het intellect het hoogst schat en beloont, dreigt de optimale ontplooiing van andere talenten een bijkomstigheid te worden. De ondernemingsgewijze productie, waarin het winstcijfer het criterium is, waarnaar de arbeid wordt gewaardeerd, maakt de inleiding der leerlingen tot het productieve leven tot een dubieuze aangelegenheid. Tenslotte wanneer de

vraag of iemand, die reeds in het bedrijfsleven is opgenomen, de kans zal krijgen om zich verder te bekwamen, wordt beoordeeld naar de belangen en de mogelijkheden van de onderneming, in wiens dienst hij staat, zal het wederkerend onderwijs moeilijk van de grond komen.

Ziet hier de zwakke zijde van de partiële utopie. De school kan nooit radicaal anders zijn dan de maatschappij, waarin zij bestaat. Wezenlijke vernieuwing van de structuur van het onderwijsstelsel is slechts mogelijk op de basis van een radicale omzetting van alle maatschappelijke instituties in hun onderlinge samenhang. Het is datgene wat wij van de staatsromans kunnen leren. Ze zijn als een geïntegreerd maatschappelijk geheel ontworpen. Ze kunnen alleen in hun totaliteit gerealiseerd worden. Marx heeft deze overtuiging tegenover elk streven naar partiële verbetering gesteld. Betekent dit dat wij de plotselinge omverwerping van het gevestigd gezag moeten beogen met het doel de bestaande maatschappelijke orde fundamenteel te veranderen?²⁹ Voor de situatie, waarin wij in ons land leven, verwerp ik deze gedachte. In casu geloof ik in de dynamiek der geleidelijkheid. Er is in feite in onze tijd een omvormingsproces van betekenis gaande dat zowel de institutionele structuren betreft als de normen en overtuigingen, waaruit de mensen leven. In dit proces zullen wij onze plaats moeten bepalen en onze kans moeten waarnemen. Er zijn krachten ten goede en ten kwade in werkzaam. De laatste zijn in anti-utopieën op drastische wijze geschetst. Op onderwijssterrein is Michael Young's *The Rise of the Meritocracy*³⁰ de meest relevante. Wij dienen ons te realiseren dat in alle tijden positieve en negatieve tendenties hun invloed hebben doen gelden. Geen geschiedperiode was alleen maar zwart of alleen maar blank. Er is met name geen grond om de onze slechts met de donkere kleur te tekenen. Essentieel is dat wij, die in deze wereld moeten werken, het samenspel van factoren, dat ons huidige tijdperk bepaalt, kritisch trachten te doorgronden. En dat wij de jongere generatie daarin bijstaan. Aan de hand daarvan zullen wij de strategie voor de toekomst moeten bepalen. Het zal die van het offensief moeten zijn. Maar

de kennis der historie en het begrip van mens en samenleving leren ons dat wij genoeg moeten nemen met een aanval, die stap voor stap voorwaarts gaat. Het feit vraagt van ons bescheidenheid en geduld, eigenschappen die het radicalisme verguist. Maar een volharding, die zich niet laat ontmoedigen doordat alles langer duurt dan wij bedoelen, brengt het verder dan de uitbundige prediking van de omzetting aller dingen. Verantwoordelijkheid betrachten voor hetgeen op onze weg komt en volstrekt ernstig nemen van hetgeen binnen ons bereik valt, draagt groter vrucht dan de hele wereld in de zorgen van alle dag te betrekken om dan te ervaren dat het boven onze macht gaat om haar kwalen te genezen.

Maar laat ons de utopie bewaren als draagster van ons diepste verlangen en als richtpunt van ons beleid! Zij is de drijfveer van alle vooruitgang en niet de geringste onder de uitingen van een doorleefde menselijkheid.

Noten

1. 'De optimo rei publicae statu sive de nova insula Utopia', Leuven 1516. Everyman's Library Edition 1951.
2. E. Bloch, 'Das Prinzip Hoffnung', Frankfurt a.M. 1959, S. 726.
3. Stuttgart 1967, S. 14.
4. M. J. A. N. Caritat de Condorcet, 'Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique 1792'. Ik gebruikte hier en in 't vervolg de Engelse tekst in F. de la Fontaine, 'French Liberalism and Education in the Eighteenth Century', Mc. Graw Hill 1932, p. 313 ff. Een recente publicatie over Condorcet: Ch. Duce, 'Condorcet on Education', Br. Journal of Educ. Studies, vol. XIX, no. 3, Oct. 1971, p. 272 ff.
5. 1772, een goede tekstuitgave in C. E. Vaughan, 'The political Writings of Jean Jacques Rousseau' Vol. II, p. 424 ff.
6. P. J. Proudhon, 'Idée générale de la Révolution au XIXe Siècle', een deel van de Oeuvres Complètes, Paris 1923, p. 326.
7. Ch. Fourier, 'Le nouveau monde industriel et sociétaire,' Oeuvres Complètes tome sixième, Paris 1846, p. 167.

8. A. Reble, 'Die Arbeitsschule', Bad Heilbrunn/Obb. 1964, S. 139.
9. a.w., . 8p2.
10. Gildo Massó, 'Education in Utopia,' New York 1927, p. 135.
11. Ik beschreef het stelsel in 'Theorie van het Onderwijsbeleid', Groningen 1971, blz. 112 vlg. Zie ook H. von Hentig, 'Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?', Klett-Kösel 1971, S. 65 ff.
12. 'Rapport van de Commissie Studiefinanciering Wetenschappelijk Onderwijs', 's-Gravenhage 1971.
13. 'Werke', Erster Band, Kösel-Verlag 1962, S. 862 ff.
14. Paul Goodman, 'Growing up absurd', New York 1956. Ik gebruikte de Duitse vertaling 'Aufwachsen im Widerspruch', Darmstadt z.j., 1971, S. 336. Dez. 'Compulsory Miseducation', Penguin 1971.
15. Jaarg. 47, no. 9, sept. 1970, blz. 308 vlg.
16. D. Glowka, 'Schulreform und Gesellschaft in der Sovjet Union 1958-1968', in S. B. Robinsohn e.a. 'Schulreform im gesellschaftlichen Prozess I', Stuttgart 1970, Teil III, S. 150.
17. Dit is moeilijk te bewijzen. H. Gintis concludeerde uit een verscheidenheid van bronnen dat nonde cognitieve prestaties wel eens meer belangrijk zouden kunnen zijn dan cognitieve voor het succes in het beroep en het niveau van inkomen. 'Production functions in the economies of education and the characteristics of worker productivity', unpublished doct. diss. Harvard University 1969, weergegeven in H. M. Levin a.o. 'School Achievement and Post-School Succes, a Review'. Rev. of Ed. Res. vol 41, no. 1, Febr. 1971, p. 7.
18. Aldus o.a. V. N. Sul'gin. Zie O. Anweiler, 'Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland', Berlin 1964, S. 419 ff.
19. 'Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule', Empfehlungen und Gutachten 7/8, Stuttgart 1965, S. 41 ff.
20. 'Extracts from a research project report', Institute for the study of International Problems in Education, University of Stockholm, uitgave National Board of Education, Stockholm 1971, p. 43.
21. Zie Goodman's werken, noot 14.
22. C. C. von Weizsäcker, 'Zur ökonomischen Theorie des technischen Fortschritts', Göttingen 1966. Ik volgde een 'vertaling' van deze econometrische studie door H. Becker, Ein Gesamtplan für die Bildung', in 'Das 198. Jahrzehnt', Hamburg 1969, S. 443.
23. Husén, t.a.p. S. 44.
24. Zie ook 'Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung', Bildung in neuer Sicht, Reihe A. no. 10, Neckar-Verlag 1968.
25. E. Reimer, 'School is Dead', Penguin 1971. Von Hentig geeft in zijn in noot 11 genoemde boek een overzicht en kritiek van de beweging.
26. Ph. J. Foster, 'The Revolt against the Schools', Comparative Education Review, vol. 15, no. 3, 1971, p. 267 ff.
27. Ivan Illich, 'Deschooling Society', London 1972.
28. Zie D. Lane, 'The end of inequality', Penguin 1971, met als ondertitel: stratification under state socialism.
29. Zie W. F. Wertheim, 'Evolutie en revolutie', Amsterdam 1971, hoofdst. 1 en 6.
30. London 1958.

Individualisering van het onderwijs: een doorbraak?

TH. OUDKERK POOL

Kohnstamm-instituut voor Onderwijsresearch, Amsterdam

Samenvatting

Project PLAN is een poging tot individualisering van het onderwijs in de Verenigde Staten van Noord-Amerika. PLAN is een indicatief letterwoord en staat voor Program for Learning in Accordance with Needs. In 1967 is Project Plan gestart met 2000 leerlingen, in 1971 is dat aantal uitgegroeid tot 30.000. De leiding van het project dat financieel gesteund wordt door Westinghouse Learning Corporation, is in handen van Dr. John C. Flanagan. De laatste heeft sinds 1946 onderzoeken van het onderwijs geleid, waaronder Project TALENT. In dit onderzoek dat in 1957 is gestart en in follow-up doorloopt tot 1982, gaat men na het verband tussen schoolontwikkeling en beroepsvervulling tegen de achtergrond van de specifieke talenten die het individu bezit. Project TALENT heeft opnieuw fundamentele tekortkomingen in het onderwijs aan het licht gebracht, waarvan een aantal worden genoemd. Uit behoefte de tekorten op te heffen, althans te miniseren is Project PLAN geboren. Belangrijke karakteristieken van Project PLAN worden genoemd, waaronder de hand- en spandiensten die de computer verleent ten behoeve van het onderwijs. Het betreft hier niet-op-onderwijs-gerichte werkzaamheden, waardoor de onderwijzer meer tijd beschikbaar heeft zich geheel met de begeleiding van de leerlingen te bemoeien. Het onderwijsprogramma is bestemd voor grade 1 tot en met grade 12 en omvat rekenen, moedertaal, science en social studies. Door een systeem van Teaching-Learning Units (TLU) worden de activiteiten van de leerling gericht en bereiken zij het gedrag dat in leerdoelstellingen is omschreven. In de constructie van TLU's wordt rekening gehouden met de verschillen in leerstijl van individuen.

Toetsprogramma's waardoor de ononderbroken voortgang wordt verzekerd, zijn aanwezig evenals herhalingsprogramma's (remedial materials).

Het artikel eindigt met een globale aanduiding hoe PLAN in de onderwijssituatie wordt gerealiseerd. In een vervolgartikel PLAN in de praktijk wordt dat meer in details uitgewerkt.

1. Inleiding

Eén van de interessantste ontwikkelingen in de vernieuwingstendenties van het onderwijs in de Verenigde Staten van Noord-Amerika is het Project PLAN.

PLAN is een indicatief letterwoord dat staat voor 'Program for Learning in Accordance with Needs'. In Project PLAN biedt men een onderwijssysteem aan dat zich richt op het ontwikkelingsproces van de leerling van ongeveer zes jaar (grade 1) tot en met de leerling van ca. achttien jaar (grade 12). In PLAN poogt men in de onderwijsleersituaties te individualiseren.

Daarbij wordt onder andere gebruik gemaakt van de diensten van de computer, die de leerkracht op nader te omschrijven manier assisteert en hem ontlast van vele niet-op-onderwijs-gerichte werkzaamheden.

In de Verenigde Staten is PLAN de tweede opzet tot het verwezenlijken van individualisering van het onderwijs, die groots tot uitvoering komt. Eerder – in 1964 van start gegaan – is het project Individually Prescribed Instruction, afgekort IPI, waaraan op intensieve wijze wordt gewerkt. Het IPI-project dat men ontwikkelt in het Learning Research and Development Center van de Universiteit van Pittsburgh (Penn.),

heeft veel meer bekendheid en publiciteit dan het project PLAN. De mogelijkheid dat in dit laatste project de uiteindelijke verwezenlijking van het individualisatie-principe grotere kansen heeft, lijkt aanwezig en wordt op basis van verschillende voorlopige waarnemingen bevestigd¹. Over beide projecten heeft men al enige informatie ontvangen door middel van het essay van N. Deen 'Reisindrukken uit de Verenigde Staten'².

Het is mijn bedoeling in een tweetal artikelen gedetailleerde informatie te verstrekken over het Project PLAN*. In dit eerste artikel treft men gegevens aan over de voorgeschiedenis van PLAN, enige karakteristieken van het project en een globale aanduiding hoe PLAN in de school wordt gerealiseerd. In het tweede artikel ga ik uitvoeriger na wat dat laatste inhoudt.

2. Wat aan PLAN is voorafgegaan

In september 1967 is het Project PLAN in een veertiental schooldistricten gestart. In totaal waren daarbij 2000 leerlingen betrokken. Het programma omvat rekenen, moedertaal in al zijn facetten en zaakvakken (science and social studies), en biedt volledig onderwijs aan leerlingen van klas 1 tot en met klas 12**. De uit-

* De studiereis in 1970 waarover Deen (2) eerder heeft gerapporteerd, is financieel mogelijk gemaakt door een subsidie van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, waartoe de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs zijn bemiddeling verleende. De hier verstrekte informatie berust vooral op gegevens van recenter datum op grond van voortgaande contacten met het onderzoek- en ontwikkelingscentrum van PLAN te Palo Alto. Een woord van dank past vooral Mrs. Wanda Perry, die voortdurend bereid wordt gevonden informatie te verstrekken.

** De term klas wordt hier gebruikt in de betekenis van een bepaalde groep. De betekenis van 'klas' in leerstofjaarklassensysteem is specifiek. In PLAN doorloopt de leerling het onderwijsprogramma in een ononderbroken voortgang, waarbij in feite van een systeem van klassen geen sprake is. Men spreekt in PLAN niet over 'non-grading', maar over 'continuous progress'.

bouw van het programma is als volgt verlopen:

Klas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Invoering:

1967	*				*				*			
1968		*				*				*		
1969			*				*				*	
1970				*				*				*

In december 1971 was PLAN op 65 scholen in uitvoering. Het aantal leerlingen dat meedoet, is inmiddels gegroeid tot 30.000.

Project PLAN heeft uiteraard een voorgeschiedenis.

Om daarover meer aan de weet te komen, is het nodig te vermelden wat er gebeurt in het Center for Research and Evaluation in Applications of Technology in Education (CREATE). In dit centrum waar onderzoek verricht wordt onder auspiciën van het American Institutes for Research³, heeft men zich onder leiding van Dr. John C. Flanagan beziggehouden met meer dan 500 research-projecten, waaronder het Project TALENT. (Het laatste woord is geen letterwoord, maar de roepnaam van het project overeenkomstig het onderwerp van het onderzoek). Project TALENT is gestart na de lancering van de Spoetnik. Men heeft getracht bij leerlingen in de leeftijd van vijftien tot achttien jaar (grade 9-12) na te gaan hoe hun ontwikkeling door het onderwijs is gericht. Daarnaast heeft men gepoogd de leerling zo goed mogelijk inzicht te geven in en gebruik te maken van de individuele talenten waarover hij/zij beschikt. Bij dit onderzoek zijn 440.000 leerlingen – een representatief sample van leerlingen uit 1353 openbare, particuliere en parochiale scholen – betrokken. Belangrijk zijn vooral de plannen voor de follow-up.

In het begin van de zestiger jaren vond de eerste follow-up plaats, waarover weinig meer te vertellen is dan dat er een eerste begin is gemaakt met het verzamelen van vervolggegevens. Daarna is in 1967 een overzicht gemaakt van het

aanvullend onderwijs dat de leerlingen hebben gevolgd sinds het verlaten van de highschool. Nagegaan is welke betekenis dit aanvullend onderwijs voor de betrokkenen heeft gehad; met name de motiveringen om het te volgen mede in verband met het beroep dat men vervulde. De bedoeling is dat nieuwe follow-up onderzoeken plaatsvinden, respectievelijk tien en twintig jaar na de beëindiging van de studie op de highschool. In 1972 zal het derde vervolgonderzoek worden uitgevoerd. Men hoopt aldus gegevens te verzamelen die kunnen leiden tot zowel verbetering van de begeleiding van leerlingen in het schoolgebeuren, als van de onderwijsprogramma's⁴. De bevindingen uit het Project TALENT hebben reeds belangrijke invloed gehad op het beleid ten aanzien van schoolgrootte, klasgrootte, eisen te stellen aan schoolleiders en op het beroepsgerichte onderwijs.

Mede door het onderzoek in Project TALENT zijn (opnieuw) fundamentele tekortkomingen in het onderwijs aan het licht gekomen. Het opheffen van deze tekortkomingen heeft nog nauwelijks enige aandacht gekregen. Het gaat om vele punten; de belangrijkste vier echter zijn:

1. De gangbare onderwijsprogramma's bestemd voor K-12 (dat is: van kindergarten tot en met grade 12) komen op geen enkele wijze tegemoet aan de zeer grote verschillen tussen individuen, die worden aangetroffen in elke leeftijdsfase en in elke klasse/groep. Het gaat hier niet alleen om verschillen met betrekking tot intellectuele bekwaamheden en schoolvorderingen. Het betreft vooral ook verschillen in instelling, belangstelling en talenten in specifieke zin. De onderwijsprogramma's zijn eenzijdig en ontoereikend, en voorzien er niet in tegemoet te komen aan bepaalde ontplooiingsmogelijkheden van de leerlingen. Voor ca. dertig procent van alle leerlingen in elke leeftijdsgroep is dit van toepassing, maar het treft vooral de leerlingen die er niet in slagen de bovenbouw (grade 10-12) te bereiken of te voltooien.

2. Het onderwijs faalt in zijn dienstverlening aan de leerling met betrekking tot
 - a. het ontwikkelen van een houding van ver-

- antwoordelijkheid voor de eigen ontplooiing, persoonsvorming en sociale ontwikkeling;
- b. het leren nemen van realistische beslissingen en het doen van juiste keuzen in het volgen van dat onderwijs dat het individu helpt uit te groeien tot volwassene waarbij volledig gebruik gemaakt wordt van de aanwezige talenten.

3. Recente evaluatie-onderzoeken wijzen op de noodzaak de basis van onderwijsdoelstellingen te verbreden met betrekking tot
 - a. het leren maken van een planning tot voorbereiding van een beroep, als geïntegreerd deel opgenomen in het onderwijsprogramma;
 - b. het leggen van meer nadruk op de voorbereiding van de leerling tot verantwoordelijkheid die men heeft als burger in mondiaal verband;
 - c. het leggen van meer nadruk op het leren besteden van vrije tijd en het beschikken over recreatieve vaardigheden.

Tot de verbreding van de basis van onderwijsdoelstellingen behoort ook 'leren hoe te leren, hoe te denken en hoe beslissingen te nemen'.

4. De gangbare leerplannen en bijbehorende leerplannen missen zowel de efficiëntie als de flexibiliteit die nodig zijn om elke leerling het specifieke onderwijs te verschaffen dat hem past. Daarbij heeft men op het oog die bijzondere combinatie van vaardigheden, kennis en inzichten, creativiteit, attitudes en appreciaties die het eigene bepalen van de persoon, zoals hij wenst te zijn.

De tekortkomingen zijn een realiteit. Een poging ze teniet te doen is de grondslag van het Project PLAN, dat eveneens onder leiding van Flanagan wordt uitgevoerd. Tegelijkertijd tracht men een onderwijsprogramma te ontwerpen dat de jongeren in staat stelt te leren leven met veranderingen in een technologische maatschappij. In dit verband citeer ik Carl Rogers: '... I should like to point to the greatest problem which man faces in the years to come. It is not the hydrogen bomb, fearful as that may be. It is not the popu-

lation explosion, though the consequences of that are awful to contemplate . . . It is the question of how much change the human being can accept, absorb, and assimilate, and the rate at which he can take it. Can he keep up with the ever-increasing rate of technological change, or is there some point at which the human organism goes to pieces?

Can he leave the static ways and static guidelines which have dominated all of his history and adopt the process ways, the continual changingness which must be his if he is to survive?⁵

3. *PLAN: enige karakteristieken van een project*

Individualisering van het onderwijs wordt door vele onderwijsdeskundigen gepropageerd. Onderwijskundigen die zich met de problematiek bezighouden, zijn zich bewust van de vele voorwaarden die vervuld moeten worden. Daartoe reken ik in het bijzonder de eisen die gesteld moeten worden aan het gedrag van de leerkracht, de maatregelen en voorzieningen die getroffen moeten worden door de verantwoordelijke bestuurders van het onderwijs en de grote hoeveelheid gevarieerd didactisch materiaal die aanwezig moet zijn in het werklokaal.

In PLAN is de technologische ontwikkeling binnen de schoolmuren gebracht. In de eerste plaats noem ik de computer die een zeer positieve bijdrage levert tot verwezenlijking van de individualisering van het onderwijs. Daarnaast treft men in het werklokaal een arsenaal van onderwijsstechnologische leer- en hulpmiddelen aan: languagemasters, cassetterecorders, grammofoons, diaviewers en filmprojectors.

Het gebruik van de computer is in PLAN essentieel, maar men kan ook zonder die voorziening aan de gang. Indien dat laatste het geval is, dient men wel op andere wijze de taken van de computer uit te voeren.

Wat is namelijk het geval?

In het onderwijs onderscheidt men een tweetal toepassingen van de computer:

a. men kent de computer-assisted instruction (C.A.I.), waarbij de leerling regelrecht contact

heeft met de computer. Deze geeft de leerling vragen, opdrachten, enz. Aldus stuurt en controleert de computer het leerproces⁶.

b. men kent de computer-managed instruction (C.M.I.), waarbij de computer diensten verleent ten behoeve van het onderwijs.

In Project PLAN is de computer uitsluitend op de laatstgenoemde wijze in gebruik: de computer fungeert als informatiesysteem en bevat allerlei schoolgegevens van de leerlingen. Alle niet-op-onderwijs-gerichte handelingen kunnen door middel van moderne technologische apparatuur worden verricht. Zo volgt de computer nauwkeurig de voortgang van de leerling door programma's, waarschuwt als een bepaalde schakel ontbreekt, doet correctiewerkzaamheden en geeft aan welke nieuwe mogelijkheden de leerling heeft om voort te gaan. Maar altijd zijn het de leerkracht en de leerling die samen een nieuw studieprogramma opstellen. De leerling leert al zeer jong verantwoordelijkheid dragen voor het aanvaarden van leertaken, waarvan hij zich de doelstellingen zeer goed bewust is. In de onderwijsleerprocessen is de interactie tussen leerkracht en leerling een centraal punt. Doordat de computer een aantal 'karweitjes' verricht die normaal de leerkracht veel tijd kosten, kan de laatste zich nu veel meer volledig wijden aan de taak waarvoor hij is opgeleid en aangesteld: onderwijzen in de ware zin van dat woord.

Individualisering van het onderwijs is in PLAN een fundamentele zaak. Het betekent niet dat de leerling leert in een situatie van isolement. In de programma-ontwikkeling, waarover ik nog kom te spreken, zijn vele groepsactiviteiten ingebouwd. Het is één van de punten waarin Project PLAN zich onderscheidt van IPI, dat veel minder gerichte groepsactiviteiten – althans in de oorspronkelijke opzet – kent. (De tekortkoming wordt in IPI onderkend en met name Dr. Glen Heathers, die in 1968 naar Pittsburgh is gegaan, houdt zich met die problematiek in IPI bezig.) Individualisering van het onderwijs in PLAN houdt in het zo nauwkeurig mogelijk aanwijzen van de meest geschikte leertaken voor de leerling op een bepaald moment in overeenstemming

met zijn belangstelling, zijn leerbehoeften en zijn bekwaamheden. Individualisering houdt tevens in het aanwijzen van de meest geschikte wegen voor de leerling om de leertaken te voltooien in overeenstemming met zijn stijl van leren. De leerlingen leren door middel van zelfstandige studie, door discussie in klein groepsverband, door activiteiten in groot groepsverband, en door middel van lezingen etc. geleid door leerkracht(en) of deskundigen die zijn uitgenodigd.

Project PLAN biedt een volledig onderwijsprogramma. Alle leerstofgebieden zijn volgens het nog te bespreken indelingssysteem verwerkt in de programma's, die op basis van longitudinale leerstofplanning zijn opgesteld: PLAN is een onderwijssysteem dat een twaalf jaar (nominaal) durende periode van leren omvat. Een belangrijke karakteristiek van PLAN is, en ik vermeld het nadrukkelijk, dat men geen leerplanontwikkeling beoogt en geen bijdrage levert aan de ontwikkeling van nieuw didactisch materiaal. Het bestaande en in de handel zijnde materiaal is herordend en gecodeerd, zodanig dat voldaan wordt aan de principes die gelden voor programmering van de computer. (IBM/360 model 50.) Ondertussen houdt een werkgroep in PLAN zich wel uitvoerig bezig met leerplanstudie, zoals hierna zal blijken.

4. Voorbereidingen voor de individualisering van het onderwijs.

Een van de eerste voorbereidingen waar het PLAN-ontwikkelingsteam zich mee heeft beziggehouden, is het definiëren van een grote hoeveelheid sets van gedragsomschrijvingen in het totale onderwijsprogramma⁷. Op basis hiervan kunnen leeropdrachten en taken worden vastgesteld voor de leerling die hij op een bepaald moment kan voltooien. De gedragsomschrijvingen zijn niet in vage of algemene bewoordingen gesteld, maar specificeren wat van de leerling kan worden verwacht indien hij een bepaalde opdracht heeft vervuld. Daarbij dient te worden opgemerkt dat het heel goed mogelijk is dat andere opdrachten die worden vervuld, eenzelfde gedrag kunnen

oproepen.

De gedragsomschrijvingen zijn als leerdoelstellingen gecodeerd en geordend naar leerstofgebieden (moedertaalonderwijs, rekenen, natuuroriëntatie, maatschappij-oriëntatie, e.d.). De codering verwijst naar een bepaalde serie en naar een bepaalde moeilijkheidsgraad, die beide in het leerstofprogramma worden vertegenwoordigd door een reeks opdrachten en taken. De gegevens over serie en moeilijkheidsgraad maken een belangrijk deel uit van de voeding voor de computer. De computer kan niet alleen nu bij een bepaalde doelstelling X in serie Y en met moeilijkheidsgraad Z de representatieve reeks opdrachten en taken (XYZ) aanwijzen, maar ook de toetsen die eraan vooraf gaan (UVW) en de toetsen die bij de leerdoelstelling zelf behoren (XYZ). In de laatste uitspraak is het nadrukkelijk zo bedoeld dat de toets *niet* is geconstrueerd op basis van de reeks opdrachten en taken, die aan de orde is geweest, maar is uitgeschreven op het door de leerling te demonstreren gedrag volgens de leerdoelstelling.

Het geheel van gedragsomschrijvingen als leerdoelstellingen geformuleerd vormt een geïntegreerd patroon, waardoor een zinvolle opvolging in het leren kan worden bereikt. Dit betreft het leren binnen een leerstofgebied, maar vooral ook het leren in een soort dwarsverbinding door de leerstofgebieden. Bepaalde leerdoelstellingen bereikt in het leerstofgebied rekenen zijn van belang op een bepaald moment in bijvoorbeeld natuur-oriëntatie. Ook hier heeft de computer een taak en is in staat het complex te blijven overzien voor elk individu apart.

In Project PLAN heeft men leerdoelstellingen verzameld op grond van moderne leerplanstudies, men volgt de progressieve ontwikkelingen op het gebied van leergangsconstructie en men voegt toe wat men als tekortkomingen heeft aangetroffen volgens Project TALENT. In feite is het zo, dat niet is vast te stellen welke onderwijsfilosofie of welk waardensysteem PLAN gestalte geeft. Het heeft ook niet de bedoeling directief te zijn maar wel operationeel.

Een volgende voorbereiding op weg naar indivi-

dualisering van het onderwijs is de ontwikkeling van een aanzienlijk aantal *Teaching-Learning Units*. Een TLU bevat een reeks opdrachten en taken waardoor gevarieerde leeractiviteiten mogelijk worden gemaakt, die tezamen het gedrag oproepen dat in de leerdoelstelling(en) is geformuleerd. *Teaching-Learning Units* verwijzen naar het in de handel zijnde didactische materiaal. Veel van dit materiaal is echter ook verwerkt in tapes. Daardoor is het mogelijk dat men meer rekening houdt met de stijl van leren door de leerling: er zijn leerlingen die het beste leren door zelf over allerlei zaken *te lezen*, er zijn echter ook leerlingen die het beste leren door *het beluisteren* van informatie. Voor beide typen bestaan aparte TLU's: voor de *lees*-stijl bevat het TLU-werkboekje verwijzingen met het accent op lezen ('Neem boek . . . en lees pagina . . .'); voor de *luister*-stijl gelden verwijzingen met het accent op luisteren ('Neem tape . . . en luister naar de opdrachten'). De TLU's, waar ik in het tweede artikel nog op terugkom, bevatten een aantal opdrachten die in een periode van twee weken door de leerling kunnen worden verwerkt. In een cursusjaar verwerkt de leerling een twintig tot dertig units per leerstofgebied.

Een derde voorbereiding is de ontwikkeling van een groot aantal toetsen, waardoor de leerling kan demonstreren bepaald (leer)gedrag te hebben verworven, zoals dat in de leerdoelstelling is omschreven. De toetsen – de items – zijn naar hun vraagstelling gebaseerd op de leerdoelstellingen, en zijn niet zodanig opgesteld dat de TLU-verrichtingen worden getoetst. Het te demonstreren gedrag dat als resultaat van die verrichtingen in de toets wordt opgeroepen, is essentieel voor de ontwikkeling van de leerling als 'leerder'. Aldus krijgt de functionaliteit van het leergedrag meer aandacht dan de specifieke leereffecten die tot stand komen door het lezen van een stukje tekst: de leerstofinhouden worden in hun betekenis gerelativeerd, kunnen snel verouderen of niet meer actueel zijn, terwijl de geformuleerde gedragsomschrijvingen hun waarden behouden (althans in langere termijn). Op grond van de toetsresultaten volgt een proces van besluitvorming ten aanzien van of een nieuw studie-

programma of van een stuk herhaling opdat de leerdoelstelling daarna beter wordt bereikt⁸. In dat laatste geval kan de computer ook gegevens verschaffen over te gebruiken 'remedial materials'. De leerling is steeds in die besluitvorming betrokken.

5. *PLAN: realisatie in de praktijk*

Er volgt nu een globaal overzicht van de manier waarop men *PLAN* in de school verwezenlijkt. Een aantal zaken wordt in het tweede artikel uitvoerig behandeld. We geven dat aan met een *.

Een leerling die het programma *PLAN* wil gaan volgen, krijgt eerst te maken met een intensieve instap-procedure ('series of placement tests'). Op grond van de resultaten kan men een aanwijzing geven waar de leerling in de leerstofgebieden *ongeveer* kan starten en welke stijl van leren het best toepasbaar is. Samen met de leerling en ook met de ouders stelt de leerkracht een voorlopig studieprogramma samen voor een beperkte periode. Dit programma is gebaseerd op leerdoelstellingen in een bepaalde serie en van een bepaalde moeilijkheidsgraad. Voor het bereiken van deze doelstellingen is planning van een werkschema* noodzakelijk. Werkschema's hebben in het algemeen een tijdsomvang van twee weken. De leerling leert vooral bij zichzelf te bepalen wat hij in die twee weken aankan. De aanwijzing van TLU's hangt daar direct mee samen. Of het lees-units, of luister-units, of lees- en luister-units worden, is in de instaprocedure reeds bekeken. Er is nog een vierde soort, namelijk units waarin groepsactiviteiten en discussie een belangrijke plaats innemen.

Als de leerling zijn eerste studieprogramma heeft afgewerkt, volgt de toets die betrekking heeft op de leerdoelstellingen van dit programma. De resultaten van de toets zijn bepalend voor het vervolg. Het kan zijn dat de leerling zich in een bepaald leerstofgebied op andere wijze moet inwerken; het kan ook zijn dat na de start de leerling het programma van *PLAN* gaat volgen en een continuum van leren gaat beginnen. In het continuum van leren gaat het vervolgens om

het bereiken van leerdoelstellingen, die als intermediaire doelen kunnen worden gekwalificeerd. In Project PLAN worden echter ook en vooral in de gehele begeleiding van de leerling verderreikende doelen van universele aard nagestreefd. Het bijdragen tot de ontwikkeling van een individu dat in staat is tot onafhankelijk studeren, dat weet hoe hij zelf een studie moet aanpakken en uitvoeren, is één van directieven waardoor PLAN toch wel in een waardensysteem wordt gebracht. Het typische verschijnsel doet zich nu voor dat ten gevolge van het feit dat de leerling een attitude van zelfstandig leren ontwikkelt de rol van het instructiemateriaal in belangrjkheid toeneemt, omdat de leerling leert op basis van de activiteiten die door dit materiaal bij hem worden opgeroepen*.

Als onderdeel van de begeleiding van de leerling wijs ik op het belang dat men in PLAN hecht aan het ontwikkelen van een bekwaamheid bij de leerling die hem in staat stelt realistische (leer) beslissingen te nemen en keuzen te doen waarna hij zijn activiteiten gaat plannen. Men betreft de leerlingen reeds vroeg bij het vaststellen van het ongeveer twee weken durende werkschema. Van oudere leerlingen verwacht men dat ze een planning van enkele maanden en later nog weer voor een lopend cursusjaar leren maken. In het voortgezet onderwijs (hightchool-niveau) gaan ze hun onderwijsactiviteiten zodanig plannen, dat daarin de komende beroepsbetrokkenheid wordt geïncorporeerd.

De leerling moet in zijn leventje al vaak op jonge leeftijd belangrijke beslissingen nemen tegen de achtergrond van zijn verdere leven. In het huidige schoolgebeuren schenkt men aan beslis-kunde nog maar nauwelijks aandacht. PLAN wil daar duidelijk mee breken en heeft mogelijkheden in het programma gecreëerd, die de leerling in staat stellen zich praktisch te oefenen. Het is tegelijkertijd een bekwaamheid, waarop het programma als zodanig tot uitvoering kan komen en waarin het z'n nut bewijst. Dat de rol van de leerkracht* in een programma waar individualisering van het onderwijs zo centraal staat, in sterke mate verandert, behoeft eigenlijk geen betoog. Het aangeven van de bekwaam-

heden waarover een leerkracht dient te beschikken, indien hij individualisering van het onderwijs helpt te verwezenlijken, zoals in PLAN en IPI bijvoorbeeld, is een essentiële zaak. Een voorlopige classificatie van functies is door Heathers verzorgd⁹.

In PLAN is de leerkracht vrijgemaakt van een aantal niet-op-onderwijs-gerichte zaken door inschakeling van de computer. De leerkracht kan zich daardoor in belangrijke mate bezighouden met de onderwijsleerprocessen als continuum. Het is nu mogelijk dat de leerling minstens per dag tien minuten *persoonlijke* aandacht krijgt, vaak komt het voor dat er nog meer tijd beschikbaar is. De leerkracht heeft een stimulerend – begeleidende rol en is vooral actief in het analyseren van de voortgang van de leerling. Het vaststellen van nieuwe werkschema's voor elke leerling neemt een belangrijk deel van zijn tijd in beslag. Voorts adviseert de leerkracht de leerling in het gebruik van informatiebronnen en materiaal, hij begeleidt groepjes leerlingen of neemt deel aan een discussie. Daarnaast heeft hij bij het analyseren van toetsresultaten een diagnosticerende taak, waarbij hij nagaat waar leer-moeilijkheden zijn opgetreden en tracht aan te geven hoe die kunnen worden opgelost. Wanneer men leerlingen bezig ziet in het werklokaal, is het heel duidelijk dat de leerlingen niet van de leerkracht leren, maar van het materiaal: in zijn dienstverlening is de leerkracht nog maar zelden 'leermiddel'.

De reacties van leerkrachten op hun nieuwe rol zijn bijzonder gunstig. Hoewel een systematische evaluatie nog niet is opgezet – men begint met de uitvoering daarvan in het komende cursusjaar – kan een positieve waardering wel reeds worden gegeven. Uitingen van de leerkrachten ondersteunen zulks: 'I think it's a tremendous program – I don't think I could ever go back and teach in the old system'. Een onderwijzeres die in 1930 haar onderwijsloopbaan is begonnen, besluit haar commentaar als volgt: 'I'm enthusiastic about PLAN, and as a teacher I've never enjoyed my job more. It's a healthier climate now. There is happiness in just learning. Discipline problems seem to be less. Under the old

method, the kids who couldn't accomplish at the rate expected of them got into mischief. Now they have found something to be interested in'. Als men na veertig jaar op deze wijze tot de ontdekking komt dat het onderwijs nog geheel nieuwe perspectieven heeft, dan pleit dit voor het systeem dat hiertoe aanleiding geeft:

Project PLAN.

Noten.

1. Ik refereer onder andere aan opmerkingen daarentrent gemaakt door Prof. Dr. William P. Mc. Loughlin, als onderwijskundige verbonden aan de St. Johns University te New York, en een deskundige op het gebied van non-grading en continuous progress in het onderwijs in de Verenigde Staten. Van zijn hand verschenen o.a: *The nongraded School - A critical assessment*, 1967 University of the State of New York.
Evaluation of the nongraded primary, 1969. St. John's University, Jamaica, New York.
2. Deen, N., Reisindrukken uit de Verenigde Staten, *Pedagogische Studiën*, Jrg. 48 nr. 11 - november 1971.
3. De volledige naam is *American Institutes for Research in the Behavioral Sciences*. Het instituut bevordert onderzoek op de terreinen van psychologie en opvoeding/onderwijs. Het hoofdkantoor van het A.I.R. is gevestigd in Pittsburgh, terwijl men vestigingen heeft in Washington D.C. en Palo Alto in Californië. Grote industrieën dragen bij in het financiële fonds. Zo is ten behoeve van Project PLAN in 1967 de Westinghouse Learning Corporation opgericht, een stichting van de Westinghouse Electric Company. Deze maatschappij heeft tot 1971 ca. 15 miljoen dollar in PLAN geïnvesteerd.
4. In feite realiseert men aldus iets van hetgeen in model is gebracht door Dr. E. de Corte. Men ziet zijn artikel Naar een model voor de inventarisatie van didactisch wenselijke onderwijsdoelstellingen, *Pedagogische Studiën*, Jrg. 48 nr. 1 - januari 1971.
5. Rogers, C. M. Interpersonal Relations: U.S.A. 2000, *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 4-no. 3 1968.
6. Als voorbeeld noem ik de 'talking typewriter', die

is ontwikkeld door Omar Khayyam Moore and R. Kobler.

Men kan hierover informatie vinden in Chapter 10, Some principles for the Design of Clarifying Education Environments by Omar K. Moore and Alan R. Anderson, opgenomen in: David A. Goslin (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand Mc. Nally and Comp., Chicago 1971².

Over het werk van Moore kan men ook lezen in het boekje van Pines, M: *Kinderen kunnen méér* (Bewerkt door G. A. Kohnstamm en vertaald door L. Hoos, Wageningen 1969).

7. Deze sets van gedragsomschrijvingen zijn opgenomen in vier delen *Behavioral Objectives, A guide to individualizing learning* by John C. Flanagan, William M. Shanner and Rober F. Mager (Language Arts, Mathematics, Science, Social Studies). Elk deel bevat honderden gedragsomschrijvingen voor primary, intermediate en secondary level. De delen zijn in eigen beheer van Westinghouse Learning Corporation, Palo Alto, California (1971).
8. Men hanteert hier het principe van 'Learning for Mastery'. Zie daarvoor Bloom, B. S., J. Th. Hastings and G. F. Madaus: *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student learning*, Mc. Graw-Hill New York 1971, waarin Bloom in het derde hoofdstuk over dit principe schrijft. Het betreffende essay is eerder al als artikel verschenen in: *Evaluation Comment*, 1968, Vol. 1 no. 2 C.S.E., 145 Moore Hall, University of California, Los Angeles 90024.
9. In verband met het voorbereiden van een publicatie *Bases for Designing the New Teacher Educational Model* heeft Prof. Dr. Glen Heathers in 1968 een stencilpublicatie (intern stuk van het Learning Research and Development Center - University of Pittsburgh) gepubliceerd. De titel van het stuk luidt: *Teacher Education: Suggestion Listing of Competencies; Knowledge, and Personal-Social Qualities any Teacher should possess*. In het tweede artikel kom ik op deze lijst terug.

Curriculum vitae

Theo Oudkerk Pool, geboren 1 juli 1932 te Amsterdam, is verbonden aan het Kohnstamm-instituut voor Onderwijsresearch van de Universiteit van Amsterdam.

Na onderwijzersopleiding studie M.O. Nederlands (A), M.O. Pedagogiek (A en B) en onderwijskunde (doct. diploma 1971). Is achtereenvolgens werkzaam geweest bij het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en de onderwijzersopleiding.

Veel publicistische activiteiten met betrekking tot het onderwijs, zowel in praktische als theoretische zin.

Adres: Van Uytrechtlaan 19, Castricum - 02518-5 38 71

A general theoretical framework for individualized instruction*

M. J. G. NUY

Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch

Introduction

In several countries several patterns of adapting instruction to individual differences have been designed and applied to real school situations.

Examples are the Individualized Prescribed Instruction Program of the Learning Research and Development Center at the University of Pittsburgh, the I.M.U.-project in the Swedish comprehensive school, setting in the U.S.A. and several Western European countries, the Schagen-project and the Roncalli-system in the Netherlands, and so on.

The different patterns of individualized instruction are developed from different points of view. However, some general theoretical framework is necessary in which these different points of view and the resulting different models of individualized instruction can be placed and from which other possible models can be derived. It is the purpose of this paper to develop such a general theoretical framework.

In dealing with the problem of developing a general theoretical framework for individualized instruction, first of all it is necessary to analyze school learning and to determine the factors involved in it.

This is a subject of part 1.

On the basis of this analysis and the resulting model for school learning, in part 2 a general theoretical framework has been developed from which can be derived the different possible pat-

terns or models of individualized instruction.

Part 3 deals with these different patterns of individualized instruction.

1. Individualized instruction and a model of school learning

1.1. Definition and aspects of school learning

School learning can be defined as placing the learner in an intentionally created learning situation (the instructional situation) to bring about some intermediate behavior in the learner by which some specific aspect of the learner's entry behavior is being changed into some desired terminal behavior.

School learning can be considered in relation to an entire course, but also to a much smaller unit, the so called learning unit or learning task*.

According to the definition above school learning refers to *five major aspects*:

1. the entry behavior of the learner
2. the behavior-to-be-learned
3. the instructional situation
4. the learner's intermediate behavior or way of learning a task as the result of the permanent interaction between learner's entry behavior, instructional situation and behavior-to-be-learned
5. the outcomes of pupil's intermediate behavior or the learner's achievement.

The *entry behavior* (the behavior with which a student enters a particular instructional situation) is the complex behavioral pattern which is the result of the long-term and short-term history of

*Paper, prepared during the International Seminar for advanced training in Curriculum Development and Innovation, Gränna, Sweden 5th July - 14th August, 1971.

the learner. It consists of:

1. cognitive entry behavior (this is what Glaser (1967) means by the term entering or entry behavior), including:
 - the extent to which the student has already acquired what is to be learned.
 - the extent to which he has the prerequisites for learning the behavior-to-be-acquired, including *specific* prerequisites, for example knowing how to add before learning to multiply, and more *general* prerequisites, that is to say the developmental stage or age of the learner (Havighurst 1952, Bloom 1964).
 - the learning characteristics of the pupil, reflecting his general and specific abilities and previously acquired learning skills.
2. psycho-motoric entry behavior.
3. affective entry behavior.

The affective behavior can be divided into (Bloom, 1971):

- the learner's interest for the subject to which belongs the behavior-to-be-acquired, or his attitude to school and school learning in general.
- the academic self-concept of the learner, meaning the learner's notions about his competence with the subject (specific class of learning tasks) or school learning in general.
- other deeply seated personality characteristics relevant for the concerning learning process. For example the learner's ability to overcome difficulties in learning, nature and frequency of reinforcement he needs, the learner's sensitivity for sources of extrinsic motivation (expectations of the parents or the teacher, stressed competition and so on) etc.

The behavior-to-be-learned (or the objectives of learning) forms (or ought to form) the content of instruction. Some evaluation specialists (a.o. Bloom, Hastings and Madaus 1971) think it useful to define the behavior-to-be-learned in relation to subject matter or content, meaning the way of acting, thinking or feeling about the subject matter.

However, often the subject matter is only a

means to bring about some desired behavior in the student and consequently behavior-to-be-learned cannot be related to some specific subject matter. This seems to be the case in modern foreign language education by so called direct methods. This seems also to be the case with programs, which are arranged to bring about some general skills such as learning skills, or some general attitudes, for example positive attitude to learning or some positive self-concept.

Some major aspects of *the instructional situation* are:

1. the personality of the teacher and the way he is handling the group learning situation.
2. the way in which the teacher introduces the task foregoing the proper learning of the task.
3. the starting point of instruction, that is to say the level of prerequisites for learning the behavior-to-be-learned and level of behavior to be learned on which instruction is starting. For example, does teaching start entirely at the beginning or at some later stage of the behavior-to-be-learned?
4. time allowed for learning the behavior-to-be-acquired.
5. method of instruction, including materials, used in teaching the task.

The learner's intermediate behavior or way of learning a specific task includes all the activities the student is performing to enable him to reach mastery of the desired terminal behavior.

In school learning the learner's entry behavior, the behavior-to-be-acquired and the instructional situation interact in a way to make the developing of student's intermediate behavioral pattern a very complicated process.

In the remainder of our discussion school learning refers to the learning of a learning task.

One way of describing the very complicated process involved in learning a task is to go out from the final product of pupil's intermediate behavior, namely his *degree* of learning, and to define the factors involved in producing a specific degree of learning. This for example is the approach of Carroll (1963).

In his model of (cognitive) school learning Caroll takes the factors, involved in producing a specific degree of learning, as time variables, and then states the following relationship:

$$\text{degree of learning} = f \left(\frac{\text{time actually spent}}{\text{time needed}} \right)$$

that is to say degree of learning is a function of the ratio of the time actually spent in learning to the time needed. In these time variables you can put all the variables, concerned in producing individual differences in degree of learning.

For our purpose, we shall try to describe the school learning process by analyzing the factors determining the learner's way of learning a specific task.

The learner's achievement. We have to take in mind that the degree of learning is measured by some test or other measurement instrument, and it is the test score which informs us about the degree of learning. So the learner's achievement depends on his degree of learning *and* the methods and instruments used in measuring this degree of learning.

1.2. Some basic conditions for learning to take place in the school

Whether the degree of learning-indicated-by-some-testscore will be satisfactory depends on some basic conditions of the school learning situation (see figure 1).

1. The behavior-to-be-acquired has to fit into the learner's entry behavior. For example the objectives should be reconciliable with the learner's developmental stage (Havighurst 1952). When it does not, learning of the

desired behavior will be insufficient or nihil. In this case the objectives should be redefined.

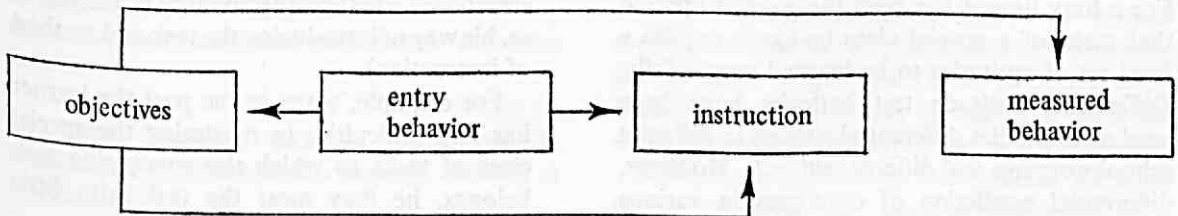
2. The instructional situation should be arranged in such a way, that the behavior actually taught is the same as the desired behavior (when we teach knowledge of facts, while the desired behavior is comprehension, behavior actually taught does not correspond to the desired behavior). When this is not the case, the instructional situation should be changed, or if this is not possible, the objectives should be redefined.
3. The instructional situation ought to be in agree with the entry behavior of the learner. The less this is the case the less learning of the behavior-to-be-acquired will take place.
4. The measured behavior should be the same as the behavior-to-be-acquired, that is to say that the measurements used ought to have validity in respect to behavior-to-be-acquired. In fact, norm-referenced measurement does not have validity in respect to behavior-to-be-acquired.

1.3. Developing a model of school learning

What factors determine pupil's way of learning a specific task?

1. One of these factors are the specific characteristics of the task to learn, including abilities involved, learning skills involved, level of pre-requisites and level of behavior-to-be-learned from which the task starts.
2. Another factor is pupil's level of the abilities involved in learning the task. When for example the task places maximum demand on

Fig. 1 Some basic conditions for school learning



spatial abilities, for successful learning the pupil should score high on a spatial ability test.

3. A third factor is student's acquired level on the behavior-to-be-learned and on the pre-requisites for learning the behavior-to-be-learned.
4. A fourth factor is student's acquired level on learning skills involved in learning the task.
5. A fifth factor is pupil's perception of and subjective feelings towards the task (difficult, attractive, useful, a challenge?).
6. A sixth factor is the arrangement of the instructional situation (instructional method and so on).

The factors mentioned above are in no way isolated factors, but are closely related.

For some factors this relationship may be clear. For example, pupil's perception of the task depends partly on the characteristics of the task, and partly on his affective entry behavior. Another example: the arrangement of the instructional situation interacts with pupil's perception of the task. When for example the teacher introduces the task with sentences as 'I give you enough time to finish this task' or: 'Let us see which pupils perform best on the task' (so stressing competition), pupil's perception of the concerning task may be influenced. Reversed, the teacher may change the instructional method when the pupil verbally expresses his perception of task-difficulty. And so on. Some recent discussions refer to relations which until recently have not been dealt with. We shall consider these discussions in the following paragraph.

Differential aptitudes and successful learning in different subjects.

For a long time it has been the general opinion that tasks of a special class (subject) require a fixed set of aptitudes to be learned successfully. Differential aptitude test batteries have been used as to predict differential success in different schoolprograms and different subjects. However, differential prediction of outcomes in various

educational programs by differential aptitude batteries has hardly been successful (Glaser 1970).

Outcomes of recent factorial studies of the changing composition of involved abilities over the course of learning a subject (a.o. Fleishmann 1965, McKenna 1968, Carver and Du Bois 1967) suggest that the aptitudes required for success in learning varies as one gets farther into particular subject matter. However, this variation is not all too big: the abilities involved in the first task of a sequence of learning tasks continue to make up about 80% of the abilities involved in the succeeding tasks and the *new* abilities involved in every task makes up only about 5% of the total set of abilities involved.

Besides the outcomes of the studies of Fleishmann a.o., outcomes of studies dealing with correlations between different abilities and different ways of learning (a.o. Gagné 1967) suggest, that different instructional procedures require different sets of abilities. So the abilities required may be very specific for a *specific task* learned under a *specific instructional procedure*.

A model of school learning

The model outlined here (see figure 2) is based on the following relationships:

1. the specific characteristics of the task are determined by:
 - the objectives of learning and
 - the instructional situation (starting point of instruction and method of instruction)
2. pupil's set of entry behaviors involved in learning the specific task depends on the task characteristics.
3. pupil's perception of the task is determined by his affective entry behavior, the specific characteristics of the task, and the instructional situation (personality of the teacher, his way of introducing the task and method of instruction).

For example, when in the past the learner has had difficulties in mastering the special class of tasks to which the concerning task belongs, he may meet the task with little

confidence and perhaps negative feelings.

4. The more instable aspects of pupil's affective entry behavior (as the results of the short-term history of the learner) may be influenced by the instructional situation which the pupil enters (personality of the teacher, the way in which the teacher introduces the task and the method of instruction). For example, a pupil's negative feelings towards geography may change when another teacher with another personality teaches the task.
 5. Level of pupil's cognitive entry behaviors involved in the specific task under consideration (level of abilities involved, acquired level of the prerequisites, acquired level of the behavior-to-be-learned, level of learning skills involved) and his perception of and subjective feelings towards the task determine the way in which the pupil is learning the task.
 6. The way of learning determines pupil's achievement.
 7. The degree in which the behavior taught includes learning of better ways of dealing with the special class of tasks, to which the task belongs, influences relevant cognitive entry behavior at the following learning task.
- Achievement (successful or not successful) influences affective entry behavior at the following learning task, and in the case of highly sequential learning tasks, also the relevant cognitive entry behavior.

The model outlined here (see figure 2) shows the factors determining the way in which the pupil is learning the task. When this way of learning is not a very successful one, those factors can be easily isolated which can be manipulated to improve pupil's way of learning.

2. *A general theoretical framework for adapting instruction to individual differences in entry behavior*

2.1. *School learning variables which can be manipulated to affect pupil's way of learning a specific task.*

Considering the model of school learning outlined in part 1 we can easily detect the major variables which can be manipulated as to improve pupil's way of learning a specific task. One possibility is to change the learner's entry behavior by *compensatory education*. There is evidence (Bloom 1964, Hunt 1961) that aptitudes may be modified by offering the child specific learning experiences, likely most markedly during the infant and early elementary school period. In later school years probably only that cognitive entry behavior can be affected markedly, which is the result of the short-term learning history of the pupil (learning skills and *specific* prerequisites for learning a special class of tasks or subject).

The other possibility is to adapt instruction to individual differences in entry behavior as to maximize on the aspects of pupils entry behavior which are most highly developed.

These two possibilities are not necessarily separated. For example, by adapting the instructional situation to the individual characteristics of pupil's cognitive entry behavior as to enable the pupil to learn more successfully, pupil's affective entry behavior will be positively influenced (Bloom 1971).

Besides, in fact we have two tasks: capitalizing on the existing pattern of entry behavior and modifying this pattern (Cronbach 1967).

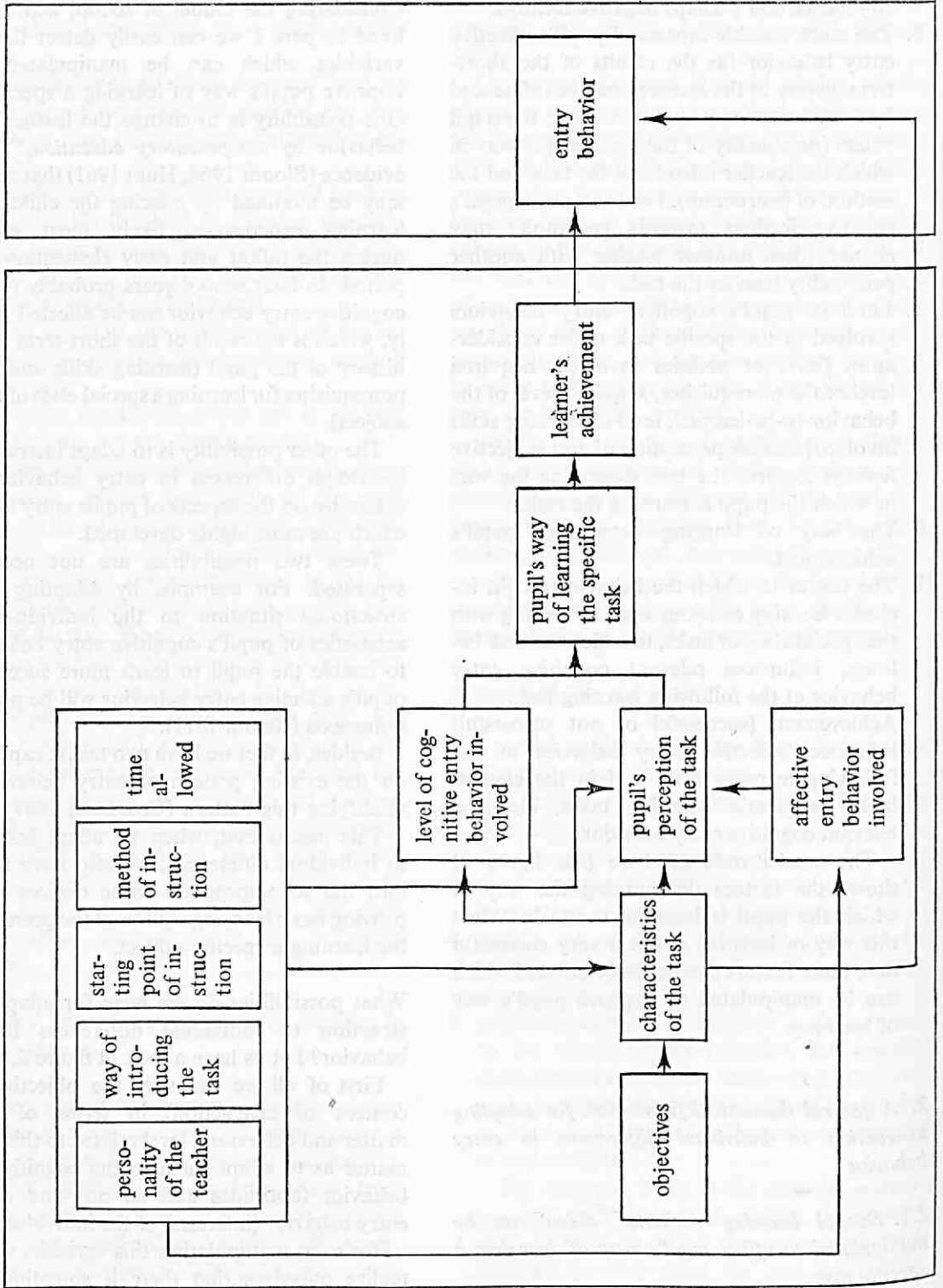
This means that, when we adapt instruction to individual differences, we also have to build into the schoolprogram some devices for improving basic learning skills and the prerequisites for learning a specific subject.

What possibilities do we have for adapting instruction to individual differences in entry behavior? Let us have a look at figure 2.

First of all we can vary the objectives (the content of instruction) in terms of subject matter and behavioral level related to this subject matter as to adapt them to the cognitive entry behavior (aptitudes and so on) and affective entry behavior (interests) of the individual pupil.

However, manipulating this variable, we must realize ourselves that there is something as a

Fig. 2 A model of school learning.
LEARNING TASK 1



basic school program, which every pupil should master. Once mastered this basic school program, the objectives should be flexible.

Secondly, we can vary parts of the instructional situation. These manipulatable factors of the instructional situation are:

– place in the sequence of learning experiences leading to some specified instructional outcomes, from which instruction is starting ('placement decision' to make on the basis of achievement information about every pupil) (Glaser 1971).

By varying this factor we can adapt to the extent to which the individual pupil possesses the prerequisites for learning the behavior-to-be-learned, and the extent to which he has already learned the behavior-to-be-learned.

– method of instruction ('diagnostic decision' to make for every pupil) (Glaser 1971).

By varying this factor we can adapt to pupil's acquired level of learning skills, to his level of general ability to learn (Glaser 1970) and perhaps to his differential aptitude pattern (Cronbach, 1967).

– time allowed.

2.2. *The current situation in school learning*

The current situation is characterized by what we can call *selective instruction*. Here objectives and learning situation are relatively fixed and inflexible. Individual differences are taken into account chiefly by dropping along the way those students, for whom the type of instruction is most unfavourable in respect to their pattern of entry behavior, and who so are not enabled to master the behavior-to-be-learned.

Besides, this *absolute selection* in terms of mastery and nonmastery is accompanied by a process of *relative selection*: by means of norm-referenced measurement of learner's achievements the learners are distributed in a normal fashion.

In practice it is by means of the resulting relative measurement score, that the learner's achievement is expressed: those who are above average have been successful, those who are

below average have been unsuccessful.

This normal distribution of learning achievements does not necessarily reflect the distribution of learning achievements in terms of mastery and nonmastery. Depending on the degree of difficulty of the learning task for a *specific* group of pupils, a specific level of mastery will be classified as successful or not-successful.

To a selection *during* the learning process is often added some selection *preceding* the concerning instructional learning process. The tests then used are specially constructed to predict the long term product of a learner, placed in the unfavourable situation of selective school learning (Glaser 1970).

2.3. *A theoretical framework, from which can be derived the possible patterns or models of adapting instruction to individual differences in entry behavior.*

In figure 3 we have outlined the different instructional variables which can be manipulated to meet individual differences in different aspects of entry behavior.

The different resulting adaptations are by no means exclusive, they can combine in various ways.

Before we are able to outline different patterns of individualized instruction on the basis of these distinct types of adaptation, two other variables have to be considered, dealing with the *organization* of individualized instruction within a course.

By dealing with these two variables, we have to realize that group learning is the general case for school learning. By *group learning* we mean a school learning environment in which one teacher is working with a group of pupils on at least partly common objectives. Because the term group learning does not at all refer to one common instructional procedure, perhaps *classroom learning* is a better term.

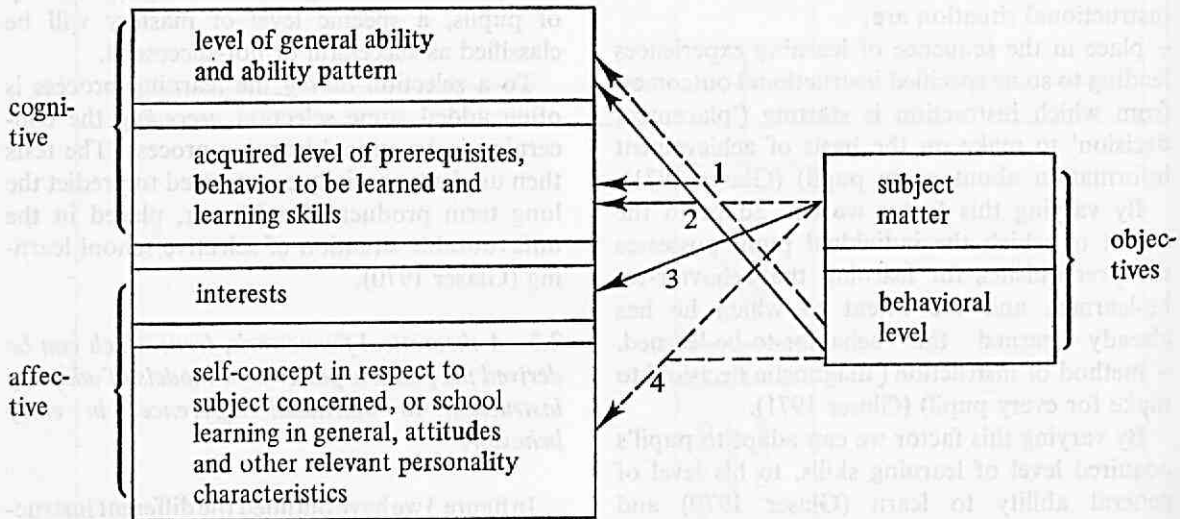
In the situation of classroom learning, individualized instruction, meaning instruction adapted to the entry behavior characteristics of the individual pupil, can be organized in different

Fig. 3 Type of entry behavior, to which instruction is adapted, and instructional variables used in adapting instruction.

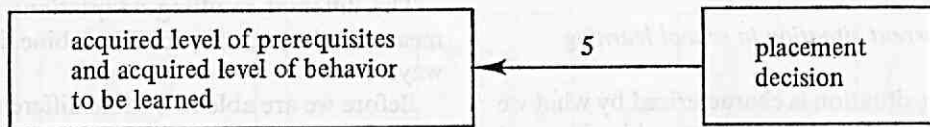
Aspects of entry behavior of the pupil

Variables manipulated in adapting instructions to individual differences in entry behavior

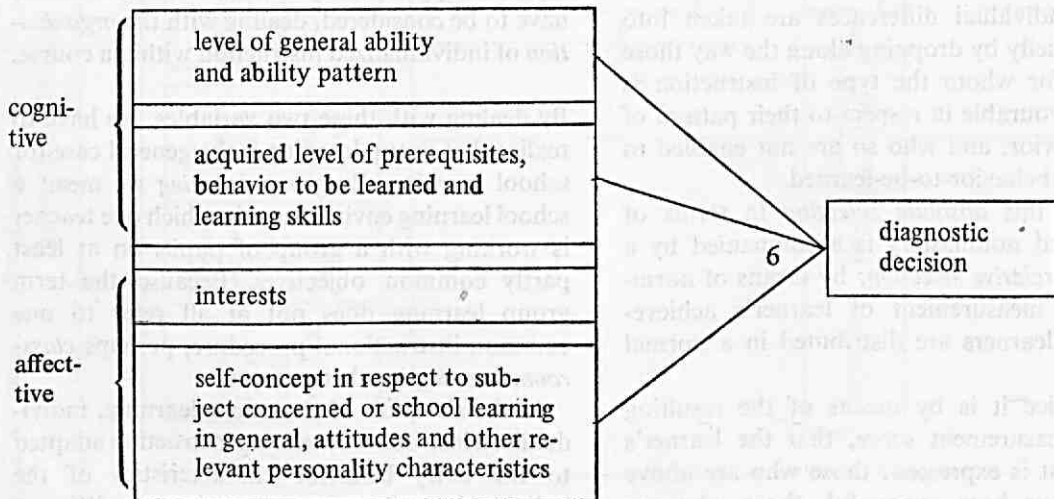
MODEL A. Adaptation by matching goals to the individual.



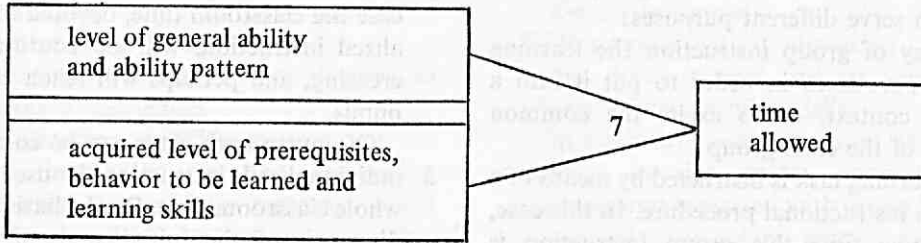
MODEL B. Adaptation by locating in different places in the sequence of learning experiences leading to some specified instructional outcomes.



MODEL C. Adaptation by altering instructional method.



MODEL D. Adaptation by flexibilization of time allowed.



Explanation to figure 3

1 = curriculum differentiation according to differences in general and specific ability and prerequisite achievement level. This type of adaptation is best known in the form of *schooltype differentiation*.

2 = *differentiation-in-depth* ('niveau-differentiatie') which means different degrees of penetration of a certain subject area or topic according to differences in general and specific ability and prerequisite achievement level.

To this type of differentiation belongs the *basic-additional level-model* ('basisstof-verrijksstof-model') as used in the instruction of mathematics in the so-called I.M.U.-project in Sweden and the so-called Schagen-project in the Netherlands.

3 = *differentiation-in-breadth* according to differences in interests.

To this type of differentiation belong the *basic-optional subjectmatter-model* ('basisstof-keuzestof-model') and the *track-differentiation* ('vak-differentiatie').

4 = curriculum differentiation with special programs for the slow learner, as for example Fenton's history courses for the slow and fast learner (E. Fenton 1970).

5 = differentiation in initial level of the content of instruction according to differences in acquired level of prerequisites and behavior-to-be-learned as reflected in differences in achievement test scores.

An example of this type of differentiation is the so-called *setting*.

6 = *didactical-methodical-differentiation*.

7 = *differentiation-in-rate* ('tempo-differentiatie'), which implies that pupils study the subject matter at different speeds according to ability.

An example of this type of differentiation is the so-called Roncalli-system in the Netherlands.

ways in respect to two variables:

One variable is the way of grouping the pupils, homogeneously or heterogeneously in respect to some criterion.

When as homogeneously as possible groups are formed, to which group instruction can be adapted as well as possible, we can speak of *inter-differentiation*.

In the case of heterogenous groups, instruction has to be adapted to individual differences *within* the class group. In this case we can speak of *intra-differentiation*.

The other variable is the part of total classroom time, which is devoted to individualized instruction.

In this respect there are different possibilities.

1. group instruction is used over the whole classroom time. In the case of heterogeneous class groups, adapting instruction then is only possible by selecting that instructional procedure, which fits all students in the sense, that they all are enabled to master the task to learn.

One could be inclined to think, that such an instructional procedure will be always one, which is constructed for the average or perhaps the slowest learner, and may be dull and too simple for the bright students. Cronbach (1967) however, on the basis of some empirical evidence (Osler Studies 1961) remarks, that it will not always be the instructional procedure using complex stimuli, at which brighter children are learning best.

2. instruction of a learning unit is started with group instruction and then succeeded by

individualized instruction. The group instruction can serve different purposes:

- by way of group instruction the learning task is *introduced* in order to put it into a general context, or to excite the common interest of the class group.
- the learning task is instructed by means of a *common* instructional procedure. In this case, after some time this group instruction is followed by formative evaluation. On the basis of the feedback, obtained by this formative evaluation, the succeeding individualized instruction is organized.

For part of the pupils, who already have mastered the behavior-to-be-learned, additional objectives are set up. For other learners, who have not mastered the behavior-to-be-learned, remedial teaching is set up.

This way of using classroom time is illustrated by figure 4.

In this case we have thus one main track from which students are branched off and after some time put back into it. One example of this organizational pattern offers Bloom's strategy of *mastery learning* (1968). Remedial teaching may be arranged only to solve the difficulties the individual learner has in mastering the *specific* task under consideration. But another possibility is that remedial teaching also includes teaching of better ways of dealing with the special class of tasks to which the task belongs, or school-tasks in general, in order to decrease the extra

time and help individual pupils need. In this case the classroom time, devoted to individualized instruction, will be continuously decreasing, and perhaps will reach zero for all pupils.

Of course both ways can be combined.

3. individualized instruction is used over the whole classroom time. On the basis of detailed diagnosis of the initial state of a learner, entering a particular instructional situation, educational alternatives are provided. In the course of the instructional process, by means of formative evaluation the individual pupil's learning progress is repeatedly assessed and on the basis of this the proper individual procedure is continuously reassigned (Glaser's model of individualized instruction (1967)).

3. Different patterns or models of individualized instruction.

3.1. Major variables which can be combined in different ways to form different patterns of individualized instruction.

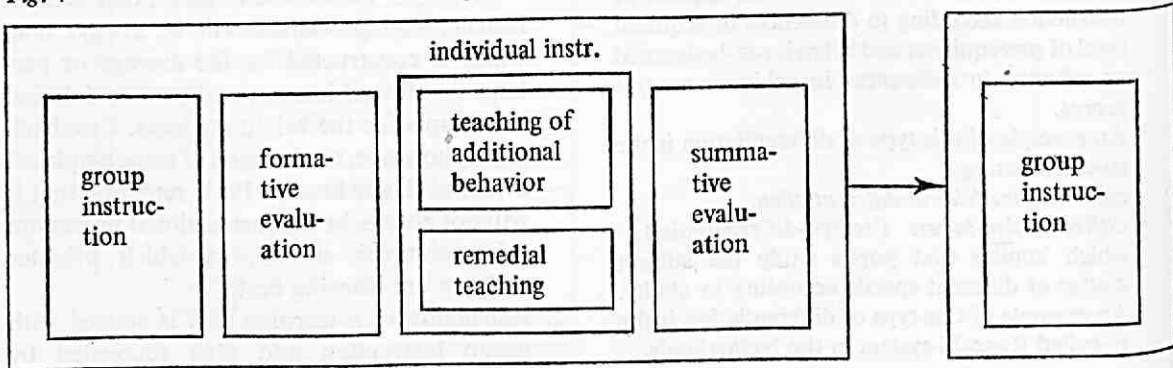
Resuming part 2.3. we have to consider 4 major variables which can be combined in different ways to form different patterns of individualized instruction:

1. type(s) of instructional variable(s) which is (are) manipulated in adapting instruction to individual differences in entry behavior (see figure 3).
2. aspect(s) of entry behavior to which instruc-

Fig. 4

Learning Task 1

Task 2



tion is (are) adapted (see figure 3).

3. way of grouping the pupils (homogeneous or heterogeneous class groups).
4. part of the total classroom time devoted to individualized instruction.

Of the numerous possible patterns of individualized instruction, in the succeeding section we only discuss those patterns, which have been developed in one or more countries. They all fit into the theoretical framework, outlined above.

3.2. Patterns of individualized instruction, developed in different countries

Adapting instruction by inter-differentiation. We have identified the following patterns:

1. schooltype differentiation.

After the elementary school pupils are distributed among different schooltypes, often by selectional procedures. The schooltypes differ in respect of curricula and instructional situation.

2. track differentiation ('vakkendifferentie')

Often on the basis of interests, pupils are distributed among different sets of subjects in the same school, with fixed objectives within a given course.

3. setting.

Within a given schooltype and each subject separately, pupils are divided into parallel classes on a certain grade level, homogeneous in respect of achievement level in the subject considered. So pupils are located in different places in the sequence of learning experiences leading to some specific instructional outcomes in the subject considered.

4. streaming.

Within a given schooltype, pupils are divided into parallel classes on a certain grade level according to some criterion of general ability. For each parallel class the instructional situation can be arranged adequately.

Adapting instruction by intra-differentiation. We have identified the following patterns:

1. the basic-extra subject matter-model ('basisstof-extrastof-model').

Of this model two varieties exist:

the *basic-optional subject matter-model* ('basisstof-keuzestof-model').

In an instructional situation arranged according to this model, instruction of a learning unit is started with group instruction about the *basic subject matter*, meaning the subject matter which has to be mastered by all pupils of the class group. After some time this group instruction is followed by formative evaluation. Those learners who already have mastered the basic subject matter, choose optional subject matter. The other pupils continue studying of the basic subject matter until most of them have mastered it. Some pupils of the latter group may soon reach mastery and have some time to study optional subject matter. Figure 5 illustrates the described model, which is especially well suited for subjects like geography, history and biology, in which interests of the student is the major factor for differentiation.

the *basic-additional level-model* ('basisstof-verrijkingstof-model').

The arrangement of the instructional situation according to this model is the same as described for the basic-optional subject matter-model above, with the exception that is differentiated between a basic behavioral level related to the subject matter concerned, which has to be mastered by the whole class-group, and a higher additional behavioral level, to which are admitted only the pupils who have mastered the basic behavioral level and which can be reached by studying enriching subject matter.

Figure 6 illustrates this model, which is especially suited for subjects like mathematics, physics and so on.

2. Bloom's strategy for mastery learning.

This strategy seems to be very much alike to the basic-additional level-model, described above. There is however, one major difference. While the basic-additional level-model seems to capitalize the existing individual differences

Fig. 5 Instruction according to the basic-optional subject matter-model.

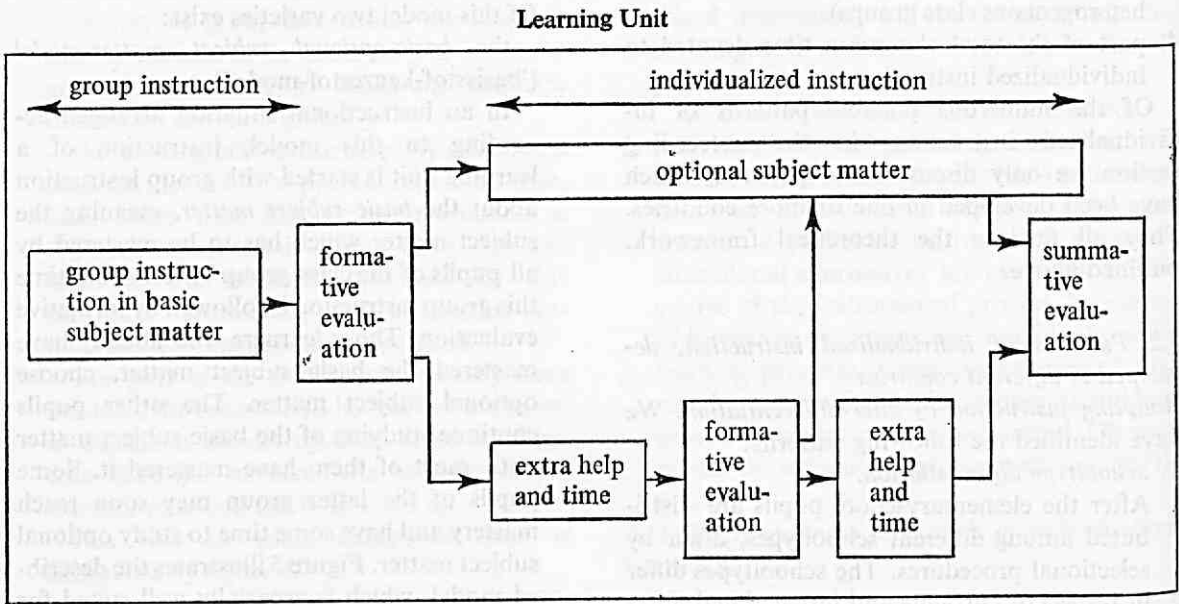
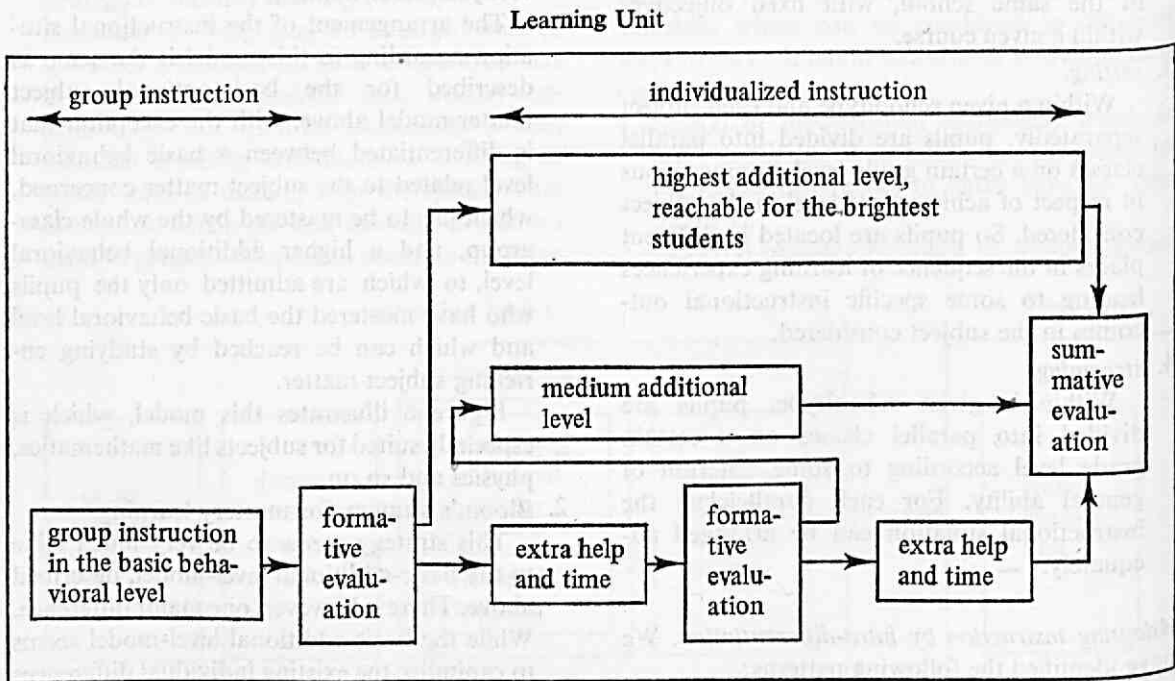


Fig. 6 Instruction according to the basic-additional level-model.



in entry behavior (ability), Bloom's strategy for mastery learning tries to reduce these individual differences during the learning of a sequence of learning units. Saying it in other words, this strategy tries to decrease the extra help and time several pupils need to master the basic behavioral level. So more and more pupils will be able to master the basic behavioral level by means of the initial group instruction, and less and less individualized instruction will be necessary.

3. *differentiation-in-rate* ('tempo-differentiate').

In this model, for example realized in the so-called Roncalli-system in the Netherlands, all the pupils have the same curriculum but every pupil can master this curriculum in his own speed. In the three foregoing models only 80 a 85% of all pupils are allowed to master the basic subject matter in their own speed.

The Roncalli-system, which will not be described further here, is especially interesting from the point of view of internal school organization. From the theoretical point of view it is not very revolutionary, and perhaps even based on a wrong assumption, namely that the rate of learning is exclusively determined by the ability of the learner.

Cronbach (1967) however has stated that the student's learning rate will also vary depending on the nature of instruction.

4. Glaser's model of individualized prescribed instruction (1967).

In this model, instruction is completely individualized so that no group instruction at all takes place.

On the basis of detailed diagnosis of the initial state of the learner at the beginning of some learning unit, and continuous assessment of pupil's performance during his learning of the unit, placement in the sequence of learning experiences and instructional treatment is completely adapted to pupil's level of ability and prerequisite achievement.

References:

- B. S. Bloom, *Stability and Change in Human Characteristics*, New York: John Wiley & Sons, 1964.
- B. S. Bloom, *Learning for Mastery*. U.C.L.A - C.S.E.I.P. Evaluation Comment, 1, no. 2 (1968).
- B. S. Bloom, *Affective Consequences of School Achievement*. In: J. H. Block *Mastery Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1971.
- B. S. Bloom, J. Th. Hastings and G. F. Madaus, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill Book Company 1971.
- J. B. Carroll, *A Model of School Learning*. Teachers College Board, 64 (1963), 723-33.
- R. P. Carver and P. H. DuBois, *The relationship between Learning and Intelligence*. *Journal of Educational Measurement*, IV (1967), 133-136.
- L. J. Cronbach, *How can instruction be adapted to individual differences?* In R. M. Gagné (Ed.) *Learning and Individual Differences*. Columbus, Ohio: Chas. Merrill 1967.
- E. Fenton (Ed.), *The Americans. A history of the United States for the slow learner*, 1970.
- E. A. Fleissman, *The Description and Prediction of Perceptual-Motor Skill Learning*. In R. Glaser (Ed.), *Training Research and Education*. New York: Wiley & Sons, 137-176, 1965.
- R. Gagné (Ed.), *Learning and Individual Differences*. Columbus, Ohio: Charles & Merill Books 1967.
- R. Glaser, *Evaluation of Instruction and Changing Educational Models*. Paper presented at the Symposium on Problems in the Evaluation of Instruction. University of California, Los Angeles 1967.
- R. Glaser, *Individual Differences in Learning*. In: *Individualized Curriculum and Instruction, Proceedings of the Third Invitational Conference on Elementary Education*. K. Allen Neufeld, Editor, Edmonton. Alberta: Department of Elementary Education, University of Alberta, 1970, 17-31.
- R. Glaser and J. Nitko, *Measurement in Learning and Instruction*. In R. L. Thorndike (Ed.) *Educational Measurement*. Washington, D.C.: American Council on Education, 1971.
- R. J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, David Mc Kay Company, Inc. New York, 1952.

- J. McV. Hunt, *Intelligence and Experience*. New York: Ronald Press, 1961.
- V. V. Mc Kenna, *Stylistic Factors in Learning and Retention*, Research Bulletin 68-28. Princeton, N.J. Educational Testing Service, July, 1968.
- M. J. G. Nuy, Van klassikaal naar meer gedifferentieerd onderwijs. (From a selective to a more differentiated instructional system), K.P.C. Den Bosch, 1971.
- S. F. Osler a.o, *Concept attainment*. J. Exper. Psych. 1961, 62, 1-15.
- Roncalli-publications. Purmerend (The Netherlands). J. Muusses, 1970.
- The Schagen-Project. First and Second Interim-report, A.P.S., Amsterdam 1970.
- J. Timmer, The I.M.U.-Project. Report of a study-trip to Sweden, R.I.T.P. Amsterdam, 1969.

Curriculum Vitae

M. J. G. Nuy (geb. 1938) studeerde sociale geografie en was gedurende een tiental jaren werkzaam als leraar aardrijkskunde aan een lyceum. Hij studeert thans psychologie aan de Universiteit van Amsterdam. Sinds 1970 is hij verbonden aan het Katholiek Pedagogisch Centrum in 's-Hertogenbosch als onderwijskundig medewerker. Tevens is hij werkzaam als part-time wetenschappelijk medewerker aan het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie (R.I.T.P.) aan de Universiteit van Amsterdam. In de laatste functie is hij belast met de uitvoering van S.V.O.-project 0168 'Een onderzoek naar de doelstellingen van het aardrijkskunde-onderwijs in het brugjaar van de scholengemeenschap.' Adres: Coba Ritsemahof 6, Amstelveen.

'Ontwikkelingen naar tertiair onderwijs'

De curatoren van de Katholieke Leergangen te Tilburg hebben het zestigjarig bestaan van hun instituut herdacht met een congres dat onder bovenstaande titel gehouden werd op 31 januari en 1 februari j.l.

'Kritische Kanttekeningen bij de ontwikkelingen naar tertiair onderwijs'. In een zeer kritisch en weinig optimistisch betoog trok dr. J. G. Tans een vergelijking tussen wat zich allemaal heeft afgespeeld rond de tot stand koming van de Mammoetwet en wat nu staat te gebeuren bij een nieuwe wettelijke regeling van het post-secundaire onderwijs. Wanneer wij thans de vraag moeten beantwoorden naar de plaats van het huidige H.B.O. in ons onderwijsbestel moeten we ons hoeden voor de fout die tien jaar geleden gemaakt is, d.w.z. voor overijlde haast en manipulatie onder druk der omstandigheden en mogen we niet vergeten dat profondervindelijke onderbouwing op basis van onderzoek en ontwikkeling een dwingende voorwaarde is om tot een verantwoorde oplossing van problemen zoals de experimentele lerarenopleiding, de indeling van het tertiair onderwijs per discipline, e.d. te komen. De onderwijssituatie in Nederland wordt gekenmerkt door gebrek aan beleidsvisie; men tracht deelproblemen ad hoc op te lossen, introduceert een nieuw procédé zonder het eerst behoorlijk te testen, houdt niet voldoende in het oog dat een onderwijsstelsel een onverbreekelijke samenhang moet zijn, faalt in een rationele prioriteitenbepaling.

De heer Tans keerde zich tegen selectiedrempels bij de toegang tot of in de aanloop van het tertiair onderwijs omdat men hierdoor en door het vigerende examensysteem persoonsgecentreerd onderwijs tot een illusie zou maken. Bovendien vreesde hij dat selectie verregaand het opnamebeleid van het W.O. zou gaan bepalen; pleiten voor een numerus fixus bij de sociale wetenschappen achtte hij zonder enige fei-

telijke basis, exact feitenmateriaal, laat staan wetenschappelijk onderzoek.

De fundamentele fout in ons systeem is dat onderwijskundig denken moet wijken voor structuurdenken, dat de broodnodige dynamiek afgeremd wordt door wetten en regels die theoretisch misschien wel kloppen, maar niet in experimenten getoetst zijn. De enige kans op werkelijke hervorming ligt in 'vernieuwing van onder op'.

'Het gaat toevallig over mensen.' De heer T. Elias betreurde het dat men in de documentatie rond W.O.-H.B.O. zo weinig vindt over degenen om wie het eigenlijk gaat: de mensen die het onderwijs volgen. Vandaar de titel van de inleiding, vandaar zijn overpeinzingen rond enige menselijke factoren zoals bijvoorbeeld: We hebben de Wet Veringa, hervormingsvoorstellen van Posthumus, planning à la McKinsey, tertiair denken van de Moor. Is het gevaar niet groot dat men dichtklapt; het gaat over mensen die plezier hadden in onderwijs en onderzoek maar die nu met organisatiemodellen overstroemd worden. Theorieën over hervormingen opzetten is één ding, ze in je eigen leven waarmaken is iets anders. Er zijn in Nederland 28 H.T.S.-en en 3 T.H.'s. De commissie Schlösser wil hiervan drie technische universiteiten maken waarbij de in de regio gevestigde H.T.S.-en dochterinstellingen worden van de T.H. die het centrum van de paraplu vormt. Maar wat stelt men zich hiervan voor als hetzelfde rapport de relatie technisch W.O. en H.T.O. omschrijft als 'negatie, soms aarzelend verbeterd tot confrontatie.'

We leven in een tijd van het geloof in grote ideeën: één wet voor kleuter- en basisonderwijs, de middenschool, tertiair onderwijs, éducation permanente . . . , allemaal prachtig maar laten we ons realiteitsbesef bewaren. Meer samenhang binnen het tertiair onder-

wijs is nodig maar denken we aan de enorme diversiteit binnen het H.B.O., aan de financiën, aan de grote studentenaantallen, aan de bestaande autonomie van de afzonderlijke instellingen, aan hun streven naar een eigen signatuur. Laten we niet in al te grote haast onze ogen sluiten voor de obstakels op onze weg. De afstand tussen mensen die vooruit denken en anderen die niet zo snel mee kunnen komen wordt steeds groter en het gevaar van 'Big Brother is planning you' is duidelijk aanwezig. Vandaar dat de heer Elias besloot met: 'Ik wil maar zeggen: we moeten naar een tertiair onderwijs, maar er zitten toevallig mensen in en ook erbij.'

'Het Tertiair Onderwijs in de Toekomst'. Prof. Dr. R. A. de Moor vond dat er te weinig sprake is van onderwijsplanning op lange termijn en dat men te gauw zijn heil zoekt in kleine veranderingen in de beleidlijnen, marginale aanpassingen en detailherformingen. Een dergelijk sleutelen aan de bestaande situatie is alleen verantwoord wanneer het huidige beleid congrueert met de heersende waarden en een rationele toetsing kan doorstaan. Dit is in Nederland echter niet het geval. Het fundament van ons W.O. en H.B.O. stamt uit het verleden; wij moeten komen tot nieuwe grondslagen, organisatievormen, structuren en uitvoeringsregelingen, een en ander op basis van een analyse van actuele problemen, doelstellingen, methoden enz.

Spreker motiveerde zijn stelling door te wijzen op de nog steeds gehuldigde opvatting dat er aan de universiteit een eenheid moet zijn van onderwijs en onderzoek en dat het doel van de opleiding beoefening der wetenschap is. De realiteit blijkt van dit ideaal af te wijken, getuige o.a. de groeiende spanning tussen wetenschapsbeoefening en beroepsvoorbereiding. Daar komt bij dat in de laatste 25 jaar de wetenschap een andere betekenis voor de samenleving heeft gekregen; onderzoeksresultaten en de praktische toepassingen daarvan grijpen in ons dagelijks leven in en zijn belangrijk voor ons welzijn; de verwetenschappelijking van de maatschappij vraagt om een algemeen wetenschappelijke vorming van een zo breed mogelijke bevolkingsgroep. Wanneer daar nog bij komt dat de huidige democratiseringstendens – volgens welke tertiair onderwijs zich tot massa-onderwijs ontwikkelt – doorzet, zal duidelijk zijn dat wij beleidsmatig nieuwe wegen zullen moeten inslaan.

Welke specifieke problemen moeten opgelost worden voordat men concrete hervormingsdoelinden kan formuleren? Als eerste noemde Prof. de Moor de vraag of de rol van de universiteit in het onder-

zoek niet herzien moet worden. Nu onderzoek een uitermate grote maatschappelijke relevantie gekregen heeft rijst de vraag of het zonder meer toevertrouwd kan worden aan instellingen waarvan de docenten hun tijd tussen onderzoek en onderwijs moeten verdelen, die bovendien dreigen te verdrinken in grote studentenaantallen, die onderzoek te vaak als statussymbool zien met alle bedenkelijke gevolgen van dien. Spreker hechtte grote waarde aan behoud van de universitaire onderzoeksfunctie met name t.a.v. grensverleggend onderzoek maar betwijfelde of dit binnen de huidige opvattingen en structuren nog wel mogelijk was.

Als tweede probleem signaleerde prof. de Moor de overdreven aandacht – vaak onder druk van economische en sociaal-politieke motieven – voor structuurveranderingen waardoor men de aandacht voor de inhouden ging verliezen.

Als bovenvermelde problemen voldoende geanalyseerd zijn komt de kwestie van de omvang van studierichtingen en instellingen aan de orde, m.a.w. men zal tot een capaciteitsmodel moeten komen.

Deze drie problemen moeten prioriteit hebben bij beleidsplanning op langere termijn.

Als sluitstuk van deze voordracht werden enkele kenmerken genoemd waaraan het tertiair onderwijs van de toekomst moet voldoen. Daar is allereerst de eis t.a.v. kwaliteit en kwantiteit: zeer goed onderwijs moet ter beschikking worden gesteld van al degenen die daarvan kunnen profiteren.

Als tweede kenmerk werd geformuleerd een vruchtbare coördinatie tussen W.O. en H.B.O. die echter niet tot totale versmelting hoeft te leiden. Hierbij is te denken aan H.B.O. propedeutisch onderwijs dat ook voor het W.O. kan gelden zodat optimale overstapmogelijkheden gerealiseerd kunnen worden. Spreker stond voor ogen een tertiair onderwijs dat verzorgd wordt door een aantal instellingen die zich in hun onderwijs meer onderscheiden door zwaartepunten dan door scherpe grenzen tussen programma's.

Prof. de Moor was van mening dat hij het meest impopulaire deel voor het slot had bewaard. Hij vond dat goed onderwijsbeleid een actief regeringsbeleid veronderstelt. Rantsoenering is nodig wanneer de vraag naar onderwijs het aanbod gaat overtreffen en hij gaf mogelijkheden aan om aanbod en vraag weer in evenwicht te brengen. Selectie was onvermijdelijk maar spreker vroeg alle aandacht voor de belangen van het individu en stelde dat deze noodzakelijke selectie het onderwijsproces niet ongunstig mocht beïnvloeden.

'Adequate opbouw van een tertiair systeem: Zijn de voorwaarden vervuld?' Prof. Dr. A. D. de Groot beantwoordde bovenstaande vraag negatief en deed dit in de vorm van een inleiding tot en kanttekeningen bij een aantal stellingen. Hij beschreef eerst hoe hij ertoe gekomen was zich met beleidsproblemen bezig te houden. Toen hij 25 jaar geleden als praktiserend psycholoog begon, betekende dat primair testen voor selectie en persoonlijk advies. Het ging om toepassen van bepaalde technieken, het vak heette dan ook toegepaste psychologie. De eerste les die hij leerde was: toepassingen veronderstellen empirisch onderzoek. Zijn aandacht verschoof dan ook van testen naar research. De tweede les werd echter: research veronderstelt methodologie. Die leidde tot een derde les: methodologisch goed onderzoek vraagt om criteriummaten. Daarom weer een stap terug naar de vierde les: goede criteriummaten vereisen duidelijke doelstellingen. Maar dit laatste veronderstelt weer beleid en met deze vijfde les stappen we de research uit en zijn we bij de titel van deze inleiding.

We hebben twee blauwdrukken nodig: een voor hoe wij menen dat het toekomstig onderwijs eruit zal moeten zien, en een voor hoe wij denken dat ideaalbeeld te realiseren. Spreker refereerde naar zijn boek *Vijven en Zessen*, waarin hij in 1966 reeds pleitte voor een nationaal onderwijsplan van de grootte van de Deltawerken en de voorwaarden die daartoe vervuld moeten worden. Sinds 1966 is beweging in ons onderwijs gekomen, naast de behoefte aan planning is er ook een duidelijke behoefte aan inspraak gekomen. Helaas botst de eerste behoefte wel eens met de tweede. Prof. de Groot poneerde en illustreerde vervolgens zijn stellingen waarvan wij – de redactie geeft ons beperkte plaatsruimte – de volgende vermelden:

1. Stelt men een in de opbouw van een vernieuwd tertiair onderwijssysteem geïnteresseerde Nederlander de vraag hoe dat dan tot stand moet worden gebracht:
 - a. door door te modderen van compromis tot compromis,
 - b. door naar een doel toe te werken, volgens een lange-termijn-plan, dat voor vele jaren vooruit de grote lijn van de te nemen beslissingen bepaalt; dan antwoordt hij praktisch zeker ten gunste van b: lippendienst is verzekerd.
2. De verwerkelijking van b. in punt 1. vooronderstelt overleg- en beslissingsstructuren en een sociaal-politiek klimaat waarin:
 - a. goede lange-termijn-plannen kunnen ontstaan;

- b. één plan kan worden gekozen en als nationaal plan kan worden aanvaard;
- c. aan de uitwerking en verwezenlijking van dat nationale plan, over een vooraf vastgestelde, vele jaren lange periode, door alle betrokkenen loyaal kan worden samengewerkt.

3. De vraag of de in 2. genoemde voorwaarden in Nederland vervuld zijn kan alleen ontkennend worden beantwoord; een goed plan heeft nauwelijks kans het van slechte plannen te winnen (2b), laat staan consequent te worden uitgevoerd en gerealiseerd (2c). In zo'n situatie ontstaan geen goede plannen (2a): goed lange-termijn-denken loont niet (zie ook 10).

4. De gangbare diagnose, dat het ontbreekt aan 'coördinatie', is te zwak gesteld; het ontbreekt ook aan convergentie in het denken (over 'beleid', 'planning', 'doelstellingen', 'democratisering', opzet en relevantie van onderzoek, etc.) – en het hoofdprobleem is een structureel tekort, waardoor die convergentie niet kan ontstaan.

De bestaande versnippering is niet d.m.v. coördinatie als panacee te verhelpen. Het probleem ligt dieper: men spreekt verschillende talen en gebruikt begrippen van verschillende inhoud.

5. Dit structurele tekort is voor een groot deel een erfenis van het verleden waaraan wij weinig kunnen doen: het Nederlandse individualisme, onze 'unusual degree of social cleavage' (Lijphart), de angst voor 'staatspedagogiek', en de verbreide misvatting – versterkt door de recente historie – dat centralisatie, hiërarchische structuren, invloed van deskundigen en extra armslag voor bewakemen per se ondemocratisch zou zijn.

6. Vergelijking met het buitenland en doordenking van het probleem, hoe men de regering – én het parlement, én de politieke partijen – op dit punt kan versterken, leiden tot de conclusie, dat dit alleen mogelijk is als wij in Nederland afraken van het dualisme, dat in de huidige situatie beleidsvorming en planning beheerst en belemmert: enerzijds het Ministerie, anderzijds het 'buitenbeuren'.

De huidige beleidsstructuur is vergelijkbaar met een 'mainland' met een uitgebreide archipel er omheen, waarmee de verbindingen vaak erg slecht zijn.

7. In Nederland behoudt de Minister (met zijn Ministerie) zich in vrijwel alles zijn vrijheid van (politiek) handelen voor: zelfs ('buiten'-)instellingen die tot taak hebben in een gebied beleid te voeren en te coördineren (b.v. S.V.O.) en 'zwaar' uitge-

ruste ('buiten'-)raden (b.v. de R.A.W.B., de geplande Stuurgroep) blijven advies-lichamen met zo goed als geen gedelegeerde ministeriële bevoegdheid. Dit geeft aan die hele 'archipel' van deskundigen-groepen een karakter van vrijblijvendheid: wat er met een rapport of advies zal gebeuren blijft volstrekt afhankelijk van het politieke spel.

8. De gevolgen van deze situatie zijn bekend en Prof. de Groot noemde o.a.:

a. op het Ministerie ziet men al die rapporten van deskundige 'buiten'-organen voornamelijk als een bron om passende argumenten uit te selecteren voor des Ministers – in 'vrijheid' gespeelde – politieke spel met, en tegen, het Parlement en de vertegenwoordigers van belangengroepen: een moderne variant van divide et impera;

b. de vaak grote inspanning die de, vaak zeer goede, deskundigen in 'buiten'-organen zich getroosten is grotendeels verspild;

c. in een situatie waarin de Minister zich voortdurend zijn vrijheid om ad hoc politiek stelling te nemen voorbehoudt, heeft geen enkel langetermijn-plan een kans.

Deze bezwaren zijn nogal kras en misschien een beetje overtrokken geformuleerd, feit blijft dat het distante, de beslissing aan zich houdende den Haag niet stimuleert tot meedenken en meeplannen. Er zullen openingen bedacht moeten worden om het 'buiten'potentieel zinvol en effectief in te schakelen.

9. Het gaat bij het bovenstaande niet om zondeboeken, maar om een systeem, dat niet werkt en niet kan werken.

Al wij ooit tot een doordachte, planmatige ontwikkeling van een tertiair systeem voor 1980 (of 2000) willen komen dan zal die ontwikkeling moeten worden ontworpen en geleid door een gemengd orgaan, waarin enkele gekozen topvertegenwoordigers uit het veld en enkele topdeskundigen samen met een of meer hoge vertegenwoordigers van de Minister(s) zitting hebben, die een belangrijk stuk gedelegeerde bevoegdheid inbrengen; men kan zich denken dat de Minister zelf voorzitter is (zoals in Finland);

10. Gegeven het vergevorderde stadium waarin de uitwerking van de McKinsey-voorstellen voor het tertiair onderwijs verkeert, is misschien de beste strategie te beginnen met de oprichting van een gemengde Nationale Raad voor het gehele onderwijs, misschien beter te noemen Nationale Raad voor de Onderwijsinnovatie, omdat dit

orgaan primair een planningsfunctie heeft. De raad moet op enige basisprincipes gefundeerd zijn: kleine omvang – openbaarheid – duidelijk omschreven volmachten – samenstelling: bewindslieden, topvertegenwoordigers uit het veld, topdeskundigen.

Het voorstel om tot zo'n gemengde Raad te komen lijkt eenvoudiger dan het is; grote weerstanden zijn te verwachten van de zijde van het Ministerie, van de zijde van deskundigen en van de zijde van het veld.

Inzicht in de noodzaak om het bestaande dualisme te doorbreken, en initiatieven van de zijde van der regering en/of politieke partijen, kunnen hopelijk helpen; komen die initiatieven er niet of hebben ze geen effect, dan is het alternatief: doormodderen.

'De Identiteit van het Tertiair Onderwijs'. Dit was het kernpunt van de rede van de staatssecretaris van O. en W., Mr. C. E. Schelphout. Hij onderschreef dat planning voor de overheid het grondprincipe moet zijn bij de aanpak van de vele problemen waarmee het onderwijs geconfronteerd wordt, maar wees ook op de vele belemmerende factoren zoals o.a. gemis aan adequate informatie- en communicatiekanalen, het ontbreken van een apparaat voor stelselmatige analyse van maatschappelijke vraagstukken en het feit dat er geen traditie van wetenschappelijke begeleiding is, iets waarvoor zijns inziens het universitair bestel een belangrijke verantwoordelijkheid draagt.

Sprekend over de identiteitsvraag in haar relatie met de ontwikkeling van het tertiair onderwijs, onderscheidde Mr. Schelphout de vrijheid van schoolstichting, de vrijheid van inrichting en de vrijheid van richting. De laatste twintig jaar nemen wij een uitholling van de eerste twee vrijheden waar omdat de organisatorische en onderwijskundige samenhang in het schoolwezen tot voorschriften en regelingen hebben geleid die bepalend zijn voor de situering der scholen en de karakterisering der diverse typen van onderwijs. Spreker hoopte niet dat de levensbeschouwelijke school ooit zou gaan verdwijnen, daar hij vond dat ze behoorde tot het rijkste geestelijke erfgoed van de natie; wel legde hij de vraag voor wat ons te doen staat in geval een school niet kan worden gesticht in de openbare of bijzondere traditie. Hij achtte het evident dat in het tertiair onderwijs door de hoge eisen die de onderwijsvoorziening op zichzelf stelt en door de integratie tussen W.O. en H.B.O. de mogelijkheden voor levensbeschouwelijke eigenheid in zelfstandige schoolvormen minimaal zul-

len zijn. In een tijd dat de Nederlandse samenleving sterk gesegmenteerd was hebben we in schoolzaken goede oplossingen gevonden voor de problematiek der levensbeschouwelijke verscheidenheid; nu onze maatschappij op een ander levenspatroon is aangewezen, maar toch uit verschillende overtuigingsbronnen haar geestelijk en sociaal leven wil voeden, zal het een nationale opgave worden ook hiervoor adaequate oplossingen te vinden waarbij volledige handhaving van de levensbeschouwelijke gedifferentieerdheid per onderwijsinstituut veelal niet meer mogelijk zal zijn. De Staatssecretaris had alle vertrouwen in het principebesluit der Leergangen om in de opleidingsprogramma's voor a.s. leraren ruimte in te bouwen voor identiteitsvorming waardoor elke student, ook in confrontatie met andere levensbeschouwingen, zijn eigen levensbeschouwing verdiept ten behoeve van zijn toekomstig functioneren in het bijzonder of openbaar onderwijs.

Forumdiscussie Zowel de Moor als de Groot als Elias gingen in op vragen over het selectieprobleem. Eerstgenoemde was van mening dat de moeilijkheid in Nederland niet lag in een te scherpe selectie maar in te grote uniformiteit en te weinig differentiatie. Prof. De Groot vergeleek het volgen van onderwijs met een tocht door een moeilijk gebied. Men kan daar een veldloop van maken met alleen een aanvangsselectie; het is een individuele onderneming waarbij men na het startschot aan zijn lot wordt overgelaten en waarbij de uitval groot is. Veel beter voldoet het expeditiemodel. Ook hier een aanvangsselectie maar bij zulk een tocht geldt het samen uit – samen thuis principe, hoewel thuis niet voor ieder expeditieid op hetzelfde niveau hoeft te liggen. De heer Elias wees erop dat planning selectie impliceert; de maatschap-

pelijke behoefte beïnvloedt het opnamebeleid van opleidingen wat kan leiden tot een verholde vorm van selecteren.

Prof. De Groot bestreed het idee dat er in ons land een begaafdheidsreserve is. Hij vond de oververtegenwoordiging van bepaalde milieus in bijv. het H.O. geen toeval en stelde dat milieuvetegenwoordiging niets bewijst over milieubevoordeling omdat de factor erfelijkheid te gemakkelijk over het hoofd wordt gezien. Hij wees op de bevindingen van Jensen volgens welke erfelijkheid en milieu zich t.a.v. intelligentie verhouden als 2 : 1.

De Moor omschreef de propedeuse H.O. – H.B.O. als niet een brugklas maar een gecoördineerde propedeuse op grond van overlappende curricula. Hij verklaarde zich tegen een in elkaar opgaan van H.A.V.O. en V.W.O. omdat dit schooltypen zijn voor leerlingen die in diverse opzichten van elkaar verschillen; belangrijk is dat een H.A.V.O. abiturient na zijn H.B.O. propedeuse naar het W.O. kan doorstromen en dat anderzijds V.W.O. leerlingen duidelijk wordt gemaakt dat het H.B.O. er ook voor hen is. Sprekend over De Groots deltaplan voor het onderwijs zei de Staatssecretaris dat dit plan er moest komen waarbij hij zich als ideaal zag een wet die niet teveel regelt maar vrijheid creëert, waarbinnen een autonome school mogelijk is. Wat de Groots gemengd samengestelde Nationale Raad betrof was de heer Schelthout van mening dat de ministeriële en parlementaire verantwoordelijkheid onaangestast moeten blijven. Van de andere kant is de overheid een overheid in partnership. Zij draagt niet alle verantwoordelijkheden die in de samenleving spelen. Spreker sprak zijn geloof uit in wat hij noemde een complementaire verantwoordelijkheid.

J. H. G. I. Giesbers

Boekbesprekingen

Helmut Skowronek, *Lernen und Lernfähigkeit*, Juventa Verlag, München 19713, 224 blz.

In de voortreffelijke serie 'Grundfragen der Erziehungswissenschaft' van de Juventa Verlag (onder redactie van Klaus Mollenhauer) heeft ook het onderzoek naar het (voor onderwijs en opvoeding relevante) leren terecht een plaats gekregen. Mollenhauer maakt in de inleiding van het te bespreken boek de volgende opmerking: 'Man könnte sagen, dass die Entwicklung der 'Pädagogik' zur 'Erziehungswissenschaft' unmittelbar mit den empirischen Fortschritten der Lerntheorie verbunden ist und ohne sie nicht recht möglich gewesen war'. Voor degenen die niet op de hoogte zijn van de geweldige vooruitgang in de leertheorie en denken dat er na de extreem behavioristische leertheorieën en de Gestalt- en Denkpsychologie niets nieuws meer is gekomen (en dat zijn er helaas velen) zal dit boek een 'eye-opener' zijn. Voor degenen die van deze ontwikkelingen wel op de hoogte zijn is het boek een aardig overzicht van de resultaten van onderzoek en theorievorming uitgaande van een meer cognitieve (i.t.t. S-R) benadering. De nadruk van het boek ligt dan ook op het leren van gestructureerde kennis en begrippen, het leren denken en de rol van de taal. Skowronek heeft hierbij het voordeel dat hij zowel Amerikaanse (Ausubel, Bruner, Gagné, G.A. Miller), Franse (Piaget), Duitse (Foppa) als Russische (Vygotsky, Luria) invloeden heeft weten te integreren.

In het eerste hoofdstuk wordt aangesloten bij de definitie van leren van Hilgard en gewezen op het verschil tussen de S-R en de cognitieve benadering. Een korte uiteenzetting van de klassieke leertheorieën (Pawlov, Thorndike, Hull, Skinner, Köhler, Koffka, Wertheimer, Tolman) wordt in het tweede hoofdstuk gegeven. In het derde hoofdstuk 'Anwendung und Kritik der Lerntheorien' ligt de sleutel tot de rest van het boek. Hoewel hij mogelijkheden ziet voor praktische toepassingen van de S-R-theorie (o.a. de toepassing van de 'drive-reduction'-theorie in de

psychotherapie door Dollard en Miller) vindt hij toch het grondmodel van de S-R-theorie niet bevredigend. Hij ziet wel dat er meer open theorieën of systemen ontstaan (Gagné, Bandura), maar in aansluiting op Foppa kiest hij voor een uitgangspunt waarbij het zwaartepunt gelegd wordt 'in den Organismus der über kognitive Strukturen verfügt, mit Hilfe deren er spontan agierend und gliedernd den Gesamtsituationen der Umwelt gegenübertritt. Diese Strukturen sind hierarchisch geordnet (. . .). Die Umweltreize erscheinen dann zwar als notwendige, aber nicht als hinreichende Bedingungen von Aktion des Organismus. Eine Lerntheorie dieser Art stellt das Reiz-Reaktions-Modell auf den Kopf, weil sie das Verhalten nicht mehr von unten von seinen letzten Elementen her, sondern von oben, vom Gesamtkontext des Organismus in einer Situation her sieht'. Met dit uitgangspunt worden in de volgende hoofdstukken de motivatie, het leren van begrippen, de structurering van de leerstof, het leren denken en problemen oplossen en het belang van de taal besproken. Om een indruk te geven van de hoofdstukken 5 t/m 7 die de inhoudelijke kern van het boek vormen noemen we de belangrijkste onderwerpen die aan de orde komen:

- het leren van begrippen (vnl. Carroll)
- de ontwikkeling van het getalbegrip (Piaget)
- het belang van een logische structuur van de leerinhouden en de nadruk op basisbegrippen en principes (conceptual schemes, Novak)
- het aansluiten bij de reeds aanwezige kennis (cognitieve structuur) en het cognitieve niveau van de leerling (Ausubel, Piaget)
- het belang van zowel vakspecifieke als algemene strategieën om problemen op te lossen
- het belang van het produktieve (i.t.t. reproductieve) denken
- de ontwikkeling van woordbetekenissen

- de relatie taal - kognitieve processen (Vygotsky, Luria)
- het onderscheid in taalgebruik tussen de lagere en de middenklasse (Bernstein, Lawton)

Als een inleiding in de basisideeën van de (kognitieve) leertheorieën kan het goed dienst doen, lijkt mij. Het is helder geschreven en goed voorzien van voorbeelden. Ik wil met enige (milde) kritiek eindigen.

Het is jammer dat Skowronek de systeemtheorie van Van Parreren (inklusief het belang van de handelingsstructuur) niet noemt en überhaupt weinig aandacht besteedt aan transfer. Ook de theorie van Gal-

perin die van essentieel belang lijkt voor het onderwijs (zie de nieuwste drukken van 'Psychologie van het Leren' van Van Parreren) krijgt niet de plaats die het verdient. De literatuurvermelding is niet volledig. Zo worden Mc.Neil en Chomsky in de tekst wel genoemd maar niet in de literatuurlijst. Tenslotte worden vaak hele stukken tekst in het Duits weergegeven die mij letterlijke vertalingen lijken van Ausubel zonder dat dit wordt vermeld. Overigens is dit boek, vooral voor docenten aan de opleidingen voor leerkrachten, een goede inleiding.

H. J. Kooreman

Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed*, Herder and Herder, New York, 1970

Hoe kunnen de onderdrukten medewerken aan de ontwikkeling van de 'pedagogiek' van hun eigen bevrijding? Dat is het centrale probleem, dat de Braziliaan Paulo Freire in dit boek stelt. Gevangen genomen in 1964 na een militaire staatsgreep, omdat hij in zijn opvoedingspraktijk de dictatuur in zijn land ondermijnde, week hij na zijn vrijlating uit naar Chili, waar hij vijf jaar in U.N.E.S.C.O. verband met een team medewerkers de opvoeding van onderdrukte ongeletterde agrarische bevolkingsgroepen leiding gaf. Na een verblijf in Harvard werkt hij nu als 'consultant' bij de Wereldraad van Kerken in Genève.

Het centrale begrip in zijn opvoedingspraktijk is 'conscientização'. Dit begrip slaat op de wijze van het leren waarnemen van sociale, politieke en economische tegenstellingen, waardoor een actie tegen de onderdrukkende elementen van de werkelijkheid mogelijk wordt.

In het begin van hoofdstuk 3 staat: 'To speak a true word is to transform the world'.

Woorden hebben twee dimensies: reflectie en actie. Verwaarlozing van een van deze dimensies leidt tot verbalisme of activisme, tot ijdel gepraat of tot zinloze of verwoestende activiteiten. En beide verhinderen de dialoog der bevrijding, die de wereld der armen kan transformeren in een hoopvolle toekomst.

In het eerste hoofdstuk stelt hij de onderdrukkers en onderdrukten tegenover elkaar en hij komt hier tot opvallende uitspraken, als bv.: 'Het is de grote historische en menselijke taak van de onderdrukten zichzelf en hun onderdrukkers te bevrijden'.

Hij analyseert de relatie tussen de onderdrukkers en onderdrukten en wijst daarbij met o.a. Fromm op de angst voor de vrijheid van de onderdrukten, die

voortdurend het gevaar met zich meebrengt, dat zij zich gaan identificeren met hun onderdrukkers en, eenmaal machtig geworden zijnde, zelf onderdrukkers worden en in een nieuwe bureaucratie verzanden.

Dan is de menselijke dimensie van de strijd om bevrijding verloren. Daarom moet politieke actie een activiteit zijn met de onderdrukten en niet voor de onderdrukten. D.w.z. geen propaganda, maar dialoog in de speciale betekenis van 'bevrijdingsactiviteit'.

In het tweede hoofdstuk werkt hij dit voorlopig uit in de tegenstelling van de 'banking-concept of education' en de 'problem-posing education'. Misschien zouden we dit het beste kunnen vertalen door te spreken van 'spaarbank' opvoeding en 'transformator' opvoeding. Een vertaling in de tegenstelling autoritaire- en anti-autoritaire opvoeding zou verkeerde associaties wekken en Freire's diepste intenties miskennen.

Het derde hoofdstuk geeft vooral in het laatste gedeelte uitvoerig weer welke methoden Freire bij zijn pogingen om de onderdrukten tot medewerkers te maken van de bevrijding van zichzelf en hun onderdrukkers heeft gebruikt. De verschillende stadia van onderzoek, dialoog en activiteit worden hier beschreven.

In het vierde hoofdstuk worden dan de tegenstellingen tussen de twee theorieën van culturele actie, die dialogische en antidialogische grondslagen hebben, uitgewerkt in de twee series categorieën (a) verovering, verdeel- en heerspolitiek, manipulatie en culturele invasie en (b) samenwerking, eenheid, organisatie en culturele synthese.

In zijn voorwoord zegt Richard Shaull: 'Er is

geen neutraal opvoedingsproces'. De opvoeding is gericht òf op conformisme, òf op 'de praktijk van de vrijheid'.

Paulo Freire gaat over het scherp van de snede. Nòch het onderdrukkende establishment, nòch de zg. revolutionaire onderdrukte indoctrineerders zullen zijn sterk geëngageerde 'uiteenzettingen' appreciëren.

Jammer is het, dat wij in dit boek niets vernemen van de 'resultaten' van zijn 'opvoedings'praktijk.

Een verhaal over zijn activiteiten en die van zijn naaste medewerkers, de onderdrukten van Brazilië en Chili, en hun angsten, mislukkingen en verwor-

venheden, zou ongetwijfeld de enkele concrete voorbeelden, die hij nu geeft, veel sterker doen spreken en zijn levende theorie zal dan gemakkelijker die soort dialoog op gang brengen, die hij centraal stelt.

Hoewel dit boek schijnbaar geen relatie heeft met onze onderwijssituatie, zouden zowel 'critische' als minder kritische opvoeders in Nederland in alle sectoren van opvoeding en onderwijs er goed aan doen dit boek van Freire, dat reeds in 1968 in het Portugees is verschenen met diepe aandacht te lezen in deze Engelse vertaling.

J. Koning

PLAN in de praktijk

TH. OUDKERK POOL

Kohnstamm-instituut voor onderwijsresearch, Amsterdam

Samenvatting: PLAN in de praktijk¹

In het tweede artikel over PLAN wordt uitvoeriger informatie gegeven over de wijze waarop PLAN in de school wordt gerealiseerd. Met betrekking tot de interne schoolorganisatie wordt de groepering van leerlingen aangeduid. De inrichting van de lokaalruimte is belangrijk in verband met de zelfwerkzaamheid van de leerlingen en de ontwikkeling van hun gevoel van verantwoordelijkheid voor het leermateriaal. De leerlingen kennen geen vaste dagindeling, zij bepalen zelf welke activiteiten in het opgestelde werkschema ('module') op een bepaald moment verricht moeten worden.

Het raamwerk van TLU's is in PLAN van essentiële betekenis. Getoond wordt hoe een TLU is ingericht. Op een aantal problemen waarmee de leerling krijgt te maken in PLAN wordt terloops ingegaan. Duidelijk wordt dat individualisering niet synoniem is met isolement. Vele groepsactiviteiten zijn mogelijk. Leerling en leerkracht gaan op bepaalde wijze met elkaar om, waarbij een aantal afspraken in acht wordt genomen. De rol van de leerkracht is in vergelijking met de traditionele werkwijzen aanzienlijk gewijzigd. Met behulp van een overzicht ontleend aan de PLAN-uitvoering te Hicksville (N.Y.), krijgt men een indruk van de werkzaamheden van de leerkracht. De condities van onderwijsgedrag waarover de leerkracht dient te beschikken in een systeem van individualisering van het onderwijs, zijn in voorlopige versie door Glen Heathers geformuleerd. In de Nederlandse situatie van vernieuwing van onderwijs kan aan projecten zoals PLAN (en IPI) veel worden ontleend.

1. Bedoelingen van PLAN

*'It has become palpably absurd to expect to achieve uniform results from uniform assignments made to a class of widely differing individuals. Throughout the educational world there has therefore awakened a desire to find some way of adapting schools to the differing individuals who attend them . . .'*²

Het citaat waarmee ik dit tweede artikel over PLAN aanvang, houdt een waarschuwing in gericht tot de onderwijswereld die zich – bewust wordend van het feit dat individuele verschillen gehonoreerd moeten worden – dient op te maken wegen te vinden individualisering van het onderwijs te verwezenlijken. We schrijven het jaar 1972, het citaat is van 1925 . . . !

De periode waarin Peter Petersen zijn eerste activiteiten met betrekking tot zijn Jena-Plan als volksschool begon en zijn ideeën op schrift stelde³. De periode waarin Maria Montessori al een tiental jaren een handjevol leerkrachten wist te inspireren haar ideeën uit te voeren. Nu bijna vijftig jaar later zitten we in Nederland met ruim acht duizend basisscholen, waarvan nog geen tachtig scholen werkt volgens de ideeën van Montessori, waarvan er een goede honderd *min of meer* werken volgens de gedachten van Petersen en waarvan verder een gering aantal scholen activiteiten toelaat die het mogelijk maken dat individuele verschillen enige betekenis verkrijgen.

En voor het overige . . . hebben we een fraai aantal rapporten hoe het allemaal kan veranderen. *Opstaan tegen het zittenblijven* is daarvan het laatste in een reeks die als 'de grote vergeler' kan worden gekwalificeerd, omdat in het onderwijsbe-

leid nauwelijks te bespeuren valt dat er een visie ontwikkeld wordt waarbij die rapporten uitgangspunt zijn.

Het is nuttig zich te realiseren dat 'Program for Learning in Accordance with Needs', afgekort als PLAN, in de vernieuwingstendenties niet de eerste poging is in onderwijsleersituaties te individualiseren.

In het voorafgaande artikel is reeds beschreven dat PLAN een onderwijssysteem is, waarin de computer hand- en spandiensten verricht ten behoeve van de leerkracht. Deze kan zich nu veel meer bezighouden met de begeleiding van de leerling in het proces van een ononderbroken voortgang van leren. De leerstofprogramma's worden aangepast aan de werkelijke leerbehoeften van de leerling, aan zijn bekwaamheden en opgebouwd op basis van zijn belangstellingswereld. Verschillen in de stijl van leren worden in die individuele benadering geaccepteerd en benadrukt.

PLAN heeft niet alleen de bedoeling de leerstofprogramma's zodanig vorm en inhoud te geven dat de leerling

- a. ook werkelijk een betrokkenheid heeft tot leren en
- b. hem het gevoel geeft dat onderwijs leefwaarde heeft. Het heeft ook nog een ander belangrijk oogmerk. Dit derde doel
- c. betreft het onafhankelijk maken van de leerling ten opzichte van de leerkracht. De leerling leert in een vroeg stadium de verantwoordelijkheid dragen om zijn studieprogramma met zo weinig mogelijk steun van de onderwijzer te voltooien, leert vooral ook zelf beslissingen te nemen. In het PLAN-klaslokaal ziet men dan ook hoe zes- en zevenjarige leerlingen na het binnenkomen hun bezigheden zoeken, in een ongedwongen sfeer zelfstandig materiaal halen, verschillende audio-visuele media hanteren en geconcentreerd aan het werk gaan, in een groepsdiscussie betrokken raken of adviezen vragen aan leerkracht en medeleerlingen⁴.

In dit tweede artikel wil ik trachten aan te geven

welke veranderingen er plaats vinden in de schoolorganisatie, hoe leerlingen zich gedragen en welke condities aan onderwijsgedrag in de nieuwe situatie gesteld moeten worden.

2. De Schoolorganisatie

In PLAN zijn de leerlingen in groepen ingedeeld, waarbij noch de leeftijd noch de schoolvorderingen als bepalende criteria betekenis hebben.

Men houdt de jongere leerlingen wat meer bij elkaar in een onderbouw (te vergelijken met klas 1 tot en met 3), dan is er een middenbouw (te vergelijken met klas 3 tot en met 5), een eerste bovenbouw (te vergelijken met klas 5 tot en met ons brugjaar), een tweede bovenbouw ('klas 7 tot en met 10') en een afsluitende fase ('klas 10 tot en met 12'). In verband met de gehele PLAN-opzet is de indeling niet zo'n essentieel punt.

Individualisering van het onderwijs is vooral een organisatie van het leerstofprogramma en de instructiewijzen. Dit komt tot uiting in de inrichting van een PLAN-lokaal. Het lokaal kan de grootte hebben van bij ons in traditionele zin twee tot vier lokaalruimten.

Die inrichting geeft allereerst ruimte aan enige afdelingen waar verschillende leerstofgebieden zijn ondergebracht. Zo vindt men een hoek waar het rekenen plaatsvindt, een aangrenzende ruimte voor moedertaal en afdelingen voor de natuurwetenschappelijk aspecten van de zaakvakken, natuur-oriëntatie (science), en voor de maatschappelijk-sociale aspecten van de zaakvakken, maatschappij-oriëntatie (social studies).

Voor deze vier gebieden zijn de leerstofprogramma's in eerste instantie klaargemaakt. Zodra andere leerstofgebieden zijn ingedeeld op basis van 'modules' worden die ook opgenomen. In PLAN wordt onder 'module' iets anders verstaan dan doorgaans gebruikelijk is. De term 'module' wordt namelijk vooral gebruikt in schooltypen met flexibele organisatie en heeft dan betrekking op de duur van de lesperioden en/of op het aantal leerlingen per instructiegroep. Een 'module' kan de betekenis hebben van een tijdseenheid op basis waarvan het schoolgebeuren van dag tot dag wordt ingedeeld. Zo zijn er tijdseenheden van 15

minuten waardoor instructiegroepen zich vormen van twee, drie of meer 'modules', respectievelijk 30-, 45-, 60-, 120 minuten in groepseenheid van leerlingen. Een 'module' kan ook de betekenis hebben van een eenheid voor de groeps grootte in instructie: 15 leerlingen, 30 leerlingen, enz. Vooral daar waar de computer diensten verleent met betrekking tot het functioneel maken van dagindelingen is het begrip 'module' in gebruik⁵.

In PLAN heeft het begrip 'module' dat ik in het eerste artikel vertaald heb met 'werkschema' (par. 5), echter een duidelijk andere betekenis dan hierboven is omschreven. Als de leerling start in PLAN wordt na de instap-procedure⁶ een studieprogramma samengesteld. Dit is een voorlopige selectie van 'modules' uit een leerstofgebied dat door de computer wordt aanbevolen en door de leerkracht samen met de leerling en in overleg met zijn ouders wordt aangepast aan de specifieke competenties van de leerling. Een 'module' wordt als volgt omschreven: '. . . is a set of instructional objectives which are intended to be achieved by the student. The main vehicle for the teaching of the instructional objectives of a module is the TLU. Each of the modules will be designed using different instructional strategies to teach the objectives of the module.'⁷ In feite is het een werkschema samen met een leerstofpakketje.

Behalve de vier genoemde ruimten in het PLAN-lokaal zijn er werkruimten waar groepjes leerlingen samen studeren, zijn er aparte hoekjes waar men rustig alleen kan leren, zijn er toets-hoeken, discussie-ruimten, enz.

Uiteraard hebben de leerlingen geen vaste plaats, maar wel tegen een van de wanden hun eigen opbergvak. Op zijn beurt is het bureau van de leerkracht niet een plaats waar hij per dag dikwijls vertoeft. Het is voor leerlingen en leerkracht eerder een 'thuisbasis', waar de laatstgenoemde ook z'n informatie vindt op een bord dat drie aanduidingen heeft:

- I need a TLU :
- I need a teacher:
- I need a test :

De leerling schrijft zijn naam achter de op een bepaald moment gewenste aanduiding en wordt zo spoedig mogelijk daarna geholpen. De leerling in

PLAN leert de rechten die andere leerlingen in het lokaal hebben, respecteren en draagt zelf bij tot het ordelijk en soepel verloop van onderwijs-leerprocessen. Onderlinge hulp is een frequent aan te treffen facet.

In de interne schoolorganisatie is de bereikbaarheid en het gebruik van de materialen een ander belangrijk punt.

Zodra de leerlingen op school komen, leren zij om te gaan met het materiaal: de leerling leert het materiaal te vinden, te gebruiken en terug te brengen. In dit verband blijken de vier ruimten als centra van leerstofgebieden goed te functioneren. Behalve voor de TLU's die door de leerkracht worden beheerd, hebben de leerlingen de zorg en de verantwoordelijkheid voor en het beheer over al het leermateriaal. Daar waar een leerling in die taak tekortschiet, zal hij door de leerkracht worden begeleid. Zo althans luidt een van de uitgangspunten. In de praktijk blijkt dat vooral door de sociale controle van de medeleerlingen dit soort begeleiding niet zo vaak plaatsvindt. Juist ook omdat in de onderbouw wat oudere leerlingen zitten die de nieuwkomers wegwijzen maken, leert een leerling op haast natuurlijke wijze zijn verantwoordelijkheden kennen. Men staat als bezoeker wel even verwonderd te kijken hoe jonge leerlingen een tape in een cassette leggen, de koptelefoon opdoen en luisteren naar opdracht en informatie. Hoe andere leerlingen met vaardigheid een language-master bedienen, filmstrips inleggen en de weg weten in de discotheek⁸.

De dagindeling in PLAN is open: er zijn geen tijden vastgesteld voor behandeling van specifieke onderwerpen. De leerling heeft zijn studieprogramma en leert op jonge leeftijd zelf beslissen, wanneer hij in een bepaald leerstofgebied bezig wil zijn. Vaak hangt dat ook samen met de planning van groepsactiviteiten zoals discussies, die door oudere leerlingen zelf worden geregeld. De leerkracht helpt leerlingen die daar moeite mee hebben bij het kiezen van een evenwichtig werkrooster en leert ze hun tijd zo goed mogelijk te gebruiken. Als een leerling in een bepaalde periode te lang bezig is met een TLU, dan wordt dit door de computer geregistreerd. De leerkracht kan na zo'n seintje - zie hierna wat gezegd wordt

over de print-out – nagaan hoe het komt dat de leerling meer tijd nodig heeft dan was geraamd. Niet zelden komt dit voort uit het feit dat de leerling geïnteresseerd in het onderwerp waarmee hij bezig is, veel meer informatie raadpleegt en materiaal gebruikt. Het aldus zeer gemotiveerd bezig zijn leidt tot verdergaand leergedrag dan oorspronkelijk in de TLU van dat moment is omschreven. Doordat in het programma op grond van voortgangstoetsen steeds weer een bepaald beeld verkregen wordt van de leerling, kan in een volgende vaststelling van 'module' rekening gehouden worden met die schijnbare vertraging die in wezen een verrijking is.

Activiteiten die buiten het specifieke PLAN-programma vallen, zoals muziek of lichamelijke opvoeding hebben in het weekprogramma een vastgestelde tijd, waarmee de leerlingen rekening houden in hun planning. Voor de gezamenlijke groepsactiviteiten waar veel leerlingen aan willen deelnemen, bijvoorbeeld het volgen van de eerste landing op de maan in televisie-uitzendingen, gelden aparte regels en afspraken.

3. De leerling aan het werk

Op velerlei wijze verwerft de leerling een groot aantal gevarieerde leerervaringen. Niet alleen draagt daartoe bij *wat* de leerling leert, maar vooral *hoe* hij leert op basis van verschillende soorten leeractiviteiten. Het systeem van Teaching-Learning Units, de TLU's, vormt een uitdaging. De TLU's zijn het concrete raamwerk waardoor de leerling tot leerervaringen komt. Een TLU bestaat uit een aantal aanwijzingen: in de linkerkolom worden de instructiematerialen genoemd die gebruikt kunnen worden en in de rechterkolom staan aanwijzingen wat de leerling moet doen. Voorts geeft men de leerdoelstellingen aan waarop de TLU-inhoud betrekking heeft en voorbeelden van toetsvragen, waardoor de leerling kan weten wat van hem verwacht wordt bij het bereiken van de leerdoelstellingen. We laten hieronder een (verkleinde) pagina zien uit een TLU-rekenen: het code nummer linksboven geeft aan welk leerstofgebied aan de orde is, welke serie en welke moeilijkheidsgraad (Fig. 1). Zo duidt 20 op

mathematics (10 is language arts, 30 is science en 40 social studies), 088 heeft betrekking op serie en moeilijkheidsgraad⁹.

In PLAN neemt de leerling in feite de gehele dag door voortdurend beslissingen: hij moet zijn tijd indelen, nagaan of de juiste materialen in gebruik zijn, bekijken op welke manier een bepaald probleem geformuleerd moet worden, besluiten of hij hulp nodig heeft, enz. Voortdurende confrontatie met probleempjes die de leerling zelf veroorzaakt en zelf dient op te lossen, kan hem leren effectief en efficiënt te handelen. De vrijheid tot het kiezen van het leerstofgebied waarin de leerling wil werken, kan hem natuurlijk ook te zwaar worden. In al die gevallen dient de leerkracht dat waar te nemen, waakzaam te zijn, en waar nodig hulp te verlenen. Ik kom nog te spreken over het onderwijsgedrag, maar het is duidelijk dat het falen van de leerkracht in die eis van waakzaamheid funest kan zijn voor de leerling. In dit verband wijs ik reeds op de uitspraak 'PLAN is not a threat (bedreiging) to the teaching profession, but is a threat to poor teachers.'










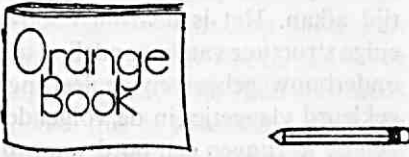
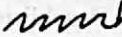

De leerling moet zich ook de instelling eigen maken dat hij niet altijd in het leerstofgebied van zijn keuze op dat moment aan de gang kan. Als andere leerlingen materiaal in gebruik hebben, zal hij tot een andere keuze moeten komen. Als de leerkracht niet beschikbaar is een vraag te beantwoorden, gaat de leerling niet staan wachten, maar zoekt ander werk in zijn 'module' totdat de leerkracht hem kan helpen. Aan het leren van dit soort gedragsregels wordt in de onderwijsleersituaties aandacht besteed; ze zijn immers essentieel als men wil leren hoe men beschikbare tijd moet indelen en juiste beslissingen nemen.

De leerling heeft uiteraard ook een grote bewegingsvrijheid. Het ene moment werkt hij in de ruimte van het leerstofgebied rekenen samen met andere leerlingen, een ander moment zit hij stil in een hoekje te lezen, dan weer raakt hij betrokken in een groepsdiscussie. In een aantal gevallen weet hij 'nee' te zeggen, als hij niet kan deelnemen aan een groepsactiviteit, omdat andere werkzaamheden voorgaan. Leerlingen leren elkaar ook daarin respecteren en weten dat een dergelijk 'nee' niet onvriendelijk is bedoeld.

20-088-3

More Than $>$, Less Than $<$, Equal $=$

(0,00)

	USE	DO	DONE
f.	 <p>Math Workshop A, pages 55, 56, and 57</p> <p>pencil</p>	<p>Write. </p> 	<input type="checkbox"/> 55 <input type="checkbox"/> 56 <input type="checkbox"/> 57
g.	 <p>small pegboard</p> <p>pegs</p>  <p>signs</p>  <p>plastic numerals</p>	 <p>Make sets.</p>   <p>Use the correct sign.</p>	
h.	 <p>Orange Book, page L2</p> <p>pencil</p>	<p>Write. </p> 	

Figuur 1. Een bladzij uit TLU

Het verstoren van bijvoorbeeld een groepsdiscussie wordt iemand bepaald kwalijk genomen en druist in tegen de gedragscode die men als 'vanzelfsprekend' aanvaard heeft. Mededelingen van leerkrachten dat ordeproblemen tot een minimum zijn gereduceerd, verbazen niet als men ziet hoe gemotiveerd leerlingen bezig zijn met hun opdrachten. Als men een overzicht maakt van de wijzen waarop de leerling aan het werk is, dan ziet dat er als volgt uit:

- a. de leerling werkt onafhankelijk, is alleen aan de gang
- b. de leerling wordt begeleid door de leerkracht
- c. de leerling is bezig met een medeleerling op basis van gelijkwaardigheid
- d. de leerling wordt begeleid door een andere leerling die verder is in het onderwijsprogramma en veelal ouder
- e. de leerling maakt deel uit van een kleinere groep (3 tot 5 leerlingen)
- f. de leerling maakt deel uit van een grote groep (meer dan 5 leerlingen tot een groep van ca. 15)
- g. de leerling is betrokken in groepsactiviteiten met veel leerlingen, vaak geleid door een volwassene (leerkracht, deskundige, een ouder).

Het is mogelijk in onderwijsleersituaties te registreren welke wijze(n) frequent voorkomen. Het blijkt dan dat het onafhankelijk bezig zijn, het met een medeleerling werken en de activiteiten in de kleine groep vaak voorkomen. Systematische evaluatie-gegevens ontbreken echter nog. In een discussie met leerkrachten bleek dat men klasgesprekken, zoals wij die kennen met groepen van ongeveer dertig leerlingen niet zo apprecieert. Men stelt dat het proces van sociale interacties voldoende voeding krijgt, als men met kleinere groepen aan de gang is. Daarbij is een groeps-grootte van ca. vijftien leerlingen een aanvaardbaar maximum.

In de TLU's – het zij hier nadrukkelijk nog eens gezegd – worden steeds weer suggesties gegeven voor het werken met een partner of in klein groepsverband. Individualiseren betekent niet isoleren. Het samenwerken en elkaar helpen bij

het leren heeft een duidelijk eigen waarde in PLAN, en een begrip als 'spieken' is bijvoorbeeld onbekend. De leerling weet dat hij aan het eind van zijn TLU een toets moet maken, hij bepaalt zelf het moment waarop hij meent dat te kunnen doen op basis van de zekerheid dat hij de leerdoelstellingen heeft bereikt. De leerling weet ook dat de toets niet gebruikt wordt om hem te vergelijken met andere leerlingen, maar slechts bedoeld is na te gaan of hij de set van doelstellingen die voor een bepaalde 'module' gelden, verworven heeft en verder kan gaan met de volgende. De toets is zodanig samengesteld dat een leerling die zich serieus met de opdrachten heeft beziggehouden, geen moeite heeft de juiste antwoorden te geven. Het 'successprincipe' is in PLAN duidelijk herkenbaar. Het samenwerken en elkaar helpen bij het leren is vaak ook een consolideren van het geleerde doordat in de uitwisseling van informatie ook andere mogelijkheden van oplossingen worden overgedragen. Vele kleine probleempjes – mini-vraagjes – kunnen tussen leerlingen onderling worden opgelost, waardoor de leerkracht zich meer kan bezighouden met leerproblemen van andere, moeilijker aard. Leerlingen die een bepaalde TLU uitstekend hebben verwerkt, worden wel eens als 'mini-teacher' voor die TLU aangewezen.

Hoewel de leerlingen in PLAN veel werkzaamheden afhandelen zonder de hulp van de leerkracht, is het wel zo dat het merendeel van de leerlingen elke dag de leerkracht een of meer keren nodig heeft. Met een lokaal vol leerlingen die allemaal in een individueel programma werken, krijgt de leerkracht gewoonlijk meer verzoeken om hulp en aandacht dan hij in de beschikbare tijd afkan. Het is daarom noodzakelijk daarin enige structuur van behandeling te brengen. In de onderbouw gebruiken de leerlingen een helder gekleurd vlaggetje, in de volgende fasen gebruiken de leerlingen een bord waarop ze hun naam plaatsen in een bepaalde kolom. Ondertussen heeft de leerling nog genoeg andere dingen te doen; de leerkracht wordt als hij met een leerling of een groepje bezig is, nooit gestoord.

Daarnaast is het gebruikelijk dat een paar keer per dag speciale 'vragenkwartiertjes' zijn ge-

pland. De leerlingen kunnen daarmee rekening houden en met hun andere activiteiten voortgaan. In feite kan het zijn dat de leerkracht die zijn beschikbare tijd goed indeelt daarmee een voorbeeld geeft aan de leerlingen.

Natuurlijk is het zo dat leerlingen die in bepaalde TLU's met dezelfde probleempjes worstelen tot een groepje worden geformeerd (computerregistratie). In de praktische situatie komt het klein groepsverband in verband met een bepaalde instructie of het geven van informatie zeer frequent voor.

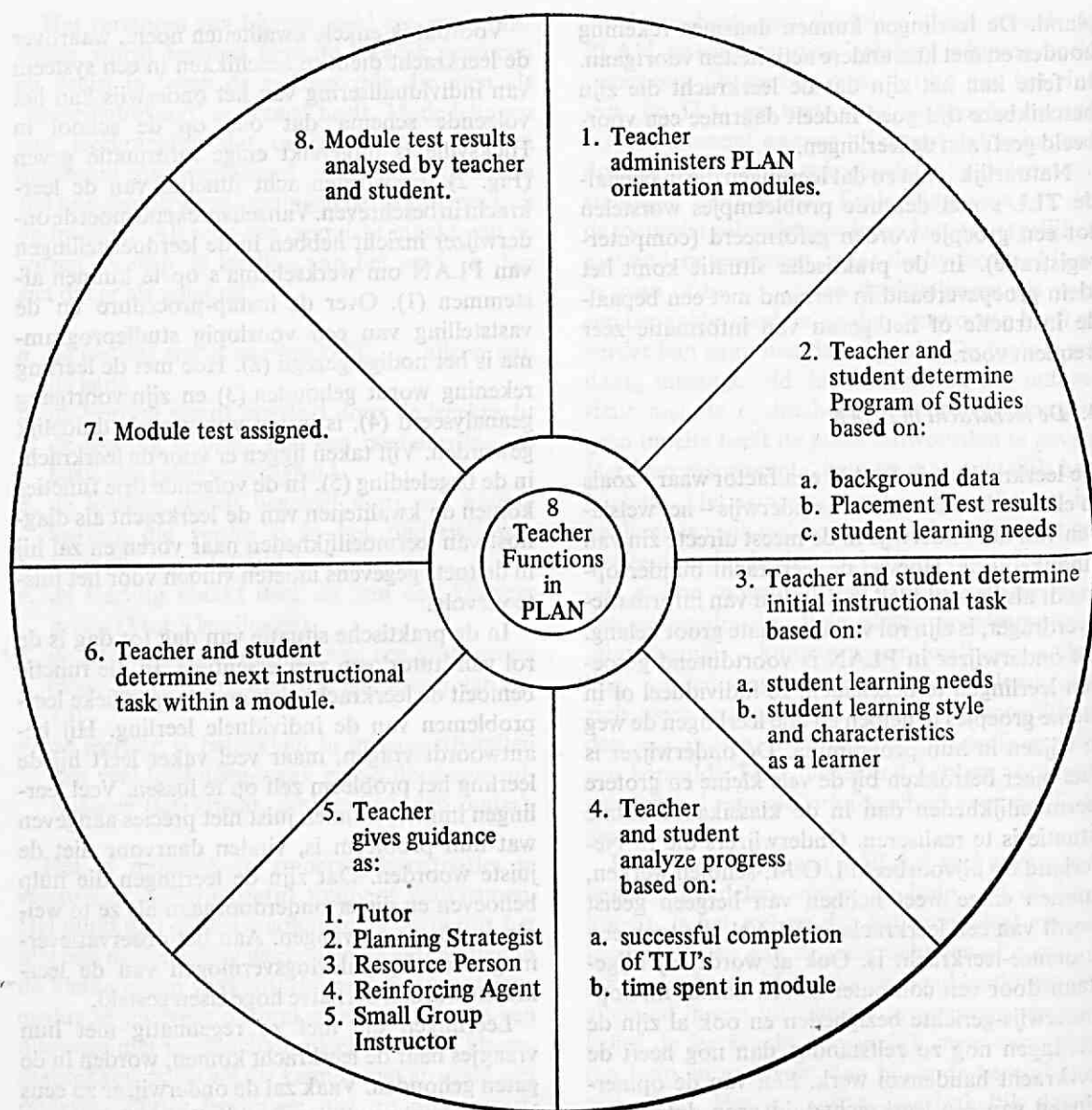
4. De leerkracht in PLAN

De leerkracht is in PLAN een factor waar – zoals in elke andere situatie van onderwijs – het welslagen van het onderwijs in de meest directe zin van afhankelijk is. Hoewel de leerkracht minder optreedt als 'leermiddel' in de vorm van informatie-overdrager, is zijn rol van uitermate groot belang. De onderwijzer in PLAN is voortdurend groepen leerlingen te begeleiden, ze individueel of in kleine groepjes te helpen en alle leerlingen de weg te wijzen in hun programma. De onderwijzer is veel meer betrokken bij de vele kleine en grotere leermoeilijkheden dan in de klassikaal-frontale situatie is te realiseren. Onderwijzers die in Nederland op bijvoorbeeld L.O.M.-scholen werken, kunnen enige weet hebben van hetgeen geëist wordt van een leerkracht in PLAN, die toch een doorsnee-leerkracht is. Ook al wordt hij bijgestaan door een computer in een aantal niet-oponderwijs-gerichte bezigheden en ook al zijn de leerlingen nog zo zelfstandig, dan nog heeft de leerkracht handenvol werk. Eén van de opmerkingen van een leerkracht duidt erop dat er minder 'op de bonnefooi' gewerkt wordt, hoewel er altijd wel gissingen blijven: 'The child still needs personal care, and this is something only the teacher can provide. With the computer, I know each child a lot better and can deal with his problems better because the computer has told me a lot more about that student than I would ever have to learn on my own. We haven't eliminated the guesswork, but we have eliminated most of it.'

Voordat ik enkele kwaliteiten noem, waarover de leerkracht dient te beschikken in een systeem van individualisering van het onderwijs kan het volgende schema dat ons op de school in Hicksville is uitgereikt enige informatie geven (Fig. 2). Er worden acht functies van de leerkracht in beschreven. Vanzelfsprekend moet de onderwijzer inzicht hebben in de leerdoelstellingen van PLAN om werkschema's op te kunnen afstemmen (1). Over de instap-procedure en de vaststelling van een voorlopig studieprogramma is het nodige gezegd (2). Hoe met de leerling rekening wordt gehouden (3) en zijn voortgang geanalyseerd (4), is in het voorgaande duidelijk geworden. Vijf taken liggen er voor de leerkracht in de begeleiding (5). In de volgende drie functies komen de kwaliteiten van de leerkracht als diagnost van leermoeilijkheden naar voren en zal hij in de toets gegevens moeten vinden voor het juiste vervolg.

In de praktische situatie van dag tot dag is de rol van 'tutor' een zeer essentiële. In die functie bemoeit de leerkracht zich met de specifieke leerproblemen van de individuele leerling. Hij beantwoordt vragen, maar veel vaker leert hij de leerling het probleem zelf op te lossen. Veel leerlingen immers kunnen juist niet precies aangeven wat hun probleem is, vinden daarvoor niet de juiste woorden. Dat zijn de leerlingen die hulp behoeven en die er onderdoorgaan als ze te weinig aandacht ontvangen. Aan het observatievermogen en het inlevingsvermogen van de leerkracht worden derhalve hoge eisen gesteld.

Leerlingen die niet zo regelmatig met hun vraagjes naar de leerkracht komen, worden in de gaten gehouden. Vaak zal de onderwijzer zo eens in het lokaal rondlopen en bij die leerlingen vragen 'Hoe ben je bezig?' of 'Begrijp je wat je precies moet doen?' Aldus kan de onderwijzer een idee krijgen of de leerling weet wat hij tracht te leren en of hij begrijpt hoe hij moet leren om de doelstellingen te bereiken. Dagelijks ontvangt de onderwijzer ook informatie van de computer door middel van een zogenaamde 'print-out'. Dit is een strook papier met mededelingen op grond van kaarten die door de leerlingen elke middag worden ingevuld en waarop ze hun verrichtingen in



Figuur 2. Acht functies van de leerkracht in PLAN

een bepaald leerstofgebied van die dag noteren. De volgende morgen worden de begeleidingswerkzaamheden met de computer-informatie als uitgangspunt aangevangen. De meest fundamentele bedoeling van de begeleiding is dat de leerkracht de leerling helpt te begrijpen hoe een probleem moet worden opgelost dat hij op dat mo-

ment zelf niet kan oplossen. Het gaat niet om de oplossing zelf, om het goede antwoord, maar om het ter beschikking hebben van oplossingsmethoden en oplossingsvragen: Hoe pak je dit soort problemen aan? Wat weet je al? Wat wil je nog meer weten? Welke mogelijkheden ken je om ... (dit) aan de weet te komen? Hoe heb je het pro-

bleem geformuleerd? Waar zit precies de moeilijkheid? (Het maakt verschil of er in de aanvang al problemen zijn of pas later in de behandeling van een bepaald onderwerp). De onderwijzer zal ervoor zorgen dat onmiddellijk na het demonstren van een oplossing identieke probleempjes worden gegeven, zodat de leerling kan laten zien of hij nu weet hoe te handelen. Goed onderwijzen blijkt juist in dit soort situaties in het bedenken van nieuwe vragen, waarin de leerling moet toepassen wat hem is geleerd. De leerkracht is zeer intensief betrokken bij hetgeen de leerling als belemmering ervaart.

Een andere belangrijke bedoeling van de begeleiding ligt in de steun die de onderwijzer de leerling geeft *bij het toepassen* van hetgeen is geleerd in een specifieke TLU op allerlei andere situaties die identieke elementen bevatten. Als we in het didactisch proces in PLAN zien hoe doel, wegen en middelen op elkaar zijn betrokken, dan is het begrijpelijk dat de vierde component 'de functionaliteit' niet uit het oog verloren mag worden. De leerkracht biedt niet zelf een aantal parallellen of vergelijkingen aan, maar kweekt bij de leerling een houding waardoor deze zelf in de hem bekende ervaringswereld op zoek gaat naar parallellen of hij ontmoet ze door nieuwe ervaringen op te doen. De leerling die wat ouder is, gaat dan ook regelmatig buiten zijn (TLU)-boekje in de meest letterlijke zin. (Daarvan maakt de leerling zelf aantekeningen).

Hij zoekt zelf in andere boeken, bereidt een discussiegroep voor, interviewt deskundigen, waardoor het specifieke probleem een keten van nieuwe vragen kan oproepen. Veel nieuwe leerdoelstellingen hebben in hun formulering werkwoorden als 'vergelijken', 'noemen van de relaties tussen . . .' e.d.

Een derde bedoeling van de individuele begeleiding is te trachten de leerling die geen sterke zelf-motivatie tot leren heeft, daarin wat steun te geven. Dit zijn niet noodzakelijkerwijs de leerlingen met speciale leerproblemen, maar vooral diegenen die een prikkel of persoonlijke aandacht van de leerkracht behoeven omdat hun karakterstructuur zulks nodig maakt. Veel individuele begeleiding heeft raakvlakken met 'counseling',

omdat veelal de gehele attitude van de leerling ten aanzien van de school in het geding is en niet alleen wat studieprobleempjes. In al deze gevallen is het vereist dat de leerkracht een grote mate van gevoeligheid bezit, dat hij in staat is tot een open communicatie en dat hij in staat is als 'reinforcing agent' te fungeren. In feite is het zo dat bekwaamheden in het affectieve domein gedefinieerd worden. De leerkracht moet kunnen identificeren wat in de ervaringswereld van de leerling feiten zijn die als potentiële stimuli motivatiekrachten oproepen.

De individuele begeleiding kan tot slot geen andere bedoeling hebben dan aan de leerling of een groep van leerlingen duidelijk te maken wat de doelstellingen van een TLU zijn in relatie tot de opgestelde 'module'. Daarbij zal van de leerkracht een grote mate van inventiviteit en creativiteit worden gevraagd, als hij de TLU zo inpast in het studieprogramma van de leerling dat deze de TLU kan zien als 'zinvol' in zijn planning van het verwerven van leerervaringen.

Naast de individuele begeleiding die veel tijd vraagt, dient de leerkracht vaak aanwezig te zijn bij groepsdiscussies. Aangezien juist ook groepsdiscussies essentieel in PLAN zijn en in het TLU-raamwerk daartoe voortdurend suggesties worden gegeven, is het duidelijk dat eisen aan het onderwijsgedrag worden gesteld daaromtrent. De groepsdiscussie brengt de leerlingen met elkaar in contact, zij beluisteren en nemen waar wat anderen motiveert tot werken en zij kunnen hun ideeën onder woorden brengen, argumenteren, verdedigen. Alle leerlingen leren vanaf hun intrede in PLAN – vooral door het contact met oudere leerlingen – hoe ze een groepsdiscussie moeten leiden en hoe ze erin moeten deelnemen. Als men in een PLAN-lokaal een kijkje neemt, kan men wel eens menen dat dit aspect teveel aandacht krijgt. Het is echter een noodzakelijke voorwaarde dat de leerling een bepaalde graad van bekwaamheid verwerft, opdat in de fase van middenbouw en verder die eigen verantwoordelijkheid voor het leren waarover is gesproken in het voorgaande zich ook in de groepsdiscussies realiseert.

De groepsdiscussies worden door minimaal

drie leerlingen gehouden. Maximaal nemen er met inbegrip van de leerkracht een acht tot tien personen aan deel.

Naast de suggesties die TLU's bevatten om een groepsdiscussie te houden, kan de leerkracht op grond van de gegevens van de 'print-out' een groepje leerlingen bijeenbrengen die aan min of meer identieke kwesties in een TLU werken. De groepsvorming wordt in het begin van de morgen geregeld, er wordt een tijd vastgesteld wanneer de discussie plaatsvindt en wat de doelstelling van de discussie is.

De leerkracht kan ook een mededeling prikken op één van de borden met betrekking tot een activiteit die hij van belang acht en niet in relatie tot een TLU staat; leerlingen kunnen op basis van vrijwilligheid hieraan deelnemen.

Eenzelfde 'prik-mogelijkheid' hebben de leerlingen.

De leerkracht heeft in PLAN vooral functies die liggen op de gebieden van begeleiding en counseling. Het is duidelijk dat in de opleiding tot leerkracht veel meer aandacht geschonken moet gaan worden aan deze aspecten van het rolgedrag.

Een poging om meer duidelijkheid en inzicht te brengen in de verschillende kwaliteiten waarover leerkrachten dienen te beschikken als zij werken in onderwijssystemen waar de individualisering centraal staat, is ondernomen door Heathers. Deze heeft in het kader van het ontwerpen van een model voor een nieuwe leerkrachtopleiding een voorlopige lijst gepubliceerd¹⁰. Heathers' classificatie-systeem heeft de volgende ruwe omlijning:

A. *Reguisite Teacher Competencies*

- 1.0. Specifying learning outcomes
- 2.0. Assessing student achievement of learning outcomes
- 3.0. Diagnosing student's learner characteristics
- 4.0. Planning long-term and short-term learning programs for individual students
- 5.0. Organizing a class for instruction

- 6.0. Guiding students with their learning tasks
- 7.0. Controlling off-task student behaviors
- 8.0. Employing teamwork with colleagues
- 9.0. Improving one's professional competencies

B. *Knowledge requirements the teacher should satisfy*

- 1.0. Knowledge of the disciplines involved in the curriculum
- 2.0. Knowledge of behavioral science on individual make-up, development, and functioning, and on group structures and processes
- 3.0. Knowledge of school in society as a general background for planning and conducting instruction and for membership on a school faculty

C. *Personal and social qualities teachers should exhibit*

- 1.0. Expressing liking and enjoyment of children through being attentive to them, responsive to their overtures, and showing them affection
- 2.0. Showing empathy and concern for different sorts of children, including withdrawn, hostile, and unproductive children
- 3.0. Showing objectivity and rationality in dealing with children's intellectual, personal, and social problems
- 4.0. Expressing confidence and emotional control in responding to pressures and problems
- 5.0. Expressing flexibility in allowing for, or providing for, differences in children's ideas, wishes, actions, and feelings
- 6.0. Expressing enthusiasm for knowledge, for learning, and for children's achievements and interests
- 7.0. Showing the desire for children to have as much freedom and autonomy as is judged to be manageable and in their

interest

- 8.0. Exhibiting qualities of speech, manner, and appearance that are acceptable to adults and children
- 9.0. Exhibiting friendly and cooperative behavior in relationships with other members of the school staff and with parents.

De hoofdcategorieën in A en B hebben een groot aantal subcategorieën. Op basis van dit voorlopige classificatiesysteem is het mogelijk na te gaan wat in de leerkrachtenopleiding ontbreekt, wat in een andere ordening kan worden opgenomen en wat kan worden gehandhaafd.

Niet alleen voor een onderwijssysteem zoals PLAN is die activiteit nuttig; de veranderingen in het onderwijs die kunnen worden verwacht in de komende decennia eisen dat reeds nu in de leerkrachtenopleiding inventariserend onderzoek gaat plaatsvinden.

5. Slot

Ik heb in de aanvang van dit artikel al laten uitkomen dat pogingen om het onderwijs te individualiseren niet nieuw zijn. PLAN is een nieuwe opzet, waarbij door de hulp die men ontvangt van de computer veel arbeidsintensief werk uit handen van de onderwijzer wordt genomen. Juist dit uitgangspunt is een boeiend element, waarvan kan worden gezegd dat het de complexe situatie die het schoolgebeuren nu eenmaal is beter hanteerbaar maakt.

In projecten als PLAN en IPI tracht men op zo goed mogelijke wijze tegemoet te komen aan de individuele verschillen die de leerlingen vertonen. Daartoe wordt een aantal voorwaarden in het didactisch proces vervuld. Het verdient overweging na te gaan welke die voorwaarden zijn.

Indien hierover meer gegevens bekend worden, is het mogelijk dat op basis daarvan in Nederlandse situaties waarin ook individualisering van het onderwijs wordt nagestreefd, kan worden aangewezen welke voorwaarden nodig en voldoende zijn en tenminste aanwezig in het didactisch proces om met enig succes te bereiken dat de opgroeiende mens naar zijn individuele moge-

lijkheden van ontplooiing adequate onderwijskansen krijgt.

Noten.

1. Het eerste artikel onder de titel *Individualisering van het onderwijs: een doorbraak?* is in dit tijdschrift te lezen in het aprilnummer.
2. Het citaat is overgenomen van Carleton W. Washburne en is te vinden in zijn 'Introduction and summary', in *Adapting Schools to Individual Differences* NSSE Yearbook 24, Part 2, ed. Guy Montrose Whipple. - Bloomington, Ill. Public School Publish. Comp. 1925.
3. Men zie bijvoorbeeld: 1925 - '*Innere Schulreform und Neue Erziehung*' 1927 - '*Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule Sog. kleiner Jena-plan*'.
In Nederland is dank zij het inspirerende werk van met name Mevr. Drs. S. J. C. Freudenthal-Lutter, en vele anderen de idee van het werken volgens het Jena-Plan in de zestiger jaren tot bloei gekomen.
4. N. Deen en ik bezochten in april 1970 de Woodland Avenue School in Hicksville, New York. Het hoofd van de school, Herbert F. Cavanagh, lichtte ons in over PLAN en leidde ons rond. We hebben verschillende groepen kunnen waarnemen (one way screen) en ook in de lokalen kunnen rondkijken, met leerlingen en leerkrachten praten, film- en dia-opnamen maken e.d.
5. Men zie o.a. hoofdstuk 6 in afdeling 3 van *The Teacher's Handbook* edited by Dwight W. Allen and Eli Seifman: 3.6. 'Flexible Scheduling by computer' by A. F. Coombs Jr. and R. E. Kessler, p. 197.
6. Men zie hoe J. Bijl dit begrip gebruikt in zijn artikelenreeks *Leerplanontwikkeling en Onderwijsorganisatie in Jeugd in School en Wereld*, nr. 7 - 1970. Op pag. 300 gaat Bijl in het tweede artikel nader in op het begrip *instap-onderzoek*.
7. Overgenomen uit *PLAN Questions and Answers-1970*. Westinghouse Learning Corporation. In dit stencil zijn zesentwintig vragen en antwoorden opgenomen.
8. Incidenteel treft men dit soort situaties ook aan in Nederlandse scholen. Men zie o.a. *Onderwijs en Opvoeding* Jrg. 23 nr. 4, dec. '71 waarin de heer J. Dézairé een verslagje geeft over flexibel onderwijs op een Rotterdamse school.

9. We verwijzen wat dit betreft nog weer naar de ordening van duizenden doelstellingen in *Behavioral Objectives, A guide to individualizing learning* by John C. Flanagan, William M. Shanner, Robert F. Hager. Westinghouse Learning Corporation, Palo Alto, 1971.

10. Glen Heathers, *Teachers Education: Suggestion Listing of Competencies, Knowledge and Personal-Social Qualities Any Teacher should possess*. Niet gepubliceerd stencil van het Learning Research and Development Center - University of Pittsburgh, June 1968.

Methodische aspecten van het 'Participatie Onderwijs' in het instituut voor vorming en opleiding¹⁾

H. J. BRAND

Landelijk Bureau Vormingswerk Werkende Jongeren te Utrecht

1. Participatie-onderwijs

In ons land nemen ongeveer 300.000 jongeren beneden 18 jaar niet deel aan enige vorm van vervolgonderwijs. Ongeveer 40.000 van deze 'werkende jongeren' ontvangen een beroepsopleiding in het leerlingwezen, die globaal bestaat uit 4 dagen werken in het bedrijfsleven onder bepaalde opleidingskondities en één dag daarop aansluitend onderwijs. Dan is er nog een groep van 30 à 40.000 jongens en meisjes die één dag per week deel neemt aan Vormingswerk.

Staatssecretaris Grosheide stelde in 1967 de Commissie Vorming en Onderwijs Leerplichtvrije Jeugd in (Cie. Lievegoed) om advies uit te brengen over de gewenste maatregelen om verbetering te brengen in de onderwijskundige voorzieningen voor deze grote groep jongeren, die door het huidige voortgezet onderwijs niet (meer) bereikt wordt.

De Commissie Lievegoed bracht in 1969 een tweeledig advies uit, globaal inhoudend:

1. Alle jongeren beneden 18 jaar zullen één of meer dagen onderwijs per week dienen te volgen.
2. Er zal een nieuw type onderwijs ontwikkeld moeten worden, dat meer omvat dan louter 'schoolonderwijs'. Het participeren aan het samenlevingsgebeuren in beroep en vrije tijd, in levensbeschouwelijk en politiek opzicht, als producent en als konsument zal deel moeten uitmaken van dit 'participatie-onderwijs'. De ervaringen in leerlingwezen en vormingswerk moeten uitgangspunt vormen voor de ontwikkeling van deze nieuwe onderwijsvorm².

Dit advies is, in grote lijnen overgenomen in de beleidsnota inzake onderwijs en arbeidsmaatregelen voor werkende jongeren die Staatssecretaris Grosheide samen met minister Roolvink in 1970 voorlegde aan het parlement³.

Inmiddels is reeds een éénjarige leerplicht voor 15-jarige jongens en meisjes in werking getreden. Deze verplichting zal per augustus 1972 ook betrekking hebben op 16-jarigen. Hij zal de komende jaren zich eveneens uitstrekken tot de 17-jarigen en geleidelijk uitgebreid worden in duur. Voor de ontwikkeling van het participatie-onderwijs is reeds een experimentele samenwerkingsvorm tussen vormingswerk en parttime beroepsonderwijs van start gegaan⁴.

Onderstaande inleiding heeft betrekking op de methodische uitgangspunten voor dit nagestreefde participatie-onderwijs.

2. Het uitgangspunt

Het Instituut voor Vorming en Opleiding (Streekcentrum) is in eerste instantie bestemd voor werkende jongeren van 14-18 jaar. Op grond van vroegere schoolervaringen zijn zij niet gemotiveerd nog langer aan het volledig dagonderwijs deel te nemen. De werksituatie beleven ze doorgaans meer positief, ongeacht de tekorten die ze daar ervaren. Immers, 'werken' is voor hen deelnemen aan een samenlevingsgebeuren met een sterk realiteitskarakter. Ze worden meer voor vol aangezien, dan wanneer ze op school zitten en krijgen in het gezin een grotere mate van zelfstandigheid. Door het loon kunnen ze zich in de vrije tijd meer veroorloven.

Dit gegeven zal het vertrekpunt moeten

vormen voor het Participatie Onderwijs d.w.z.:

- het zal rekening moeten houden met de nage-
teieve schoolmotivatie;
- het moet er van uitgaan, dat de jeugdigen het
meer zelfstandig deelnemen aan het samen-
levingsgebeuren positief waarderen; dit feit
moet centraal gesteld worden in het instituut.

3. Waar wil men heen?

Deze vraag leidt ons naar de doelstelling van het I.V.O. Het wil de jeugdige helpen geraken tot een actieve participatie aan de samenleving. Onder 'samenleving' verstaan we dan het geheel van de samenlevingsverbanden waarin een mens zijn verantwoordelijkheden aangaat;

- het arbeidsbestel;
- het vrijetijdsbestel;
- het gezinsleven;
- de buurt;
- het politieke bestel;
- levensbeschouwelijke verbanden;
- enz. (Fig. 1).

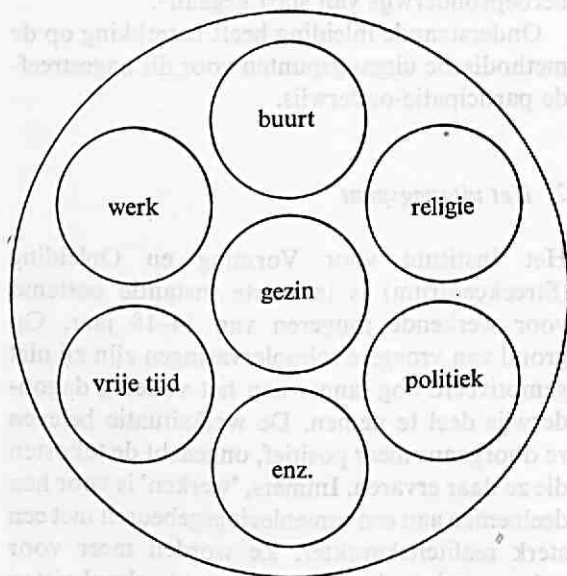


Fig. 1

Onder 'participatie' verstaan wij een tweeledig proces:

- a. De jeugdige moet aansluiting vinden bij de

verschillende samenlevingsverbanden en gebruik kunnen maken van de voorzieningen en diensten in de samenleving, zodat hij zichzelf optimaal kan verwerkelijken.

- b. Hij moet actief mee kunnen werken aan de verdere ontwikkeling van de samenleving; in het bijzonder moet hij kunnen bijdragen aan het tot stand brengen van veranderingen in zijn eigen situatie in zoverre deze zijn zelfontplooiing in de weg staat.

Het participatie-onderwijs kent dus een maatschappijkomponent en een schoolkomponent. Het deelnemen aan het samenlevingsgebeuren voor maximaal 4 werkdagen per week levert de ervaringen, waarop het I.V.O. moet aansluiten. Deze ervaringen vormen de aanzet voor een leerproces, dat in het Instituut ondersteund en geïntensiveerd moet worden (Fig. 2).

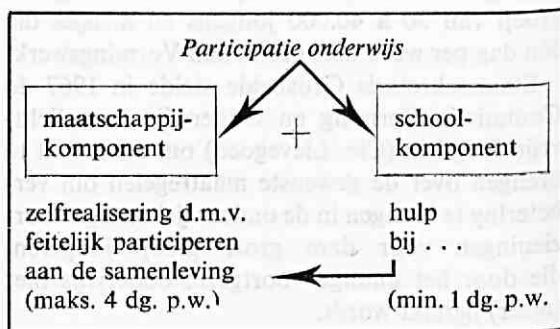


Fig. 2

De edukatieve hulp van het Instituut voor Vorming en Opleiding is dus gericht op een optimalisering van de participatie van de deelnemers aan de samenleving. Daarmee biedt het de jeugdige hulp bij zijn proces van zelfrealisering. De hulp draagt een driedelig karakter: een begeleiding van de deelnemers in hun feitelijk participeren aan het samenlevingsgebeuren, een verder toerusten voor een meer adequate participatie en een ondersteuning bij acties die door de deelnemers ondernomen worden om verandering in hun situatie te bewerken (Fig. 3).

Deze drie vormen van hulp zullen hiernaast verder worden uitgewerkt.

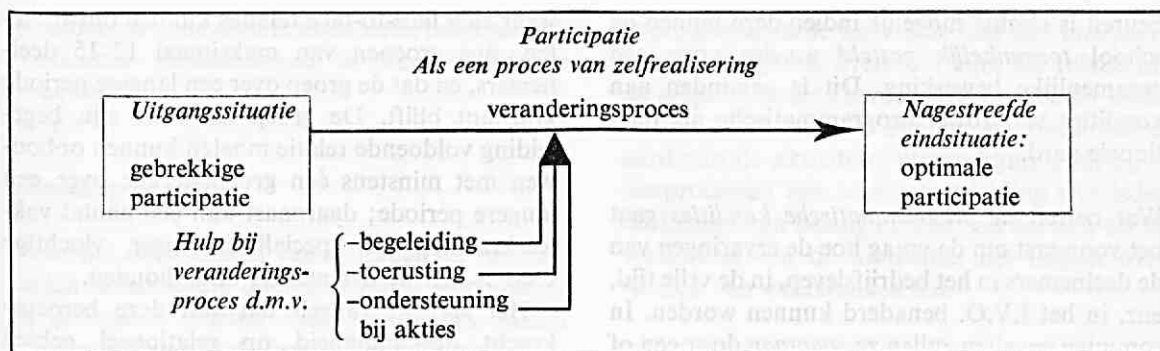


Fig. 3

4. De schoolkomponent

4.1. Begeleiding bij de participatie

Wie iemand begeleidt, gaat ervan uit dat die ander *zelf* op weg is. De deelnemers aan het Instituut voor Vorming en Opleiding zijn zelf op weg in de samenleving, ze zijn daarvoor zelf de eerst verantwoordelijken. De begeleiding in het Participatie Onderwijs richt zich dus op *de deelnemer in zijn situatie*. Het I.V.O. heeft dus nooit te maken met de deelnemer-sec, eventueel nog plus een leerstofpakket. De deelnemer wordt steeds benaderd vanuit zijn actuele relatie met de samenleving.

Een vergelijking met het *supervisie-proces*, bv. bij een maatschappelijk werk opleiding, kan hier verhelderend zijn. De student heeft twee of drie jaar theoretisch onderwijs gevolgd aan de sociale academie en doet nu als stagiaire een jaar lang ervaringen op in een praktijksituatie. Wekelijks trekt hij zich een uur terug in de supervisie-situatie; hij biedt zijn supervisor een werkverslag aan met een neerslag van zijn werkervaringen en reflecteert daarop samen met de supervisor. Deze reflectie beoogt een leerproces op gang te brengen met bepaalde leereffecten:

- de supervisor moet duidelijker zicht krijgen op de complexe werksituatie;
- hij poogt eigen mogelijkheden en grenzen scherper in het oog te krijgen;
- hij tracht meer inzicht te krijgen in de werkprincipes die methodisch gehanteerd moeten worden; enz.

Op deze wijze worden de werkervaringen omgezet

in 'leerervaringen'. Dit is een typisch eigenstandig leerproces dat complementair is t.a.v. het theoretisch schoolonderwijs en dat niet te vervangen is door een verlenging van dit onderwijs.

De vergelijking met het Participatie Onderwijs is treffend: daar bestaat de schoolkomponent voor een belangrijk deel uit een reflectie op de praktijkervaringen, opgedaan in het participeren aan de samenleving.

De reflectie beoogt ook deze ervaringen om te zetten in 'leerervaringen'. De effecten, die met deze vorm van begeleiding van de deelnemers nagestreefd worden, zijn voornamelijk:

- dat ze zich meer bewust worden van zichzelf, hun situatie en hun mogelijkheden in die situatie;
- dat ze zich sterker betrokken gaan voelen bij het samenlevingsgebeuren;
- dat een brug geslagen wordt naar instituties, diensten en verbanden in de samenleving die voor hen t.g.v. onbekendheid of emotionele barrières minder toegankelijk zijn;
- dat ze zich meer bewust worden van hun mogelijkheden om veranderingen in hun situatie te bewerkstelligen en de wegen daarvoor gaan zoeken;
- dat ze tegelijkertijd gemotiveerd worden zich verder te bekwamen voor een meer actieve participatie.

Begeleidingskondities

Reflectie op de ervaringen in het buitenge-

beuren is slechts mogelijk indien deze binnen de school *toegankelijk gesteld worden* voor een gezamenlijke bewerking. Dit is gebonden aan kondities van zowel programmatische als relationele aard.

Wat betreft *de programmatische kondities* gaat het vooreerst om de vraag hoe de ervaringen van de deelnemers in het bedrijfsleven, in de vrije tijd, enz. in het I.V.O. benaderd kunnen worden. In sommige gevallen zullen ze *spontaan* door een of meer deelnemers worden ingebracht, bv. een bedrijfsconflict dat werd meegemaakt, of een technisch probleem waarmee ze gekonfronteerd werden. Ze kunnen *onrechtstreeks* benaderd worden d.m.v. simulatiespelen, een casus, een vraagtekenfilm e.d. Daarmee worden voorvallen of situaties aangeboden die overeenkomst hebben met hun eigen situatie en die uitlokken tot het trekken van vergelijkingen, tot meningsvorming en stellingname. Bepaalde ervaringen kunnen *bewust opgeroepen* worden, bv. door straatinterviews te laten houden tijdens verkiezingen, door een fotoreportage te laten maken van een industrialisatieproject, door een ekskursie naar een natuurreservaat, door een gesprek met een vakbondsleider of een politikus enz.

Vervolgens gaat het om de vraag op welke wijze men reflekteert op deze ervaringen. Men is geneigd het eerst te denken aan verbale reflectie d.m.v. groepsdiskussies evt. afwisselend in subgroepen en plenogroepen. Bij deze verbaal weinig toegeruste jongeren zal ook de non-verbale reflectie een belangrijke functie kunnen vervullen, bv. door een productieproces in een maquette uit te beelden, door een kollage te maken over de honger in de wereld e.d. Daarnaast zullen mengvormen gehanteerd worden bv. marginale gesprekjes bij het maken van kollages.

Wat betreft *de relationele kondities*:

Voor een vruchtbare bespreking van persoonlijke ervaringen en voor processen van meningsvorming en stellingname is een zekere vertrouwelijkheid vereist in de onderlinge relaties en in de relaties van de deelnemers tot de groepswerker. Daarvoor is nodig dat in groepen gewerkt wordt

waar zich face-to-face relaties kunnen ontwikkelen, dus groepen van maximaal 12-15 deelnemers, en dat de groep over een langere periode konstant blijft. De groep zal voor zijn begeleiding voldoende relatie moeten kunnen opbouwen met minstens één groepswerker over een langere periode; daarnaast kan een aantal vakleerkrachten of specialisten meer vluchtige relaties met de deelnemers onderhouden.

Het spreekt vanzelf dat van deze beroepskracht deskundigheid op relationeel gebied vereist wordt.

4.2 Toerusten voor participatie.

Naast een begeleiding bij het feitelijk participeren, moeten de deelnemers mogelijkheden aangeboden krijgen, zich op bepaalde terreinen verder te bekwamen. Ze zullen hulp moeten krijgen bij het ontwikkelen van attitudes, ze zullen instrumentele vaardigheden moeten ontwikkelen, nodig voor een optimale participatie aan de verschillende samenlevingsverbanden.

Het gaat daarbij om *attituden* als

- betrokkenheid ('engagement') bij het samenlevingsgebeuren;
- een kritische zin ten opzichte van bestaande samenlevingsstructuren;
- openheid ten opzichte van veranderingen die zich aandienen in de samenleving;
- een tolerante houding ten opzichte van personen van een ander ras of met andere overtuigingen;
- bereidheid tot samenwerking met anderen in gezin, bedrijf, in verenigingsverband.

Met *vaardigheden* bedoelen we:

- technische vaardigheden, nodig voor de beroepsuitoefening;
- sociale vaardigheden, zoals samen kunnen overleggen, samen kunnen werken;
- nieuwsmedia doelgericht kunnen hanteren;
- andere informatiebronnen kunnen hanteren;
- een keuze uit mogelijkheden voor vrijetijdsbesteding kunnen maken, zich basisvaardigheden verwerven voor het beoefenen van liefhebberijen;

- middelen voor sociale actie leren hanteren om effectief veranderingen in hun situatie te bewerken;
- enz.

Toerustingskondities

Voor het ontwikkelen van attitudes en vaardigheden is het nodig daarop gerichte leersituaties te scheppen. Hoewel deze gedeeltelijk samen kunnen vallen met de 'begeleidende' activiteiten, kunnen ze in bepaalde opzichten specifiek zijn.

We onderscheiden weer programmatische en relationele kondities.

De *leer- en trainingsprogramma's* zullen een ruim scala moeten omvatten, zodat iedere leerling daaruit een keuze kan maken naar voorkeur, behoefte en ontwikkelingsniveau. Zo kan de voorkeur voor een bepaald beroep (vak) een voortgezette beroepsopleiding vragen, misschien tegelijkertijd de weg banen naar een ruimere algemene vorming. Praktisch en manueel bezig zijnd, moeten de deelnemers al explorerend en experimenterend kunnen leren.

Samenwerkingsactiviteiten met ingebouwde vormen van overleg moeten oefensituaties bieden voor het ontwikkelen van sociale vaardigheden (cfr. bepaalde methoden van de Outward-Bound-School).

Er moet kennis gemaakt kunnen worden met diverse vormen van expressie en vrijetijdsactiviteiten. In het kader van de politieke vorming moeten actuele gebeurtenissen in de samenleving op hun politieke implicaties doorgelicht worden en moeten de deelnemers gelegenheid krijgen concreet in aanraking te komen met de democratische machtshantering.

De *relationele kondities* zijn hier minder specifiek dan bij de begeleidende activiteiten.

De groepssamenstelling kan wisselen naargelang de keuze van het programma. Het moet dus mogelijk zijn naast de stabiele groepen voor de 'begeleidende activiteiten' deel te nemen aan andere groepen van kortere duur en van andere omvang. Voor het deelnemen aan een vorm van

geprogrammeerde instructie kan het groepsverband zelfs geheel irrelevant zijn. De relatie met de gespecialiseerde beroepskracht zal naar kwaliteit en duurzaamheid kunnen afhangen van de aard van de activiteit. Waarschijnlijk zal bij de leerprocessen een zekere begeleiding van iedere deelnemer van belang blijken met het oog op het versterken van de motivatie, het helpen overwinnen van weerstanden e.d.

4.3. Het ondersteunen bij acties

Participatie veronderstelt dat de deelnemers bijdragen aan veranderingen in de samenleving. Dit moet beginnen bij veranderingen in hun eigen situatie. Wanneer ze al reflecterend ontdekken dat de opleidingssituatie in hun bedrijf ongeschikt is, rijst de vraag hoe ze daarin verbetering kunnen bewerken. Zo kunnen ook vragen aktueel worden als: hoe kunnen betere wettelijke voorzieningen t.b.v. werkende jeugd verkregen worden (zie bv. de 1 novemberactie in 1969); hoe kunnen jeugdigen meer inspraak verkrijgen in de vakbeweging, in het bedrijf? Hoe zullen ze bepaalde rekreatiemogelijkheden in hun woonomgeving kunnen bewerken?

Dergelijke vraagstellingen kunnen leiden tot acties van de deelnemers om daadwerkelijk veranderingen in hun situatie te bereiken. Deze acties zijn primair voor verantwoordelijkheid van henzelf, maar de leiding van het Instituut voor Vorming en Opleiding kan daarin betrokken worden door hulp te bieden bij het ontwikkelen van bepaalde aktiestrategieën, bovendien door een zekere mate van reflectie in te bouwen, zodat daardoor het leermoment gewaarborgd wordt.

5. De maatschappijkomponent

In de maatschappijkomponent hebben we een aantal verbanden onderscheiden die overigens ten dele samenvallen (fig. 1).

In het totaal van deze verbanden moet de jeugdige voldoende mogelijkheden tot zelfrealisering aantreffen. Daarvoor kan het van belang zijn dat vanuit het Instituut voor Vorming en Opleiding kontakten met woon- en werkmilieu worden onderhouden.

In de arbeidssituatie vindt een zekere begeleiding plaats van die jeugdigen, die in het bedrijf een opleiding ontvangen. Deze taak is toegevoegd aan *het leerlingwezen* dat zorgt voor gestandaardiseerde opleidingsprogramma's en het afnemen van examens. Het dient ook toezicht te houden op de kwaliteit van de opleiding in de bedrijven. De opleiding-zelf geschiedt door bedrijfsfunctionarissen.

Het is duidelijk dat hier sprake is van eenzijdigheid. Vooreerst richten de bedrijven zich vrijwel uitsluitend op de ontplooiingsmogelijkheden van de jeugdigen-in-opleiding. Dat zijn slechts 40.000 van de ruim 200.000 beneden 18-jarigen. De situatie wordt in deze zin gunstiger, dat wettelijke regelingen in voorbereiding zijn, die gunstiger condities in de arbeidssituatie moeten bewerken voor alle jeugdigen. Daarmee worden echter nog niet de garanties geschapen voor een optimale ontplooiing van niet-geschoolde jeugdigen. Het streven is erop gericht dat over 10 jaar geen jeugdige beneden 18 jaar meer in het bedrijf zal werken, tenzij als stagiaire en dan onder toezicht van het Instituut voor Vorming en Opleiding. De tijd zal uitwijzen in hoeverre dit realiseerbaar zal blijken.

Een andere eenzijdigheid is hierin gelegen, dat de aandacht voor de maatschappijcomponent tot nu toe beperkt is gebleven tot *het arbeidsbestel*, alsof dit het enige gebied zou zijn waarop de mens tot zelfrealisering zou moeten komen. Een kardinale vraag zal ongetwijfeld zijn in hoeverre het Participatie Onderwijs erin zal slagen de relatie met het geheel van de samenlevingsverbanden uit te bouwen. Evenals stages in de bedrijven moeten 'stages' en andere vormen van intensieve kennismaking gerealiseerd worden met sociaal-kulturele en andere sectoren van de samenleving. Omgekeerd zullen de invloeden van woon- en werkmilieu binnen het Instituut voor Vorming en Opleiding tot gelding gebracht moeten worden.

6. Slotkarakteristiek

De conceptie van het Instituut voor Vorming en

Opleiding is ontwikkeld in een samenspel van twee werksoorten: de Streekschool voor Beroepsbegeleidend Onderwijs en het Vormingswerk. Voor een deel is het reeds in deze werksoorten gerealiseerd. Als we erin slagen tot een harmonische integratie van beide werksoorten te komen – en daar is een grote bereidheid toe –, als we er vervolgens in slagen samen met het leerlingwezen en anderen het verder uit te bouwen, dan zullen we ons onderwijsstelsel met een belangrijke nieuwe vorm van onderwijs verrijken. Om het 'nieuwe' daarvan te laten spreken is het wellicht zinvol een vergelijking te treffen tussen het Participatie Onderwijs en de traditionele vormen van onderwijs.

het Traditionele Onderwijs

- bereidt voor op latere participatie aan de samenleving;
- het binnengebeuren staat centraal: het buitengebeuren wordt soms als didactisch hulpmiddel gebruikt;
- de cultuurgoederen die overgedragen worden, zijn het voornaamste vormingsmedium;
- het informatiepakket is veelal reeds pasklaar aanwezig.

het Participatie Onderwijs

- ondersteunt de leerlingen bij hun actuele participatie en poogt deze te intensiveren;
- het buitengebeuren staat centraal; het binnengebeuren staat in dienst van het buitengebeuren;
- de ervaringen in de samenleving zijn het voornaamste vormingsmedium;
- informatie wordt aangeboden wanneer bij de leerlingen behoefte daaraan ontstaat is.

Om deze verschillen te laten spreken heb ik mij wellicht schuldig gemaakt aan enige over-aksentuering ten gunste van het Participatie Onderwijs. Dit moge dan het voordeel zijn dat we schenken aan het wordende, dat zich nog waar moet maken t.o.v. de reeds gevestigde, instituties die overigens ook in hun traditionele waarde steeds meer worden aangevochten.

Noten.

1. Bewerking van een inleiding gehouden door de auteur op het *Symposium over 'Partime Technical and Vocational Education'* te Noordwijk van 29 maart - 3 april 1971 door de Raad van Europa.
2. Onderwijs en vorming tot 18 jaar. Rapport van

- de Commissie Vorming en Onderwijs Leerplichtvrije Jeugd, ingesteld door de Staatssecretaris van onderwijs en Wetenschappen 1969.
3. Nota inzake Onderwijs en Arbeidsmaatregelen voor Werkende Jongeren, 's-Gravenhage 1970.
4. Experimenten Streekcentra. Inventarisatie van 28 initiatieven door de Uitvoeringsgroep Streekcentra, Utrecht, november 1971.

Onderzoek naar de leesbaarheid van het Nederlands gezien vanuit de factor woordkeus

R. H. M. BROUWER*

Samenvatting

Ten vervolge op een in 1963 gepubliceerd artikel over leesbaarheid bepaald door de factor gemiddelde woord- en zinslengte, volgt nu een benadering vanuit de factor woordkeus. Ook bij dit onderzoek is uitgegaan van een indeling van de Nederlandse lectuur. Per onderscheiden lectuurgenre zijn van twee hiervoor karakteristieke schrijvers één boek bekeken. De boeken zijn doorgemeten m.b.v. een a-selecte steekproef per boek. Van deze steekproeven is nagegaan welke woorden vermeld zijn in de 'woordfrequentielijst' van De la Court e.a. De niet in de lijst voorkomende woorden werden omgezet in gewogen 'outsiders' op grond van het gegeven dat een outsider die verschillende malen in een tekst voorkomt niet steeds dezelfde moeilijkheidsgraad voor de lezer behoudt. Om de nauwkeurigheid van de indexcijfers te kunnen bepalen zijn 95%-betrouwbaarheidsgrenzen berekend. Met behulp van deze nauwkeurigheden kon – door samenvoeging van verschillende categorieën alsmede toepassing van afronding – een indeling naar moeilijkheid worden vastgesteld.

1. Inleiding

Dit artikel beschrijft een onderzoek naar de moeilijkheid van Nederlands proza, benaderd vanuit de factor woordkeus (leesindex B). In 1963 is in het oktobernummer van Pedagogische Studiën een soortgelijk onderzoek beschreven waarbij de

* Bij dit onderzoek hebben wij zeer waardevolle adviezen ontvangen van de heer F. Timmers, Afdeling Statistiek N.V. Nederlandse Staatsmijnen

leesbaarheid bepaald wordt door de factor gemiddelde woord- en zinslengte (leesindex A).

2. Methode

Van een tweeëntwintigtal schrijvers – die karakteristiek zijn te noemen voor te onderscheiden lectuur-genres is één boek met behulp van steekproeven doorgemeten. Van alle woorden uit de verschillende steekproeven is nagegaan of deze behoren tot de woordfrequentielijst De la Court. De niet daarin voorkomende woorden worden 'outsiders' genoemd (met uitzondering van de eigennamen). Daar een 'outsider' als hij verschillende malen in een tekst voorkomt niet steeds dezelfde moeilijkheidsgraad voor de lezer behoudt, is een wegingsfactor ingevoerd. Het percentage 'gewogen outsiders' bepaalt de leesbaarheid van de tekst gezien vanuit de factor woordkeus (leesindex B). Om de nauwkeurigheid van de indexcijfers te kunnen aangeven zijn de 95%-betrouwbaarheidsgrenzen berekend. Met behulp van deze nauwkeurigheden kon, door samenvoeging van verschillende categorieën alsmede door toepassing van afronding, een indeling naar moeilijkheid worden vastgesteld.

3. Het woordfrequentie-onderzoek van De la Court e.a.²

Bij besluit van de Directeur van Onderwijs en Eeredienst van 14 september 1934 nr. 29178/B werd een commissie ingesteld, die tot taak had na te gaan of en zo ja op welke wijze de aan 'Basic-English' ten grondslag liggende beginse-

len aan de taalmethodiek op meisjesscholen en eventueel op standaardscholen dienstbaar zouden kunnen worden gemaakt, ten aanzien van het onderricht in de Nederlandse taal.

Het doel van het onderzoek van De la Court was een algemene woordenlijst samen te stellen; een woordenlijst die dus een beeld geeft van de gemiddelde taal en die zowel bruikbaar zou zijn voor het lezen als voor het spreken van de Nederlandse taal*. De woordenlijst van De la Court is met medewerking van personeel en leerlingen van een kweekschool in Nederlands Indië in streng geleid groepswerk tot stand gekomen. Bij dit woordfrequentie-onderzoek zijn 320 teksten met een totaal aantal van 1.000.000 woorden onderzocht. Het 'algemeen' Nederlands werd gekozen uit teksten met een verschillende graad van moeilijkheid, beginnende bij de kinderlectuur en opklimmende tot de gewone romanlectuur. Met de behoeften van de spreektaal werd rekening gehouden door in de onderzochte teksten veel dialoog op te nemen. Oorspronkelijke lectuur en goede vertalingen werden beide in het onderzoek betrokken. Het onderzochte materiaal kan als volgt worden gerubriceerd:

A Kinderlectuur – algemeen	200.000 woorden
B Kinderlectuur – Indisch milieu	50.000 woorden
C Eenvoudige volwassenen lectuur – algemeen	600.000 woorden
D Eenvoudige volwassenen lectuur – Indisch milieu	150.000 woorden
<hr/>	
Totaal	1.000.000 woorden

Bij het onderzoek is rekening gehouden met het beginsel van de frequentie, de bruikbaarheid en de spreiding van de woorden. Onder frequentie verstaat men het aantal malen dat een woord in

* Het Psychologisch Laboratorium van de Rijksuniversiteit te Utrecht heeft in 1963 'De la Court's frequentietelling van Nederlandse woorden' opnieuw laten verschijnen, als rapport nr. 6301 (V + 145 blz.). In deze uitgave zijn alle woorden opgenomen.

de teksten voorkomt.

De bruikbaarheid van een woord wordt bepaald door de mogelijkheid die het biedt voor de vorming van samenstellingen en afleidingen. Zo is bijvoorbeeld huis belangrijker dan buffer, omdat huis ook voorkomt in: woonhuis, stadhuis, gemeentehuis, huisdeur, huiskamer, huissleutel, enz.*, terwijl het woord buffer o.a. voorkomt in bufferstaat, buffervoorraad. Komt een woord regelmatig voor in diverse teksten dan heeft dit woord een wijde spreiding. Komt het woord in een bepaalde tekst bijvoorbeeld 50 keer voor en in het geheel niet of zelden in een groot aantal andere teksten dan heeft dat woord een nauwe spreiding. Een woord met een ruime spreiding is meer algemeen bruikbaar en is dus van meer betekenis.

Vervolgens zijn woorden met dezelfde spelling maar met een verschillende betekenis opgenomen als verschillende woorden. De door De la Court en zijn medewerkers samengestelde woordfrequentielijst is het enige groots opgezette en wetenschappelijk verantwoorde onderzoek naar de woordfrequentie in de Nederlandse taal, voor zover ons bekend. In deze lijst zijn van de onderzochte 1.000.000 woorden de woorden opgenomen die een frequentie hebben van 25 of meer. Dat in deze lijst woorden als 'inlander, sloep en resident' wel genoemd zijn, terwijl bijvoorbeeld worden als 'kers, peer, pruim, en maaien' er niet in voorkomen, heeft men te aanvaarden.

De la Court heeft de 3296 woorden die 25 of meer keer zijn voorgekomen, in zijn rapport in alfabetische volgorde gepubliceerd.

Tevens heeft hij deze woorden vermeld, verdeeld over 7 radii, en wel:

1e radius (frequentie boven 500; 'ontelbaren')	305 woorden
2e radius (frequentie 300–500)	130 woorden
3e radius (frequentie 200–300)	169 woorden
4e radius (frequentie 150–200)	181 woorden

*De *Woordenlijst Nederlandse Taal 1954* vermeldt reeds een honderdtal mogelijkheden met huis aan het begin van het woord.

5e radius (frequentie 100-150)	351 woorden
6e radius (frequentie 50-100)	878 woorden
7e radius (frequentie 25- 50)	1282 woorden
	<hr/>
	3296 woorden

4. *Aanvulling en interpretatie van de lijst De la Court voor dit onderzoek*

1. De lijst van de De la Court is voor ons doel aangevuld met:
 - a. De namen van de acht hoofdwindstreken (noord, oost, zuid, west, noordoost, noordwest, zuidoost, zuidwest).
 - b. De namen van maten en gewichten (centimeter, decimeter, hectometer, deciliter, liter, hectoliter, gram en ons)*.
 - c. De namen van de dagen van de week (zondag, maandag, dinsdag, woensdag, donderdag, vrijdag en zaterdag).
 - d. De namen van de maanden (januari, februari, maart, april, mei, juni, juli, augustus, september, oktober, november en december).
 - e. De telwoorden en de rangtelwoorden.
 - f. De namen van landen (inclusief streken en provincies) volkeren en hun afleidingen.
2. Elk in de lijst opgenomen woord is inclusief de verbogen en vervoegde vorm(en). Bijvoorbeeld onder het werkwoord 'zijn' vallen: is, was, waren, geweest, enz. Ook de meervoudsvorm(en), de trappen van vergelijking en de verkleiningsvorm horen thuis bij het in de lijst opgenomen woord.
Tevens werd bij het in de lijst opgenomen woord ondergebracht:
 - het vrouwelijk woord indien dit wordt gevormd door de gewone uitgang, bijvoorbeeld koning - koningin, eigenaar - eigenares;
 - een bijvoegelijk gebruikt woord dat bestond uit een in de lijst genoemd woord met de toevoeging van een 'e' of 'en';
 - het bijvoegelijk gebruikte verleden-deel-

* Meter, kilometer, kilogram en pond zijn in De la Court's lijst vermeld.

woord van werkwoorden die in de lijst voorkomen;
- het zelfstandig gebruikte verleden-deelwoord van werkwoorden die in de lijst voorkomen.

3. Komen samengestelde woorden zelf niet voor in de lijst, maar wel de afzonderlijke delen (in de betekenis die ze in de samenstelling hebben) dan werden ze beschouwd alsof ze in de lijst voorkomen, bijvoorbeeld goudgeel, ontdekkingsreiziger; niet woorden als bijziende, wittebroodsweken, onderweg.
4. De in de lijst opgenomen woorden zijn, indien geen nadere omschrijving is vermeld, in de meest ruime betekenis genomen.
5. De eigennamen* en hun afleidingen zijn afzonderlijk geteld.

5. *Beschrijving van het onderzoek*

Bij dit onderzoek is van dezelfde indeling Nederlandse lectuur uitgegaan als bij de ontwikkeling van de formule voor de leesindex A (gemiddelde zins- en woordlengte)¹.

De categorie studieboeken is echter moeten vervallen in verband met de vaktermen (milieuwoorden). Ook is 'Hop maar Jip en Janneke' van Annie M. G. Schmidt niet opgenomen.

De onderzochte boeken zijn:

I. a. *Kinderlectuur, leeftijd 6-7-8 jaar.*

1. Laan, Dick: *Pinkeltje in Artis: Van Holkema en Warendorf N.V., Amsterdam.*
2. Fransen, Frans: *Puk en Muk op de tan-*

* Een eigenaam is een naam waardoor men een zelfstandigheid in het bijzonder een persoon maar bijvoorbeeld ook geografische zaken, van andere der zelfde soort onderscheidt, in tegenstelling met soortnaam (voorwerpsnaam die aan alle voorwerpen van dezelfde soort gemeen is).

dem; Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis, Tilburg.

b. *Kinderlectuur, leeftijd 9-10-11-12 jaar.*

3. Hildebrand, A. D.: Karel de kleinzoon van Daan de eend; H. Meulenhoff, Amsterdam.

4. Hölscher, To.: Hoe trotskopje genas; G. B. van Goor Zonen's Uitgeversmij. N.V., 's-Gravenhage-Djakarta.

c. *Kinderlectuur, leeftijd 13-14-15 jaar.*

5. Nowee, J.: Witte Veder; L. C. G. Malmberg, 's-Hertogenbosch.

6. Jansonius, Hella: In 'de Spreuwenpot'; U.M. 'West-Friesland', Hoorn.

II. *Specifieke jeugdlectuur*

7. Steuben, Fritz: De rode storm; G. B. van Goor Zonen's Uitgeversmij. N.V., 's-Gravenhage-Djakarta.

8. Havelte, Sanne van: Onder de mimosa's; Van Holkema en Warendorf N.V., Amsterdam.

III. a. *Detectives*

9. Christie, Agatha: Schuldig in eigen ogen; A.W. Sijthoff's Uitgeversmij. N.V., Leiden 1951.

10. Sayers, Dorothy L.: Onaangenaamheden in de Bellona club; Uitgeverij 'Pax', 's-Gravenhage.

b. *Cowboys*

11. Brand, Max: Tijger; Helicon N.V. Uitgeversmij., Antwerpen.

12. Macdonald, Wm Colt: 'Hands up holiday', Uitgeversmaatschappij 'De Combinatie' N.V., Rotterdam 1952.

c. *Dames-romans*

18. Elzer, Margarete: Effy zet door! Zuid-Hollandsche Uitgeversmij., 's-Gravenhage.

14. Deeping, Warwick: Levensernst; Uitgeverij 'De Steenuil', Amsterdam.

IV. *Reisverhalen*

15. Juliën, Dr. Paul: Kampvuren langs de evenaar; Poirtersfonds-serie, Eindhoven.

16. Pos, Mary: Op vleugels naar Zuid-Afrika; C.V. Allert de Lange, Amsterdam 1941.

b. *Historische romans*

17. Haasse, Hella S.: Het woud der verwachting; N.V. Em. Querido's Uitgeversmaatschappij, Amsterdam 1949.

18. Ammers-Küller, Jo v.: De Patriotten I; Engelhard, Van Embden en Co., Amsterdam.

c. *Streekromans*

19. Man, Herman de: Een stoombootje in de mist; De Nederlandsche Keurboekerij, Amsterdam 1933.

20. Koenen, Marie: Wassend graan; Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht-Brussel.

d. *Populair-wetenschappelijke boeken*

21. Zischka, Anton: Europa leeft; Nederlands Boekhuis, Tilburg.

22. Edelman, Mr. H. C. M.; Leven met atomen; J. M. Meulenhoff, Amsterdam.

De boeken zijn doorgemeten met behulp van steekproeven. De bepaling van de grootte van de steekproef per boek is als volgt gebeurd.

In het geval, dat de woorden uit de aangevulde lijst-De-la-Court (geïnterpreteerd zoals in het voorgaande is beschreven) een percentage vertegenwoordigen van respectievelijk 90, 80 of 70, dan is - bij een steekproefgrootte van 2500 woorden per boek - de maximale fout in dit percentage respectievelijk gelijk aan plus of min 1,2%, 1,6% of 1,8% behoudens een kans van 5%. Daar uit het verslag van het 'Onderzoek De la Court' niet valt op te maken welk percentage de vermelde woorden in werkelijkheid vertegenwoordigen,

werd voor een tweetal van de door hem onderzochte teksten het percentage berekend. Dit gaf aanleiding om aan te nemen dat door de woorden uit deze lijst minstens 80 en misschien zelfs 90% van de onderzochte teksten wordt vertegenwoordigd.

Bij aanneming van 80% geeft een steekproef van 2500 woorden dus een fout van plus of min 1,6% behoudens een kans van 5%. Gebleken is dat de lijst De la Court met aanvulling in ons onderzoek 92,5% van alle onderzochte teksten

bevat.*

Wij namen per boek negen willekeurig gekozen passages van ± 300 woorden, zodat de totale steekproef per boek bestond uit ± 2700 woorden. Na aftrek van de eigennamen en hun afleidingen bleven steeds meer dan 2500 te onderzoeken woorden over.

Van alle woorden uit de verschillende steekproeven is nagegaan of zij in de aangevulde lijst De la Court voorkwamen. (De zogenaamde ontelbaren zijn ook apart geteld).

Tabel I Overzicht per schrijver van percentage outsiders.

Schrijver	percentage outsiders	percentage verschillende outsiders	indexcijfer B	percentage gewogen outsiders		
				gemiddeld	minimum behoudens een kans van 5%	maximum
1 Dick Laan	5,114	2,217	85	2,870	2,403	3,337
2 Frans Franssen	3,629	2,603	85	2,887	2,317	3,475
3 A. D. Hildebrand	2,813	1,771	91	2,105	1,644	2,566
4 To Hölscher	3,939	3,246	80	3,433	2,785	4,081
5 L. Nowee	5,724	4,356	71	4,666	3,948	5,384
6 Hella Jansonius	7,415	5,889	56	6,389	5,528	7,250
7 Fritz Steuben	6,864	5,577	59	6,038	5,197	6,879
8 Sanne v. Havelte	5,948	4,679	66	5,164	4,382	5,946
9 Agatha Christie	4,665	3,899	74	4,159	3,441	4,877
10 Dorothy L. Sayers	7,195	5,929	57	6,336	5,471	7,201
11 Max Brand	5,851	5,393	64	5,534	4,701	6,367
12 Wm Colt Macdonald	6,811	5,346	61	5,758	4,943	6,573
13 Margarete Elzer	7,190	5,985	56	6,478	5,589	7,367
14 Warwick Deeping	5,844	4,942	66	5,195	4,403	5,987
15 Dr. Paul Juliën	10,163	8,391	36	8,992	7,975	10,009
16 Mary Pos	7,555	6,793	51	7,092	6,146	8,038
17 Hella S. Haasse	10,706	9,617	28	9,982	8,902	11,062
18 Jo v. Ammers-Küller	9,834	8,934	33	9,349	8,295	10,403
19 Herman de Man	7,917	6,729	51	7,125	6,203	8,047
20 Marie Koenen	7,308	6,608	52	6,879	5,963	7,795
21 Anton Zischka	9,547	8,163	38	8,717	7,719	9,715
22 Mr. H. C. M. Edelman	14,891	9,257	22	10,688	9,720	11,656

* Ons onderzoek omvatte 61 391 woorden, waarvan 2 632 woorden eigenamen of afleidingen daarvan waren. Van de overgebleven 58 759 woorden bleek 71,5% te behoren tot de 300 'ontelbaren' van De la Court. De resterende 3000 woorden van de aangevulde lijst van De la Court bestreken nog eens 21%. Men kan dus stellen dat men met behulp van de

woordfrequentielijst De la Court (bestaande uit 3300 woorden) 92,5% van de door ons doorgemeten teksten kan begrijpen.

Wij menen hieruit te mogen concluderen dat de 'Lijst De la Court' ontstaan in 1934 heden nog zeer bruikbaar is.

Een niet in de lijst voorkomende woord is een 'outsider'. Van deze outsiders is tevens de frequentie nagegaan.

In dit onderzoek is aangenomen dat wanneer een outsider éénmaal voorkomt, deze outsider voor de lezer zijn volle moeilijkheid bezit en de waarde heeft van 1. Komt een outsider tweemaal voor dan is de tweede keer de moeilijkheid gedaald tot de helft (deze outsider krijgt dan de waarde 1,5). Komt een outsider driemaal voor dan is de derde keer de waarde 0,25 en wordt deze outsider geclassificeerd met een waarde van 1,75. De outsiders met een frequentie van 4 worden bij de vierde maal geteld als 0,125. Als een outsider meer dan viermaal in de tekst voorkomt, wordt verondersteld dat de lezer de vijfde en volgende keren de betekenis ervan kent en dat dus dit woord voor hem geen moeilijkheden meer oplevert. Komt een outsider bijvoorbeeld achttien keer in de tekst voor, dan wordt deze outsider herleid tot een waarde van 1,875 outsider. De herleide outsiders en de eenmaal voorkomende outsiders vormen samen de 'gewogen' outsiders.

Nadat het aantal gewogen outsiders per boek was vastgesteld, werden de percentages gewogen outsiders per boek berekend.*

* Het percentage gewogen outsiders is bepaald t.o.v. de totale steekproef per boek, dus inclusief de eigenamen.

Om de nauwkeurigheid te kunnen aangeven zijn 95%-betrouwbaarheidsgrenzen voor de percentages bepaald. In Tabel 1 ziet men een en ander per boek/schrijver weergegeven.

De percentages gewogen outsiders zijn uitgedrukt in indexcijfers B (indexcijfer A is gereserveerd voor de leesbaarheidsfactor: gemiddelde zinslengte, gemiddelde woordlengte en hun onderlinge betrekking). De spreidingsband van het indexcijfer B loopt, eveneens als bij indexcijfer A, van 1 t/m 100, met dien verstande dat 1% gewogen outsiders overeenkomt met het indexcijfer B = 100 en 13,5% gewogen outsiders met het indexcijfer B = 0. Voorlopig is een lineaire verdeling aangehouden.

De verhouding van het percentage gewogen outsiders en de leesindex B is weer te geven in de formule $y = -8x + 108$ (waarin y = leesindexcijfer B en x = percentage gewogen outsiders).

Door samenvoeging van de verschillende typen lectuur en door afronding ontstaat het in Tabel 2 gegeven overzicht.*

* Een uitzondering hierop vormt Dr. Paul Juliën met zijn *'Kampvuren langs de evenaar'*. De moeilijkheidsgraad van dit boek gezien vanuit de factor bekendheid van de woorden ligt op het peil van de historische romans en populair-wetenschappelijke lectuur. Naar de inhoud zou plaatsing van dit boek in het genre populair-wetenschappelijk alleszins verantwoord zijn.

Tabel 2 Leesbaarheid bepaald door de factor woordkeus.

Categorie	Indexcijfer B	Omschrijving	Type lectuur
I	76-100	gemakkelijk	kinderlectuur t.m. 12 jaar
II	56- 80	standaard	kinderlectuur vanaf 13 jaar, specifieke jeugdlectuur, detectives, cowboys en damesromans
III	36- 60	tamelijk moeilijk	reisverhalen en streekromans
IV	16- 40	moeilijk	historische romans en populair-wetenschappelijke lectuur
V	0- 20	zeer moeilijk	wetenschappelijke lectuur

Literatuur

1. Brouwer R. H. M.: *Onderzoek naar de leesbaarheid van Nederlands proza; Pedagogische Studiën*, jrg. 40 nr. 10 (okt. 63).
2. Court, A. De la e.a.: *Lijst van de in het Nederlandsch meest voorkomende en meest bruikbare woorden. Verslag van een onderzoek in opdracht van het Departement van Onderwijs en Eeredienst; Uitgegeven bij Volkslectuur te Batavia, 1937.*

Curriculum Vitae

R. H. M. Brouwer, geb. in 1929 te Heerlen. Behaalde

in 1967 de akte Pedagogiek MO B. Is werkzaam geweest bij de Staatsmijnen in Limburg bij de afdeling Opleiding en Kadervorming en de afdeling Personeelsresearch. Sedert enige jaren verbonden aan het Onderwijs-Adviescentrum te Amersfoort. Publiceerde 'Enige aspecten van het beter en sneller lezen' (Richting 1959/1960); 'Leesbaarheid van Nederlands proza' (Pedagogische Studiën 1963); 'Geprogrammeerde cursus: Bediening pneumatische regelaar Foxboro M 54' (in samenwerking met Dr. G. Koene en T. Vanderμήhlen in Geprogrammeerde Instructie 1966); 'Taalonderwijs aan buitenlandse werknemers' (Mens en Onderneming 1966); 'Verstaanbaarheid en meetbaarheid van de taal' (Dux 1966).

Indicatie	Indicatie 2	omschrijving	Typenummer
1	75-100	geschiedk.	historieboek voor 12 jaar
2	25-30	staatsk.	historieboek voor 12 jaar, geschiedk. staatsk.
3	25-30	staatsk.	detective, cowboy en dramatische
4	25-30	staatsk.	recreatieve- en sportliteratuur
5	10-10	staatsk.	historische romans en verhalen voor jongeren
6	0-20	zout boekje	verhalenboek voor jongeren

De problematiek van de middenschool

D. JANSZ

In Pedagogische Studiën van juli-augustus 1971 is een artikel verschenen van L. van Gelder en J. F. Vos, getiteld 'Misverstanden rondom de middenschool'. In dit artikel haken de beide schrijvers in op een ander artikel van N. L. Dodde, verschenen in Intermediair van 9 april 1971, waarin deze een opsomming geeft van een aantal argumenten, gebruikt door voor- en tegenstanders t.o.v. de middenschool. Dodde spreekt zich uit voor een driedelige middenschool: een voor de (zeer) begaafde leerlingen, een voor de minder begaafden en de derde middenschool is dan voor de grote middenmoot.¹ Bij het lezen van het artikel van Van Gelder en Vos heb ik me afgevraagd of de conclusies, die de schrijvers trekken betreffende de middenschool, wel geheel wetenschappelijk houdbaar zijn.

De schrijvers gaan in belangrijke mate uit van een indeling van Bühl, die twee hoofdtypen in de onderwijssystemen onderscheidt: de 'Säulenschule' en de 'Einheitsschule', welke weer onderverdeeld kunnen worden in elk twee subtypen.²

Bühl maakt nu een vergelijking tussen het eenheidssysteem, welke we o.a. terug vinden in Zweden (en dan vooral in Stockholm) en in de Verenigde Staten, en het verticale zuilensysteem, aanwezig in een aantal Westeuropese landen (Nederland, België, Duitsland, Frankrijk, Groot-Britannië) en de ontwikkelingslanden. Aan de hand van 4 grafieken, betrekking hebbende op de onderwijssystemen in bovengenoemde landen of groepen van landen, concludeert hij – en in navolging van hem ook Van Gelder en Vos³ – dat het eenheidssysteem pedagogisch-didactisch veel beter is, aangezien dit onderwijssysteem leidt tot:

- a. een hoger percentage leerlingen, dat op een bepaalde leeftijd nog deelneemt aan het onderwijs (Beschulungsgrad);
- b. een grotere doorstroming van arbeiderskinderen naar het voortgezet onderwijs (Rekruterungsindex);
- c. een hogere mate van actualisering van het poten-

tieel talent der leerlingen (Begabungsnutzung).

Wie de 4 grafieken van Bühl bekijkt, neigt – net als de schrijvers van het artikel – tot de conclusie dat het zuilensysteem inferieur moet zijn aan het horizontale systeem. Bij nader inzien kunnen evenwel toch een aantal vragen gesteld worden.

A Beschulungsgrad:

In de landen met het eenheidssysteem (zoals Zweden en de U.S.A.) zou de vormingsgraad op de verschillende leeftijden hoger liggen dan in de landen met het zuilensysteem. Bühl verstrekt een aantal cijfers hierover⁴. Zo vermeldt hij dat in de V.S. de participatie aan het onderwijs voor de 17-jarigen 91,4% bedraagt, terwijl dat in Frankrijk en Duitsland 28% is. Allereerst willen we opmerken dat elke vergelijking met het onderwijs in de ontwikkelingslanden, zoals dat met het naast elkaar plaatsen van de 4 grafieken gedaan wordt, natuurlijk zonder meer ten nadele van deze landen is! Dat daar de participatie aan het onderwijs, de doorstroming van arbeiderskinderen naar het voortgezet onderwijs, etc. geringer is, is vanzelfsprekend en het type van onderwijssysteem is daar niet alleen schuldig aan. Voor een zuiverder vergelijking van onderwijssystemen kan men deze groep beter weg laten.

Doch nu de vergelijking tussen enerzijds Zweden (met name speciaal Stockholm) en de V.S., met hun eenheidssysteem, en anderzijds de groep van Westeuropese landen met hun zuilensysteem, wat de mate van deelname aan het onderwijs in een bepaalde leeftijdscategorie betreft. Is dit verschil alleen maar een kwestie van onderwijssystemen?

Kan men ten eerste zo zonder meer het schoolstelsel van één land (en dan eigenlijk alleen Stockholm, zie Bühl) vergelijken met die van een groep landen? De aanduiding van het participatieniveau van deze groep westeuropese landen berust op een gemiddelde, terwijl dat in elk geval niet zo is bij dat van Zweden, i.c. Stockholm. Dergelijke vergelijkingen moeten met de nodige voorzichtigheid

worden gemaakt. Dat blijkt heel duidelijk uit het volgende. Het participatieniveau van de 15-19-jarigen bedraagt in Zweden 32,3% en in Nederland 32,8% en voor de leeftijdsgroep van 20-24-jarigen bedraagt dit resp. 7,1 en 8,2⁵! Nu was Nederland dus een van de westeuropese landen met een zuilensysteem, welke vergeleken werd met het eenheidssysteem van Zweden en de V.S. In deze groep van westeuropese landen bevinden zich ook o.a. Groot-Brittannië en West-Duitsland met elk een participatieniveau van 17,6. Hierdoor ligt het gemiddelde participatieniveau van deze groep landen beduidend lager dan van Zweden. Plaatsen we alleen Nederland en Zweden tegenover elkaar dan komt Nederland, ondanks het zuilensysteem, er niet zo gek van af! Hoe kan dat? Daarover wordt niets vermeld!

Een andere vraag, die opkomt, is: zijn deze verschillen in vormingsgraad ook niet mede te verklaren door verschillen in leerplichtperiode? Speelt het moment van beëindiging van de leerplicht niet mee en moeten we dat niet betrekken in de vergelijking van de mate van participatie der 15-19-jarigen? Het maakt een groot verschil of de leerplicht eindigt op 14 jaar (tot voor kort in België) of op 16 jaar (in Zweden), wanneer men de vormingsgraad in verschillende landen met elkaar vergelijkt, vooral van 15-19-jarigen! Des te meer wordt het belangrijk deze factor erbij te betrekken wanneer men op grond van deze vergelijkingen conclusies wil gaan trekken inzake het onderwijssysteem. We hebben noch uit het boek van Bühl, noch uit het artikel van Van Gelder en Vos de indruk gekregen dat men met deze factor heeft rekening gehouden.

Ten slotte wat dit aspect betreft, is het onduidelijk gebleven wat men nu precies onder 'Beschulungsgrad' verstaat. Wat men alle vormen van onderwijs en vorming, die iemand op een bepaalde leeftijd volgt, daar onder of alleen bepaalde onderwijsvormen (bijv. alleen algemeen onderwijs of ook partieel onderwijs?) Gezien de grote diversiteit van onderwijssystemen in de verschillende landen is het zeer geweest dat exact te omschrijven.

We willen niet beweren dat er geen kwaliteitsverschillen bestaan tussen het zuilensysteem en het eenheidssysteem, doch de gegevens van Bühl mogen dan wel een duidelijke aanwijzing geven dat *waarschijnlijk* het eenheidssysteem beter is, bewezen is het daarmee nog niet.

B De doorstroming van kinderen uit laag-sociaal milieu (Rekrutierungsindex):

Ook hier zouden de landen met een geïntegreerde

onderwijsstructuur – volgens de grafieken van Bühl – een veel beter figuur slaan dan die met het categoriale systeem. Doch ligt dit nu enkel en alleen weer aan de onderwijsstructuur? Kunnen hier ook niet mede andere factoren een rol gespeeld hebben, zoals bijv.: opvangklassen aan de basisscholen, speciaal verlaagde leerlingenschaal voor scholen in arbeiderswijken, verschillen in klassegrootte tussen de scholen in de diverse landen; speciale activeringsprogramma's op kleuter- en basisscholen (die in de V.S. al wat langer toegepast worden dan in Nederland)? In hoeverre is er sprake van verschillen tussen de diverse landen in de mate, waarop de ouders bij het onderwijs worden betrokken? Het is bekend dat juist in de V.S. dit veel meer plaats vindt dan in ons land. Wat is de relatie tussen de betrokkenheid der ouders en de doorstroming? Ten slotte zullen kwaliteitsverschillen tussen de verscheidene onderwijssystemen ook een (belangrijke) rol spelen bij de mate van doorstroming.

Heeft men ooit een specifiek onderzoek gedaan in hoeverre de doorstroming werd bevorderd enerzijds door het onderwijssysteem en anderzijds door bovengenoemde (en eventueel andere) factoren? In elk geval Van Gelder en Vos maken in hun artikel geen enkele vermelding van een dergelijk exact onderzoek en baseren ook hun conclusies daar niet expliciet op. Ook hier weer kunnen we veronderstellen dat het onderwijssysteem een belangrijke rol zal vervullen, maar om een grotere mate van doorstroming in een bepaald land alleen terug te brengen op een verschil in onderwijssysteem zonder dat men duidelijk alle nevenfactoren heeft uitgeschakeld (of expliciet ingecalculeerd), acht ik onjuist.

C De actualisering van het potentieel talent (Begabungsnutzung):

Het geïntegreerde eenheidssysteem in Zweden en de V.S. zouden ook in dit opzicht tot duidelijk betere resultaten leiden dan de categoriale verzuilde onderwijsstructuren. In het eerst genoemde wordt veel meer potentieel talent geactualiseerd. In het door Van Gelder en Vos aangehaalde werk van Bühl worden een aantal studies vermeld die er allen op wijzen dat er een aanzienlijke reserve aan potentieel talent zou zijn, vooral onder het laag-sociaal milieu⁶. Zo wordt o.a. genoemd de studie van Spitz, waarin deze aantoonde dat althans in 1954/55 de relatieve deelnamecoëfficiënt in het universitaire onderwijs voor mannen en vrouwen van 35 jaar en jonger in het hoog-sociaal milieu resp. 68 en 25 bedraagt, in het midden-sociaal milieu 22 en 3,6 en in het laag-sociaal milieu 5,8 en 0,467. Dit geeft dus aan dat deel der

geschikten per 100 mannen/vrouwen in bovengenoemde leeftijdscategorie in elk milieu, dat zich laat inschrijven voor het universitair onderwijs. Een ander door Bühl geciteerd werk, nl. van Halsey e.a. bevat een verslag van een conferentie over dit probleem. Hierin zijn weer verschillende onderzoeken opgenomen. Deze onderzoeken komen ook tot de conclusie dat er een groot ongebruikte reserve is aan talent. Zo wordt in dit laatste werk o.a. verwezen naar de studie van Leybourne-White. Volgens dit onderzoek zou slechts 25% in de leeftijdsgroep van 18 t/m 25 jaar met een I.Q. van 135 en meer; 29% met een I.Q. van 130-135; 20% met een I.Q. van 125-130 en 14% met een I.Q. van 120-125 de universiteit bezoeken.⁸ Al deze onderzoeken en alle andere door Bühl vermelde studies moeten ons toch overtuigen dat er een groot reservoir is? Zonder te willen ontkennen dat er zeker in het laag-sociaal milieu sprake is van reserve aan ongebruikt talent komen toch weer een aantal vragen op. Allereerst wijst Van Heek erop dat het verschil in doorstroming tussen kinderen van hoog- en midden-sociaal milieu enerzijds en kinderen uit laag-sociaal milieu anderzijds zich niet voordoet bij kinderen die een grote mate van geschiktheid hebben om het V.H.M.O. te volgen⁹. Dit verschil in doorstromingskansen zou zich juist vooral openbaren naar mate het schoolgeschiktheidsniveau van het kind lager is. Een volgend probleem is in hoeverre het I.Q. een voldoende maatstaf is voor het potentieel talent. Spitz bijv. erkent zelf dat het I.Q. geen voldoende maatstaf is voor de begaafdheid¹⁰.

Halsey maakt terecht een onderscheid tussen begaafdheidsreserve in engere zin (te meten d.m.v. intelligentietests) en in ruimere zin, waarbij allerlei andere facetten komen als doorzettingsvermogen, motivatie, belangstelling e.d.¹¹. Er zijn mensen die gezien hun I.Q. geschikt zouden zijn om een universitaire studie te volgen, doch dit niet kunnen volbrengen daar het hun ontbreekt aan de begaafdheid in ruimere zin.

Men kan natuurlijk hiertegenover stellen dat termen als potentieel talent en begaafdheid hypothetische en dus vage aanduidingen zijn, terwijl één door een test gemeten intelligentie, aangeduid in I.Q., exact aangeeft waar het omgaat. Dit is ten dele waar, doch we zullen moeten bedenken dat:

- a. er steeds meer kritiek wordt uitgeoefend op deze simpele I.Q. aanduiding en determinering van een persoon en
- b. hoe vaag termen als potentieel talent en begaafdheid ook mogen zijn, factoren als doorzettingsver-

mogen, motivatie, etc. toch reëel werkende aspecten zijn, die van invloed zijn op studieprestaties.

Al deze onderzoeken, waarin alleen het I.Q. gemeten wordt, zijn dus maar beperkt. Natuurlijk geven ze wel enige gegevens, doch we zullen moeten oppassen er al te vergaande conclusies uit te gaan trekken.

Waar er al zoveel haken en ogen zitten aan het bepalen van het potentieel talent in een bevolkingsgroep, wordt het probleem nog ingewikkelder als we verschillende landelijke onderzoeken met elkaar gaan vergelijken. Men zal dan nauwgezet moeten nagaan de uitgangspunten, de gestelde hypothesen, toegepaste onderzoeksmethoden, statistische verwerkingen en generalisatiewaarde van elk onderzoek. In hoeverre komen die met elkaar overeen, in hoeverre verschillen ze? Hoe zijn de resultaten van het ene onderzoek te vertalen in het andere onderzoek?

Bij de vergelijking tussen de twee onderwijsstructuren, waarbij de actualisering van het potentieel talent een der criteria is, laat Bühl niet blijken met dit alles rekening te hebben gehouden.

Dit alles overwegende, acht ik dan ook de constatering van Van Gelder en Vos: 'Bijzonder duidelijk komt dus de superioriteit van de horizontale systemen t.a.v. de drie criteria naar voren'¹² methodologisch wat voorbarig. Het door Bühl aangedragen materiaal mag dat allemaal wel suggereren, ik meen dat een nadere analyse tot een wat voorzichtigere stellingname leidt. Leiden de door Bühl en anderen verstrekte gegevens niet meer tot een aantal hypothesen dan tot vaststaande conclusies? Ik wil niet ontkennen dat een geïntegreerde horizontale onderwijsstructuur ten voordele zou *kunnen* zijn van een grotere mate van participatie aan het onderwijs, doorstroming van kinderen uit het laag-sociaal milieu en actualisering van reserves aan begaafdheden, doch het artikel van Van Gelder en Vos toont niet aan, dat dit uitsluitend bepaald wordt door deze onderwijsstructuur noch – bij erkenning van andere factoren – in welke mate.

Het blijft zodoende discutabel: '... dat de grote achterstand, die de zuilsystemen te zien geven t.a.v. de drie criteria, het gevolg is van de systeemopbouw ervan...'¹². Er zullen lezers zijn, die op bovenstaande reageren met de stelling, dat we in de sociale wetenschappen altijd met onzekerheden moeten werken. Volkomen waar, maar dan moeten we ook in onze conclusies daar rekening mee houden en dat duidelijk laten uitkomen. Hoewel het zonder meer waar is dat er al vrij veel onderzoeken gedaan zijn over de middenschool, vooral in het buitenland, betekent dit

nog niet dat we het gehele veld in al zijn aspecten kunnen overzien. Gedane onderzoeken blijken soms tot bepaalde conclusies te leiden, waarmee we zeer voorzichtig moeten zijn, zoals ik hierboven heb proberen aan te tonen. Zeer terecht schrijft Van Gelder in *Onderwijs en Opvoeding*: 'Een belangrijk experiment als de middenschool vereist grote nauwkeurigheid in de voorbereiding en in de begeleiding'¹³

Willen we hiermee een pleidooi houden om de 'boot van de middenschool' af te houden? Absoluut niet! Reeds nu moet en kan men aanvangen met een goed opgezet experiment, daar ben ik het zonder meer mee eens met de schrijvers. Doch laat men niet zo geobsedeerd zijn door de middenschool dat men geen oog heeft voor alternatieve mogelijkheden. Hoe enthousiast men ook moge zijn voor dit type, uitgebreide onderzoeken zullen moeten uitwijzen of deze onderwijsvorm die oplossing geeft voor de problemen, die men ermee hoopt en denkt te bereiken. Mocht de middenschool na een grondig een kritische analyse de beste oplossing blijken te zijn, wat ik zeker niet wil uitsluiten, dan komt de volgende vraag opzetten. Is directe realisatie wel mogelijk?

De meest fundamentele kritiek die op het onderwijsbeleid in Nederland wordt gegeven, is dat dit 'beleid' niet uitgaat van een alomvattende onderwijsvisie, waarbij alle schoolsystemen als een samenhangend geheel worden gezien, maar dat men fragmentarisch sleutelt nu eens aan het ene schooltype dan weer aan het andere. Velen, waar onder Van Gelder, hebben daar op gewezen. Nu vraag ik me af hoe men de middenschool inhoud kan geven, als nog niet eens exact vast staat hoe het nieuwe kleuter- en basisonderwijs er in de naaste toekomst zal gaan uitzien. De nieuwe wet (zeer waarschijnlijk één wet voor beide onderwijssoorten) moet nog geschreven worden, daarna in het parlement behandeld en tenslotte worden gerealiseerd in de praktijk! Een kwestie van jaren! Het enige wat we momenteel hebben, is het voorontwerp van een wet op het basisonderwijs. En die is min of meer weer ingetrokken. Aangezien men middenschool en de geïntegreerde kleuter/basischool niet los van elkaar kan zien, zal men toch eerst de kleuter- en basisschool in de praktijk inhoud moeten gaan geven. Dan pas is het mogelijk de middenschool, daarop voortbouwend, te realiseren. Anders begaat men weer de fout fragmentarisch te werk te gaan! Dat het jaren en jaren zal duren, voordat alles is uitgevoerd, besef ik volledig. Doch dat lijkt me beter dan een overhaaste invoering met de zeer grote kans van mislukking, met alle gevolgen van dien. Natuurlijk kan men onderwijl al vast goed

opgezette experimenten met de middenschool gaan uitvoeren, opdat dit voldoende is voorbereid tegen de tijd dat het praktisch kan worden gerealiseerd. Men zal net als in het vaak ten voorbeeld gestelde Zweden een ruime introductieperiode moeten nemen voor de invoering van de eenheidsschool¹⁴. In dit kader is het de vraag of het zonder meer juist is het voorstel van Dodde: de invoering van een driedelige middenschool, volstrekt te verwerpen. Zullen we niet wat serieuzer moeten nagaan of dit een mogelijke en zinvolle overgangsfase kan zijn? Is het niet wat al te gemakkelijk om te stellen dat in zijn voorstel: '...¹⁵ de institutionele onderwijsvormgeving uit de vorige eeuw onverkort gehandhaafd wordt.' Er zal nog een lange weg afgelegd moeten worden naar het beste onderwijsstelsel!

Literatuur

1. N. L. Dodde - De middenschool, *Intermediair*, 7e jaargang no. 14, 9 april 1971, pag. 43 e.v.
2. W. L. Bühl - *Schule und gesellschaftlicher Wandel*, Stuttgart 1968, pag. 192-194.
3. Bühl, pag. 194 en Van Gelder/Vos, pag. 321.
4. Bühl, pag. 195 en 196.
5. Bühl, pag. 47.
6. Bühl, pag. 33 en 34.
7. J. C. Spitz - De reserve aan hoger intellect in Nederland, in: *Universiteit en Hogeschool*, december 1959, pag. 86.
8. A. H. Halsey e.a. - *Ability and educational opportunity*, O.E.C.D., 1961, pag. 167.
9. F. van Heek e.a. - *Het verborgen talent*, 1968, pag. 178.
10. Spitz, pag. 79 en 82.
11. Halsey, pag. 147.
12. Van Gelder en Vos, pag. 321.
13. L. van Gelder - *Onderwijs en Opvoeding*, jaargang 22, no. 10, juni/juli 1971, pag. 215.
14. Men leze wat Ph. J. Idenburg in *Theorie van het onderwijsbeleid* op pag. 170-172 daar over schrijft.
15. Van Gelder/Vos, pag. 324.

Curriculum vitae:

D. Jansz, geboren in 1930, volgde de opleiding voor onderwijzer in Den Haag. Behaalde aan het toen nog geheten Nutseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam de middelbare akten A en B voor pedagogiek. Na werkzaam geweest te zijn bij het basis- en buitengewoon onderwijs, is hij momenteel verbonden aan de rijkspedagogische academie te Den Haag als docent pedagogiek. Studeert thans sociologie aan de rijksuniversiteit te Leiden.

Internationale Onderwijsconferentie, Geneve 1971

Van 15 tot 23 september 1971 vond in het Palais Wilson te Genève de 33e zitting van de 'International Conference on Education' plaats. Deze bijeenkomsten worden sinds vele jaren door het 'International Bureau of Education' (I.B.E.), dat sinds kort deel uitmaakt van de UNESCO, georganiseerd. Aan de conferentie namen afgevaardigden deel van een kleine 100 aangesloten landen en ruim 30 organisaties. Ter discussie stonden twee rapporten, die door het secretariaat van het I.B.E. waren voorbereid. Aan de behandeling van het tweede, dat als thema had "The social background of students and their chance of success at school" zijn de volgende notities gewijd. Via vragenlijsten was in 1970 bij de onderwijsactiviteiten van de leden-staten informatie over de stand van zaken ter zaken in deze landen ingewonnen. Voorts werd een voorbereidende literatuurstudie verricht (1971). Aan het begin van 1971 werd aan de hand van dit materiaal en een voorlopige schets van het discussiestuk een vijfdaagse voorbereidende werkbespreking gevoerd, waaraan ook een achttiental nationale en internationale deskundigen, waaronder dr. J. H. N. Grandia, deelnamen. Grandia (1971) deed van deze besprekingen verslag in *Pedagogische Studiën*.

Het discussie-stuk dat uiteindelijk ter tafel is gekomen graaft niet erg diep maar geeft wel een goed overzicht van de problematiek. Het bespreekt ondermeer het algemene beleid ten aanzien van de democratisering van het onderwijs en gaat in op aard en omvang van de problemen die met de sociale achtergrond van de deelnemers aan het onderwijs verband houden. Ook de rol van het onderwijsstelsel wordt in het stuk nader beschouwd. Tenslotte noemt het rapport een aantal maatregelen waarmee het probleem van de democratisering aangepakt is of zou kunnen worden. Aan het eind van het stuk worden in de vorm van een ontwerp-aanbeveling aan de

ministeries van Onderwijs van de verschillende landen de conclusies opgesomd waartoe de samenstellers kwamen.

Gedurende vijf dagen - negen zittingen - hebben ongeveer honderd deelnemers - de 'Commission' - het ruim 60 dichtbedrukte pagina's tellende discussiestuk paragraaf voor paragraaf behandeld. Het is daarbij niet ingrijpend aangetast, evenmin als de ontwerp-aanbeveling. Dat kon ook moeilijk, want het rapport - 'werkdocument' - gaf overwegend algemeen gedeelde inzichten weer, die slechts hier en daar enigszins gerelativeerd werden, zonder veel nieuwe informatie te bieden of prikkelende stellingen te poneren. De discussies hadden dan ook meestal het karakter van commentariërende monologen, hetgeen uiteraard nog versterkt werd door de omvang van het gezelschap, de opstelling van de zitplaatsen - de deelnemers waren in een grote zaal ter weerszijden van lange rijen tafels gezeten - en het overigens uitstekend functionerende viertalige simultaan-vertaalsysteem. Heel veel discussies die echt die naam verdienden hadden betrekking op redactionele kwesties die soms nogal politiek gevoelig waren. Dit alles neemt echter niet weg, dat er in een aantal van de interventies veel interessants te beluisteren viel, onder andere van de zijde van de afgevaardigden van Ierland, de Verenigde Staten en Engeland, maar ook van een aantal afgevaardigden uit de Afrikaanse ontwikkelingslanden.

In de discussie werd nog eens bevestigd dat het probleem van de (on)gelijkheid van kansen nagenoeg universeel is, al doet het zich op zeer uiteenlopende wijze voor. Zo uiteenlopend, dat men zich kan afvragen of men er vruchtbaar over kan discussiëren in zo'n gemengd gezelschap, wanneer er bovendien naast wetenschappelijke inzichten ook beleidsmogelijkheden aan de orde komen. Hoe dan ook, men heeft zich door dit bezwaar niet laten weerhouden

en is langs democratische weg tot een aantal conclusies gekomen, waarvan er hieronder in beknopte vorm een aantal opgesomd worden. De lezer zelf oordele over het kaliber ervan.

- Een efficiënt schoolsysteem betekent verspilling van geld en menselijke mogelijkheden. Het is duidelijk, dat indien de sociale herkomst van de deelnemers aan het onderwijs van betekenis is voor hun succes op school, dit probleem nader onderzocht moet worden, willen we een zekere gelijkheid bereiken. Dit is geen gelijkheid van aanleg of talent, maar wel van kansen, die een erkenning van de gelijkwaardigheid van alle mensen impliceert.
- De sociale achtergrond betekent geen onontkoombare lotsbestemming. Sommige benadeelde sociale klassen hebben een sterk verlangen om vooruit te komen en produceren een hoog percentage goede leerlingen, terwijl tezelfdertijd veel kinderen uit de middengroepen en hogere milieus tekort schieten in energie om hun studies tot een goed einde te brengen. Kinderen en opgroeiende jongeren hebben blijkbaar al dan niet de behoefte om te slagen, 'this dynamic self-image which makes for success'. We moeten ons afvragen hoe deze instelling door de omgeving en door de docenten kan worden ontwikkeld.
- Evenmin moet de omgeving zelf beschouwd worden als een onveranderlijk gegeven. Stimulering door de overheid of de gemeenschap kan een bepaald sociaal-cultureel leefmilieu transformeren en er een dynamische kwaliteit aangeven die op zijn beurt de individuen stimuleert.
- Georganiseerde onderwijsactiviteit veronderstelt de aanwezigheid van een zekere consensus tussen leerlingen, docenten, gezinnen en de omgeving in de ruimste zin van het woord. Veel afgevaardigden stelden dat de inhoud van het onderwijs in verschillende opzichten slecht is afgestemd op moderne eisen. Bijstelling van de leerplannen moet een permanent karakter hebben. Behalve wat betreft basiskennis en elementaire vaardigheden moet het onderwijs gericht zijn op het aanbrengen van meer algemene en operationele begrippen en op de verwerving van 'all-round know-how', wil het de moeite waard zijn en werkelijk doelmatig. De docenten dienen hun methoden te veranderen en hun leerlingen werkelijk in het onderwijsleerproces te integreren en ze er gemeenschappelijk verantwoordelijk voor te maken. Met andere woorden, de democratisering van het onderwijs moet geleidelijk in de richting gaan van het initiëren van de leerlingen in de democratie door het veranderen van de relatie leraar-leerling en het image van de leraar.
- Grotere taalvaardigheid leidt tot betere prestaties in alle vakken. Het verbeteren van expressie- en communicatiemogelijkheden leidt tot een vroegtijdige bevestiging van de persoonlijkheid en een vruchtbaarder contact met anderen. Massamedia, en vooral radio en televisie, kunnen helpen culturele verschillen te overbruggen, voorzover de door hen gehanteerde taal van een hogere kwaliteit is dan die welke in het gezin gebruikt wordt, ook indien, zoals meestal, het affectieve element ontbreekt.
- De factoren die een rol spelen bij de beïnvloeding door het sociale milieu van slagen en falen in de school zijn moeilijk ten behoeve van wetenschappelijk onderzoek te isoleren. Belangrijke vraagstukken zoals de effectiviteit van het kleuteronderwijs of van individualisering zijn meer onderwerp van hypothese of vooroordeel dan van zekere kennis. Het onderzoek is vaak te persoonlijk, te gepolariseerd door hypothesen die wortelen in emotionele stellingnamen, of te veel gebonden aan specifieke praktische ervaring en belangstelling die niet representatief is, om de uitkomsten ervan ruimere toepassingsmogelijkheden te geven.
- Een aantal delegaties wees er op dat de culturele componenten van de omgeving voorzover die invloed heeft op het schoolsucces van sociaal-economische of zelfs politieke aard zijn.
- Een goed geïnformeerde en gemobiliseerde publieke opinie ten aanzien van onderwijsproblemen kan van grote betekenis zijn voor de kinderen gedurende hun eerste schooljaren. Als passieve onverschilligheid vervangen kan worden door werkelijke belangstelling voor kinderen en opgroeiende jeugd zullen de leerlingen zich gesteund voelen door hun omgeving en zich er verantwoordelijk tegenover voelen. De massamedia kunnen hier veel aan doen, niet zozeer door middel van gespecialiseerde programma's als wel door discussieprogramma's waarin onderwijs betrokken wordt op algemene problemen, en door uitzendingen op tijdstippen met een grote luister- of kijkdichtheid.
- De eerste jaren op de lagere school, zo niet op de kleuterschool zijn van cruciale betekenis. Daarom is het noodzakelijk de traditionele opvatting te bestrijden, dat de beste docenten ter beschikking gesteld moeten worden van de begaafdste en minst talrijke categorieën leerlingen, een gezichtspunt

dat een regelrecht gevolg is van het beginsel, volgens welk een vakdocent geacht wordt een graad boven zijn all-round collega te staan omdat zijn specialisme verder verwijderd is van het gewone niveau.

- Er is een verandering van de publieke opinie nodig voorzover die a priori aan algemeen onderwijs een hogere waarde toekent dan aan praktisch of technisch onderwijs.
- De sociale en culturele rol van het kleuteronderwijs moet benadrukt worden in verband met de taalbeheersing. Om doelmatig te kunnen werken hebben de kleuterscholen zeer bekwame en goed opgeleide leidsters nodig, wier status tenminste vergelijkbaar zou moeten zijn met die van onderwijzers uit het basisonderwijs.
- Er is fundamenteel onderzoek nodig, dat steunt op een 'educational theory'. Daarnaast is er toegepast wetenschappelijk onderzoek nodig. Het meest urgente onderzoekproject is een descriptieve studie op basis waarvan de beleidsinstanties in alle landen een beter inzicht kunnen krijgen in de feitelijke situatie en hun beleid kunnen bepalen. Hiervoor is internationale samenwerking noodzakelijk.

Tot zover deze greep uit de conclusies van het eindrapport, die in een 'Recommendation' toegespitst zijn in de vorm van min of meer concrete beleidsadviezen.

Het eindoordeel over de conferentie zou kunnen luiden: nuttig voor de deelnemers vooral vanwege de blikverruiming en de informatie, opgedaan in de wandelgangen; nuttig voor het onderwijsbeleid in de onderscheiden landen omdat, hoewel de aanbevelingen vrijblijvend zijn, er toch een zekere norm gesteld wordt, die men niet zo gemakkelijk kan negeren.

W. M. Kastelein

Literatuur

- Grandia, J. H. N., Comité d'experts sur le milieu social des élèves. *Pedagogische Studiën*, 1971 (48) 49-53.
- Social background of students and their chance of success at school. *Educational documentation and information*. Paris, UNESCO, 1971. 107 blz. *Bulletin of the International Bureau of Education* nr. 179.

Boekbesprekingen

Herman Röhrs, Herausg., *Der Aufgabenkreis der Pädagogischen Soziologie*, Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M., 1971, 376 S.

Een bundel uit de al enkele jaren lopende 'Akademische Reihe. Auswahl representative Texte; Pädagogik', onder redactie van Röhrs.

Het is een omvangrijk werk geworden, waaraan zeventien auteurs van nogal uiteenlopende signatuur bijdragen hebben geleverd. Vier artikelen zijn uit het Engels vertaald, namelijk van Basil Bernstein, Robert Havighurst, Talcott Parsons en D. F. Swift. Met uitzondering van de artikelen van Aloys Fischer, waarmee het boek begint, dateren de meeste bijdragen uit de zestiger jaren.

Zoals de samensteller in een summier voorwoord mededeelt, is het de bedoeling de lezer een overzicht te bieden van de stand van zaken van de 'Pädagogische Soziologie' en tevens verdere studie op dit belangrijk geachte terrein te stimuleren. De opzet van deze bundel, alsmede de keuze van auteurs en teksten doen mij twijfelen aan het resultaat van deze bedoeling.

In het eerste deel: 'Begriff und Aufgaben der Pädagogische Soziologie', dat beoogt de uitgangspunten, object en werkwijze te schetsen van de sociologie van onderwijs en opvoeding, vinden we zes bijdragen. Slechts één hiervan is van de hand van een onderwijs-socioloog, namelijk van D. F. Swift, waarover straks meer. Van de overige auteurs uit dit deel, Fischer, Röhrs, H. Möller en W. Lempert, blijkt het openingsartikel van Fischer soms verrassend up to date. Vooral waar hij een aantal terreinen opsomt voor de onderwijssociologie vermoedt men niet dat deze tekst uit de dertiger jaren stamt. De meeste van deze taakstellingen zouden niet misstaan in een hedendaags program voor onderwijssociologisch onderzoek. (Waarom wordt overigens het jaar waarin dit artikel is verschenen nergens vermeld?)

Deel II ('Soziologie der Schule') bevat achtereenvolgens stukken van R. J. Havighurst, W. Gottschalch, H. Linde, T. Parsons, E. Weber, M.

Schwonke, J. Kob en H. Schelsky. Afgezien van de voor sociologen 'oude bekenden' (Kob en Havighurst's bijdragen stonden al in het klassieke Sonderheft 4 van het Kölner Zeitschrift; Parsons 'The School Class as a Social System', ook al van 1959, in de Harvard Educational Review) is Gottschalch mij opgevallen met zijn pleidooi voor een mikrobenedering van het onderwijsproces in de school ('Zur Soziologie innerschulischer Prozesse').

In het derde deel ('Soziologie der Bildungsformen und Bildungsziele') vinden we artikelen van G. Wurzbacher, B. Bernstein, L. Rosenmayr en Helmut Becker. Van Wurzbacher de uiteenzetting over de drie begrippen socialisatie, enculturatie en personalisatie en van Bernstein 't klassieke 'A sociolinguistic approach to social Learning'.

Het is niet te doen om een zo omvangrijk werk grondig te bespreken op deze plaats, laat staan alle stukken de revue te laten passeren. Daarom liever wat algemene kanttekeningen over deze bundel.

Het is een weinig homogeen werk, ook al doordat de indeling in de genoemde drie delen mijns inziens te ruim is. 'Soziologie der Schule' bijvoorbeeld kan van alles herbergen. In dit werk gaan onder dat hoofd drie bijdragen over leraren, één over de speelgroep (E. Weber), de schoolklas (Parsons). Niets over de leerlingen, nauwelijks iets over onderwijsorganisaties (Linde's Ganztagschule) te weinig over de sociale ongelijkheid van onderwijskansen, het terrein waarop de onderwijssociologie zich tot nu toe het meest heeft beziggehouden. Ook binnen deze grote gebieden lijkt mij de keuze van de bijdragen niet altijd even gelukkig. Voor een 'representative Text' mis ik een aantal namen: Willard Waller, Ulrich Oevermann, Orville Brim, Michael Young, Pierre Bourdieu, Neal Gross, W. B. Brookover, A. H. Halsey om maar enkele te noemen.

Met alle waardering voor vele van de afzonderlijke

bijdragen meen ik dat de reeds bestaande readers van Halsey, Floud en Anderson, en meer recent die van Swift, betere informatie bieden (zie voor dit laatste werk de bespreking in *Pedagogische Studien*, Jrg. 48 nr. 12).*

Met de bijdrage van Swift aan deze bundel van Röhrs tenslotte, is het wel zeer vreemd gesteld. Het is het laatste stuk van deel I, heeft als titel 'Soziologie und Pädagogik' en volgt logischerwijze op het overigens erg plezierige artikel van Wolfgang Lempert, getiteld 'Pädagogik und Soziologie'. Swifts bijdrage is in feite het eerste hoofdstuk van zijn boek 'The sociology of education', London 1969.

* A. H. Halsey, Jean Floud and C. Anderson: *Education, Economy and Society. A reader in the sociology of education*, Free Press, Glencoe, 1961.

D. F. Swift ed. *Basic Readings in the Sociology of Education*, London 1970, Routledge and Kegan Paul. The Students Library of Education.

Na enkele pagina's van de Duitse tekst ben ik uit een soort onbehagen teruggevallen op het origineel. Wat blijkt? Swifts hoofdstuk heet daar 'Sociology and education', wat toch wel iets anders is dan 'Soziologie und Pädagogik'. Van de Duitse tekst gaat de suggestie uit dat het hier, evenals bij Lempert, gaat over de beide disciplines met hun overeenkomsten en verschillen.

Die suggestie wordt gewekt door de bij voortdurende misleidende vertaling van 'education' door 'Pädagogik', waardoor het karakter van Swifts stuk totaal wordt omgebogen. Een dergelijke misgreep kan de samensteller zich m.i. niet veroorloven! Waarom Swifts laatste paragraaf 'Conclusions' zonder commentaar wordt weggelaten en of dat te maken heeft met het feit dat van hem als enige van de zeventien auteurs een biografie ontbreekt, is mij een raadsel.

Het boek bevat een vrij uitgebreide literatuurlijst.

A. A. Wesselingh

Frank W. Banghart, *Educational Systems Analysis*, The MacMillan Company, London, 1969, p. 330.

De problemen van de onderwijsmanager vertonen uiteraard grote overeenkomst met die waarmee zijn collega uit het bedrijfsleven wordt geconfronteerd. Het is daarom voor de eerste bijzonder nuttig kennis te nemen van de instrumenten waarover de laatste kan beschikken. Door gebruik te maken van nieuwe begrippen, deels ontleend aan de natuurwetenschappen, kan behalve een meer adequate beschrijving van de organisatie en haar functie ook aansluiting worden verkregen met veelal wiskundige technieken die een betere besturing mogelijk maken.

Terecht besteedt Banghart aandacht aan het begrip systeem (part 1), dat door Flagle (p. 26) wordt gedefinieerd als 'een geïntegreerd geheel van op elkander inwerkende elementen, ontworpen om gezamenlijk een van te voren bepaalde functie te vervullen'. Tal van systemen hebben een variabel afstelmechanisme. Om tot een optimale afstemming te geraken, dient

het systeem eerst te worden geanalyseerd. Verder moet over een criterium worden beschikt. Operations research levert technieken voor de bepaling van de optimale afstelling. Belangrijk zijn de zogenaamde zelfbesturende systemen (part 2). Een zelfbesturend systeem weet iedere verstoring uit de evenwichtstoestand vroeg of laat om te zetten in een impuls die de verstoring neutraliseert. Management information systems zijn opgebouwd rond een computer. Op grond van gegeven instructies en via ponsbanden, ponskaarten etc. ontvangen informatie neemt de computer beslissingen. In Banghart's boek vindt men naast inleidende beschouwingen over systemen ook opmerkingen over planning, kostenanalyse (part 3), simulatie, mathematische statistiek en lineaire programmering (part 4). Het boek is alleen bruikbaar als *allereerste* kennismaking.

G. de Leve

Emile Chanel: *Les grands thèmes de la pédagogie. Textes fondamentales. Série Pédagogues*, collection dirigée par Guy Avanzini. Ed. Le Centurion-Sciences humaines. 310 p. Paris 1970.

Chanel is directeur van een Ecole Normale d'Instituteurs. Hij draagt het boek op aan twee categorieën betrokkenen, die hij dank weet: *Aux Normaliens qui*

furent mes élèves; Aux Maîtres qui furent mes collaborateurs; Ce livre qui leur doit beaucoup.

Deze opdracht betekent dat Chanel naar alle

waarschijnlijkheid veel met zijn Normaliens heeft geëxperimenteerd. Hij heeft ongetwijfeld systematisch gezocht naar de objecten van hun belangstelling en gezien de niet altijd gemakkelijke inhoud, tevens naar de grenzen van hun begripsvermogen. Met docenten als medewerkers heeft hij buitendien steeds van de lessen der dagelijkse praktijkervaringen geprofiteerd.

'Les problèmes de l'éducation sont des problèmes de la vie', zegt Chanel, en daardoor zijn het 'problèmes éternels'. Als men dit 'éternels' letterlijk neemt, dan begrijpt men ook waarom redakteur Avanzini de verschijning van dit werk zo warm begroet. Avanzini heeft nl. ernstige bezwaren tegen de wijze waarop in Frankrijk de historische pedagogiek op de Ecoles Normales wordt behandeld. De 'klassieke' leerboeken zijn in te beperkte zin 'klassiek'; zij leggen te veel het accent op Oudheid en late Middeleeuwen. Maar als men uitgaat van Chanel's stelling dat opvoedingsproblemen levensproblemen zijn, die zich als levensproblemen voordoen 'de manière permanente', dan weet men, zegt hij, dat zij zich ook in onze tijd voordoen, maar onverbreekelijk verbonden met hun 'développement diachronique'. In deze laatste gedachte vindt Chanel's boek historisch grondslag, motief en rechtvaardiging. Zijn teksten liggen in tussen Plato en Bergson, tussen Quintilianus en Michelet, tussen Rabelais en Tolstoï. Die teksten zijn dus niet alleen produkten van pedagogisch-wijsgerig denken; historici en literatoren denken mee. Ook een politicus-staatsman als Edouard Herriot, een linguïst als Michel Bréal, een socioloog als Emile Durkheim, een antropoloog als Margaret Mead, een diplomaat als Arthur, comte de Gobineau. Vandaar de variatie naar motivering en stijl, waardoor dit boek zijn levendig karakter heeft gekregen.

'Les grands thèmes de la pédagogie' komen natuurlijk sterk overeen met onze hoofdproblemen. De wijze waarop Chanel ze behandelt, wijkt echter sterk af van de hier te lande gebruikelijke. De behandeling

verloopt nl. via stellingen, die ieder afzonderlijk worden toegelicht via citaten op internationale basis, maar toch wel met overwegend Frans en Frans-Zwitsers cachet. Aldus wordt de leerling op ongezochte wijze ingeleid in de bestaande literatuur en raakt hij vertrouwd op zijn vakgebied. Een enkel voorbeeld.

Hoofdstuk i draagt als titel: 'En quoi consiste l'éducation?'. Na een vergelijking tussen de termen 'éducation' en 'pédagogie' volgt als eerste stelling: 'La psychologie ne suffit pas', met citaten van Cousinet, Cramaussel, Herbart, James, Debesse.

De pluriformiteit van inzicht lokt discussie uit, tussen docent en leerlingen, tussen leerlingen onderling. Zij vraagt van de docent een haast optimale stofbeheersing. Gemakkelijk hebben docent en leerlingen het met dit boek niet.

Na de probleembehandeling als hierboven geschetst, volgt een korte, becommentarieerde, algemene literaturopgave: Rousseau's *Emile*, van Hubert diens *Traité de Pédagogie générale*, van Planchard *La Pédagogie scolaire contemporaine*, van Leif et Rustin *Pédagogie générale*. Deze vier algemene werken worden gevolgd door een zestal andere, die meer speciaal geëigend zijn 'pour illustrer ce chapitre'.

Aan het slot van het boek vindt men korte biografieën van vrijwel alle geciteerde auteurs, die tezamen toch meer dan dertig pagina's beslaan, met een zeer gedetailleerd persoon- en zaakregister. Daaruit blijkt dat Rousseau voor Chanel de hoogste autoriteit is. Niemand benadert hem ook maar van verre, noch Montaigne van de ouderen, noch van de nieuweren Alain, pseudoniem van Emile-Auguste Chartier, onder beide namen hier te lande vrijwel onbekend, Claparède of Montessori. Rousseau wordt 56 x geciteerd, Montaigne 26 x, Alain 22 x, Claparède 28 x, Montessori 21 x.

Leerlingen van onze pedagogische academies, maar ook eerste-jaars studerende pedagogiek en onderwijskunde aan onze universiteiten kunnen van dit boek profijt hebben.

I. van der Velde

Robert Dottrens, *L'école expérimentale du Mail*. Delachaux et Niestlé S.A., Neuchâtel (Zw.), 1971. 152 p.

Het woord 'Mail' zullen we wel moeten vertalen met Maliebaan. Het initiatief tot de stichting van deze school is genomen door Albert Malche, geboren 1876, van 1912 tot 1951 hoogleraar in de pedagogiek aan de universiteit van Genève. Hij heeft in Robert Dottrens, geboren 1893, socioloog en onderwijskun-

dige, van 1952 af gewoon hoogleraar in de algemene pedagogiek en in de geschiedenis der pedagogiek de man gevonden, die vanaf 1928 met grote bekwaamheid de experimenten heeft geleid en ze klaarblijkelijk eerst onlangs heeft beschreven. Wat Dottrens als ervaringen geeft, betitelt hij zelf als 'heurs et mal-

heurs d'un directeur d'école expérimentale'. In feite echter een stuk geschiedenis van Zwitserse wetenschappelijk-geleide onderwijsvernieuwing en als zodanig verwant aan en te vergelijken met andere vernieuwingspogingen in het eerste kwart der twintigste eeuw: Montessori's Casa dei Bambini, de Ecole de l'Ermitage van Decroly, de Maison des Petits van Claparède en Bovet. Evenmin als Montessori, Decroly, Claparède-Bovet ging het duo Malche-Dottrens om theoretische abstrakties; zij zochten naar algemeen bruikbare praktische principes, aangepast aan voor alle scholen geldende dagelijkse mogelijkheden. Van een bevoorrechte positie – wettelijk, organisatorisch, financieel – is geen sprake geweest; de werksituatie was identiek aan die van elke andere Geneefse school. Experimenten en resultaten lopen in veel opzichten parallel met gelijktijdige Nederlandse.

Dottrens heeft vooral geëxperimenteerd op 'Les apprentissages fondamentaux': Lezen, schrijven, rekenen, Frans. Voor het aanvankelijk leesonderwijs propageert hij 'la methode globale', zoals Decroly die geschapen heeft, boven wat hij noemt 'la méthode phonétique'. 'Gemengd' gebruik heeft rampzalige gevolgen; alle aanvankelijk leesonderwijs is dan onvermijdelijk tot mislukking gedoemd.

Moedertaalonderwijs betekent voor hem onderwijs in grammatika, spelling, vaardigheid in spreken en 'composition'. 'Composition', maar dan als vrije expressie, niet op bevel. 'Composition par ordre, c'est contraindre les enfants à l'hypocrisie, au bavardage'.

Men herkent de situatie: Dottrens heeft dezelfde

strijd gestreden als Nederlandse didaktici in de naoorlogse jaren.

Dat heeft hij op meer punten. Hij streeft naar spellingvereenvoudiging, zoals in de zestiende eeuw de Pléiade-dichter Pierre Ronsard dat reeds wenste, 'une orthographe rationnelle, logique et défendable'. Zijn onderzoeken betreffende het zuiver schrijven bewijzen, dat het momenteel zo gangbare 'contra-argument': 'De Franse kinderen leren hun spelling toch ook', niet veel meer is dan een frase. Als men 'leren' althans opvat als kennen. Men zie p. 94-109.

Diezelfde Zwitsers-Nederlandse overeenstemming vindt men ook op het ruimere terrein der algemene didaktiek. Wat wij in *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940* aangaven als didaktische en pedagogische winst in 'modern' onderwijs (p. 132), vindt men zo ongeveer volledig bij Dottrens terug. Een bewijs te meer van internationale conformiteit in de vernieuwingsbeweging.

Hebben wij persoonlijk verlangend uitgezien naar dit boek? Stellig niet. Het brengt degenen, die hier te lande voor en na de oorlog actief aan vernieuwingsarbeid hebben deelgenomen, weinig nieuws. Maar wel zijn de verstrekte gegevens en de geponeerde inzichten interessant voor die historici, welke zich bezighouden met 'vergelijkende' vernieuwingsdidaktiek. Zij kunnen ook erkentelijk zijn voor de in dit boek onopzettelijk, maar zeer nadrukkelijk, betoonde internationale solidariteit.

I. van der Velde

In memoriam P. Post

Op 15 april 1972 overleed op 79-jarige leeftijd de heer P. Post.

De heer Post was vele jaren lid van de redactie van *Pedagogische Studiën*. Vooral in de periode 1946-1966 zijn zijn verdiensten voor ons tijdschrift zeer vele geweest. Naast een groot aantal andere publicaties, waaraan hij zijn medewerking verleende, verschenen in die jaren meer dan dertig artikelen van zijn hand in *Pedagogische Studiën*. Een karakteristiek van zijn persoon en zijn werk gaf Idenburg destijds in dit blad onder de titel *Pancratius Post, intuïtief paedagoog* (jrg. 40, 1963 pag. 49-53).

De opleiding van „teachers” in Engeland en Wales

J. H. G. I. GIESBERS

Instituut voor Onderwijskunde, afdeling Lerarenopleiding, Katholieke Universiteit, Nijmegen.

Inleiding

Natuurlijk had Gilbert Highet gelijk toen hij in *The Art of Teaching* – een uitermate stimulerend boek dat voor iedere docent verplichte literatuur zou moeten zijn – schreef: ‘We are all teachers’ (London 1951, p. 5); het is evenzeer waar dat het grootste en belangrijkste deel van ’s mensen onderwijs- en leeractiviteiten buiten de school plaatsvindt; een en ander neemt echter niet weg dat het formele, geïnstitutionaliseerde onderwijs in de school onze aandacht alleszins waard is en dat de vak- en beroepsopleiding van professionele onderwijsgevers nationaal en internationaal terecht van buitengewoon belang wordt geacht. Helaas geldt voor de broodnodige beroepsopleiding de onsterfelijke opmerking van Dr. Johnson die in de achttiende eeuw het preken van een vrouw op de kansel vergeleek met het op de achterpoten lopen van een hond en daarvan zei: ‘Sir, it is not done well, but one is surprised to find it done at all.’

Dit artikel is een beschrijving van het tweesporig systeem volgens welk men in Engeland en Wales ‘teachers’ opleidt. Schotland is buiten beschouwing gelaten omdat het onderwijssysteem daar historisch en actueel op vele punten van de rest van Groot Brittannië verschilt; in de titel is het woord ‘teacher’ niet vertaald omdat de Engelse Colleges of Education en University Departments of Education leerkrachten afleveren die na een proeftijd van een jaar van het Ministerie van O. en W. de status Q.T., d.w.z. Qualified Teacher krijgen, waarbij geen verder onderscheid gemaakt wordt naargelang het niveau – kleuter, basis, of voortgezet – waarop men doceert. In het officieuze spraakgebruik

komen nog wel de termen schoolmaster en teacher voor, maar hoewel uit historisch oogpunt hier veel interessants over gezegd zou kunnen worden, is het onderscheid tegenwoordig nog maar nauwelijks relevant.

De volgende paragrafen geven een beschrijving van de genese van het vigerende opleidingsmodel en de momentele stand van zaken; het artikel wordt besloten met een blik in de kristallen bol van de toekomst.

1. De Opleiding tot 1944

Met een variatie op de uitspraak dat het denken over opvoeding oud, maar pedagogiek zeer jong is, zou men kunnen zeggen dat onderwijs geven al lang voor het begin van onze jaartelling aanwezig, maar dat een professionele opleiding betrekkelijk pril is. In de Middeleeuwse en na-Middeleeuwse Engelse Public Schools waren natuurlijk docenten, maar hun aanwezigheid in de school werd gerechtvaardigd door het feit dat ze geestelijke waren en/of de klassieke talen hadden bestudeerd; een specifieke beroepsopleiding was onbekend. De onderwijsgeschiedenis geeft er ons vele anecdotische maar tevens trieste voorbeelden van hoe met name het Lagere Schoolstelsel bemand was; een negentiende eeuwse Engels onderwijsrapport vermeldt als nevenbetrekkingen van onderwijzers o.a. koeheders, tolgaarders, kroegbazen, en wegwerkers. (Castle 1970, p. 188); uit ons eigen land is de combinatie kosten-doodgraver-onderwijzer bekend. Sprekend over de vorige eeuw kan men de term teacher-training zonder bezwaar als de opleiding van onderwijzers interpreteren; pas vlak voor de

eeuwwisseling krijgt men serieuze aanzetten tot een lerarenopleiding.

In een eerder artikel in *Pedagogische Studiën* (Giesbers 1970, pp. 433-444) hebben wij de groei van het Engelse Lagere Schoolsysteem geschetst. Ten aanzien van de onderwijzersopleiding kan men constateren dat deze ontstond en zich ontwikkelde parallel aan de grotere vraag naar primair onderwijs. Bij onze beschouwing betrekken wij niet het enorme aantal leerkrachten aan de Zondagsscholen – in 1851 waren er 318.000 – daar zij in het algemeen amateurs waren, zij het zeer verdienstelijke. Het meest efficiënte, hoewel onderwijskundig zeer aanvechtbare antwoord op de vraag naar meer onderwijs werd gegeven door het monitorenstelsel van Lancaster en Bell. Zij waren het ook die kweekscholen stichtten waar merendeels volwassenen die als monitoren of onderwijzers aan Zondagsscholen de smaak van het onderwijs te pakken hadden gekregen in zeer korte tijd werden klaargestoomd. Bell's National Society nam kwekelingen aan als ze 21 jaar waren en trainde ze gedurende 5 maanden. Dat het korter kon bewees Lancaster en zijn British and Foreign School Society; als men 19 was kon men op hun kweekscholen binnen 3 maanden onderwijzer worden. Het echtpaar Hammond citeert in *The Bleak Age*, hun klassiek werk over de eerste helft der negentiende eeuw, de secretaris van laatstgenoemde Society die stelt dat het doel van de opleiding is 'to keep them incessantly employed from five in the morning until nine or ten at night'. (p. 154). Dat men op deze manier veel drill en training, maar weinig echt educatief onderwijs kon geven zal duidelijk zijn; dat vele – vooral vrouwelijke – kwekelingen afknapt is ook niet verwonderlijk en het klinkt nogal kil te lezen dat de secretaris vond dat dit kwam 'on account of their having been previously quite unaccustomed to mental occupations'. (p. 154).

Het monitorenstelsel en de kweekscholen van Bell en Lancaster konden absoluut niet voldoen aan de vraag naar redelijk opgeleide onderwijzers. Ook het werk van de in 1837 opgerichte Home and Colonial Society for the Purpose of Training Teachers in the Principles of Pestalozzi,

en de invloedrijke Froebel Society uit de vijftiger jaren waren slechts druppels op de spreekwoordelijke gloeiende plaat. Een flinke stap in de goede richting van betere opleidingen werd echter gezet door de ook in andere verbanden centrale figuur van Dr. Kay-Shuttleworth. Deze medicus met grote belangstelling voor onderwijsvraagstukken die men bovendien als een der aller-eerste comparatisten uit de onderwijsgeschiedenis kan beschouwen had reeds normaalscholen bezocht in Schotland, Nederland en Zwitserland. Uit eigen middelen stichtte hij, geassisteerd door zijn vriend en reisgenoot Tufnell, een Training College te Battersea dat stimulans en model werd voor een reeks dergelijke instituten, met het gunstige gevolg dat er twintig jaar later 34 kweek- of normaalscholen waren die in Engeland en Wales ruim 2000 studenten opleidden. Het onderwijs op deze scholen liep nogal uiteen en het niveau was niet zeer hoog; men verdeelde de tijd tussen het instampen van kennis nodig om primair onderwijs te geven en het volgens quasi-Herbartiaanse principes mechanisch drillen van de a.s. leerkrachten in praktijkscholen die vaak aan de Training Colleges verbonden waren. Aanvankelijk duurde de opleiding drie jaar maar in 1856 werd dit gereduceerd tot twee, omdat de regering dusdoende hoopte het grote onderwijzerstekort sneller aan te vullen. De kandidaten moesten als ze aangenomen werden een 'pledge' ondertekenen waarin ze beloofden na hun opleiding het onderwijs te zullen dienen en niet naar lucratievere betrekkingen uit te wijken. Dit gebruik is tot 1956 blijven bestaan.

Een tweede belangrijk initiatief van Kay-Shuttleworth, waarbij hij vooral door Nederland werd geïnspireerd, was de invoering in 1846 van het zg. pupil-teachersystem. Dit stelsel werd zulk een succes dat een van de beste kenners der Britse onderwijsgeschiedenis kon schrijven: 'Throughout the public elementary school's first decade as a statutory institution it was very largely run by children between the ages of thirteen and eighteen.' (Dent 1970, p. 21). Deze opleidingsvorm was een onderwijskundige uitwerking van het aloude leerjongenstelsel. Door de inspectie competent bevonden leer-

krachten kregen het recht kinderen vanaf 13 jaar als hulpe aan te nemen en hen in 5 jaar voor onderwijzer op te leiden. Deze pupil-teachers assisteerden hun leermeester bij de dagelijkse schoolpraktijk en kregen per dag 1,5 uur instructie buiten schooltijd. Elk jaar moesten zij zich onderwerpen aan door de inspectie georganiseerde examens. Op het eind van de opleiding was een vergelijkend onderzoek; de beste kandidaten kregen beurzen – de zg. Queen's Scholarships – om aan een Training College verder te studeren. De meerderheid ging echter als 18-jarige met een Acting Teacher's Certificate de praktijk in. Tijdens hun leertijd ontvingen de kwekelingen toelagen die varieerden van £ 10 voor het eerste jaar tot £ 20 als zij aan hun laatste jaar bezig waren; de onderwijzers zelf kregen voor één pupil £ 5, voor twee £ 9, voor drie £ 12, voor elke volgende £ 3, een en ander op voorwaarde dat de inspectie gunstig oordeelde over het gegeven en ontvangen onderwijs.

Kwantitatief was dit opleidingsmodel een succes; in 1870 toen de eerste Engelse L.O.-wet werd ingevoerd was 50% (d.w.z. 14.500) van de onderwijzers aan gesubsidieerde scholen pupil-teacher, vijf jaar later was dit aantal gegroeid tot 29.000 en in 1880 bestond de helft van de 71.000 onderwijzers uit kwekelingen zonder akte. Kwalitatief lagen de kaarten totaal anders. Er waren veel klachten over slechte mentoren en overbelaste pupillen die zich eigenlijk alleen in naam van de vroegere monitoren onderscheidden; dit trainingsmodel was uitermate imitatief en leidde zeer gemakkelijk tot vermethodieking en het inzichtloos toepassen van vuistregels; het meest fnuikend voor het onderwijs was echter de cirkelgang leerling L.S. – pupil-teacher – onderwijzer aan L.S., m.a.w. de helft van de leerkrachten kwam nooit buiten de sfeer van het Lager Onderwijs waarbij bovendien moet worden aangetekend dat ook de abiturienten van de Training Colleges niet direct uit een onderwijskundig fris en academisch bruisend milieu kwamen. Het is daarom begrijpelijk dat in het rapport van de staatscommissie Cross die in de jaren tachtig het L.O. in Engeland en Wales moest doorlichten bovenbeschreven systeem beschouwd werd als

'the weakest part of our educational system, and as a positive injury to the work of teaching.' (Maclure 1969, p. 131).

Tegen het eind van de negentiende eeuw ziet men daarom wat de opleiding van onderwijzers en leraren betreft een ontwikkeling op gang komen die in de eerste vier decennia van onze eeuw volledig zijn beslag krijgt, een ontwikkeling die men kan karakteriseren als een geleidelijke afbraak van het pupil-teacher systeem en een daarmee parallel lopende uitbouw van het Training College model. In 1890 besloot het Ministerie van O. en W. tot de oprichting van Day Training Colleges geassocieerd met de universiteiten, waardoor het nu voor a.s. leerkrachten mogelijk werd aan de universiteit voor een graad te studeren maar tevens een beroepsopleiding te volgen aan wat de voorloper was van het huidige University Department of Education. Voor het eerst kwamen in de Engelse Lagere School onderwijzers die verder hadden gekeken dan het enge L.O.-kringetje; voor het eerst kreeg het secundair onderwijs leraren die ook een zekere professionele training hadden ontvangen; voor het eerst verliet de universiteit haar ivoren toren waardoor enerzijds het beroep van onderwijzer status kreeg, anderzijds vakken zoals pedagogiek, didactiek en methodiek uit de ambachtelijke naar de wetenschappelijke sfeer werden getrokken.

Een verdere academisering van de Training Colleges vindt plaats als zij vanaf het begin van deze eeuw enerzijds minder het accent gaan leggen op een opleiding voor alle Lagere School vakken, maar de studenten toestaan zich te specialiseren op enkele vakken die dan tot boven het M.O. niveau bestudeerd worden, anderzijds er meer en meer toe overgaan vier jaar secundair onderwijs als vooropleiding te vragen. Deze eis konden zij stellen omdat men in deze tijd mede dank zij de stimulerende activiteiten van Sir Robert Morant, een functionaris vergelijkbaar met onze staatssecretaris van onderwijs, een snelle groei kan waarnemen in het aantal middelbare scholen. Behalve de uitbouw van wat thans voortgezet onderwijs heet, had Morant echter nog een ander doel voor ogen: de afschaffing van het pupil-teacher systeem. Vanaf 1 augustus

1904 werd het – uitzonderingen daargelaten – aan de scholen verboden pupillen jonger dan 16 jaar op te leiden; een jaar later werd bepaald dat kwekelingen nog maar een halve week in de school mochten werken, de andere helft zouden zij onderwijs krijgen in de reeds enige tijd bestaande pupil-teacher centres, 'which were secondary schools in all but name.' (Wardle 1970, p. 104). De leertijd die sinds 1900 op drie jaar was gesteld, werd nu tot twee teruggebracht. Daarnaast werd het bovenvermelde systeem van Queen's Scholarships afgeschaft en vanaf 1907 vervangen door het zg. Free Place System, waarbij rijksgesubsidieerde middelbare scholen verplicht werden 25% van hun plaatsen ter beschikking te stellen aan niet draagkrachtige leerlingen die later in het onderwijs wilden gaan.

Dat deze maatregelen succes hadden blijkt uit het feit dat in 1910 ongeveer 60% van de a.s. leerkrachten uit het secundair onderwijs kwam; tien jaar later was dit percentage opgelopen tot 85 en behoorde het pupil-teacher systeem als opleidingsmodel praktisch geheel tot het verleden.

De zojuist genoemde groei van het secundair onderwijs maakte uiteraard een groter aanbod van leraren noodzakelijk. De meerderheid kwam nog steeds van de universiteiten en ging na het behalen van een graad zonder verdere beroepsopleiding de school in. The Royal College of Preceptors – een vereniging van leraren aan privé middelbare scholen – had al sinds 1846 tevergeefs pogingen gedaan a.s. leraren beter op hun beroep voor te bereiden; in de tachtiger jaren werden in Londen, Oxford en Cambridge initiatieven genomen, maar het duurde tot 1895 voordat men van een lerarenopleiding kan gaan spreken; de aan de universiteiten verbonden Day Training Colleges begonnen zich toen voor het eerst met de professionele beroepsvoorbereiding van a.s. leraren bezig te houden. Vooral wanneer de bij de onderwijswet van 1902 gevormde Local Education Authorities het recht krijgen Colleges op te richten, zien we een snelle groei van de opleidingsmogelijkheden voor onderwijzers en leraren. Het aantal leerkrachten dat naast de specifieke vakstudie zich ook op het docent-zijn

voorbereide liep van 1909 tot 1934 op van 97.422 tot 130.654; de leerlingenpopulatie nam in die periode slechts met 100.000 toe. (Wardle 1970, p. 78).

Sinds hun oprichting waren de examens op de Training Colleges afgenomen door de rijksinspecteurs. Een belangrijke reorganisatie vond in de twintiger jaren van onze eeuw plaats toen de verantwoordelijkheid voor de examens in het vervolg werd toegewezen aan tien Joint Examining Boards, waarin vertegenwoordigers zaten van de universiteiten, de Training Colleges en de Local Education Authorities. De bedoeling was dat deze Boards universiteit en College dichter bij elkaar zouden brengen, een grotere samenwerking tussen de Colleges onderling zouden verzekeren en het ijzeren gordijn tussen de universitaire docentenopleiding en de training aan de Colleges zou optrekken. Zij zijn daarin niet geslaagd en naarmate de dertiger jaren verstreken werd het steeds duidelijker dat ingrijpende maatregelen genomen moesten worden om een dreigende chaos op het gebied van een Teacher Training die nog steeds te weinig Teacher Education was te voorkomen. Het getuigt van de visie en veerkracht van de Britse natie dat zij in haar moeilijkste oorlogsjaar – 1942 – een nieuwe onderwijswet op stapel zette in welks kader de nieuwe, thans nog vigerende opleiding van leerkrachten geplaatst kan worden.

2. 1944-heden

In maart 1942 werd een commissie ingesteld onder voorzitterschap van Arnold McNair, rector-magnificus van de universiteit van Liverpool, die tien jaar later President van het Haagse Internationale Hof van Justitie zou worden. Deze commissie kreeg tot opdracht een studie te maken van 'the supply, recruitment and training of teachers and youth leaders'. Zij rapporteerde in hetzelfde jaar dat Minister Butler zijn grootste legislatieve prestatie, The Education Act 1944, door het Parlement kreeg goedgekeurd.

De commissie was van mening dat ter kwantitatieve en kwalitatieve verbetering van het onderwijscorps nodig was dat de recrutering van leer-

krachten geïntensiveerd en uitgebreid en het beroep van onderwijzer en leraar aantrekkelijker gemaakt werd. Concreet betekende dit o.a. dat in het primair en secundair onderwijs voortaan slechts één soort docent zou zijn, de 'Qualified Teacher'; dat de salarissen sterk verhoogd zouden worden en alle leerkrachten hetzelfde basis-salaris zouden ontvangen, waarop toeslagen gegeven werden voor extra kwalificaties en verantwoordelijkheden; dat het verbod om gehuwde onderwijzeressen en leraressen aan te stellen zou worden opgeheven. Voor wat betreft de opleiding bood de commissie twee alternatieven aan waaruit de regering een model koos dat in verschillende opzichten doet denken aan de in ons land groeiende samenwerkingsverbanden tussen universiteiten en COL-instituten. Engeland en Wales worden verdeeld in een twintigtal districten, de zg. ATO, Area Training Organisations, voortzettingen en uitbreidingen van de vroegere Joint Examining Boards. (zie boven). De opleiding van docenten wordt in elke regio in handen gelegd van een University Institute (later: School) of Education, d.w.z. een combinatie van het University Department of Education – te vergelijken met ons Pedagogisch Instituut – en al de Colleges of Education die in een samenwerkingsverband geassocieerd zijn met hun lokale universiteit. Dit instituut wordt bestuurd door een raad bestaande uit vertegenwoordigers van universiteit, College, ministerie, Local Education Authority en docentenorganisaties. De universiteit in elke ATO is verantwoordelijk voor opleiding van leerkrachten, examens, bij-, her- en nascholing, coördinatie tussen de Colleges, onderwijsresearch, de bevordering van de studie der pedagogiek en onderwijskunde, en de oprichting en instandhouding van Teachers' Centres, d.w.z. lokale vernieuwings- en scholingscentra. De opleiding als zodanig blijft tweesporig. Men kent het universitaire sequentiële model – te vergelijken met ons i-model – waarbij men drie jaar voor een graad aan de universiteit studeert en daarna een eenjarige specifieke beroepsvoorbereiding volgt aan universiteit of College. Dit extra jaar is sinds 1969 verplicht voor a.s. onderwijzers en zal vanaf 1973 gevolgd moeten

worden door a.s. leraren. Het tweede spoor loopt via het aan de Colleges gevolgde parallel-model, een driejarige opleiding waarbij theorie en praktijk, vakopleiding en beroepsvoorbereiding geïntegreerd zijn. Bij gunstige afsluiting van hun studie krijgen beide groepen studenten het Teacher's Certificate; na een proeftijd van minimaal een jaar draagt het University Department of Education van hun ATO hen bij het Ministerie voor om als Qualified Teacher aangesteld te worden bij kleuter, lager, algemeen voortgezet of beroepsonderwijs.

Het zal na bovenstaande beschrijving duidelijk zijn dat de universiteit in de Engelse onderwijzers- en lerarenopleiding een absoluut centrale plaats inneemt, een verantwoordelijkheid die zij zich geleidelijk aan wel bewust is gaan worden. Achtentwintig jaar geleden beschreef het rapport McNair de situatie in Engeland als volgt: 'The nation as a whole has woken up to the deficiencies of its public educational system, and at the moment we are witnessing one of the most widespread and insistent of popular demands for its reform. The universities are amongst the bodies to which this demand is addressed, and they have an important contribution to make towards its satisfaction. We appeal to them, in the first place, to ensure that their training departments shall be as efficient as care and money can make them, and shall be regarded as important in every way as a department engaged in preparing students for their degrees.' (Maclure 1969, p. 220). Sinds 1944 heeft Engeland belangrijke vorderingen gemaakt t.a.v. de opleiding van onderwijzers en leraren omdat haar universiteiten gevolg hebben gegeven aan bovengeciteerde oproep; degenen die in Nederland belast zijn met de opleiding van docenten wachten nog steeds met groeiend ongeduld, zo niet verbittering, op het antwoord van de Nederlandse universiteiten op de vraag naar een adequate opleiding van ons onderwijscorps.

De academische beroepsopleiding die in het algemeen na de driejarige vakopleiding plaatsvindt draagt aan de meeste van de ruim dertig universiteiten wel dezelfde naam – postgraduate certificate course – maar is qua inhoud zeer

divers. De meeste universiteiten, bv. Cambridge, specialiseren zich exclusief op het secundair onderwijs, andere, bv. Birmingham, laten ook gegradueerden toe die in bepaalde leeftijdsgroepen binnen het basisonderwijs geïnteresseerd zijn, weer andere, bv. Durham, nemen elke aanstaande docent aan. Eén trimester van het jaar, aaneengesloten of gespreid, wordt besteed aan wat wij hospiteren zouden noemen. De studenten werken dan – in tegenstelling tot ons model – in verschillende schooltypen, wat tot zeer gunstig gevolg heeft dat ook de a.s. leraar uit, zij het beperkte, ervaring weet wat er in het basisonderwijs omgaat. De rest van het jaar wordt in beslag genomen door studie aan het universitaire instituut. Wat daar geboden wordt valt meestal uiteen in: main courses, – te vergelijken met onze algemene didaktiek, pedagogiek en psychologie – subject c.q. method courses waarin de diverse vakdidactieken en methodieken aan de orde komen, en special courses in keuzevakken zoals educational administration, clinical psychology, play production, statistics enz. Naast deze basisopleiding voor a.s. leerkrachten geven vele universiteiten nog extra cursussen voor de graden B.Ed., M.Ed., (Bachelor, c.q. Master of Education), onderwijs aan gehandicapten e.d. en participeren zij aan in-service programma's. Gegradueerden kunnen hun beroepsopleiding echter ook volgen aan de met hun universiteit geassocieerde Colleges, wat vooral aantrekkelijk is voor a.s. onderwijzers, daar de meeste universiteiten zich speciaal op het voortgezet onderwijs richten. In 1970 waren van de gegradueerde leraren er ongeveer 5000 in training aan de universiteit, ruim 2700 echter verkozen hun beroepsopleiding aan een College te volgen.

In de Colleges of Education, combinaties van onze Pedagogische Academies en COL-instituten, treft men meer dan bij de universiteiten interesse voor kleuter- en primair onderwijs aan en overweegt waarschijnlijk als gevolg daarvan het vrouwelijk element. De geïntegreerde vak- en beroepsopleiding duurt sinds 1960 drie jaar. De aanstaande docent studeert minstens een academisch vak tot het universitaire B.A. of B.Sc. niveau; daarnaast kiest hij enige schoolvakken en

bestudeert die zo diepgaand mogelijk met de bedoeling daar later als vakleerkracht les in te geven; tenslotte loopt hij colleges in pedagogiek, algemene en vakdidaktiek, psychologie, sociologie e.d. en hospiteert gedurende ongeveer 15 weken in diverse schooltypen. Evenals de universiteiten verzorgen de Colleges opleidingen voor de graad B.Ed., voor diverse specialisaties en nemen zij ook deel aan her-, bij-, nascholing. Er zijn bovendien een aantal Colleges die uitsluitend opleiden voor sterk gespecialiseerde functies zoals bijvoorbeeld docenten lichamelijke opvoeding, handvaardigheid, beroepsopleiding, buitengewoon onderwijs e.d.

Het beeld dat uit bovenstaande beschrijving naar voren komt is dat van onderscheiden en gescheiden opleidingen. Het gevolg hiervan is een verdeeld onderwijscorps; gegradueerden gaan vooral naar de grammarschools, de abiturienten van de Colleges hoofdzakelijk naar kleuter- en basisonderwijs en secondary modern schools. De beide groepen, zo verschillend in opleiding, sociale herkomst, maatschappelijke status en daarom ook in mentaliteit, ontmoeten elkaar in de comprehensive schools, een ontmoeting die op grond van wederzijdse onbekendheid vaak met frictie gepaard gaat. Het is duidelijk dat de Colleges onder een minderwaardigheidsgevoel gebukt gaan. Een publikatie van de vereniging van docenten aan leraren- en onderwijzersopleidingen, de A.T.C.D.E., stelt dat 'the colleges have hitherto been deliberately maintained as second class institutions able to offer only limited qualifications.' (*The Professional Education of Teachers*, London 1971, p. 22). Deze lagere status van de Colleges kan historisch als volgt verklaard worden. Zij hebben zich ontwikkeld uit normaalscholen en trainingsinstituten die inderdaad uitsluitend voor lager onderwijs opleidden. Bij de wet van 1944 werd wel het onderscheid lager-middelbaar onderwijs afgeschaft en vervangen door in elkaar overvloeiende fasen van primaire en secundaire educatie maar de Colleges die zo graag het aureool Pedagogische Academie wilden verwerven bleven het stigma van kweekschool dragen. Het is een problematiek die wij in Nederland met onze onderwijzersopleiding ken-

nen en met de COL-opleidingen voor leraren misschien gaan krijgen, vandaar dat een meer gedetailleerde bespreking van het Engelse College-model voor lezers van Pedagogische Studiën op zijn plaats is.

Op het ogenblik studeren aan 164 Colleges of Education ruim 110.000 studenten. Dit is ongeveer een kwart van alle studenten binnen het post-secundair onderwijs en bijna 80% van alle a.s. onderwijzers en leraren. Zij zijn tot de opleiding toegelaten na aanmelding bij de Central Register and Clearing House te Londen, waarbij als minimale toelatingsvoorwaarde geldt dat de kandidaat bij zijn examen voor G.C.E. (General Certificate of Education) vijf zogenaamde O passes heeft gehaald, d.w.z. voor vijf vakken geslaagd is op 'ordinary' niveau. Met dit examenresultaat blijven de poorten van de universiteit gesloten, daar die minstens twee A passes eisen in vakken die veel diepgaander, tot op 'advanced' niveau, zijn bestudeerd. Dit wil helemaal niet zeggen dat de Colleges bevolkt worden door wat men onvriendelijk kneusjes zou kunnen noemen; gedurende de zestiger jaren lag het aantal studenten met twee of meer A passes constant op 40%. Dit percentage krijgt een voor de Colleges minder gunstig relief als we erbij betrekken het feit dat in dezelfde periode het aantal middelbare school abiturienten met twee of meer A passes van 8 tot 12% opliep; de Colleges schijnen van deze stijging onvoldoende geprofiteerd te hebben. Een extra complicatie, ook in ons land bij bv. de COL-instituten niet onbekend, is dat bij de aanmeldingen het aantal kandidaten met O passes in wiskunde relatief laag is; voor mannen een percentage van 70, voor vrouwen – in de Colleges driemaal zo sterk vertegenwoordigd als mannen – slechts 55. Voegt men hierbij het feit dat het aantal universiteiten en T.H. in Groot Brittannië nog stijgt en dat deze instituten tot nu toe ten aanzien van de Colleges een sterk 'afromende' functie blijken te hebben, dan is het gevaar groot dat de Colleges of Education bevolkt worden met studenten van het tweede garnituur. Men kan tegenwerpen dat ook middelmatig begaafde studenten goede leerkrachten kunnen worden en dit is inderdaad een ervaringsgegeven waar men

niet omheen kan. Waar echter docenten en merkwaardig genoeg ook studenten van de Colleges tegen waarschuwen is dat lage toelatingseisen het begin zijn van het fatale hellende vlak tweede rangs studenten → lage verwachtingen en eisen van docenten (ter illustratie: de uitval als gevolg van examens is 2,2%) → laag niveau van het onderwijs → te geringe inzet van studenten.

Behalve in intellectueel opzicht onderscheiden de College studenten zich ook qua sociale herkomst van hun universitaire collega's. Ian Lewis, lector in 'Education' aan de universiteit van York heeft berekend dat ongeveer 50% van de mannelijke College studenten zonen zijn van ongeschoolde, halfgeschoolde en geschoolde arbeiders; voor de vrouwelijke studenten ligt dit percentage op ruim 40%. Wat de universiteiten betreft zijn de cijfers resp. 30% en 25%. (The Times Educational Supplement, 18 Juni 1971). Een drietal medewerkers van de universiteit van Sheffield – Kelsall, Poole en Kuhn – komen in hun studie *Six Years After* tot de conclusie dat het onderwijs als beroep vooral aantrekkelijk schijnt te zijn voor studenten met beperkte mogelijkheden, waaronder zij verstaan: jongens en meisjes uit de arbeidersklasse die zodoende aan hun streven naar verticale sociale mobiliteit kunnen voldoen, studerende voor graden waar men buiten het onderwijs weinig mee kan beginnen en vrouwelijke studenten die een 'in-out-in job' ambieren, m.a.w. enige jaren werken, dan trouwen en kinderen groot brengen, om daarna weer buitenshuis te gaan werken. Daar de Colleges of Education uiteraard veel sterker op onderwijs als beroep gericht zijn dan de universiteiten ligt het voor de hand dat zij bovenbeschreven studenten in grotere hoeveelheden aantrekken.

De staatscommissie Robbins die in 1963 rapporteerde over hervormingen van het Britse Hoger Onderwijs heeft zich ook bezig gehouden met de docentenopleiding. Zij stelde o.a. voor de Training Colleges om te dopen in Colleges of Education, een suggestie die zo ongevaarlijk was dat de regering haar overnam; ten tweede, om Colleges en Universiteiten financieel, bestuurlijk en qua onderwijs nauwer te integreren,

een voorstel waar het Ministerie niet aan durfde; ten derde, om het voor studenten aan de Colleges mogelijk te maken ook een graad B.Ed. Bachelor of Education, te behalen. Dit novum in de Britse en als het bij ons ooit zover zou komen ook in de Nederlandse onderwijsgeschiedenis, verdient verdere bespreking. De basisopzet is dat studenten die daartoe door hun College in staat geacht worden, hun driejarige studie met nog een jaar aan het College mogen verlengen op grond waarvan hen door de universiteit de graad in 'Education' plus een of twee andere vakken verleend zal worden; sinds oktober 1971 kan men in Bristol zelfs een B.Ed. in part-time studie behalen. De commissie Robbins hoopte met haar voorstellen het niveau en de status van de Colleges te verhogen en tegemoet te komen aan het verlangen van het ministerie naar meer gegradueerde docenten; vandaar dat wij deze nieuwe graad, waardoor niet academisch gevormde docenten toch gegradueerd worden – een typisch Brits compromis – tegen deze achtergrond willen bekijken. Men moet dan constateren dat het B.Ed. waar in 1971 3.048, d.w.z. 9,2% van de Collegestudenten voor opging aan de reeks onzekerheden en problemen een nieuwe complicatie heeft toegevoegd. Als academische graad heeft ze, althans op het moment, maar zeer betrekkelijke waarde daar de kloof tussen de driejarige studie voor de onderwijsbevoegdheid en de eenjarige studie voor het B.Ed. te groot blijkt te zijn. Het wetenschappelijk niveau in de eerste drie jaar is niet hoog genoeg, zodat het extra jaar te kort is om enerzijds het vele in te halen dat al behandeld had moeten worden, anderzijds zich vakwetenschappelijk en onderwijskundig verder te bekwamen. Als specifieke teaching degree schiet het B.Ed. echter ook tekort omdat de studie in dit vierde jaar puur theoretisch is, wat onder druk van de universiteiten gebeurd schijnt te zijn. Waar de intrinsieke waarde van deze graad dus zeer twijfelachtig is, kan men alleen tot een extrinsieke marktwaarde constateren, iets waar de nogal statusbewuste Colleges overigens zeer gevoelig voor zijn.

Het in de vorige alinea vermelde twijfelachtige niveau van de driejarige opleiding voor de onder-

wijsbevoegdheid, ligt niet aan de incompetentie der docenten. De staven der Colleges bestaan over het algemeen uit hoog gequalificeerden die echter als bezwaar hebben dat ze te theoretisch en te zeer op hun specifieke discipline gericht zijn. 'The crux of the matter is the divorce of the main subject from the education studies... Just how does my study of Piaget's or Gagné's theories and observations of child development and learning tie up with my academic study of Geography when it comes to the teaching situation', aldus een student van een Londens College. (*Education for Teaching* 1971, p. 25). Waar bovendien de meerderheid der Collegestudenten in kleuter-, basis- en de lagere regionen van het secundair onderwijs (bv. secondary modern) terecht komt, is het verwonderlijk dat volgens de cijfers van 1970 9,16% van hun docenten ervaring heeft met kleuteronderwijs, 25,12% met L.O., en 54,07% voortkomt uit het voortgezet onderwijs. Voor de universiteiten zijn de percentages: 18, 74, 46. (Willey and Maddison 1971, p. 49). De conclusie moet zijn dat veel studenten worden opgeleid door docenten die het betreffende schooltype alleen uit de boeken kennen. Hier komt bij dat ook het hospiteren niet aan de hoogste eisen voldoet. Er zijn veel klachten over te weinig mentoren en stageplaatsen, onvoldoende en bovendien onbevredigende contacten docent-hospiterende student, te subjectieve supervisie door vele docenten en te weinig inbreng van de oefenscholen bij het stage programma. Wat het proefjaar na het behalen van de akte betreft is men algemeen van oordeel dat de prille leerkracht te zeer aan zijn lot wordt overgelaten wat o.a. het gevolg is van de te grote psychologische en vaak ook geografische afstand tussen College en school.

Bovenstaande alinea's zullen duidelijk gemaakt hebben dat er aan de opleiding van onderwijzers en leraren in Engeland en Wales wel het een en ander te verbeteren valt. Wanneer daar dan nog klachten bijkomen over een te dispaaraat niveau, over kille onverschilligheid van het Ministerie, over te weinig coördinatie en leiderschap van de kant van de universiteit, over gebrek aan vernieuwingszin van de kant van de Colleges, over

chaotische toestanden op het gebied van her-, na- en bijscholing, en over het feit dat de Colleges de boot van het Hoger Onderwijs dreigen te gaan missen, kan men zich ieders tevredenheid voorstellen toen mevrouw Thatcher, minister van O. en W., op 8 december 1970 bekend maakte dat zij een uit 8 personen bestaande staatscommissie had ingesteld die een grondige studie zou maken van de problematiek der docentenopleidingen, speciaal voorzover het de Colleges betrof.

3. *De Toekomst*

Deze Engelse Commissie Drewes werd onder voorzitterschap gesteld van Lord James of Rusholme, rector magnificus van de universiteit van York, en kreeg de opdracht een onderzoek in te stellen naar 'the education, training and probation of teachers in England and Wales' waarbij zij speciale aandacht zou besteden aan:

1. de inhoud en organisatie van de opleiding;
2. de wenselijkheid om a.s. leraren en onderwijzers op te leiden tegelijk met studenten die niet het onderwijs in zullen gaan; 3. de rol van de Colleges, de universiteiten en andere instellingen van Hoger Onderwijs in het licht van 1 en 2.

De commissie zou op 1 januari 1971 haar werkzaamheden aanvangen en werd verzocht binnen twaalf maanden haar studie af te ronden. Zij schijnt met een spoed die zelfs Anglofielen niet van Engelsen verwachten aan het werk te zijn gegaan want haar rapport is j.l. januari gepubliceerd en kan voor 85 pennies besteld worden bij de Britse Staatsuitgeverij.

Voor Lord James en zijn collega's waren de volgende twee principes leidinggevend: zij wilden een plan indienen dat snel uitgevoerd kon worden en dat flexibel genoeg was om de in Engeland hoog gewaardeerde regionale of locale variaties toe te laten; voorts waren zij van mening dat hun voorstellen de status en onafhankelijkheid van het docentenberoep en de opleiding daartoe moesten verhogen. Gekozen werd voor een model van drie fasen: 1. Personal Education; 2. Preservice training and induction; 3. Inservice education and training. De eerste periode duurt twee jaar en wordt afgesloten met het uitreiken

van een nieuw te creëren Diploma of Higher Education. Doelstellingen van deze algemeen vormende, niet beroepsgerichte cursus zijn: alle a.s. docenten hoger onderwijs te laten genieten – hen te bevrijden uit de 'teachers only'-sfeer en de benauwende cirkelgang basisonderwijs, voortgezet onderwijs, docentenopleiding, terug naar de klas – hen gedurende twee jaar intensief in contact te brengen met leeftijdsgenoten die (nog) niet voor het beroep van leraar of onderwijzer hebben gekozen. Als zeer prettige bijkomstigheid zal het Ministerie ook wel zien dat door deze constructie de druk op de universiteiten wordt afgenomen, daar deze fase volwaardig hoger onderwijs beoogt dat aansluiting geeft op beroepsopleidingen, op verdere universitaire studies of maatschappelijke functies. De toelatingseisen worden bovendien gelijk getrokken met die welke aan de universiteiten gelden, n.l. twee A passes. (zie par. 2). Gedurende deze eerste fase zal de student 1/3 van zijn tijd besteden aan algemeen vormende studies, de rest aan de bestudering van twee speciaal gekozen vakken, een poging dus om 'broad scope' te combineren met 'study in depth'. Oogmerk van het studium generale is de blik van de student te verwijden, hem in staat te stellen lacunes in zijn wetenschappelijke en persoonlijke vorming op te vullen en bovenal 'to tempt him to further efforts of self-education in directions which he had not previously considered'. Aan een inhoudelijke vulling heeft de commissie zich uiteraard niet gewaagd. De keuzevakken kunnen van College tot College verschillen maar wel moet elk instituut voorzien in de mogelijke vraag naar disciplines op het gebied van opvoeding en onderwijs.

De tweede periode is een beroepsopleiding en wordt ingeleid met een niet verplichte, wel sterk aanbevolen drieweekse kennismakingsperiode met basis- of voortgezet onderwijs. Deze fase valt uiteen in een overwegend theoretisch jaar aan College of universitair Pedagogisch Instituut en een hoofdzakelijk praktisch jaar in de school. De commissie is terecht van mening dat de theorie in het eerste jaar functiegericht moet zijn; de praktijk bestaat in vier weken stage en praktische oefeningen zoals micro-teaching e.d. Toelating

tot deze fase van preservice training heeft de bezitter van een DipHE, B.A. of B.Sc. Na dit eerste jaar gaat de student als 'licensed teacher' het basis- of voortgezet onderwijs in. Hij zal als volwaardig onderwijzer of leraar gaan werken, daarbij gecoached door wat het rapport noemt een 'professional tutor'. Gedurende dit praktijkjaar zal hij of zij gedurende minstens een vijfde van de tijd in een 'professional centre' van universiteit of College de gelegenheid krijgen om met collega's over hun praktijkervaringen te reflecteren, discussiëren etc. We zien dus dat de scholen een stuk docentenopleiding van de instituten gaan overnemen. Het rapport-James stelt dan ook dat iedere school 'should regard the continued training of its teachers as an essential part of its task', een geluid dat we ook in ons vaderlands Colov-rapport vernemen. Doorstaat de student-docent dit jaar met succes dan ontvangt hij de graad B.A. (Ed) en wordt hij als 'registred teacher' officieel in het beroep opgenomen. Het thans bestaande B.Ed. wordt met een andere inhoud naar de derde fase overgeheveld.

De in de vorige alinea beschreven tweede fase heeft natuurlijk tot doel de a.s. leerkracht zo goed mogelijk op zijn nieuwe functie voor te bereiden. Lord James en zijn collega's zijn echter nuchter genoeg om de betrekkelijke waarde van elke initiële opleiding tot een beroep te onderkennen, vandaar dat zij als nevendoelelstelling van de tweede periode zien het verschaffen van een basis waarop de methodische inservice training van de derde fase kan voortbouwen. Zij stellen uitdrukkelijk dat 'inservice education and training' voor hen absolute prioriteit heeft en eisen dat elke docent één trimester per 7 jaar (en zo spoedig mogelijk eenmaal per 5 jaar) van onderwijsgeven zal worden vrijgesteld om wetenschappelijk en beroepsmatig te worden bijgeschoold. Als eerste zullen de 'professional tutors', in zekere zin te vergelijken met de schoolpracticumleiders van ons Colov-rapport, in aanmerking komen voor deze inservice opleiding, waarvoor een netwerk van 'professional centres' in het leven geroepen moet worden, waarbij men in eerste instantie zal uitgaan van de bestaande

instituten voor H.O. te weten universiteiten, Polytechnics (merkwaardige kruisingen tussen H.O. en H.B.O.) en Colleges of Education. Het tweede uitgangspunt van de Commissie James – statusverhoging van de docent – kan in deze derde fase gerealiseerd worden doordat men hier de graad van M.A. (Ed) kan behalen, ofwel direct na het afsluiten van de tweede fase, ofwel na enige jaren in de praktijk gewerkt te hebben.

Het rapport stelt voor om de huidige organisatie van de docentenopleiding in sterk op de universiteit gerichte Area Training Organisations (zie par. 2) te vervangen door een verdeling van Engeland en Wales in 15 veel autonomere en onafhankelijke Regional Councils for Colleges and Departments of Education (RCCDE) waarin genoemde instellingen als gelijkwaardige partners zullen samenwerken. Hoewel de Engelse universiteit nooit de hooghartige en kortzichtige desinteresse voor de opleiding van docenten gekend heeft die in Nederland veelal nog regel is, wordt zij door dit voorstel gevoelig op de vingers getikt en wordt haar monopolie op H.O. gebied – toch al ernstig bedreigd door de naar universitaire status strevende Polytechnics – nog meer in gevaar gebracht door hoger onderwijs verschaffende onafhankelijke Colleges of Education. Als typische RCCDE ziet de commissie 2 à 3 universiteiten, 1 à 2 Polytechnics, een tiental Colleges of Education, 6 à 7 Local Education Authorities (het locale bevoegd gezag) en ruime vertegenwoordiging van docentenorganisaties. De studentenpopulatie in zulk een regio zal rond de 8000 komen te liggen. De RCCDE zijn niet alleen verantwoordelijk voor de organisatie en planning van de docentenopleiding in hun regio's maar dragen bovendien 20 leden voor aan de National Council for Teacher Education and Training (NCTET), een toporgaan voor beleidsvoorbereiding en uitvoering t.a.v. de wetenschappelijke en professionele leerkrachtenopleiding. Bovendien benoemt deze raad de 'licensed' en 'registred' docent en kan zij de graad DipHE, B.A. (Ed) en M.A. (Ed) verlenen.

Een eerste bestudering van dit goed geschreven, wel doordacht rapport levert een serie positieve en negatieve indrukken op waarmee wij dit

artikel besluiten. Men zal een aantal essentiële maar niet te overziene kwesties open moeten laten zoals financiële realiseringmogelijkheden, het feit of de Colleges de hun gegeven kans zullen grijpen en of het basis- en voortgezet onderwijs inderdaad in de opleiding van haar docenten wil gaan participeren. Dan blijven er echter nog genoeg vragen over, waarvan wij er enkele aan u voorleggen. Wij maken ons weinig illusies over de kans die het DipHE, het nieuwe diploma van H.O., heeft om als volwaardige graad geaccepteerd te worden. Zal de maatschappij deze afronding van een tweejarige opleiding aan instituten die tot nu toe vergeleken met universiteiten als inferieur beschouwd werden, gelijk stellen met de universitaire graad van B.A. of B.Sc. die na drie jaar studie verkregen wordt? Zal de universiteit bezitters van het DipHE tot haar eigen opleidingen toelaten en de tijd doorgebracht op het College als volwaardig H.O. honoreren, m.a.w. zal bovenbeschreven eerste fase voor vol worden aangezien? Tot elke prijs moet voorkomen worden dat het H.O. in drie onderling verschillende stukken wordt geknipt – de universiteiten voor degenen met wetenschappelijke interesse, de Polytechnics voor de praktisch ingestelden, de Colleges of Education als derde keus voor de intellectueel en motivationeel zwakkeren. Dat dit gevaar levensgroot is zal iedere Nederlander moeten toegeven, die bekend is met het ongelukkige fenomeen dat wanneer B-studenten aan onze universiteiten te licht bevonden worden voor research of industrie, ze nog altijd goed genoeg schijnen te zijn voor het onderwijs.

Een volgende vraag: wat zal het onderwijsniveau van het eerste jaar van de specifieke beroepsopleiding zijn, een jaar waarin DipHE studenten en B.A. (B.Sc.) bezitters naast elkaar in de collegebanken – of moderner, aan de ronde tafel van het project – zullen zitten? Zal de heterogeniteit niet belemmerend werken op goed onderwijs? Deze vraag klemt des te meer daar deze studenten in ongeveer 9 maanden op hun beroep moeten worden voorbereid. Is dit haalbaar? Zal de toekomstige 'licensed teacher' niet als een gevaarlijke amateur beschouwd worden die onderwijskundig hoegenaamd geen

been heeft om op te staan? Het argument van de commissie James dat dit tekort door een goed inservice programma gecompenseerd kan worden verliest voor ons nogal wat van zijn kracht als het rapport t.a.p. stelt dat deze inservice (nog?) niet verplicht gesteld moet worden. Vervolgens: waar de beroepsopleiding van twee jaar uitgesplitst wordt over een jaar opleidingsinstituut en een jaar schoolpraktijk kan men zich afvragen wie de uiteindelijke verantwoordelijkheid draagt voor deze tweede fase. Formeel natuurlijk de RCCDE, maar hoe zal het in de dagelijkse praktijk gaan? De in het rapport geïmagineerde 'professional tutor' zal de prille 'licensed teacher' begeleiden, maar hoe zijn de contacten tussen deze mentor en het opleidingsinstituut? Spreekt de tutor het eindoordeel uit over het al dan niet geslaagd zijn van het praktijkjaar? Doet hij dit alles alleen of kan hij zijn toch wel grote verantwoordelijkheid met anderen delen? Als de 'licensed teacher' gepromoveerd wordt tot 'registered' ontvangt hij tevens de graad van B.A. (Ed.), maar is een theoretische opleiding van 9 maanden gevolgd door een praktijkjaar een dergelijke titel waard? Is de commissie James hier door de knieën gegaan voor de steeds luider wordende vraag uit onderwijskringen naar een 'all graduate profession'? Heft zij door deze wat geforceerde constructie het thans bestaande onderscheid gegradueerde-niet gegradueerde docent op, of zal in de toekomst de bezitter van B.A. of B.Sc. + B.A. (Ed) toch geprefereerd worden boven de DipHE + B.A. (Ed) docent. De beantwoording van deze en andere vragen die de lezing van het rapport oproepen zijn niet alleen van belang voor Engeland en Wales maar ook voor ons land waar de experimentele lerarenopleiding voor derde en tweede graden met een gelijksoortige problematiek geconfronteerd wordt.

Bovenbeschreven bedenkingen nemen echter niet weg dat ons persoonlijk totaaloordeel over het werkstuk van de Commissie James uitermate gunstig is. Het merkwaardige bij deze oordeelsvorming is dat argumenten contra – in een ander licht geplaatst – argumenten pro worden. Een onderwijscorps dat als totaliteit academisch ge-

vormd is kan een groot goed zijn, het gelijk op studeren van DipHE-bezitters en B.A. (B.Sc.) gegradueerden in de tweede opleidingsfase kan voor de vorming van beide categorieën en voor de toekomstige eenheid van 'the profession' hoogst belangrijk zijn, een goed opgeleide 'professional tutor' kan voor de a.s. student veel meer betekenis hebben dan welk theoretisch-wetenschappelijk programma dan ook. Voorts: realisering van de 133 aanbevelingen van het rapport betekent een ingrijpende hervorming van het Engelse post-secundair onderwijs o.a. omdat de universiteit op o.i. goede gronden beroofd wordt van haar aureool het alleenzaligmakende instituut voor H.O. te zijn en omdat aan drie sectoren, te weten universiteiten, Polytechnics en Colleges of Education, de kans geboden wordt zich waar te maken op tertiair onderwijs gebied. Een volgend aantrekkelijk punt van de voorgestelde nieuwe structuur is dat het zg. 'monotechnic' karakter van de Colleges doorbroken wordt. Tot nu toe waren deze instituten bevolkt door studenten die allen voor hetzelfde toekomstig beroep voorbestemd waren; de klachten waren talrijk over de heersende sfeer van 'onderwijsmensen onder elkaar', van wereldvreemdheid en zelfgenoegzame middelmatigheid als gevolg van contactarmoede met andersgeaarde en georiënteerde studenten. In de voorgestelde eerste fase zal de a.s. docent in het vervolg ook in aanraking komen met leeftijdgenoten die nog niet voor het onderwijs gekozen hebben of zelfs heel andere toekomstplannen hebben, wat impliceert dat het studieprogramma in deze fase daarmee rekening zal hebben te houden. Ons dunkt dat deze periode van twee jaar het best vergeleken kan worden met bijvoorbeeld het Amerikaanse Liberal Arts College. Er zij in dit verband op gewezen dat de Nederlandse derde en tweede graads opleidingen ook uitsluitend bevolkt worden door a.s. leraren; de leiding van deze instituten zullen er goed aan doen degelijk nota te nemen van de negatieve Engelse ervaringen!

Zoals in paragraaf 2 werd beschreven wordt de huidige onderwijzers- en lerarenopleiding met een zg. proefjaar afgesloten, dat in de praktijk slecht functioneert. Het rapport spreekt van de

'gross inadequacy of the present arrangements for the probationary year'. De door Lord James voorgestelde structuur van een praktijkjaar onder voortdurende begeleiding van een 'professional tutor', waarbij een gedeeltelijk lesrooster voldoende ruimte overlaat om zich op het 'professional centre' te bezinnen op eigen en andermans ervaringen, lijkt ons een stap in de goede richting. Ditzelfde kan gezegd worden van het voorstel om het basis- en voortgezet onderwijs heel concreet te betrekken bij de opleiding van haar eigen toekomstige bemanning. Bovenvermelde tutor die altijd een staffid of leerkracht is aan de school waar de 'licensed teacher' werkt, is namelijk niet alleen belast met de praktische coaching van zijn jonge collega, maar stelt bovendien in overleg met hem en het locale of regionale 'professional centre' een persoonlijk studieprogramma voor dit laatste jaar op. Als laatste voorbeelden van het feit dat de Commissie James zich niet verliest in sleutelen aan marginale korte-termijn problemen, maar tot onderwijsvernieuwing vanuit een echte visie tracht te komen, willen wij wijzen op de topprioriteit die zij toekent aan her-, na- en bijscholing, en de grote nadruk die zij legt op het opleiden van leerkrachten voor multi-rationale scholen, een schooltype dat ook in Nederland met zijn groeiende stroom buitenlandse gastarbeiders een realiteit en een probleem kan worden.

Het rapport James is in Engeland uiteraard nog volop in discussie en op dit moment heeft zich nog geen vaststaande meningsvorming voltrokken. Wel is het mogelijk dit artikel niet te laten eindigen met de eerste indrukken van een buitenlander maar een voorlopige reactie van de direct betrokkenen te geven. De NOP Market Research Ltd. heeft in opdracht van The Times Educational Supplement en The Times Higher Education Supplement een enquête gehouden onder meer dan 400 docenten en 100 studenten van 20 universiteiten, 20 Colleges of Education en 20 scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. (Deze survey is voor £ 1 te verkrijgen bij de kantoren van genoemde weekbladen, Printing House Square, Londen). Het blijkt dat alle ondervraagde categorieën positief staan t.a.v. het idee en de

structuur van de tweede en derde fase. Bovendien vindt elke categorie dat de voorstellen van de Commissie James tot een grotere vakbekwaamheid van docenten zullen leiden. Alleen de universiteiten hebben bedenkingen t.a.v. de eerste cyclus. Een kleine meerderheid van 32% van hun docenten verwerpt het idee helemaal, 41% is van mening dat een tweejarige cursus een inadequate voorbereiding is op een beroepsopleiding. De universiteiten voelen over het algemeen (52%) ook weinig voor de nieuwe graad B.A. (Ed) en zijn voor 50% van mening dat de voorstellen van Lord James de status van het docentencorps niet zullen verhogen. Alle geënquêteerde categorieën zijn het eens in hun afwijzing van het idee dat een nationale of regionale raad graden kan verlenen. Algemeen is men van mening dat de universiteiten het DipHE en B.A. (Ed) moeten uitreiken, waaruit men kan concluderen dat de voorkeur nog steeds uitgaat naar een zekere binding tussen de universiteiten en Colleges. Gezien deze eerste peiling kan men stellen dat het rapport James een zeer goede kans maakt om met enige wijzigingen door de Minister te worden overgenomen.

Het zal de lezer niet verwonderen dat wij op grond van wat wij boven vermelden het onderwijs in Engeland en Wales geluk menen te mogen wensen met de publicatie van *Teacher Education*

and Training, a Report by a Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science, under the Chairmanship of Lord James of Rusholme. Moge het denken over de Nederlandse opleiding voor onderwijzers en leraren er baat bij hebben.

Literatuur (voorzover niet volledig in de tekst vermeld)

- Castle, E.: *The Teacher*, London 1970.
Dent, H.: *1870-1970, Century of Growth in English Education*, London 1971.
Education for Teaching, kwartaalblad van de A.T.C.D.E., Spring 1971.
Giesbers, J.: Het Engelse Onderwijs en de Wet van 1870, in: *Pedagogische Studiën*, Dec. 1970.
Hammond, J. en B.: *The Bleak Age*, London 1934.
Highet, G.: *The Art of Teaching*, London 1951.
Kelsall, R., Poole, A., Kuhn, A.: *Six Years After*, Sheffield 1971.
Maclure, J.: *Educational Documents*, London 1969.
The Professional Education of Teachers, memorandum van de A.T.C.D.E., London 1971.
The Times Educational Supplement 1971.
The Times Higher Education Supplement 1971.
Wardle, D.: *English Popular Education 1870-1970*, London 1970.
Wiley, F., Maddison, R.: *An Enquiry into Teacher Training*, London 1971.

De leerkrachtenopleiding in België

Meer in het bijzonder: de opleiding voor leerkrachten kleuter-, lager onderwijs en de algemene vakken van het secundair onderwijs

CHR. DE GRAEVE

Katholieke lagere en middelbare normaalscholen, Torhout (België)

De leerkrachten voor de Belgische scholen worden betrokken uit een uitgebreide en gevarieerde waaier van opleidingsmogelijkheden. Als inleiding daarom ook een vlug en ruw geschetst overzicht:

- de kleuterleidsters worden opgeleid in de *normaalscholen voor kleuterleidsters*;
- de onderwijzers(essen) voor de lagere of basisschool krijgen hun vorming in de *lagere normaalschool*;
- de leraars(essen) lager secundair onderwijs worden gevormd in de *middelbare normaalschool*;
- de leraars(essen) hoger secundair onderwijs maken een academische studie af, waarbinnen zij een *aggregaatsopleiding* moeten volgen;
- de praktijkleraars(essen) van het secundair technisch onderwijs zijn enerzijds afgestudeerden van hetzelfde technisch onderwijs, die na enkele jaren beroepspraktijk een *normaalcursus* afmaken, of anderzijds opgeleid worden in de *middelbare technische normaalschool*;
- andere soorten leraars(essen), meestal lesgevend in de bijzondere vakken (plastische opvoeding, muzikale opvoeding, catechese, handenarbeid, soms ook lichamelijke opvoeding) worden gevormd in allerlei cursussen met dag- of avondstudie of kunnen langs speciale examens de nodige getuigschriften behalen.

Het zou mij te ver voeren alle opleidingen te willen beschrijven. Ik acht mij daar ook onbevoegd voor. Ik neem me dus voor in voorliggende bijdrage vooral de opleiding tot kleuterleidster, onderwijzer, leraar lager en hoger secundair onderwijs te belichten en – waar het kan – ook kritisch te analyseren. Dat ik daarbij begin met

de onderwijzersopleiding zal in het licht van mijn functie geen verwondering wekken en mij ook toelaten de andere opleidingsvormen beter te situeren en korter te beschrijven.

1. De onderwijzersopleiding

1.1 Een greep uit de historiek van de Belgische onderwijzersopleiding

De eerste lagere normaalschool¹ in België ontstond onder het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden te Lier (samen met de rijkskweekschool te Haarlem). Na de onafhankelijkheid (1830) hechtten de Belgische bisschoppen vormen van onderwijzersopleiding aan de kleine seminaries². In 1843 werden twee staatsnormaalscholen opgericht: één te Lier en één te Nijvel. Zeven katholieke normaalscholen werden in hetzelfde jaar onder officiële inspectie geplaatst: Torhout (eerder opgericht te Roeselare), Sint-Truiden, Sint-Niklaas, Saint-Roch, Carlsbourg, Malonne en Bonne-Espérance. De katholieke onderwijzersopleiding werd toen losgemaakt van de priesteropleiding, omdat het episcopaat dit beter achtte voor het bekomen van officieel erkende diploma's en toelagen.

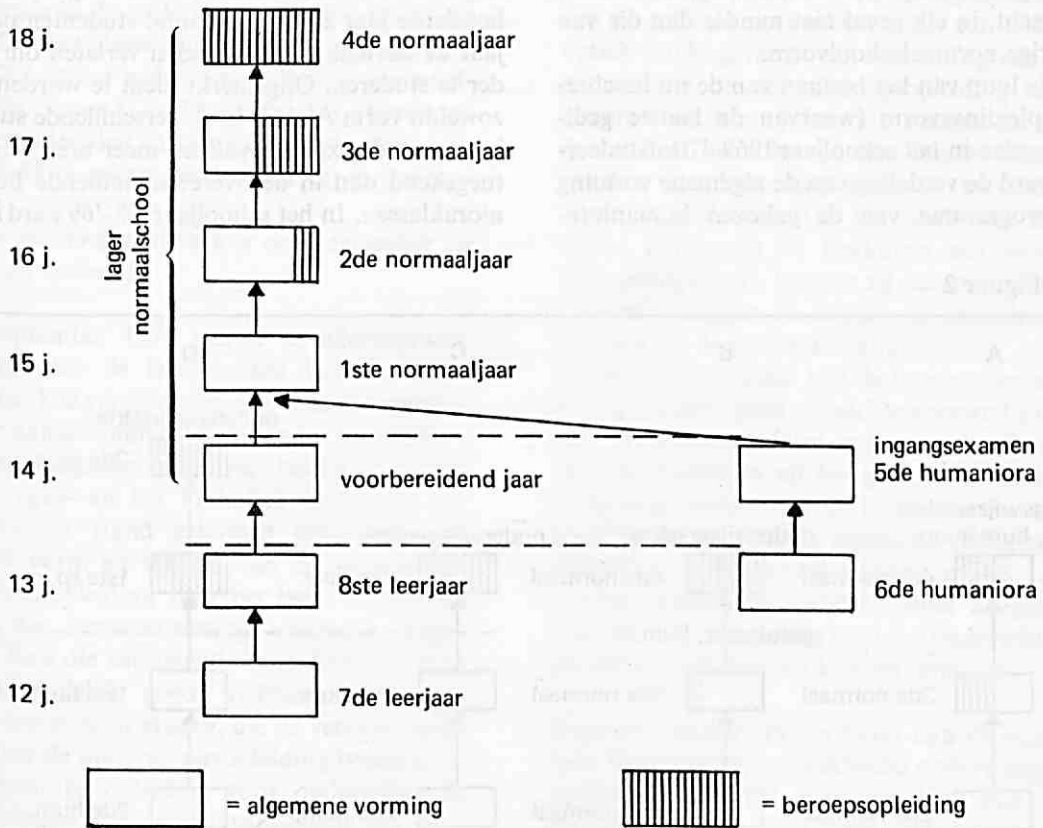
Toch bleven de eerste vormen van katholieke leerkrachtenopleiding (zelfs de opleiding in rijksnormaalscholen) sterk aanleunen bij de priesteropleiding. Het onderwijzersberoep werd als een geestelijke roeping, weliswaar van lagere orde dan het priesterschap, beschouwd. De recruteringstactiek van toen kan gemakkelijk door dit perspectief worden verklaard: niet-begoede intelligenten jongeren werden na het lager onderwijs (inbegrepen de vierde graad)³ door de pastoor of

de dorpsonderwijzer naar de normaalschool (per definitie een internaat) gestuurd. Daar moest hij dan drie jaar, later vier jaar en nog later een voorbereidend jaar en vier jaar studeren om de onderwijzersakte te behalen.

Het beschutte roepingskarakter van de lagere normaalschoolopleiding ging in de loop der jaren wel voor een groot gedeelte verloren, maar de

De onderwijzer(es) was negentien jaar als hij (zij) de akte behaalde. De onderwijzersstudies werden niet gelijkgesteld aan de andere secundaire studies. Integendeel: een gediplomeerd onderwijzer kon niet rechtstreeks verder studeren in het hoger onderwijs, met uitzondering van de academische studies voor opvoedkunde en psychologie.

Figuur 1



recruterings- en opleidingsvorm bleef lange tijd dezelfde, hoewel na de eerste wereldoorlog ook studenten met twee jaar opleiding in het secundair onderwijs, na slagen in een toelatingsproef, tot het eerste jaar van de normaalschool werden toegelaten. In schematische vorm kan de bovenbeschreven opleidingsvorm uitgedrukt worden zoals in Figuur 1.

1.2 De onderwijzersopleiding opgenomen in het secundair onderwijs

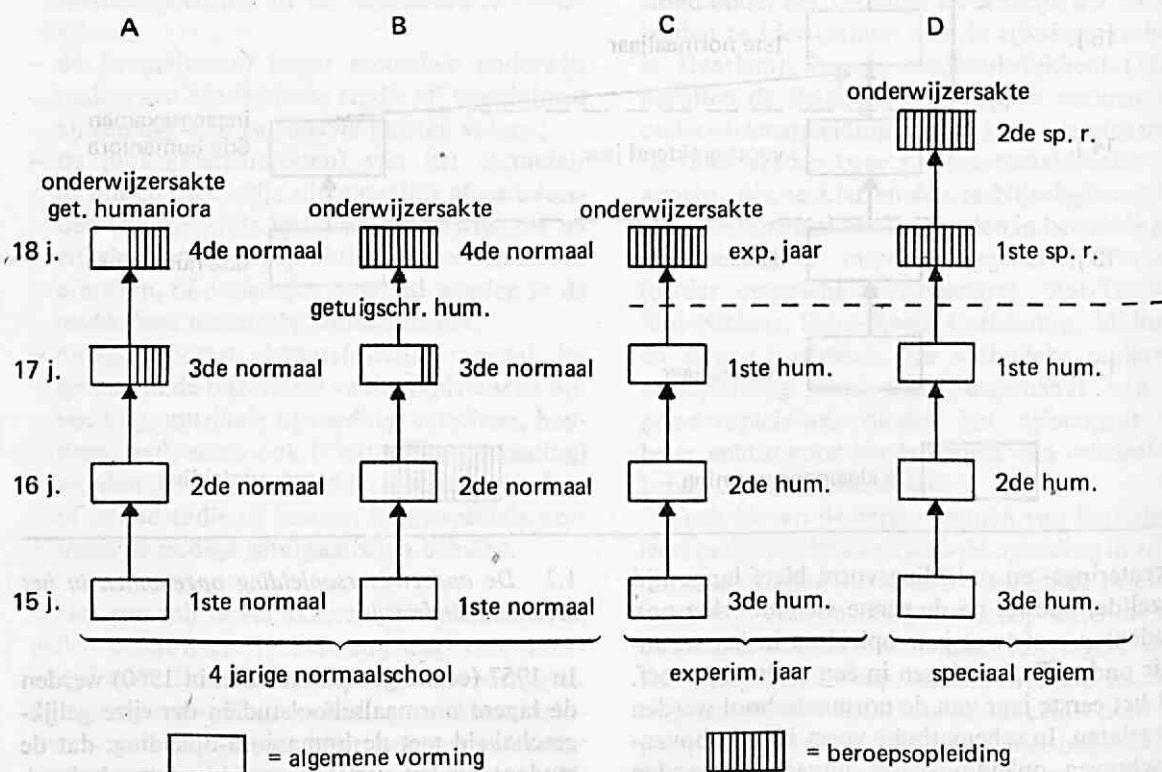
In 1957 (eerste gediplomeerden in 1960) werden de lagere normaalschoolstudien derwijze gelijkgeschakeld met de humaniora-opleiding, dat de student bij het verlaten van de normaalschool, behalve de akte van onderwijzer, ook een beho-

mologeerd getuigschrift⁴ van hoger middelbaar onderwijs⁵ kon bekomen. Aan deze herstructurering lagen de gedachten aan een verbetering van de algemene vorming en aan verdere studiemogelijkheden voor de afgestudeerde onderwijzer ten grondslag. Velen hebben de dubbele finaliteit van deze opleiding hardnekkig bestreden: waarom moesten twee heren gediend worden? Afgezien van het feit dat er een aantal knappe studenten ging verder studeren, waren echter de resultaten (rekening gehouden met een steeds verder gaande negatieve recruitering, zie verder) niet slecht, in elk geval niet minder dan die van de vorige normaalschoolvorm.

In de loop van het bestaan van de nu beschreven opleidingsvorm (waarvan de laatste gediplomeerden in het schooljaar 1969-'70 afstudeerden) werd de verdeling van de algemene vorming (het programma van de gekozen humaniora-

afdeling) en de eigenlijke opleiding op verschillende manieren over de vier studie jaren verdeeld. Als basis moesten de studenten het lager secundair onderwijs (drie jaar) met goed gevolg hebben doorlopen. In Figuur 2 zijn de vier mogelijkheden uitgetekend. Vorm A is het langst toegepast geworden. De onderwijzersopleiding vormt er één geheel: de onderwijzersakte en het getuigschrift van hoger middelbaar onderwijs werden na afloop van vier jaar studie afgeleverd. Vorm B werd de laatste jaren ingevoerd: het getuigschrift hoger middelbaar onderwijs werd afgeleverd na het derde jaar zodat een aantal studenten na dit jaar de normaalschool konden verlaten om verder te studeren. Opgemerkt dient te worden dat zowel in vorm A als B in de verschillende studie jaren aan de expressievakken meer uren werden toegekend dan in de overeenstemmende humanioraklassen. In het schooljaar '68-'69 werd in de

Figuur 2



normaalscholen begonnen met een nieuwe humanioravorm: de menswetenschappelijke humaniora⁶. Deze sociaal gerichte humaniora had dadelijk als ideale onderbouw van vorm B veel succes.

Vorm C werd alleen in het rijksnormaalonderwijs ingericht. De student kon in deze vorm na volbrachte humaniorastudies en een toelatingsexamen in één jaar de onderwijzersakte behalen. Deze vorm werd ook wel het 'experimenteel jaar' genoemd. Indien in het rijksonderwijs de student niet slaagde in de toelatingsproef, dan moest hij vorm D, het 'speciaal regiem', doormaken. Vorm D bestond wel in het katholiek normaalonderwijs. Types C en D werden dus ontworpen om afgestudeerden van de humaniora alsnog de gelegenheid te geven onderwijzer(es) te worden

1.3 De onderwijzersopleiding deels secundair en deels hoger onderwijs

Op 1 september 1970 startte de allernieuwste opleiding voor de leerkrachten van het lager onderwijs. Die vernieuwing was toen al ongeveer een jaar aangekondigd. Niet zonder moeilijkheden en meningsverschillen was tussen de netten van het rijks- en het katholiek onderwijs een consensus tot stand gekomen betreffende de algemene vorm en inhoud van de vernieuwde leerkrachtenopleiding voor het lager onderwijs. Hoe is die herstructurering voorlopig uitgebouwd? Kan die vernieuwde opleiding een stap in de uiteindelijk goede richting betekenen? Ziedaar een tweetal vragen, die de verdere paragrafen over de onderwijzersopleiding bepalen.

De eigenlijke opleiding voor onderwijzer is door de nieuwe maatregelen verschoven naar een tweejarige cyclus na het secundair onderwijs, vandaar de naam 'postsecundaire cyclus'. Deze benaming is er nodig om deze cyclus te onderscheiden van de 'secundaire cyclus' van het lager normaalonderwijs, die verder als voorbereiding tot de onderwijzersopleiding blijft voortbestaan.

a. In de *secundaire cyclus*, beginnend na het lager secundair onderwijs (middelbaar of technisch) volgt de student een humaniora-

programma. Hij kan daarbij gelijk welke humanioravorm (voor zover die in een normaalschool aanwezig is) kiezen. Nochtans wordt meestal de nieuwe afdeling 'menswetenschappen' gekozen: een volwaardige humanioraopleiding met polyvalent getuigschrift en een programma afgestemd op een eerste verkenning van de menswetenschappen. In deze nieuwe afdeling, maar ook in de andere humanioravormen van de secundaire cyclus, worden moedertaal, de expressievakken en zelfs de zaakvakken door een andere optiek van lesgeven of een verzwaring van het programma op de onderwijsopleiding afgestemd. In deze cyclus ook kunnen de studenten met de hulp van hun leraars bewust worden van hun mogelijkheden en aanleg voor het onderwijs. Op het einde van deze cyclus ontvangen de leerlingen een humanioragetuigschrift, kunnen zij het maturiteits-examen⁷ afleggen en krijgen ze rechtstreeks toegang tot de postsecundaire cyclus.

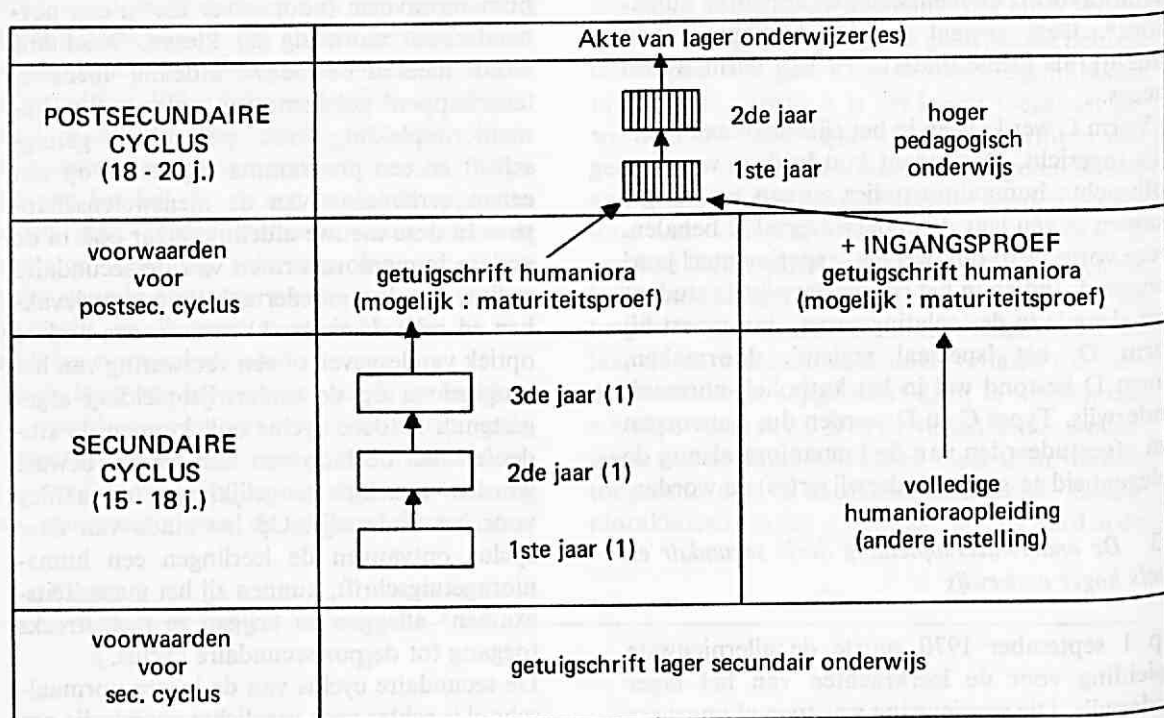
De secundaire cyclus van de lagere normaalschool is echter geen verplichte voorstudie om aan de postsecundaire cyclus te beginnen. Ook de studenten uit het gewoon secundair onderwijs (middelbaar en technisch) kunnen toegang hebben tot de eigenlijke onderwijsopleiding in de postsecundaire cyclus. Zij moeten echter een toelatingsproef afleggen, waardoor zij hun aanleg voor het onderwijs in primaire vorm moeten kunnen bewijzen.


b. De *postsecundaire cyclus* bevat dan de eigenlijke theoretische en praktische onderwijzersopleiding, verspreid over twee jaar, met als einddoel: de akte van lager onderwijzer. In volgende paragrafen beschrijf ik min of meer uitvoerig hoe deze cyclus is opgevat en aan een uitbouw toe is. Maar vatten wij eerst maar de nieuwe opleiding tot onderwijzer in België samen in het schema van Figuur 3.


c. Een aantal bedenkingen tot slot van deze paragraaf over de algemene structuur:

- Eerst en vooral over de toelatingsproef tot de postsecundaire cyclus voor studenten, die

Figuur 3



 = algemene vorming

 = beroepsopleiding

(1) Deze jaren worden doorgebracht in een humaniorasectie (menswetenschappen, Grieks-Latijnse, Latijns-wiskundige, Latijns-wetenschappelijke, wetenschappelijke A, wetenschappelijke B, economische van de normaalschool.

niet uit de secundaire cyclus van de lagere normaalschool komen. Deze proef kan beschouwd worden als een beveiliging van de secundaire cyclus, die voorlopig wordt behouden. Over de gegrondheid van de opvatting, dat veel kandidaten uit vrees voor deze proef de onderwijzersopleiding maar links lieten liggen, kan ik niet oordelen. Feit is echter dat er zich in de twee jaar van het bestaan van de postsecundaire cyclus maar weinig kandidaten aanboden, maar daarover verder. Voor zover ik mijn eigen ervaring met deze proef (over twee jaar in één normaalschool) als grondslag kan nemen, lijkt het mij een buitengewoon efficiënte selectieve proef te zijn. De kandidaten ondergaan een uitge-

breid psychologisch onderzoek, een mondelinge en schriftelijke taalproef, een gespreksproef en moeten voor een groepje leerlingen van het lager onderwijs hun expressieve kwaliteiten in aanleg bewijzen. Duidelijk ongeschikte kandidaten vallen onmiddellijk op en zeer opvallende leemten in de expressieve en sociale mogelijkheden zijn goed te constateren. Voor de leraars van de onderwijzersopleiding is die eerste kennismaking met de kandidaten uiterst boeiend (alhoewel het gevaar niet denkbeeldig is dat men een kandidaat door die eerste indruk voor altijd in een bepaalde categorie zal rangschikken). In elk geval een waardevolle proef, die op grond van de eerste ervaringen zeker een

oppuntstelling verdient. Er gaan in België zelfs stemmen op om deze proef ook in te voeren voor de andere onderwijsopleidingen.

• Met de invoering van de nieuwe programma's werd ook gepoogd heel wat nieuwe didactische werkvormen (leergesprek, groepswork, seminariewerk, moderne gespreksvormen e.d.m.) in te schakelen. Alhoewel de invoering van deze nieuwe technieken niet zonder moeilijkheden verliep, kreeg het lager normaalonderwijs toch het karakter van een zeer soepel en actief opleidingssysteem, waarin de studenten zich veel meer dan vroeger actief en creatief kunnen uitleven. Het vroegere examensysteem (hetzelfde als in het middelbaar onderwijs) werd vervangen door een permanente evaluatie d.m.v. toetsen over de leerstof en een regelmatige persoonlijkheidsevaluatie, waarin de evolutie van de student, in functie van zijn opleiding, open en nauwlettend wordt gevolgd. Dat evaluatiesysteem werkt nog verre van optimaal, maar biedt m.i. zoveel kansen, dat een verdere wetenschappelijke uitwerking zeker moet gebeuren. Het geheel van deze nieuwe mogelijkheden tot aanpak wordt nauwlettend bekeken door de autoriteiten en de leraars van de andere onderwijsopleidingen (zelfs van andere onderwijsniveaus). De lagere normaal-

school is daardoor in zekere zin een 'test-case' voor wat in de andere opleidingen aan vernieuwing zou kunnen gebeuren. Het feit vooral dat de kandidaat-onderwijzers(essen) de voor hun later werk aangeprezen werkvormen en evaluatiemogelijkheden aan den lijve kunnen ondervinden, verhoogt niet in geringe mate de waarde van de praktijkopleiding.

1.4 De postsecundaire cyclus in het Belgisch Rijksonderwijs

Dat er in België duidelijk nood is aan overlegorganen inzake onderwijs, wordt meer dan nodig bewezen door de vergelijking van de programma's in de sector van het lager normaalonderwijs. Er bestaat een groot verschil tussen de opvattingen van het rijks- en het katholiek onderwijs. Wat meer is: ook de beide Ministeries van Nationale Opvoeding (Nederlandstalig en Fransstalig)⁸ zijn het niet eens kunnen worden over eenzelfde programma voor de onderwijzersopleiding.

Het *Waalse rijkslagernormaalonderwijs* (Fransstalig) werd geregeld door de ministeriële omzendbrief van 16 april 1970. De grondbeginselen van dit programma verschillen niet veel van wat ik verder over de katholieke variant van de opleiding zal schrijven. De wekelijkse uurverdeling voor de vakken is zoals in Tabel 1 is weergegeven.

Tabel 1

eerste jaar		tweede jaar	
psycho-ped. en didactiek	16 uur	psycho-pedag. en didactiek	17 uur
milieuexploratie	4½ uur	milieuexploratie	1½ uur
moedertaal	3 uur	moedertaal	3 uur
wiskunde	3 uur	wiskunde	2 uur
lichamelijke opvoeding	2 uur	lichamelijke opvoeding	2½ uur
muzikale opvoeding	2 uur	muzikale opvoeding	2 uur
plastische opvoeding	2 uur	plastische opvoeding	2 uur
		filosofie der wetenschappen	1 uur
		audio-visuele middelen	1 uur
facultatieve vakken:		facultatieve vakken:	
godsdienst of moraal	2 uur	godsdienst of moraal	2 uur
tweede taal	2 uur	tweede taal	2 uur
dactylografie	2 uur		

In het eerste jaar moet daarbij nog gekozen worden uit de volgende opties: spel en sport, muzikale activiteiten, handenarbeid of handwerk (elk 3 uur). De studenten moeten één van deze activiteiten kiezen in functie van het later leiden der zgn. socio-culturele activiteiten⁹ op woensdagmiddag.

Naast de bovenvermelde lesuren worden bijkomende lesuren aan de leraars toegekend. Deze lesuren dienen voor teambesprekingen, individueel bijwerken van studenten, verbetering van werken, coördinatiewerk in de oefenschool, enz. Opmerkenswaard voor België is dat in dit programma het onderwijs in de tweede taal niet verplicht is. Een speciale vermelding op het diploma zal aangeven of de kandidaat geslaagd is in een proef over de tweede taal en dus die taal ook in het lager onderwijs mag onderwijzen.

In dit programma wordt zeer duidelijk het accent gelegd op de praktische vorming. Het aantal uren type-, proef- en oefenactiviteiten¹⁰ is binnen de uren psycho-pedagogiek zeer groot.

De ministeriële omzendbrief, die de nieuwe onderwijzersopleiding in het *Vlaamse lands-gedeelte* (Nederlandstalig) moest regelen, verscheen op 28 augustus 1970. Dit programma verschilt duidelijk van het boven beschreven en ook van het later te beschrijven katholiek programma:

- Het lessenrooster is opgemaakt per semester en niet per jaar, zodat de opdracht van de leraars in de twee semesters van een jaar grondig kan verschillen.
- Ook hier wordt een speciale opleiding voor de vrijetijdsbesteding in optievakken voorzien. Daarvoor grijpt in het tweede jaar een verbijzondering van de opleiding plaats. De kandidaat-onderwijzer kan zich dan meer speciaal gaan toeleggen op één van de expressievakken, maar ontvangt niettemin een organisch geheel van vorming, waarin ook de twee andere expressievakken goed zijn vertegenwoordigd. Het aantal uren van de gekozen specialiteit wordt dan van 1 op 4 uur gebracht. Een afzonderlijke vermelding op het diploma zal die bijzondere bevoegdheid vermelden.
- Voor de tweede taal en de moraal is de opleiding facultatief. Men is dus niet verplicht

deze vakken te volgen. De aspiranten moeten bij het begin van hun opleiding opteren, maar kunnen hun keuze veranderen bij het einde van het eerste jaar. Om een afzonderlijke vermelding van die vakken op het diploma te bekomen, moet men echter de tweejaarlijkse cursus gevolgd hebben. Tot grote verbazing van velen is in de facultatieve vakken geen godsdienst voorzien.

- De praktische opleiding is in de omzendbrief goed omschreven. Met het eigenlijke lesgeven wordt slechts gestart in het tweede studiejaar. Gedurende het eerste jaar worden stages georganiseerd met betrekking tot clubactiviteiten en jeugdwerk, didactische uitstappen, in internaat, vakantiekolonie en toezicht. Die stages moeten buiten het gewoon lesrooster vallen. De eigenlijke onderwijsstages vallen gedurende het tweede jaar: driemaal veertien dagen respectievelijk in elke graad van het lager onderwijs.
- Aan seminariewerk wordt ook in dit programma aandacht besteed. In het tweede jaar moeten de studenten een welbepaalde opdracht in verband met een didactisch of pedagogisch probleem uitwerken. De leraars kunnen als promotors optreden en voor die zaak rondom hun persoon en ervaring studiegroepen van studenten vormen. Het eerste semester moet besteed worden aan geleid opzoekingswerk, het tweede semester omvat groepsbesprekingen en uitwisseling der bevindingen.
- De leraar heeft ook hier naast zijn lesuren een bijkomend aantal uren voor het bijwonen van didactische oefeningen en stages, het bespreken van de lessen, de coördinatie en de leraarsbijeenkomsten.
- Om een inzicht te verkrijgen in het programma geef ik in Tabel 2 de hoofdopdracht van de leraars in de verschillende vakken. De opsomming in Tabel 2 geeft het aantal uren weer, dat een vakleraar in de normalschool aan les, individuele begeleiding en stofbespreking per week moet presteren. Het uurrooster voor de studenten ziet er bijgevolg anders uit. Zij hebben een wekelijks lesrooster

Tabel 2

eerste jaar		tweede jaar	
psycho-pedagogiek	12 uur	psycho-pedagogiek	17 uur
moedertaal	5 uur	moedertaal	1 uur
wiskunde	2 uur	wiskunde	$\frac{1}{2}$ uur
aardrijkskunde	$1\frac{1}{2}$ uur	aardrijkskunde	$\frac{1}{2}$ uur
geschiedenis	2 uur	geschiedenis	$\frac{1}{2}$ uur
wetenschappen	$2\frac{1}{2}$ uur	wetenschappen	$\frac{1}{2}$ uur
lichamelijke opvoeding	3 uur	lichamelijke opvoeding	3 uur
muzikale opvoeding	3 uur	muzikale opvoeding	3 uur
plastische opvoeding	3 uur	plastische opvoeding	3 uur
tweede taal	2 uur	tweede taal	2 uur
moraal	2 uur	moraal	3 uur
audio-visuele technieken	1 uur		

van maximaal 36 uur in het eerste jaar en 30 uur in het tweede jaar.

1.5 De postsecundaire cyclus in het Belgisch katholiek onderwijs

Op een studiedag van het katholiek normaalonderwijs op 23 februari 1970 werd een voorontwerp van organisatie van de postsecundaire cyclus aan het oordeel van alle leraars(essen) van het normaalonderwijs onderworpen. Dat voorontwerp was opgemaakt geworden door een

werkgroep van directeurs op grond van de ervaringen, die in het experimenteel 4de normaaljaar van vroeger (zie boven), werden opgedaan. De leraars hebben dit voorontwerp mogen amenderen. De uit deze consultatie ontstane grote principes kunnen als volgt worden verwoord:

- Het eerste jaar vormt in zijn geheel een aanloop door een globale kennismaking met school en kind (eerste semester) en de theoretische fundering van de algemene begrippen van psychologie, didactiek en opvoedkunde (tweede semester). In dit eerste jaar wordt

Tabel 3

eerste jaar		tweede jaar	
godsdienst	3 uur	godsdienst	3 uur
psycho-pedagogiek en praktijk	13 uur	psycho-pedagogiek en praktijk	16 uur
sociologie	1 uur	sociologie	1 uur
moedertaal	4 uur	moedertaal	3 uur
wiskunde	2 uur	wiskunde	2 uur
milieuexploratie	3 uur	milieuexploratie	3 uur
tweede taal	1 uur	tweede taal	1 uur
plastische opvoeding	2 uur	plastische opvoeding	2 uur
muzikale opvoeding	2 uur	muzikale opvoeding	2 uur
handenarbeid	1 uur	handenarbeid	1 uur
lichamelijke opvoeding	2 uur	lichamelijke opvoeding	2 uur
		hygiëne	1 uur

ook sterk de nadruk gelegd op de gesprekstechniek en de studiemethoden van de kandidaten en de observatie van kinderen in de schoolsituatie. Het tweede jaar is bestemd voor een uitvoerige vakdidactische inleiding, een intensieve stage in de oefenschool en zes weken stage in hospiteerscholen.

- De vakleraars worden direct ingeschakeld in de onderwijsopleiding¹¹. Na veel discussies is hun het inhoudelijke aspect van de vakken lager onderwijs toegewezen (uitgenomen voor catechese, plastische, lichamelijke, muzikale opvoeding en tweede taal, waar de vakleraar ook de didactiek verzorgt). De bijzondere didactiek van de vakken wordt door de pedagoog gegeven.

Het lesrooster van de postsecundaire cyclus in het katholiek onderwijs is weergegeven in Tabel 3.

Het eerste jaar bereikt een totaal van 34 uur, het tweede jaar een totaal van 36 uur. Daarbij moeten wekelijks 2 uur keuze uit facultatieve vakken worden gevoegd: lichamelijke expressie en sport, manuele expressie, muzikale expressie, culturele animatie, experimenteel wetenschappelijk werk en dactylografie.

Enkele vakken uit bovenstaande reeks behoeven wel enige toelichting:

- De facultatieve vakken worden aan de studenten gegeven als specialisatie in functie van de socio-culturele bezigheden op woensdagmiddag in het lager en kleuteronderwijs. Die vakken moeten gekozen worden op grond van aanleg en talent en kunnen dus niet beschouwd worden als inhaalcurssussen.
- De milieuexploratie omvat praktische oefeningen in aardrijkskunde, geschiedenis, natuurwetenschappen, gegeven meestal als groepswork door de leraren in deze vakken. De bedoeling is: deze vakken – weer in functie van het lager onderwijs – als een totaal werkelijkheidsonderricht te laten ervaren.
- Aan het element praktische onderwijsvorming wordt in dit programma terecht ook veel aandacht besteed. Per week krijgen de kandi-

datenonderwijzers minimum vier uur (eerste jaar) en acht uur (tweede jaar) lespraktijk binnen het kader van de psycho-pedagogiek. In het eerste jaar zijn daarenboven drie weken en in het tweede jaar zelfs zes weken stage in een hospiteerschool voorzien. Er mogen zelfs stages in zgn. sneeuwklassen, openluchtclassen¹² en een jeugdleadersstage voorzien worden. Om deze praktijk mogelijk te maken, zijn ook hier meeruren voor de leraars buiten hun eigenlijk lesrooster, voorzien.

Aan alle leraars uit het katholiek normaalonderwijs werd een brochure met de doelstellingen van de onderwijsopleiding uitgereikt. Voor de eerste maal heeft men dus een poging gewaagd om alle verantwoordelijken voor hun totale opdracht te plaatsen. Men verwacht binnen dit onderwijs dat die eerste poging tot uitschrijven van de doelstellingen gecorrigeerd zal worden door de bevindingen van alle leraars.

1.6 De politiek i.v.m. de onderwijsopleiding in de toekomst

- Het is zeer moeilijk nu reeds een oordeel te formuleren over de zojuist gestarte onderwijsopleiding. In de verlenging van de studieduur en in de nieuwe aanpak liggen grote perspectieven. Wanneer die perspectieven hun verwezenlijking zullen krijgen, is alsnog een vraagteken. De nieuwe opleiding maakt op dit ogenblik een periode van zoeken en tasten door. De hoop bestaat dat dit zoeken en tasten uiteindelijk een geconsolideerd resultaat zal geven, al heeft de situatie bij sommige leraars meer de schijn van wanhoop dan van hoop. Als negatief punt in dit verband moet helaas aangestipt worden dat de invoering overhaast is moeten gebeuren en dat in feite geen wetenschappelijk uitgebouwde begeleidingsinstantie het experiment kan controleren en synthetiseren. Veel mensen (o.a. het Pedagogisch Bureau van het Katholiek Onderwijs, verscheidene vakwerkgroepen binnen het rijks- en katholiek onderwijs, leden van de inspectie) doen hun uiterste best, maar alles blijft nog bij idealistisch

'overuren'-werk. Dat zou in een, zich modern noemend, België toch niet meer het geval mogen zijn.

- Door de 'Wet betreffende de algemene structuur van het Hoger Onderwijs' (7 juli 1970) werd het lager normaalonderwijs (postsecundaire cyclus) ondergebracht in het hoger onderwijs, met name: het pedagogisch hoger onderwijs, een nieuwe sectie. Door deze beschikking rees het vermoeden dat het departement het hele lager normaalonderwijs in het hoger onderwijs wenst op te nemen, d.w.z. de secundaire cyclus wenst af te schaffen. Dit vermoeden bleek juist te zijn. In de 'Wet betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs' (19 juli 1971) is geen sprake meer van de secundaire cyclus van het lager normaalonderwijs. Bij overgangsmaatregel mag die cyclus evenwel blijven voortbestaan totdat het vernieuwd secundair onderwijs¹³ progressief tot op de hoogte van de klassen van de postsecundaire cyclus is gekomen. Men voorziet in de nieuwe structuur van het secundair onderwijs in België een aantal opties, die beter dan andere zullen voorbereiden tot de leerkrachtenopleidingen (met menswetenschappen en verzwa- ring van de expressievakken). Velen vinden echter de afschaffing van de secundaire cyclus een verlies.
- Als men werkelijk opties op langere termijn voor het lager normaalonderwijs wil nemen, dan moet men de problematiek van deze sectie en vooral ook van de onderwijzersloop- baan grondig onder ogen nemen. In dit verband enkele in België gestelde vragen:
 - Moeten er geen specialisaties binnen de opleiding van onderwijzer voorzien worden!
 - Is een gespecialiseerde opleiding (via keuzevakken) voor het eerste leerjaar, de middenklassen en de hoogste klassen van het lager onderwijs nodig en gewenst?
 - Zijn vakspecialisaties nodig?
 - Moeten de muzikale opvoeding, de lichamelijke opvoeding, de plastische opvoeding, de tweede taal en de catechese in de lagere

school door in de normaalschool gevormde specialisten gegeven worden?

– En wat moet er gebeuren met de opleiding tot leerkracht voor het buitengewoon onderwijs? De vorming gebeurt nu in cursussen met beperkt programma na de onderwijzersopleiding.

– En wat met de schoolhoofdenopleiding?

– Moet de onderwijzersopleiding noodzakelijk verder de bevoegdheid voor alle leerjaren en alle vakken omvatten? Is dat geen verouderd standpunt?

Bepaalde ontwikkelingen en vaststellingen (o.a. het bedroevende feit dat het intellectueel maar ook het expressief peil van de kandidaten daalt) vragen naar een dringende oplossing van bovengestelde vragen.

2. De opleiding tot kleuterleidster

2.1

Nadat de bewaring (en soms ook de opvoeding) der kleuters in de vorige eeuw het voorwerp van zorg en ook een bron van inkomsten was geweest voor ongeschoolde krachten (de zgn. 'matressen' en ook de leden van veel religieuzencongregaties) werd in 1921 bij de rijksnormaalscholen van Brussel, Laken, Brugge en Luik een afdeling toegevoegd die, na een tweejarige opleiding, het diploma van 'bewaarschoolonderwijzeres'¹⁴ afleverde. De katholieke normaalscholen volgden dit voorbeeld: aan praktisch iedere lagere normaalschool voor meisjes werd een afdeling voor de opleiding van kleuterleidsters (met oefenschool) toegevoegd. Het Koninklijk Besluit van 7 mei 1926 verlengde de opleidingsduur tot drie jaar. Het Koninklijk Besluit van 8 oktober 1957 bracht de opleidingsduur op vier jaar, na het met vrucht voltooiën van het lager secundair onderwijs.

De in 1957 uitgewerkte opleiding geldt tot op vandaag. De studies betreffen een programma, dat eerder praktisch is gericht en moeilijk met een humaniorasectie kan vergeleken worden. Onlangs werd een Koninklijk Besluit gepubliceerd, dat de akte van kleuterleidster gelijkstelt met een getuigschrift van hoger secundair tech-

nisch onderwijs en recht geeft op het afleggen van het maturiteitsexamen, waardoor ook hogere studies kunnen aangevat worden.

Het tegenwoordige programma omvat in de eerste twee jaar de algemeen vormende vakken (godsdienst/moraal, moedertaal, tweede taal, geschiedenis, aardrijkskunde, wiskunde, natuurwetenschappen) en een sterk opgedreven programma van lichamelijke opvoeding, plastische opvoeding, handenarbeid, vrouwelijke handwerken, muzikale opvoeding en huishoudkunde. Vanaf het derde jaar komen daarbij: opvoedkunde, psychologie, didactiek en een zeer intense praktijkopleiding in de kleuterschool.

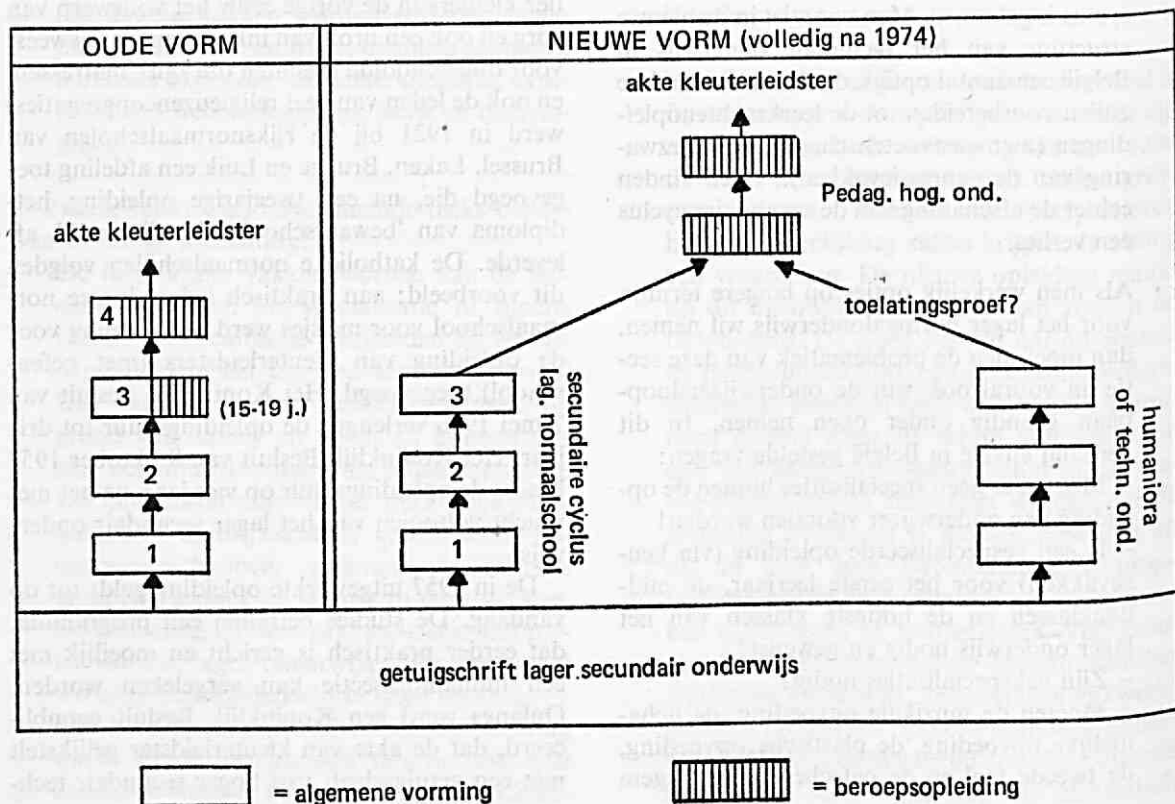
2.2

Door de 'Wet betreffende de algemene structuur van het hoger onderwijs' (7 juli 1970) en de 'Wet betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs' (19 juli 1971)

wordt een einde gesteld aan bovenbeschreven opleiding. Vanaf 1 september 1974 wordt de eigenlijke opleiding verschoven – zoals bij het lager normaalonderwijs – tot na het secundair onderwijs. Na dit secundair onderwijs te hebben voltooid, zal de toekomstige kleuterleidster een vorming van twee jaar in het hoger pedagogisch onderwijs moeten volgen.

Omdat de huidige opleidingsvorm geen getuigschrift van secundair onderwijs aflevert (zeker niet na drie jaar), wordt de huidige normaalschool voor kleuterleidsters vanaf 1 september 1971 progressief afgeschaft. In het huidige schooljaar werd dus geen eerste jaar meer ingericht. De kandidaten voor de studie van kleuterleidster werden opgenomen in de secundaire cyclus van de lagere normaalschool (bij voorkeur in de afdeling menswetenschappen) of kunnen in een gewone instelling eerst hun secundair onderwijs afwerken. Of kandidaten uit het gewoon secundair

Figuur 4



onderwijs straks een toelatingsproef zullen moeten afleggen, is nog niet bekend.

Op het huidige ogenblik is niet te omschrijven hoe de toekomstige programma's er zullen uitzien. Daarover werd nog geen enkele beslissing getroffen. Ik vat de vergelijking van de oude en de nieuwe normaalschool voor kleuterleidsters samen in het schema van figuur 4.

3. De opleiding tot leraar lager secundair onderwijs

3.1

De meeste leraars, die in het lager secundair onderwijs les geven, hebben hun opleiding op de middelbare normaalschool gekregen. Zij verlieten deze normaalschool (ook 'regentaat' geheten) met het getuigschrift van *geaggregeerde lager secundair onderwijs* (getuigschrift van 'regent' of 'regentes').

De betreffende opleidingsvorm – een unicum in de Europese onderwijsgeschiedenis – werd opgericht – voor wat het rijksonderwijs betreft – in 1888 te Gent en te Nijvel voor jongens, in 1897 te Brussel en Luik voor meisjes. Daarnaast werden ook al gauw katholieke middelbare normaalscholen opgericht. De creatie van deze opleiding was gebaseerd op de gedachte dat er een tussenschakel moest zijn tussen de alle vakken docerende leerkracht van het lager onderwijs en de specialist in de hogere klassen van het secundair onderwijs. De 'regent' is dus een vakleraar, maar om pedagogische redenen geeft men hem liefst een zo groot mogelijk aantal uren in dezelfde klas. Hij moet daarom goed vakwetenschappelijk in een paar disciplines gevormd zijn en tevens voldoende psycho-pedagoog zijn om met de (pre-)pubers om te gaan.

3.2

Op dit ogenblik wordt men geaggregeerde van het lager secundair onderwijs mits twee jaar studie na het secundair onderwijs. Een gehomologeerd getuigschrift van humaniora of een akte van onderwijzer (vroeger kozen veel afgestudeerden van de lagere normaalschool de regentaatsopleiding) volstaan om zonder meer toege-

laten te worden. Een einddiploma van het secundair technisch onderwijs geeft ook toelating tot de regentenstudies, mits men een, aan de afdeling (zie verder) aangepaste toelatingsproef met goed gevolg aflegt. Het middelbaar normaalonderwijs omvat de volgende afdelingen:

- Nederlands-Engels;
- Nederlands-zedenleer of Nederlands-godsdiensdienst;
- Frans-geschiedenis;
- wiskunde;
- wetenschappen-aardrijkskunde;
- lichamelijke opvoeding-biologie;
- plastische kunsten (alleen voor jongens).

Naast de in de benamingen van de afdelingen voorkomende vakken, moet door de studenten nog een keuzevak genomen worden, waarvoor zij ook onderwijsbevoegdheid krijgen. Zo bestaan er thans theoretisch een 32 mogelijke combinaties.

Het zou mij te ver voeren hier alle programma's der afdelingen gedetailleerd te beschrijven. In principe krijgen de kandidaten een verdere vakwetenschappelijke en didactische benadering van de afdelingsvakken, verder ook moedertaal, algemene didactiek en pedagogiek, psychologie. Het eerste jaar is eerder theoretisch, alhoewel in het tweede semester toch met het lesgeven begonnen wordt. Het tweede jaar voorziet een ver doorgevoerde praktische opleiding met twee weken stage. De evaluatie der studenten gebeurt nog op de traditionele manier: eindejaarsexamens, waarbij voor het eindexamen een afgevaardigde van de Regering voorzitter is van de jury.

3.3

De opleiding tot geaggregeerde lager secundair onderwijs is momenteel aan zeer hevige kritiek onderhevig. Deze kritiek is nog heviger geworden omdat de lagere normaalschool onlangs een even lange studieduur heeft gekregen. Bijna alle waarnemers menen dat deze opleiding van twee jaar volstrekt onvoldoende is voor de moeilijke taak, die de afgestudeerden ervan wacht. Reeds enkele jaren gaan stemmen op om de opleidingsduur met een jaar te verlengen. Dat deze verlenging er nog steeds niet is gekomen is

het gevolg van wachten op de herstructurering van het secundair onderwijs¹⁵ en op de installatie van de Hoge Raad voor het Hoger Pedagogisch Onderwijs (wettelijk ingesteld door de wet op het hoger onderwijs, 7 juli 1970), die advies moet geven in deze kwestie. Het ziet er niet naar uit dat deze langverwachte verlenging op 1 september a.s. zal kunnen starten.

Bovendien contesteren velen de inhoud en vooral de methodiek van de huidige opleiding. Men wenst een meer actief gericht onderwijs, minder docerend opgevat en waarin meer mogelijkheden tot actieve deelname van de student en moderne didactische werkvormen zouden kunnen worden toegepast. Ook de evaluatie van de student zou op een breder en meer overdachte basis moeten gebeuren. De evolutie binnen de lagere normaalschool wordt hier nauwlettend gevolgd.

Een doorn in het oog van velen is ook de geringe en zeer onzekere waardering, die aan het diploma wordt toegekend. In de secundaire rijksscholen (type athenea en lycea) wordt in de lagere klassen nog altijd de voorkeur gegeven aan academisch gevormde leraars dan aan regenten. Buiten het onderwijs is het regentendiploma bij het postuleren naar plaatsen ongekend, zodat het in feite gelijkgeschakeld is met een getuigschrift hoger secundair onderwijs. Er was vooral ook veel beroering in de regentenmiddens op het ogenblik, dat het vernieuwd secundair onderwijs werd ingevoerd. De geaggregeerden lager secundair onderwijs vroegen zich dan terecht af welke de plaats van de regent zou zijn in het nieuwe onderwijsbestel (dat de traditionele verdeling in lager en hoger secundair onderwijs niet meer kent). Alhoewel deze zaak nog niet volledig is uitgepraat, laat alles echter voorzien dat de afgestudeerden van de middelbare normaalschool evenveel mogelijkheden hebben in het vernieuwd onderwijs als vroeger, dat er zelfs kans is dat zij er meer zullen gewaardeerd worden. Maar dan moet de opleiding in het licht van de vernieuwingen worden herzien, wat binnen de huidige tweejarige opleiding bezwaarlijk kan.

4. De opleiding tot leraar hoger secundair onderwijs

4.1

De huidige leraren(essen) van het hoger secundair onderwijs zijn academisch geschoolde licentiaten, die benevens de cursussen van hun specialiteit een zgn. aggregaatscursus moeten volgen. Om les te kunnen geven moeten de licentiaten¹⁶ dus ook het getuigschrift van geaggregeerde voor het hoger secundair onderwijs bezitten.

Om de moeilijkheden rond deze opleiding te begrijpen en meteen terminologisch een en ander op punt te stellen is het goed ook hier weer een stukje historiek te bekijken. De vorige eeuw in België kende drie schooltypes: de lagere school (volksschool), de middelbare school (école moyenne) voor een korte secundaire vorming, en het atheneum (collège) voor de volledige secundaire opleiding. De leraarsopleiding voor elk type werd verstrekt in overeenkomstige normaalscholen: de lagere, middelbare en hogere normaalscholen. In Luik en Gent bestonden op het einde van de vorige eeuw dergelijke 'hogere normaalscholen', die aan de afgestudeerden onderwijsbevoegdheid toekenden voor alle studiejaren in het atheneum-college. Een diploma van de universiteit (toen nog het doctoraat) gaf dezelfde onderwijsbevoegdheid: de universitaire zakelijkheid en wetenschappelijke kennis bevatte dus – volgens de denkbeelden van die tijd – ipso facto ook onderwijskennis.

In 1890 bevestigde de universiteit haar bedoeling, dat zij alleen de leraar van het hoger secundair onderwijs kon opleiden, door aan de universitaire vakken de algemene opvoedkunde en één proefles toe te voegen. Op 3 juli 1891 werden de hogere normaalscholen afgeschaft, met de bedoeling de daar gegeven lessen in de universitaire vorming op te nemen. Daar is echter niets van in huis gekomen.

4.2

Een Ministerieel Besluit van 1934 wilde de opleiding brengen op één jaar na de universitaire vakopleiding, waarna zes maanden stage zouden volgen in een inrichting van middelbaar onder-

wijs. Het enige resultaat was de huidige nog vigerende wet, die voorschrijft dat de student tijdens de laatste twee jaar studie aan de universiteit vier vakken (algemene methodiek, geschiedenis van de opvoedkunde, experimentele opvoedkunde en vakdidactiek) en een niet nader uitgestippeld aantal type- en proeflessen onder leiding van de vakprofessor moet volgen.

Een echte chaos in de universitaire leraarsopleiding was het gevolg. De vakken van algemene methodiek, historische pedagogiek en experimentele opvoedkunde worden gegeven door professoren (uit de pedagogische faculteit), die verder met de opleiding niets te maken hebben en hun studenten niet kennen. De ernst, waarmee de vakdidactische en praktische opleiding gebeurt, is zeer verschillend: van lachwekkend in bepaalde faculteiten tot zeer zwaar in andere. Voor veel studenten zijn de aggregaatscursussen te verwaarlozen 'bijvakken'. Bovendien leggen veel licentiaten het aggregaatsexamen af, terwijl zij reeds in het onderwijs werkzaam zijn, omdat in bepaalde faculteiten het afleggen van twee examens samen (licentiaat en aggregaat) te zwaar geworden is.

Vanaf het schooljaar 1970-71 zijn de vereisten voor het aggregaat wat duidelijker vastgelegd (60 uren voor algemene methodiek, experimentele opvoedkunde, met nadruk op de psychopedagogische studie van het leerproces en de historische pedagogiek; 30 uur voor de vakmethodiek, aangevuld met 30 uur stage). De vaststelling en uitvoering van deze vereisten zijn echter een pleister op een houten been.

4.3

Het is duidelijk geworden dat deze toestand niet langer meer kan duren. Sinds enkele jaren zetten zich verscheidene professoren der universiteiten in om verandering in de toestand te brengen. Binnen universitaire kringen worden een drietal opties overwogen:

- onderwijsopleiding tijdens de huidige twee laatste jaren van universitaire studie (licentiaat), met strenge kwalitatieve hervorming van de huidige cursussen en praktijk door eventuele vermindering van het aantal uren in

de vakwetenschappelijke opleiding;

- een aanloop van onderwijsopleiding tijdens de tweede licentie (laatste jaar vakopleiding) en de hoofdbrok (vooral praktijk) voorbehouden voor een vijfde jaar;
- de licentiaatsstudie uitbreiden tot drie jaar, en de onderwijsopleiding daarin tijdens twee of zelfs drie jaren inschakelen.

Tot een consensus is men nog niet gekomen. Er bestaan overigens ook andere plannen (zie verder). Daar in de verschillende universiteiten over het probleem verschillend wordt gedacht, blijft het probleem verder wachten.

5. *Enkele kritische bedenkingen als slot*

5.1

De onderwijsopleidingen in België moeten beschouwd worden als, aan de omstandigheden aangepaste, historisch gegroeide opleidingsvormen. De vele vernieuwingen in de loop der tijden kwamen tot stand onder druk van vakwetenschappelijke, sociale en financiële eisen. Nooit werd een wetenschappelijk vastgesteld doelstellingengeheel als uitgangspunt genomen, ook bij de meest recente vernieuwingen niet. De vele discussies omtrent aan te brengen herstructureringen waren en zijn dan ook niet te vermijden. Iedereen heeft zo zijn gedachten over de manier waarop een leraar moet worden opgeleid. Touwtrekkerij op grond van intuïtie en stereotiepe eigen gedachten waren schering en inslag in de opbouw van de leerkrachtenopleiding in België.

5.2

De leerkrachtenopleidingen in België zijn door de laatste beschikkingen alle opgetrokken tot het niveau van het hoger onderwijs. Zoals in Nederland spreekt men van 'academisering'. Academisering betekent echter niet alleen een poging tot optillen van leerstofniveau, maar ook een mentaliteitsverandering bij leraren en studenten, wetenschappelijk niveau, een hoogwaardige uitrusting en sociale voorzieningen op het peil van het hoger onderwijs, meer studietijd voor de leraars van het normaalonderwijs, wetenschap-

pelijk onderzoek als basis voor de opleiding. Aan dat alles is men in België nog niet toe en alles laat voorzien dat een echte 'academisering' van de leerkrachtenopleidingen, die niet aan de universiteit gebeuren, nog lang op zich zal laten wachten. Niet in het minst ook omdat de kwaliteit van de kandidaten zeer sterk dalende is en omdat er weinig financiële middelen zijn.

5.3

De relatie tussen de verschillende leerkrachtenopleidingen werd door de laatste ontwikkelingen een zeer problematische en zeer omstreden kwestie. Vroeger was er een duidelijke hiërarchie: de kleuterleidster kreeg een opleiding in tijdsduur gelijk aan de humaniora; de onderwijzer: één jaar na de humaniora; de geaggregeerde lager secundair onderwijs: twee jaar na het secundair onderwijs en de geaggregeerde hoger secundair onderwijs een universitaire opleiding van minstens vier jaar. Straks na 1974 wordt de relatie: kleuterleidster én onderwijzer én regent (als de situatie blijft zoals ze nu is) elk een tweejarige opleiding na het secundair onderwijs. De salarisverschillen tussen deze groepen leerkrachten blijven bestaan (alhoewel de nieuwe wedderegeling, ingaand op 1 april 1972, de salarissen dichter bij elkaar bracht). Het gevaar is, dat heel wat jonge mensen maar dadelijk de, na afloop best betaalde, maar toch in duur gelijke opleiding kiezen.

Aan deze toestand moet duidelijk iets gedaan worden. Maar welke oplossing dient gekozen? Radikale gelijkschakeling in opleidingsduur én wedde van alle onderwijsopleidingen (uitzondering misschien gemaakt voor de academische opleiding) of een verlenging van de opleidingsduur voor de geaggregeerde lager secundair onderwijs en eventueel ook voor de onderwijzende licentiaat? Bepaalde tekens wijzen erop dat heel waarschijnlijk de laatste mogelijkheid zal gekozen worden.

5.4

Vele onderwijzenden in België dromen ook van een vergaande rationalisatie en eenmaking van het ganse pedagogisch onderwijs. Niet alleen het

feit dat er teveel normaalscholen (vooral voor meisjes) zijn, is de reden daartoe. Velen denken dat het veel beter zou zijn het aantal te beperken tot enkele goed geoutilleerde grote normaalscholen in grote centra, waar de nodige culturele infrastructuur aanwezig is. Heden ten dage zijn meestal een normaalschool voor kleuterleidsters, een lagere normaalschool en een middelbare normaalschool met hun respectievelijke oefenscholen in één grote instelling verenigd. Deze situatie is in principe goed en mag voor de toekomst behouden blijven. Maar men kan de situatie consequenter doordenken en dan constateren dat het veel beter zou zijn om enkele marginale normaalscholen af te schaffen en grote instellingen te ontwerpen, waar meisjes én jongens (zoals al in het rijksonderwijs het geval is) in de echte geest van het hoger onderwijs kunnen studeren. Het is zelfs denkbaar dat een opleiding voor de studiemeester-opvoeder en zelfs de aggregaatsopleiding voor het hoger secundair onderwijs (na de vakopleiding aan de universiteit) in een dergelijke 'pedagogische academie' zou kunnen verlopen. Men zou dan ook kunnen zorgen voor betere overgangsmogelijkheden tussen de verschillende opleidingen, waardoor men het sterke finaliteitskarakter van de huidige opleidingen kan wegwerken. Het feit dat b.v. een gediplomeerde van de lagere normaalschool weer opnieuw de ganse opleiding moet verwerken om geaggregeerde lager secundair onderwijs te worden, is toch al te gek.

5.5

Er moet ook gedacht worden aan een verantwoordelijke inschakeling van de onderwijsopleidingen in de permanente vorming van de leerkrachten. De om- en bijscholing van de leerkrachten in België gebeurt op dit ogenblik – op basis van vrijwilligheid meestal – door private organismen, leerkrachtenverenigingen en met uiterst geringe middelen ook door het inspectiekorps. De pedagogische academie, waarover sprake in 5.4 kan en moet ook een centrum van permanente vorming worden. Zover zijn wij echter nog niet. Toch wordt het meer en meer duidelijk dat de juiste opdracht van een leerkrachtenopleiding

niet zuiver kan gesteld worden, als ook het dringende probleem van de bijscholing op didactisch, vakwetenschappelijk en cultureel gebied niet is opgelost.

5.6

Tenslotte: Hoe kan men het probleem van de onderwaardering van het onderwijsberoep wegwerken? Hoe kan men vermijden dat voor de toekomst er zich minder en minder kandidaten aanbieden en dat de (vooral intellectuele) kwaliteit van die kandidaten afneemt? Het is ondertussen wel duidelijk geworden dat toverformules als een betere financiële waardering en het 'academiseren' geen oplossing bieden voor deze toestand. Dat zich dat probleem niet alleen in België stelt is maar een magere troost.

Verklarende aantekeningen

1. De term 'normaalschool' is de letterlijke vertaling van het Duitse 'Normalschule' (Von Felbiger), dat eigenlijk 'modelschool' betekent. De term werd inderdaad oorspronkelijk gebruikt voor een onderwijzersopleiding, die uitsluitend in een oefenschool (lagere school) gebeurde. Deze oefenschool moest inderdaad een modelschool zijn: zij moest de 'norm' of het ideaal zijn voor de andere lagere scholen.
2. Een 'klein seminarie' was een vorm van secundair onderwijs (latijns-griekse humaniora), waaraan ook de twee jaar filosofische opleiding voor priesterkandidaten was verbonden. De kleine seminaries waren dus kweekscholen voor toekomstige geestelijken.
3. De vierde graad was en is nog in enkele plaatsen in België (vooral in West-Vlaanderen) een tweejarig voortgezet lager onderwijs. De gewone lagere school omvat drie graden van elk twee jaar. De vierde graad werd in 1920 opgericht om leerlingen toe te laten de achtjarige leerplicht te volbrengen.
4. Een 'gehomologeerd' getuigschrift is een getuigschrift dat door de homologatiecommissie is aanvaard. Alle eindgetuigschriften van het Belgisch middelbaar onderwijs worden door deze commissie gecontroleerd. De school moet voor die goedkeuring een dossier over de betreffende leerling of klas opsturen.
5. Het traditionele secundair onderwijs in België omvat twee grote afdelingen: het middelbaar onderwijs met de zes humanioravormen (Latijns-Griekse, Latijns-wiskundige, Latijns-wetenschappelijke, wetenschappelijke A en B, economische) en het technisch onderwijs (onderverdeeld in de meer theoretische technische school en de meer praktische beroepsschool, in elke van beide scholen zijn er verschillende vaksecties). Beide vormen hebben een lagere cyclus (het lager sec. ond.) en een hogere cyclus (hoger sec. ond.), elk drie jaren of klassen omvattend.
6. Deze humanioravorm, alleen voorkomend in de secundaire cyclus van de normaalscholen, werd opgericht in het schooljaar 1969-70. Het is dus een zevende vorm van humaniora, die alleen klassen heeft in het hoger secundair onderwijs.
7. Het maturiteitsexamen is een proef, die naast het eindexamen van het secundair onderwijs moet afgelegd worden door die studenten, die universitaire studies wensen aan te volgen. De proef loopt over een ondervraging over een aantal gekozen vakken en een schriftelijke verhandeling of synthese van een voorgedragen tekst of een verslag van een aantal natuurwetenschappelijke proeven.
8. In België bestaan twee departementen voor Nationale Opvoeding met twee volwaardige Ministers: één voor het Franssprekende Waalse landsgedeelte en één voor het Nederlandstalige Vlaanderen. In principe moeten beide departementen bij grote beslissingen met elkaar overleggen.
9. In het Belgisch Lager- en kleuteronderwijs is de woensdagmiddag vrij. Voor leerlingen, waarvan de ouders dit wensen, zijn op die middag twee uur zgn. 'socio-culturele activiteiten' voorzien: een soort hobby-clubs, waarin door onderwijzers of monitoren van buiten de school activiteiten worden gegeven als sport en spel, handenarbeid, creatieve muzikale opvoeding, enz.
10. Een typeactiviteit is een modelles, gegeven door een leerkracht van de oefenschool of van de normaalschool; een proefactiviteit is een les of didactische activiteit, gegeven door een student in bijzijn van zijn klasmakers en de leraars van

de normaalschool; een oefenactiviteit is een gewone les, die door de student in de oefenschool wordt gegeven. Al deze activiteiten worden in de klas van de normaalschool voorbereid en achteraf besproken.

11. Dit is nieuw in het Belgische lager normaalonderwijs. In tegenstelling met de middelbare normaalschool (zie verder) werd hier de leerstof én de didactiek der vakken door de leraar opvoedkunde gegeven.
12. In sommige Belgische lagere scholen gaan ganse klassen voor enkele tijd (een tiental dagen) naar instellingen in Zwitserland of Frankrijk, aan zee of op het platteland. Daar wordt een speciaal programma met initiatie in skiën, paardrijden, zwemmen . . . afgewerkt.
13. Het ganse Belgische secundair onderwijs wordt momenteel hervormd. Het vernieuwd secundaironderwijs (v.s.o.) wordt progressief in een aantal scholen ingevoerd om later veralgemeend te worden. De traditionele humanioravormen (hoger beschreven) verdwijnen en maken plaats voor een systeem met drie graden, resp. observatie-, oriëntatie- en determinatiegraad (elk twee jaar), waarbinnen zowel het middelbaar als het technisch onderwijs in opties zullen worden uitgewerkt.
14. Nog altijd de officiële benaming voor de kleuterleidster. De naam verwijst wel zeer duidelijk naar de bewarende functie van de eerste kleuterscholen.

15. De invoering van het v.s.o., zie 13.

16. In de gewone faculteiten van de universiteit duurt de studie vier jaar: twee jaar zgn. kandidatuur en twee jaar zgn. licentie.

Curriculum vitae

Chr. De Graeve, geb. 1935, na een gedeelte latijns-griekse humaniora, lagere normaalschool, studie opvoedkunde aan de rijksuniversiteit te Gent. Is werkzaam als leraar aan de katholieke lagere en middelbare normaalscholen te Torhout en in diverse bijscholingscursussen voor leerkrachten.

Is voorzitter van de pedagogische commissie van het Christen Onderwijzersverbond (C.O.V.) afd. West-Vlaanderen, redactielid van *Christene School-Pedagogische Periodiek*. Is ook voorzitter van de Vlaamse afdeling van de Christelijke Centrale van de personeelsleden bij het Vrij Middelbaar en Normaalonderwijs (C.V.M.N.O.) en hoofdredacteur van het tijdschrift *Doceo* van deze vereniging.

Schreef handboeken voor het lager onderwijs (met enkele medewerkers), 'Bijdrage tot het probleem van de leesrijpheid', (samen met zijn echtgenote) 'Bijdrage tot het probleem van de schoolrijpheid' en artikelen in diverse pedagogisch-didactische tijdschriften.

Adres: Maria van Bourgondiëlaan 50, 8100 Torhout (België).

De opleiding van docenten in Oost-Duitsland en Zweden

E. VELEMA

Instituut voor Onderwijskunde, K.U., Nijmegen

In deze bijdrage bepalen wij ons hoofdzakelijk tot de feitelijke inrichting van de docentenopleidingen in beide landen. Voor een genuanceerde interpretatie van de opleiding en van de problemen zou een schets van de onderwijssystemen van Oost-Duitsland en Zweden, van hun ontwikkeling en van de factoren die tot die ontwikkeling hebben bijgedragen, zijn vereist. De omvang van dit artikel zou daarmee in te ruime mate worden overschreden. Wij verwijzen voor dit aspect dan ook naar de beschikbare literatuur. Een tweede beperking heeft betrekking op de te bespreken docentenopleidingen. Wij laten in deze bijdrage alle opleidingen, die een meer specifiek karakter dragen, buiten beschouwing.

A. De opleiding van docenten in Oost-Duitsland

Oost-Duitsland stond na 1945 met betrekking tot de opleiding van docenten voor de volgende opgaven:

- de vervanging van nationaal-socialistische docenten;
- de inrichting van een opleiding die afgestemd was op de doelstellingen van de socialistische eenheidsschool;
- de aanpassing van de opleiding aan de politieke, economische, sociale en wetenschappelijke ontwikkelingen.

Na een eerste periode van wederopbouw en verandering van het onderwijssysteem, werd in 1965 'Das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem' aangenomen. Deze wet omvat de inrichting van het totale onderwijssysteem in Oost-Duitsland. De inhoud van deze wet is thans richtinggevend voor de verdere ontwikkeling van het onderwijs in dit land. Tegen

deze achtergrond worden deelplannen en documenten uitgewerkt, die bijdragen tot de verdere konkretisering van de doeleinden der wet. Bijzondere aandacht wordt daarbij geschonken aan de opleiding der docenten. Margot Honecker, de minister van onderwijs in Oost-Duitsland, heeft op het zevende pedagogische congres in 1970 nog eens nadrukkelijk op de betekenis van de docentenopleiding gewezen. Het is niet bij woorden gebleven. In een document 'Konzeption zur perspektivischen Entwicklung der Ausbildung von Fachlehrern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der D.D.R. für den Zeitraum 1968 bis 1980', dat in het kader van de derde hervorming van het universitair onderwijs in 1969 werd aangenomen door de politieke organen, wordt de docentenopleiding vanuit de volgende gezichtshoek bekeken:

'Die höheren Anforderungen der Erziehungs- und Bildungsarbeit in den Schulen verlangen das wissenschaftliche Niveau in allen Disziplinen des Lehrerstudiums zu erhöhen, die gesamte Ausbildung mit der marxistisch-leninistischen Ideologie zu durchdringen und als wissenschaftlich-produktives Studium in enger Verbindung mit den Anforderungen der sozialistischen Schule zu gestalten'.

Hierop volgde de uitwerking van de programma's en de invoering van de plannen. Wij bepalen ons verder tot de bespreking van de structuur en de inrichting der opleidingen.

1. De opleiding van de docenten voor de 3-jarige 'Unterstufe' van de '10-klassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule'.

Deze docenten worden opgeleid aan ± 30 'In-

stituten für Lehrerbildung'. Om toegelaten te worden dient de student de bovengenoemde 'Oberschule' met succes te hebben doorlopen. De toekomstige docent wordt bevoegd tot het geven van lessen in de vakken Duits en rekenen en in een door hem gekozen vak uit een reeks van keuzevakken. Tevens ontvangt hij onderwijs in de marxistisch-leninistische leer, de opvoedkunde en de psychologie. Voorts wordt hij onderwezen in het Russisch en in de lichamelijke opvoeding. Tijdens de opleiding komt hij tevens in aanraking met natuurwetenschappelijke, technische, economische en culturele vraagstukken. Zij dragen bij tot de algemene vorming van de toekomstige docent.

De opleiding is nauw verweven met de onderwijspraktijk. Ieder instituut is verbonden met een 'Oberschule'. Verder volgen de toekomstige docenten praktica in kleuterscholen en vakantie-kampen. In het afsluitende studiejaar – de gehele opleiding neemt 4 jaren in beslag – is een semester gewijd aan de praktijk van het lesgeven. Voor de afgestudeerden bestaat de mogelijkheid zich verder te bekwamen voor docent aan de 'Mittelstufe' en 'Oberstufe' van de 'polytechnische Oberschule'. Voortdurend wordt aandacht besteed aan de kwaliteitsverbetering van deze opleiding.

2. De opleiding van de docenten voor de 3-jarige 'Mittelstufe' en voor de 4-jarige 'Oberstufe' van de '10-klassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule'.

Deze opleiding wordt deels door universiteiten en hogescholen én deels door pedagogische hogescholen en instituten die uitsluitend leraren opleiden, verzorgd. De duur van de opleiding is 4 jaren. De opleiding draagt een universitair karakter. Het diploma geeft bevoegdheid voor twee vakken, die een zekere verwantschap vertonen, bijv.: chemie – biologie; wiskunde – physica; Duits – geschiedenis. De gediplomeerde docent kan benoemd worden aan de 'polytechnische Oberschule', de 'erweiterte Oberschule' (Abitur; 2-jarig, direkt volgend op de '10-klassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule') en de 'Berufsausbildung mit Abitur', eveneens aan-

sluitend op de genoemde 'polytechnische Oberschule'. Zij die tot deze opleiding wensen te worden toegelaten, moeten voldoen aan de eisen die gelden voor de toelating tot de universiteiten en hogescholen, d.w.z. 'Hochschulreife' (Abitur).

De opleiding is in 2 fasen verdeeld. Gedurende de studie jaren 1 en 2 staan de inleidingen in de opvoedkunde, de psychologie, de vakkencombinatie en de marxistisch-leninistische leer op de voorgrond; de studie jaren 3 en 4 worden gekenmerkt door een sterkere specialisatie, door meer zelfstandige wetenschappelijke arbeid en door toepassing van het geleerde in de onderwijspraktijk. Voorts worden de studenten onderwezen in de vakken cybernetica, wetenschapstheorie, logica, schoolhygiëne, lichamelijke opvoeding. Aandacht wordt eveneens geschonken aan het onderwijs in de vreemde talen. Bekwame afgestudeerden kunnen de 3-jarige studie in de pedagogische wetenschappen volgen en afsluiten met het behalen van de doctorstitel. Deze nieuwe docentenopleiding, die voortvloeide uit de wet van 1965, uit het besluit van 1969 over de verdere ontwikkeling van de docentenopleiding en uit de opvattingen over de hervormingen van het universitaire onderwijs, is gegrondvest op de volgende uitgangspunten:

- de doelen en de inhoud van de opleiding worden bepaald door de doelen die het socialisme in Oost-Duitsland nastreeft, door de eisen van het socialistische onderwijsstelsel en door de wetenschappelijke ontwikkeling;
- de vorming tot 'sozialistische Lehrpersönlichkeiten' is een belangrijke taak van de onderscheidene opleidingscentra;
- de universiteiten en de hogescholen dienen te differentiëren tussen de opleiding tot wetenschapsbeoefenaar en tot leraar;
- de integratie tussen de pedagogische, de politieke en de vaktechnische opleiding moet worden bevorderd;
- tijdens de opleiding dienen de studenten niet alleen de werken van de klassieke marxisten en de partijdocumenten te bestuderen, maar moeten zij ook deelnemen aan de politieke strijd van de arbeiders en aan de verdere op-

- bouw van de socialistische samenleving;
- de opleiding zal een wetenschappelijk-productief karakter moeten dragen. 'Es geht nicht darum, den Studenten Gelegenheit zu irgend-einer selbständige wissenschaftliche Arbeit zu geben, sondern diese eigenständige wissenschaftliche Arbeit soll zielstrebig auf die aktive Durchsetzung des Neuen beim Kampf um die Schaffung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus orientiert sein' merkt Wolfgang Rocksch in dit verband op.

Deze uitgangspunten kregen in het bijzonder gestalte bij de vormgeving van de onderwijskundige opleiding. De nadruk ligt hierbij op de integratie van opvoedkunde, psychologie en didaktiek enerzijds en van theorie en praktijk anderzijds. De integratie van de theoretische vakken wordt nadrukkelijk nagestreefd in het eerste studiejaar. In het eerste en tweede studiejaar wordt in het bijzonder aandacht geschonken aan politiek-pedagogische activiteiten. De studenten zijn werkzaam in scholen, bedrijven, pioniersgroepen en arbeidsgemeenschappen.

Door deze werkzaamheden worden zij voorbereid op een praktijkstage als leider van een pioniersgroep aan het einde van het eerste studiejaar. In het tweede studiejaar volgt een verdere theoretische verdieping, die mede dient als voorbereiding op het pedagogisch-psychologisch practikum dat na het 3e semester wordt gehouden. In het 4e semester wordt veel aandacht gegeven aan de didaktiek. Deze onderwijskundige basisopleiding wordt aan het einde van het tweede studiejaar afgesloten met een examen. In het derde studiejaar wordt in het bijzonder de methodiek van de vakkencombinatie aan de orde gesteld. In dit studiejaar wordt de student in staat gesteld tot verdere specialisatie. Hij is verplicht uit de vakken opvoedkunde, pedagogische psychologie en methodiek een vak te kiezen. Bij de bestudering van het gekozen vak ligt de nadruk op onderzoek. In het 5e semester wordt daartoe veel aandacht besteed aan:

- de verdieping van de ideologische uitgangspunten voor het gekozen onderzoeksthema;

- de inpassing van het onderzoeksthema in het onderzoek m.b.t. de verdere ontwikkeling van het socialistisch onderwijssysteem;
- de verzorging van inleidingen in de hulpwetenschappen, die steun kunnen bieden bij de uitwerking van het onderzoeksthema;
- voortgezette inleidingen in de methoden van onderzoek van onderwijs.

Het onderzoek wordt in het 6e en 7e semester uitgevoerd onder wetenschappelijke leiding. Na het afsluitende onderwijspraktikum, dat 11 weken in beslag neemt, moet de student het resultaat van zijn onderzoek verdedigen. Hierna volgt nog een periode van 6 weken, waarin de ervaringen met het onderwijspraktikum worden geëvalueerd, en waarin de meest recente onderwijskundige informatie wordt doorgegeven. Met ingang van 1970/1971 is bovenstaande opzet ingevoerd. De ervaring zal moeten leren in hoeverre de gestelde doelen worden bereikt.

B. De opleiding van docenten in Zweden

Duidelijkheidshalve stellen wij achtereenvolgens de opleiding voor de lagere afdelingen en die voor de hoogste afdeling van de Zweedse comprehensive school aan de orde.

1. De opleiding van docenten voor de 3-jarige onderafdeling en voor de 3-jarige middenafdeling van de 9-jarige 'grundskola'.

Bij deze opleiding, die wordt verzorgd door de 'Schools of Education', wordt uitgegaan van o.m. de volgende principes:

- de opleiding is een beroepsopleiding, die gebaseerd is op wetenschappelijke uitgangspunten en op ervaring;
- het vertrekpunt voor elk type van opleiding is het leerplan van de school waarvoor wordt opgeleid;
- de opleiding is gericht op het ontwikkelen van een kritische houding tegenover eigen werkmethoden. Men hoopt op een voortdurende

- aanpassing aan de eisen van een 'rolling reform'.
- de basistraining omvat meestal 4 onderdelen: kennis van de vakken, pedagogiek, methodiek en praktische vorming;
 - aan de toekomstige docenten wordt de eis gesteld, dat zij bereid zijn tot een voortgezette opleiding. Voorts wordt gestimuleerd, dat zij kennis nemen en blijven nemen van de resultaten van onderzoek van onderwijs;
 - tijdens de opleiding worden de studenten geconfronteerd met het onderwijs aan gehandicapte kinderen, kinderen van immigranten en volwassenen;
 - de opleiding dient zoveel mogelijk rekening te houden met de individuele begaafdheid en interesse van de student.

De opleiding is als volgt ingericht. De duur van de opleiding voor docenten, bestemd voor de 3-jarige onderafdeling, bedraagt $2\frac{1}{2}$ jaar. Voor de toekomstige docenten van de 3-jarige middenafdeling is de duur 3 jaar. Ongeveer een half jaar wordt besteed aan de praktische oefening in de scholen. De vakken zijn verdeeld in een basis- en in een keuzepakket. Het basispakket omvat: Zweeds, Engels, wiskunde, algemene vakken als godsdienst, geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkunde, biologie, chemie e.d., tekenen, handenarbeid, muziek en lichamelijke opvoeding. Uit het keuzepakket, dat uit 2 groepen bestaat, kiest de student uit elke groep een vak. De ene groep omvat: Zweeds, Engels, wiskunde, algemene vakken; de andere groep is samengesteld uit de vakken: tekenen, handenarbeid, muziek, lichamelijke opvoeding. De studenten die voor de middenafdeling worden opgeleid, kiezen uit een der volgende combinaties: Zweeds - Engels; Zweeds - godsdienst; Engels - geschiedenis; wiskunde - natuurkunde etc.

De vakken die als algemene vakken worden aangeduid, of waar het de vakkencombinaties betreft, worden verzorgd in samenwerking met de speciale afdelingen van de 'Schools of Education'. Eveneens wordt tijdens de opleiding aandacht geschonken aan geestelijk-hygiënische vraagstukken, onderwijsrecht, onderwijsadmini-

stratie, begeleidingsvraagstukken etc. De studie in de pedagogiek wordt verzorgd door de afdelingen pedagogiek en methodiek van de 'School of Education'. De methodiek wordt in nauwe relatie gegeven met de vakken van het basis- en het keuzepakket. De praktische training omvat klassebezoeken, het geven van lessen gedurende een korte periode en het zelfstandig geven van onderwijs aan een klas gedurende ongeveer een half jaar. In het laatste geval neemt de student de verantwoordelijkheid van een klassesdocent over, uiteraard onder supervisie. Aan het einde van de opleiding moet een examen worden afgelegd in de genoemde vakken. Ook de praktische bekwaamheid wordt beoordeeld. De opleiding is op een zodanige wijze georganiseerd, dat zelfstandig en in groepen kan worden gestudeerd.

2. De opleiding van docenten voor de 3-jarige hoogste afdeling van de 9-jarige 'grundskola'.

Deze opleiding wordt verzorgd door de universiteiten en door de 'Schools of Education'. Het vaktechnische gedeelte valt onder de verantwoordelijkheid van de universiteiten. De afgestudeerde is meestal gerechtigd twee schoolvakken te onderwijzen. De 'School of Education' neemt de pedagogische training voor haar rekening. Deze training valt uiteen in een voorbereidend en een afsluitend gedeelte. Het voorbereidend gedeelte omvat: een algemene inleiding in de pedagogiek en een inleiding in de didaktiek van de gekozen vakken. Deze cursussen worden meestal door de student gevolgd in het eerste half jaar van de universitaire opleiding of op een tijdstip dat aansluit op zijn studie in het vak dat hij later hoopt te onderwijzen.

Het afsluitende gedeelte wordt verzorgd door zes van de vijftien 'Schools of Education'. Deze training duurt een jaar en omvat een theoretisch en een praktisch gedeelte. Het theoretisch gedeelte richt zich op de vakken pedagogiek en methodiek. Meestal worden verkorte en meer uitgebreide cursussen in de pedagogiek gegeven. De verkorte cursus is bestemd voor degenen die reeds enigszins georiënteerd zijn. Gedurende 120 uren, soms verschillend verdeeld over de vakken, ont-

vangt de student onderwijs in de methodiek van de door hem gekozen vakken. Ook wordt onderwezen in vakken als onderwijsrecht, onderwijsadministratie, schoolhygiëne etc. De praktische training wijkt weinig af van die der andere opleidingen. Bezoeken aan klassen, lesgeven gedurende 3 perioden van 3 weken en het zelfstandig optreden als docent gedurende een half jaar onder supervisie, zijn de hoofdelementen van de praktische voorbereiding op het leraarsambt.. De opleiding wordt afgesloten met een examen, dat zowel het theoretische als het praktische gedeelte omvat. Ook tijdens deze opleiding bestaat de mogelijkheid tot individueel studeren en tot studeren in groepen van beperkte omvang.

Voorts kunnen aanvullende cursussen worden gevolgd om zich te bekwamen voor het geven van onderwijs aan volwassenen. Volledigheids-halve zij nog vermeld, dat degenen die aan alle eisen voldaan hebben ook de bevoegdheid verwerven les te geven aan het voortgezet onderwijs, dat volgt op de 'grundskola'.

Van bijzondere betekenis in het geheel van de Zweedse docentenopleidingen is de plaats die wordt toegekend aan de voortgezette opleiding van de docenten. Voor alle Zweedse docenten is een voortgezette opleiding van 5 dagen per jaar verplicht. Deze dagen mogen worden gebruikt voor studie, voor bezoeken en voor het bijwonen van demonstratielessen. Verder worden er zeer veel cursussen georganiseerd, waaraan kan worden deelgenomen op vrijwillige basis. Deze cursussen, afgestemd op directe behoeften of op een bepaalde groep binnen het onderwijs bijv. schoolleiders, worden tijdens de vacaties gegeven of buiten de schooltijden.

Bij de organisatie van de voortgezette opleidingen maakt men intensief gebruik van de diensten van adviseurs, die voor de helft van hun werktijd in de school werken en de overige tijd besteden aan de organisatie en de begeleiding van de voortgezette opleiding. Zweden telt thans ongeveer 250 adviseurs. Ieder der 24 onderwijsdistricten beschikt over een of meerdere adviseurs. Zij worden daarbij gesteund door enkele

'Schools of Education'. Zweden is terwille van de voortgezette opleiding verdeeld in 6 regio's; deze regio's omvatten een aantal onderwijsdistricten; in elke regio is een 'School of Education', waaraan een afdeling voortgezette opleiding is verbonden. Deze afdeling traint de adviseurs, produceert studiemateriaal voor de cursussen en organiseert met de adviseurs zomercursussen voor de regio.

Enige literatuur:

Oost-Duitsland

- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem*. 1965, Staatsverlag de D.D.R.
- Giesbers, J. H. G. I. en Morsch, C. J. J. A., Het Oostduitse schoolsysteem en het derde vormingsprincipe, in: *Pedagogische Studien*, jrg. 48, nr. 6 (juni 71).
- Grant, N., *Society, School and Progress in Eastern Europe*, Oxford 1969.
- Klein, H. en Reischock, W., *Bildung für heute und morgen, Staatssekretariat für westdeutsche Fragen*, Berlin (D.D.R.) 1968.
- Mende, Kl. D., *Schulreform und Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1965*, Stuttgart 1970.
- Rocksch, W., *Zum System der Lehrerbildung in der Deutschen Demokratischen Republik. Vergleichende Pädagogik*, 1/71. Volk und Wissen, Berlin (D.D.R.).
- Uhlig, G., *Lehrerschaft und Macht der Arbeiterklasse in der Übergangsperiode zum Sozialismus. Vergleichende Pädagogik*, 4/71. Volk und Wissen, Berlin (D.D.R.).

Zweden

- A survey of teacher training in Sweden*. National Board of Education, Stockholm 1971.
- Bogt, H. B. J. ter, *Onderwijs in Zweden*, Instituut voor Onderwijskunde, Nijmegen 1972.
- Marklund, S. en Söderberg, P., *Swedish comprehensive school*, London 1967.
- Orring, J., *Teacher training and School Development*, National Board of Education, Stockholm 1971.

Nieuwe ontwikkelingen in de opleidingen voor onderwijzend personeel in Niedersachsen (BRD).

J. D. C. BRANGER

Pedagogisch Instituut, R.U. Leiden

1.

Evenals in Nederland staan elders de inhoud en de structuur van de onderwijzersopleiding ter discussie. Ook in de Duitse Bondsrepubliek is dit het geval. Op het moment, dat dit artikel tot stand kwam, was nog veel overleg gaande en bleek nog veel onbeslist. Met andere woorden: er kan de lezer nu nog niet veel meer dan een momentopname aangeboden worden. Deze zal bestaan uit een schets, waarin de hoofdlijnen, die tenderen in de richting van een vernieuwde onderwijzersopleiding, aangegeven worden. De gegevens, waarop dit artikel berust, werden verkregen a) door informatie ter plaatse; b) door verwerking van materiaal – vaak in gestencilde vorm – eveneens ter plaatse verkregen. In het volgende zullen wij vooral de aandacht vestigen op de vernieuwing aan de Pädagogische Hochschule Niedersachsen.

2.

Over de ontwikkeling van de onderwijzersopleiding in Duitsland bestaat een vrij omvangrijke literatuur. Het is niet de bedoeling deze ontwikkeling binnen het bestek van een artikel te releveren. Volstaan wordt met een enkele opmerking en voor het overige wordt naar de literatuur verwezen¹.

De opleiding tot onderwijzer vond aanvankelijk plaats in de z.g. Lehrerseminar van de 19e/ begin 20e eeuw. De opleiding aan de Lehrerseminar was gericht 'auf einen guten, methodisch sicheren Unterricht', d.w.z. 'im Sinne des Herbartianismus'². In feite kwam dit neer op vermethodieking van het onderwijs. Omstreeks 1925 hebben de opleidingen aan de Lehrerseminar plaats gemaakt voor de opleiding tot onderwijzer

aan de Pädagogische Akademie. Het ging hier niet louter om een andere naam. In de opleiding werd het accent gelegd op de 'Pädagogische Haltung', op het 'intuitive Moment'³. De onderwijzer werd gezien als een 'Bildner', die 'in unmittelbarer Berührung mit dem Volke geistiges Leben zu wecken und zu gestalten vermag'. De Pädagogische Akademien dienden zich tot 'Pflegetätte der Pädagogik' te ontwikkelen. Na de oorlog maakten deze Pädagogische Akademien plaats voor de Pädagogische Hochschulen, (afgekort P.H.).

3.

De P.H. wordt aangemerkt als een 'wissenschaftliche Hochschule' voor de onderwijzersopleiding, maar is niet het laatste stadium in de geschetste ontwikkeling. De huidige opleiding neemt tenminste zes semesters (van 6 maanden) in beslag en bestaat uit:

- schoolpraktika
- de studie van een keuzevak (een taal, wiskunde enz.)
- de didaktiek van het keuzevak
- didaktiek van twee schoolvakken
- 'Erziehungswissenschaft'
- filosofie, sociologie, politicologie
- stage in bedrijf en sociale instelling

Na het afleggen van het eerste examen volgt een periode van tenminste twaalf maanden (het z.g. Referendariat), waarin de jonge onderwijzer – reeds in de praktijk werkzaam, zij het voor een wat kleiner aantal uren – een voortgezette beroepsopleiding krijgt, afgesloten met een examen. De opleiding bestaat dus nog uit twee fasen. Niet altijd vindt de opleiding aan de P.H. plaats, de onderwijzersopleiding is ook nog wel eens

in de universiteit geïntegreerd. Voor Niedersachsen is het hierboven geschetste (nog) wel van toepassing.

4. De voortreffelijke outillage van de P.H. trekt allereerst de aandacht van de bezoeker. Veelal zal hij aantreffen: doelmatige zalen van verschillende afmetingen, gesloten T.V.-circuit, laboratoria, ateliers, talenpraktika, een moderne goed voorziene bibliotheek, gymnastiek- én turnzalen, instructiebad met regelbare diepte, muziekvertrekken met vleugels en orgels, mensa, kantoorruimte voor de studentenverenigingen. Het is een greep uit de vele materiële voorzieningen die dienst doen bij een moderne opleiding.

Onwillekeurig maakt men een vergelijking met de outillage van de Pedagogische Academies in Nederland. Men dient daarbij echter wel te bedenken, dat Nederland op de twaalf miljoen inwoners bijna honderd Pedagogische Academies telt, Duitsland echter één op ongeveer een miljoen (het aantal studenten varieert van $\pm 1700 \pm 3000$). Voorts, dat de na-oorlogse situatie de bouw van dergelijke vestigingen mogelijk maakte (Marshallhulp). Bovendien worden bepaalde voorzieningen soms door ondernemingen gefinancierd.

De P.H. onderscheidt zich in tweeërlei opzicht van de Pädagogische Akademie en de Lehrseminar. In de eerste plaats wordt de 'Didaktik' centraal gesteld, de 'Methodik' speelt vooral aanvankelijk een ondergeschikte rol; in de tweede plaats wordt bewust gestreefd naar een 'wetenschappelijke Hochschule'. Overigens heeft met betrekking tot het eerste punt het inzicht veld gewonnen, dat 'Methodik' niet een receptenleer is, maar dat methodische structurering van het onderwijzen, van de onderwijspraktijk, een wetenschappelijke benadering behoeft, in de opleiding thuishoort en niet een vaardigheid is, die men uitsluitend al doende in het 'Schulpraktikum' buiten de P.H. verwerft. Over het wetenschappelijk karakter van de opleiding lezen wij in het Statuut van de P.H. het volgende⁵:

'Die Pädagogische Hochschule Niedersachsen

ist eine wissenschaftliche Hochschule. Sie hat die Aufgabe, die Erziehungswissenschaften in freier *Forschung und Lehre* zu pflegen und die Studenten auf eine Tätigkeit als Lehrer oder in anderen pädagogischen Bereichen vorzubereiten. Darüber hinaus nimmt sie sich der wissenschaftlichen Fort- und Weiterbildung an'.

De P.H. Niedersachsen bestaat uit acht (grote) afdelingen, gevestigd te Braunschweig, Göttingen, Hannover, Hildesheim, Lüneburg, Oldenburg, Osnabrück en Vechta. Oorspronkelijk waren deze afdelingen zelfstandige P.H.'n. Deze afdelingen houden contact met elkaar en wisselen ervaringen uit. Iedere afdeling kent een indeling in vakgebieden, de z.g. Lehrgebiete; aan het hoofd staat een Lehrstuhlinhaber (professor), die samen met docenten, wetenschappelijke assistenten en studieleiders (zij leiden bijv. praktika⁶) het vakgebied verzorgt. Men onderscheidt de volgende Lehrgebiete: Pädagogik, Schulpädagogik, Psychologie, Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie, Biologie, Chemie, Deutsche Sprache, Geographie, Geschichte, Textiles Gestalten, Hauswirtschaft, Bildende Kunst, Leibeserziehung, Mathematik, Musik, Physik, Evangelische Theologie en Werkerziehung⁷. Iedere afdeling kiest een Dekan ('directeur'), die deze functie twee jaar waarneemt. Hij wordt uit de z.g. Lehrstuhlinhaber gekozen.

Tot de studie worden zij toegelaten, die in het bezit zijn van het 'Reifezeugnis', het 'Abitur' van een van de - Duitse - gymnasiumtypen. Het 'Reifezeugnis' geeft zowel toegang tot de universiteit als tot de Hochschulen, waaronder de Pädagogische Hochschule. Daarnaast bestaat een toelatingsregeling tot de P.H. voor hen, die niet in het bezit zijn van het 'Reifezeugnis'. Vaak gaat het dan om wat oudere studenten, die alsnog een betrekking bij het onderwijs ambiëren.

5. Hierboven werd opgemerkt, dat de P.H. als een stadium, als een fase is te beschouwen in de richting van een 'wetenschappelijke Hochschule'. Men zoekt naar wegen om de problemen die steeds meer als fundamenteel worden gezien,

het hoofd te kunnen bieden. Wij vatten deze problemen als volgt samen.

- De opleiding aan de P.H. staat los van de opleiding voor andere beroepen, met inbegrip van die voor alle andere takken van onderwijs buiten het basisonderwijs. Spottend spreekt men wel eens van de smalspoor-Hochschule.
- Omdat een wetenschappelijke opleiding in zes semesters als wel zeer optimistisch werd gezien, werd het aantal te bestuderen vakken verminderd. Men heeft de oplossing in kwantitatieve richting gezocht.
- Het keuzevak domineert sterk, ten koste van het didactisch aspect van dit vak.
- Naast de didactiek van het keuzevak wordt de didactiek van twee andere vakken bestudeerd, met het accent op de klassen 1-6 of 5-9. Het principe van de all-round onderwijzer liet men varen, ervoor in de plaats kwam een soort vakleerkracht. Een grote moeilijkheid is, dat de onderwijzer in de praktijk toch vrijwel alle vakken moet verzorgen. De eerste en de tweede fase (Referendariat) kregen daardoor een te verschillend karakter.

De oplossing wordt gezocht in twee richtingen.

- I Een opleiding, die uit één fase bestaat.
- II Een opleiding van *alle* leerkrachten voor het pre-universitaire onderwijs aan *één* 'wissenschaftlichen Hochschule, zusammen mit Studiengänge für andere akademische Berufe (Universität, integrierte Gesamthochschule)'⁸.

De opleiding dient volgens velen te bestaan uit een opleiding tot 'Stufenlehrer'. Deze opvatting hangt o.a. samen met de voorstellen, die vermeld staan in het 'Strukturplan für das Bildungswesen'⁹. De voorgestelde opzet van het onderwijs geven wij in schema I weer. (De kritiek op de voorstellen in het Strukturplan blijft hier buiten beschouwing).¹⁰

In dit schema worden vier gebieden onderscheiden:

- Elementarbereich, onderwijs aan kinderen van 3-5 jaar.
- Primarbereich, onderwijs aan kinderen tot

ongeveer 9 jaar, gevolgd door de overgang naar Sekundarbereich I.

- Sekundarbereich I en II.

In deze opzet heeft het denken in schooltypen plaats gemaakt voor het denken in 'Bereiche', in 'Stufen'. Teneinde de bedoeling hiervan te verduidelijken veroorloven wij ons een citaat:

'Das Denken in Bildungsinstitutionen tritt hinter dem Denken in Bildungsgängen zurück, die auf bestimmte Lernziele gerichtet sind. Die gegenwärtigen Bildungseinrichtungen erhalten neue Funktionen. Dies schlieszt curriculare Veränderungen sowie Neubestimmungen von Eingangsvoraussetzungen und Abschlüsse ein. Gleichzeitig verändert sich das Verhältnis der Schularten zueinander, und zwar sowohl in Richtung auf einen stärkeren horizontalen wie auf einen stärkeren vertikalen Verbund'¹¹.

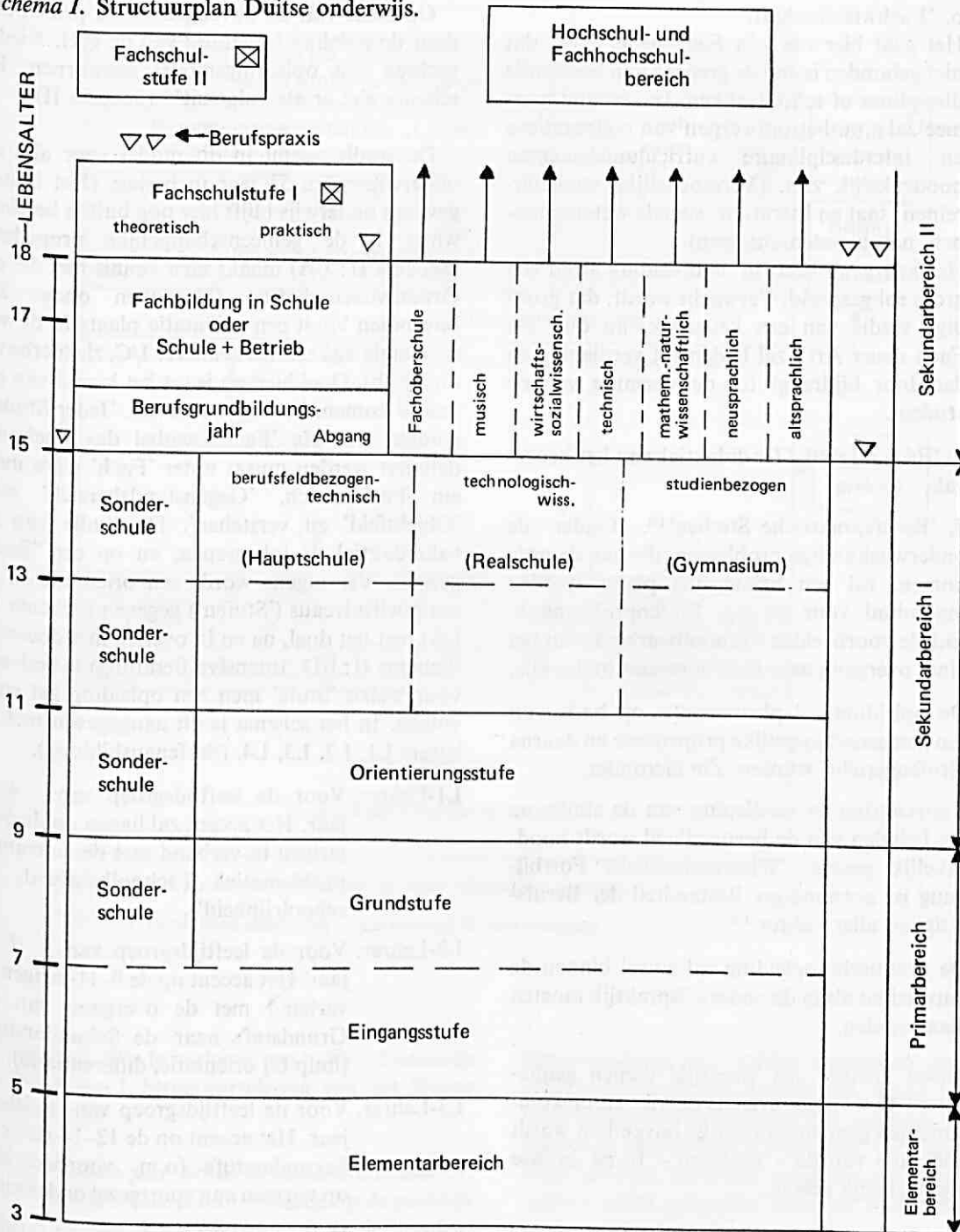
Wij keren nu terug tot de voorzieningen, die men denkt te treffen met betrekking tot de opleiding van onderwijzenden.

6.

De regering van Niedersachsen besloot in 1970 tot de oprichting van een universiteit. Het ziet er naar uit dat het planbureau, ondergebracht in de afdeling Oldenburg van de Pädagogische Hochschule Niedersachsen, erin slaagt reeds in de herfst van 1972 de opening van de universiteit mogelijk te maken. Het is een niet geringe prestatie in twintig maanden met betrekkelijk geringe middelen zover te komen¹². De opleiding van onderwijzend personeel zal binnen deze universiteit plaatsvinden, naast opleidingen in de sociale, natuurwetenschappelijke, economische, technische en medische wetenschappen. De opleiding van onderwijzend personeel zal plaats vinden op basis van onderstaande principes.

1. Doel van de opleiding is de a.s. onderwijzende in staat te stellen zijn beroep zelfstandig op wetenschappelijke grondslag te gaan vervullen
2. De opleiding bestaat uit vier componenten.
 - a. 'Erziehungswissenschaft unter Einschluss der gesellschaftliche Bezüge,' ook wel 'Grundwissenschaften' genoemd.

Schema I. Structuurplan Duitse onderwijs.



LEGENDE:

- ▽ Abitur I
- ▽ Abitur II
- ⊠ Fachschulbereich ist zeitl. stark differenziert

Bron: PHN

b. 'Fachwissenschaft.'

Het gaat hier om 'ein Fach neuer Art', dat niet gebonden is aan de grenzen van bestaande disciplines of schoolvakken. In verband hiermee zal o.m. het ontwerpen van coöperatieve en interdisciplinaire curriculumelementen noodzakelijk zijn. (Vermoedelijke studiereinen: taal en literatuur, sociale wetenschappen, natuurwetenschappen).

Het keuzevak heeft in de opleiding altijd een grote rol gespeeld. Verwacht wordt, dat grondige studie van een keuzevak, nu dus 'ein Fach neuer Art', zal leiden tot verdieping en daardoor bijdraagt tot de vorming van de student.

c. 'Fachdidaktik.' De didaktiek van het keuzevak.

d. 'Berufspraktische Studien'¹³. Onder de onderwijskundige problemen, die aan de orde komen, zal een belangrijke plaats worden ingeruimd voor de z.g. Stufenproblematik. Enkele voorbeelden: 'schoolbaarheid' van het kind, overgang naar het voortgezet onderwijs.

3. De opleiding zal plaatsvinden op basis van een gemeenschappelijke propedeuse en daarna 'Stufengericht' worden. Zie hieronder.
4. Voortzetting en verdieping van de studie na het behalen van de bevoegdheid wordt noodzakelijk geacht. 'Wissenschaftliche Fortbildung ist notwendiger Bestandteil der Berufstätigkeit aller Lehrer'¹⁴.
5. De praktische opleiding zal zowel binnen de universiteit als in de onderwijspraktijk moeten plaatsvinden.
6. Zowel 'theorie' als 'praktijk' dienen geïntegreerd te worden, evenals de vier studiekomponenten genoemd onder 2; bovendien wordt integratie van de - vroegere - 1e en 2e fase noodzakelijk geacht.
7. Aan de universiteit wordt een centrum gevestigd, dat onderwijs en onderzoek ten behoeve van de opleiding tot onderwijzenden coördineert.

Op basis van de bovengenoemde principes is door de afdeling Lüneburg van de P.H. Niedersachsen een opleidingsmodel ontworpen. Het schema ziet er als volgt uit¹⁵ (Schema II).

De studie neemt in dit model voor alle a.s. onderwijzenden 5½ jaar in beslag. (Het buitengewoon onderwijs blijft hier nog buiten beschouwing). In de gemeenschappelijke propedeuse (Schema II: I/A) maakt men kennis met de z.g. Grundwissenschaften (hierboven onder 2a), bovendien vindt een oriëntatie plaats in de verschillende vakken (Schema II: I/C, zie hierboven onder 2b). Doel hiervan is tot het kiezen van een vak te komen, het z.g. keuzevak. 'Jeder Student studiert nur ein 'Fach', wobei das Fach neu definiert werden muss; unter 'Fach' wäre mehr ein Fachbereich, 'Gegenstandsbereich' oder 'Objektfeld' zu verstehen'. De studie van de vakdidaktiek is inbegrepen, en op een 'Stufe' gericht. Vervolgens wordt een oriëntatie in de onderwijsniveaus ('Stufen') gegeven (Schema II: I/B) met het doel, na en in overleg met docenten (Schema II: I/D 'Intensive Beratung) te beslissen voor welke 'Stufe' men een opleiding zal gaan volgen. In het schema is dit aangegeven met de letters L1, L2, L3, L4. (Stufenausbildung).

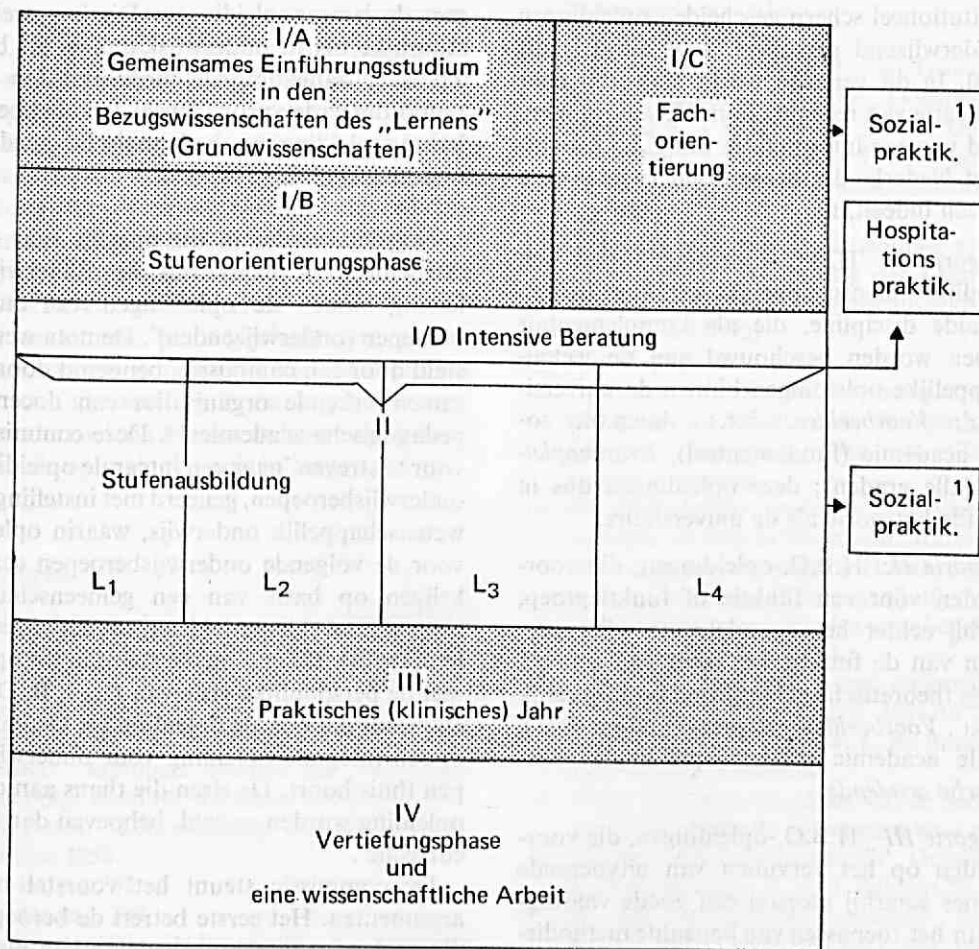
L1-Lehrer. Voor de leeftijdsgroep van ± 4-10 jaar. Het accent zal liggen op de 6-8-jarigen in verband met de aanvangsproblematiek ('schoolbaarheid, schoolrijpheid').

L2-Lehrer. Voor de leeftijdsgroep van ± 7-13 jaar. Het accent op de 9-11-jarigen in verband met de overgang van de Grundstufe naar de Sekundarstufe (hulp bij oriëntatie, differentiatie).

L3-Lehrer. Voor de leeftijdsgroep van ± 10-16 jaar. Het accent op de 12-14-jarige = Sekundarstufe (o.m. voorbereiding op vormen van voortgezet onderwijs).

L4-Lehrer. Voor de leeftijdsgroep van 13-18/19 jaar. Het accent op de 15-17-jarigen (hulp bij beslissingen met betrekking tot studie en beroep).

Schema II. Einphasige Lehrerausbildung



Über den Examensabschluss muss noch diskutiert werden.

1) Doel: samenhang opvoeding - maatschappij te verduidelijken.

(Men vergelijke in verband met het bovenstaande ook Schema I, Structuurschema van het Duitse onderwijs).

Het praktisch jaar wordt gevolgd door fase IV. Doel van deze fase is o.m. reflectie op de praktijk en de rol van de 'Lehrer' en op de verhouding school-maatschappij. Bovendien moet in deze periode van verdieping een stuk 'wissenschaftliche Arbeit' (scriptie) geproduceerd worden.

7.

Het is duidelijk, dat talrijke problemen nog om een oplossing vragen, vooral die, welke betrekking hebben op de inhoudelijke aspecten van de opleiding. Een punt is echter zeker: men heeft bewust gekozen voor een integrale opleiding van onderwijzend personeel voor de onderscheiden niveaus. In Nederland is hiervan nog geen sprake, behalve dan voor de lerarenopleiding 2e en 3e graad. Niettemin zijn er tekenen die erop wijzen, dat men het belang van een integrale

opleiding gaat inzien en het bezwaar onderkent van institutioneel scherp gescheiden opleidingen voor onderwijzend personeel. Niet altijd is dit het geval. In dit verband wordt verwezen naar een publicatie van recente datum¹⁶, waarin men, op grond van een interpretatie van E.E.G.-richtlijnen het Nederlandse beroepsonderwijs in drie categorieën indeelt, nl.

- *Kategorie I* 'H.B.O.-opleidingen met een duidelijk wetenschappelijk karakter in een bepaalde discipline, die als komplementair kunnen worden beschouwd aan de wetenschappelijke opleidingen binnen de universiteiten'. *Voorbeelden*: h.t.s., h.e.a.o., sociale academie (fundamenteel), *lerarenopleiding* (alle graden); deze opleidingen dus in dezelfde categorie als de universitaire.
- *Kategorie II*: 'H.B.O.-opleidingen, die voorbereiden voor een functie of functiegroep, waarbij echter het op adequate wijze vervullen van de functie het bezit van een bepaalde theoretische achtergrond noodzakelijk maakt'. *Voorbeelden*: verpleegkundige (staf), sociale academie (beroepsopleiding), *pedagogische academie*.
- *Kategorie III* 'H.B.O.-opleidingen, die voorbereiden op het vervullen van uitvoerende functies waarbij meestal een goede vaardigheid in het toepassen van bepaalde methodieken op de voorgrond staat'. *Voorbeelden*: programmeur, verpleegkundige (uitvoerend), middelbaar sociale arbeid, *kleuterleidster*.

Het is duidelijk, dat bij doorvoering van een dergelijke indeling een integrale opleiding tot het beroep van onderwijzende in Nederland onmogelijk wordt. Wij zeiden al, dat er ook andere geluiden klinken. Zo bijv. in een passage uit de nota 'Op weg naar hoger onderwijs nieuwe stijl'. In deze nota staat te lezen, dat het beleid erop gericht zal worden de opleidingen voor onderwijzend personeel zo veel mogelijk in de regeling van de samenhang w.o. en h.b.o. te betrekken. Belangwekkend is de volgende passage: 'Het stemt met de taakstelling van de pedagogische academies overeen, dat wordt onderzocht in

welke mate banden dienen te worden aangehaald met de lerarenopleidingen. Dit is zowel in bestuurlijke als in onderwijskundige zin bedoeld. Zo is er aanleiding de mogelijkheden tot een gecoördineerde propedeuse ten behoeve van lerarenopleiding en pedagogische academie te onderzoeken'¹⁷.

Nog iets verder in dit opzicht gaat de nota 'Structuur en plaats van de onderwijzersopleiding binnen de opleidingen voor onderwijsberoepen (onderwijzenden)'. De nota werd opgesteld door een commissie, benoemd door de drie samenwerkende organisaties van docenten aan pedagogische academies¹⁸. Deze commissie stelt voor te streven 'naar een integrale opleiding voor onderwijsberoepen, gelieerd met instellingen voor wetenschappelijk onderwijs, waarin opleidingen voor de volgende onderwijsberoepen een plaats krijgen op basis van een gemeenschappelijke propedeuse: kleuterleidster, onderwijzer(es) en lera(a)r(es). De commissie stemt in dit opzicht in met de persoonlijke visie van Dr. J. B. Drewes¹⁹ en meent dat ook de opleiding tot kleuterleidster in een integrale opleiding voor onderwijsberoepen thuis hoort. De eisen die thans aan de vooropleiding worden gesteld, behoeven dan evenwel correctie'.

De commissie steunt het voorstel met drie argumenten. Het eerste betreft de beroepskeuze, die op basis van een propedeuse kan plaats vinden. Het tweede argument is onderwijskundig: het is van belang, dat men reeds als student voor een onderwijsberoep een oriëntatie op een breed veld van het onderwijs krijgt, waardoor een beter begrip voor de plaats van het onderwijs aan een bepaalde leeftijdsgroep in een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen ontwikkeld kan worden. Het derde argument is 'sociaal' van aard; bedoeld wordt, dat een beter begrip ontstaat voor de aard van de werkzaamheden van beroepsbeoefenaren ten behoeve van andere leeftijdsgroepen, dan waarvoor men zelf werkt. Dit wordt bevorderd, doordat alle studenten aan een gemeenschappelijke propedeuse deelnemen. De commissie wijst erop, 'dat concentratie van een aantal opleidingen nodig zal zijn, maar

dat ook een spreidingsbeleid op zijn plaats is'. In dit verband wordt gewezen op de rapporten van Mc. Kinsey, waaruit o.a. blijkt, dat vele H.B.O.-scholen in de nabijheid van universiteiten zijn gelegen, zodat men kan spreken van clusters van H.B.O.-scholen rond universiteiten.' Het aantrekkelijke hiervan is, dat delen van de cluster aspecten van de opleiding tot een onderwijsberoep kunnen verzorgen ook die ten behoeve van het gespecialiseerd onderwijs, en tegelijk kunnen samenwerken met universiteiten'.

Hoewel de situatie in Nederland niet geheel identiek is aan die in Niedersachsen verdient het wellicht toch aanbeveling in verdergaand vergelijkend onderzoek na te gaan in hoeverre de daarnagestreefde oplossingen ook in Nederland toepasbaar zijn.

Aantekeningen

1. a. Bijv. H-K. Beckmann, 'Lehrerseminar Akademie Hochschule - Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung. Mit einem Beiheft über die Ausbildung der Volksschullehrer in den Ländern der BRD.' Göttinger Studien zur Pädagogik, Neue Folge Band 14. Weinheim und Berlin 1968.
- b. A. Reble, 'Lehrerbildung in Deutschland. Ratingen 1958.
2. A.w. 1a, pag. 55.
3. A.w. 1a, pag. 143.
4. H. Kittel, 'Die Pädagogische Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung I, 1920 bis 1932. Weinheim 1965, pag. 78.
5. Auszug aus der vorläufige Verfassung der Pädagogische Hochschule Niedersachsen, par. 1. Opgenomen in de studiegids 1971 van genoemde P.H.
6. Overigens kent men er nog andere functies, deze blijven hier buiten beschouwing.
7. A.w. 6, pag. 36 v.v., gedeelte over Abteilung Oldenburg.
8. Senat der P. H. Niedersachsen, 'Grundsätze zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Niedersachsen'. Oldenburg 1970, pag. 7.
9. Deutscher Bildungsrat. 'Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen.' Stuttgart 1970².

10. Kritische kommentaren o.a. in 'Zeitschrift für Pädagogik', no. 3/1971.
11. A.w. 9, pag. 161.
12. Ter vergelijking (Dauer des Gründungsverfahrens): Bochum 4, 3 Jahre; Dortmund 6, 4 J; Bielefeld 3, 3 J; Konstanz 3, 6 J; Ulm 5, 8 J; Regensburg 5, 3 J; Bremen 7, 6 J. Gegevens uit: 'Reformuniversität Oldenburg.' Oldenburg 1972, pag. 14.
13. Gegevens ontleend aan de notulen e.d. van de Arbeitsgruppe 'Einordnung der Lehrerbildung' en van de 'Gründungsausschusz'. Niet gepubliceerd. (1971/72)
14. A.w. 8, pag. 10.
15. Opgenomen in: 'Betrifft Erziehung.' Das aktuelle pädagogische Magazin, 4e Jahrgang, Heft 9, 1/9-1971. Weinheim, pag. 46. 'Einphasige Lehrerausbildung'.
16. De noodzakelijke herstructurering van het hoger beroepsonderwijs in Nederland. 'Rapport studiecommissie herstructurering H.B.O. Discussienota.' 's-Gravenhage 1971, pag. 17-19. (Vereniging van directeuren van scholen voor hoger beroepsonderwijs, V.D.S.H.B.O.).
17. 'Nota "Op weg naar hoger onderwijs nieuwe stijl".' Nota no. 2. Zitting 1971/1972-11 697, pag. 6. Getekend door M. L. de Brauw, C. van Veen en P. J. Lardinois.
18. 'Nota "Structuur en plaats van de onderwijzersopleiding binnen de opleidingen voor onderwijsberoepen (onderwijzenden)".' Getekend door J. D. C. Branger, F. H. J. Sohl en N. Verboon. In: 'De Pedagogische Academie', 3e jaargang no. 1/2-1971. Groningen 1971, pag. 1-7.
19. Zie: 'De Pedagogische Academie', 1e jaargang no. 5, 1970. Groningen 1970, pag. 229 e.v. 'Voordracht Dr. J. B. Drewes'.

Curriculum Vitae

J. D. C. Branger, geboren 1929, behaalde na het onderwijzersexamen en de hoofdkante de akten pedagogiek M.O.-A en -B en het doctoraalexamen opvoedkunde. Was een aantal jaren werkzaam bij het basisonderwijs en de onderwijzersopleiding. Is thans wet. hoofdmedewerker aan het Pedagogisch Instituut R.U. te Leiden, Stationsplein 10.

„Her-, bij- en nascholing” van leerkrachten

In het Interimrapport van de C.O.L. was op p. 17 een passage opgenomen die destijds in de kringen van leraren van het v.h.m.o. nogal wat kwaad bloed zette. De tekst vermeldt aldaar: 'dat het programma van de opleiding voor de akten niet de indruk moet vestigen, dat degene die een akte behaalt, zijn studie als afgesloten kan beschouwen. De commissie acht regelmatige bij- en nascholing, waar nodig ook herscholing, vruchtbaarder dan een zeer langdurige opleiding zelf. Bij- en nascholing zijn onmisbaar op grond van de voortdurende ontwikkeling van de wetenschap en de zich wijzigende pedagogisch-didactische inzichten'.

Naar aanleiding van een rapport van een commissie uit de Raad van Leraren hebben drs. Michiels en ondergetekende in 1967 in het Weekblad St. Bonaventura een felle polemiek gevoerd. Ten aanzien van het onderhavige punt vreesde de Raadscommissie, onjuist citerend, zoals de lezer bij vergelijking met bovenstaande passage zelf kan constateren, dat 'herscholing vruchtbaarder geacht wordt dan een zeer langdurige opleiding zelf' (Weekblad, p. 244). Onjuist citeren kan men wraken, toegegeven moet worden dat men, afgezien van al wat bij belangengroeperingen de emotionaliteit kan aanwakken, toch wel enig begrip kan opbrengen voor de felle reactie van de leraren, omdat de gedachte van de 'éducation permanente' destijds in ons landje nog vrij nieuw was. Waar de C.O.L. onderscheid maakte in de termen her-, bij- en nascholing zonder deze te expliciteren, moest het in die omstandigheden wel moeilijk zijn voor belanghebbenden zich niet tot polarisatie te laten bewegen en slechts rationeel de tekst te beoordelen.

Tegenwoordig zullen veel minder leraren wakker liggen van de gedachte, dat hun diploma hun niet tot aan hun pensioen een adequate beroepsuitoefening garandeert. Ik kom daar dadelijk i.v.m. een door de Katholieke Leergangen verricht onderzoek op terug. Wel zitten wij nog steeds met de moeilijkheid dat bij

mijn weten nergens duidelijk onderscheid is gemaakt tussen de drie genoemde termen. Zelfs heeft de C.O.L.B.O. er in haar Interimrapport twee van ingeslikt, alleen de term 'bijscholing' handhavend, die zij beschouwt als 'een onderdeel van (de) professionele taak' (p. 12) van de leraar.

In 'Opleiding van leraren voor de school van morgen' heb ik de term 'herscholing' gereserveerd voor die gevallen waarin een leraar op een geheel nieuwe onderwijssituatie moet worden voorbereid. Zo'n geval kan zich voordoen, wanneer het onderwijs door aan de (experimentele) lerareninstituten opgeleide leraren dermate is vernieuwd, dat vooral oudere docenten daarin moeilijk meer kunnen functioneren.

In de zoëven genoemde studie heb ik bij- en nascholing als een complex begrip gezien, waaraan ik de volgende drie functies toekende:

1. voortdurende confrontatie met nieuwe ontwikkelingen op de betrokken vakgebieden;
2. informatie en training m.b.t. nieuwe ontwikkelingen in maatschappij, onderwijs en onderwijskunde in ruime zin, dus zowel m.b.t. beleid, structuren en processen als tot de voorzieningen;
3. verzorging van specifieke cursussen voor schoolmanagement, counseling, studie- en beroepsadvies, 'remedial teaching', onderwijstechnologie, leerplanontwikkeling, en vele andere (aldaar p. 128).

Aan de derde van de genoemde functies heeft de C.O.L.B.O. vermoedelijk niet gedacht, daar bijscholing volgens haar beschouwd moet worden 'als een weg waarlangs nieuwe inzichten en methoden in het onderwijs worden ingevoerd' (p. 12). De C.O.L.O.V. schenkt hieraan in de officieuze versie van haar Eerste Rapport wel aandacht en vat bovenvermelde functies samen onder de term 'bij- en nascholing'. De Engelse term In-service Training of zoals Johnston¹ het

liever noemt: In-service Education suggereert eveneens de eenheid van het begrip. Johnston begrijpt daaronder ook de derde door mij vermelde functie die volgens mij als 'bijscholing' zou zijn aan te duiden terwijl voor die onder 1 en 2 de term 'nascholing' zich m.i. beter leent.

Zolang het nog zo is, dat leraren uit het corps voor organisatorische en administratieve functies in aanmerking blijken te komen, heeft het zin daarop voorbereidende cursussen niet uit te sluiten van de totale In-service Education, al acht ik op den duur een meer gedifferentieerde bij- en nascholing, eventueel zelfs aansluitend op een reeds gedifferentieerde opleiding op den duur adequater, zoals in bovengenoemde Tilburgse brochure werd betoogd.

Hoe gecompliceerd, zo niet verward, de problematiek is, blijkt ook uit het reeds aangekondigde onderzoek van de Katholieke Leergangen, waarvan het rapport is getiteld 'De leraar terug in de bank, een onderzoek naar de behoefte aan na- en bijscholing onder docenten in het voortgezet onderwijs'. In tegenstelling tot de ondertitel spreekt de tekst zelf steeds over 'de behoefte aan na- of herscholingscursus'. Blijkbaar gaat het in dit onderzoek in het algemeen over wat Johnston In-service Education noemt, zodat de drie termen zonder onderscheid door elkaar gebruikt worden. Dat ik daaromtrent echter geen zekerheid kan verschaffen, hangt samen met de te geringe informatie die in dit 22 pagina's tellende rapport wordt verstrekt.

Dit eerste punt van kritiek moge als volgt worden toegelicht. Onbekend is wie het onderzoek verrichtte(n?). De mededeling dat de Katholieke Leergangen dit deden, brengt ons in deze niet veel verder. Ernstiger is het achterhouden van de uit 'een veertigtal vragen' bestaande vragenlijst, waardoor de interpretatie van de meegedeelde resultaten voor de kritische lezer ernstig wordt bemoeilijkt. Wel kan t.a.v. bepaalde vragen soms uit de tekst geconcludeerd worden, hoe ze ongeveer geluid moeten hebben, maar een overzicht van het geheel krijgt men niet.

In die vragen schijnt men te zijn uitgegaan van een onderscheid tussen drie soorten cursussen:

- I. betreffende inhoudelijke aspecten van het vak;
- II. betreffende didactische vernieuwingen;
- III. betreffende organisatorische aspecten en functies.

De cursussen van de laatste groep worden in de tekst ook aangeduid als 'bijscholingscursussen'. De overeenstemming met mijn uitgebreider categorie 3 is duidelijk, evenals de overeenstemming in benaming,

die overigens niet geëxpliciteerd wordt; de cursus kan dus ook toevallig zo zijn aangeduid.

Het belangrijkste bezwaar tegen het onderzoek is ongetwijfeld, dat de enquête niet wordt gehouden onder een representatieve steekproef, maar zich beperkt tot docenten van de 26 scholen van O.M.O. De onderzoekers menen in hun Ter inleiding, dat deze peiling 'wel enigszins een indicatie oplevert omtrent de mening van de docent in het algemeen'. Afgezien van het feit dat ondanks een response van 45% geen rap-pel werd verzonden 'i.v.m. de tijdsfactor'(?), kan men de mening van de onderzoekers ernstig in twijfel trekken, omdat de O.M.O.-leraren een duidelijk selecte groep vormen. Het O.M.O.-ontwikkelingsplan dat bepaalde scholen in het bijzonder, maar alle O.M.O.-scholen in mindere mate doet delen in een innovatie planning, het eigen onderwijskundig bureau, het eigen tijdschrift Omologie, waaraan een vooruitstrevende redactie een geheel eigen stempel geeft, het zijn evenveel factoren die de O.M.O.-groep dermate selectief maken, dat de onderzoeksgegevens van deze groep niet gegeneraliseerd mogen worden, zodat ze nauwelijks indicatief zijn te noemen voor het voortgezet onderwijs. Daar komt bij dat het beroeps-onderwijs hier geheel buiten bespreking blijft.

Nu blijft het wel interessant na te gaan, hoe de behoefte aan In-service Education is in een selectieve groep scholen met een 2000 docenten, circa 7% van het totaal aantal havo- en v.w.o.-docenten, waarvan voornamelijk is uitgegaan. Het valt echter te betreuren, dat daarover slechts summiere informatie is aan te treffen in het rapport, waarin de relatie wordt nagegaan tussen de behoefte aan bij- en nascholing in de drie genoemde cursussen en resp. het vakgebied, de bevoegdheid en de functie van de docent, wat geen verrassende gegevens oplevert, op enkele hierna te bespreken uitzonderingen na.

Het respondentenbestand werd in 8 categorieën verdeeld, waarin echter drie dimensies dooreenlopen: behoefte aan bijscholing - geen behoefte daaraan; neiging tot deelname aan een cursus - geen neiging daartoe; voorkeur voor cursus door lerarenopleiding - voorkeur voor cursus door andere instanties. Men krijgt er, mede doordat niet blijkt of die categorieën achteraf zijn aangebracht, te weinig zicht op, of de respondenten in elke categorie alle dimensies gelijk of verschillend hebben willen benadrukken, zodat het moeilijk is te beoordelen hoe groot de werkelijke behoefte aan In-service Education bij de O.M.O.-docenten is.

Ook verdeling over de drie soorten globaal aangeduide cursussen roept vragen op. Wanneer b.v. blijkt

dat 'meer talendocenten dan op grond van hun aanwezigheid in de totale onderzoeksgroep mocht worden verwacht behoefte hebben aan een cursus op het gebied van de didactiek' (p. 9), dan vraagt men zich af of dit niet louter of voor een groot deel vakdidactische belangstelling is of zelfs interesse voor bepaalde methoden (talenpracticum, G.I., e.d.). Welk beleid zal men willen voeren op grond van zulke vage gegevens? En het onderzoek moet toch voornamelijk gezien worden als beleidsondersteunend!

Dat geldt te meer, omdat de interpretatie van de gegevens in het rapport niet altijd gelukkig genoemd kan worden. Een enkel voorbeeld moge dat verduidelijken. Tot categorie D worden gerekend de respondenten die wel behoefte hebben aan In-Service Education, maar dan te verzorgen door een andere instelling dan een docentenopleiding. 'Het zou bijvoorbeeld hier een universiteit of hogeschool kunnen betreffen' (p. 3). Deze mogelijkheid groeit uit tot een vermoeden, als blijkt dat 'een relatief groot aantal docenten in de menswetenschappen tot de categorie D behoort' (p. 9). 'Men mag', heet het daar, 'vermoeden dat zij hiermee de universiteit bedoelen'. Voor de ook tot die groep gerekende handelswetenschappen, maar ook voor de godsdienstleer (eigen O.M.O.-cursus; grote invloed van het H.K.I.) moet men daar echter een vraagteken achter plaatsen. Ook voor de maatschappijleer is het niet zo zeker, o.m. omdat het O.M.O. een eigen cursus heeft onder de bewaamde leiding van Mevr. Mr. Athmer-van der Kalen.

Een ander voorbeeld betreft de vormgeving van de cursussen. Naast een blokcursus zou volgens de rapporteurs geen concreet alternatief blijken te bestaan. De blokcursus wordt voor vakinhoud, didactiek en organisatie resp. gekozen door 53%, 54% en 61%, respectabele percentages. Als de alternatieven echter zijn: eenmaal per week, of per twee weken, op zaterdag, of op een avond, per een, per drie, of per zes maanden, dan mag wel verwacht worden, dat die mogelijkheden elk afzonderlijk enige voorstanders zullen hebben. Waren de alternatieven geweest: en bloc of gespreid, dan zouden tegenover de percentages voor de blokcursus die van 41, 42 en 33 hebben bestaan, hetgeen op zijn minst een redelijk alternatief mag heten. Was ook voor de blokcursussen een gedifferentieerd pakket van mogelijkheden aangeboden, dan hadden niet zulke lapidaire percentages tegenover vele kleintjes bestaan. Wil men om bij analogie te redeneren onderzoeken of mensen er de voorkeur aangeven de warme maaltijd 's middags of 's avonds te gebruiken, dan dienen de alternatieven te zijn: middag of avond en

niet: middag of vijf, zes, zeven, acht uur.

Wat merkwaardig is ook, dat men het zeer acceptabele alternatief van de educatie vetelevisie (vgl. de medici) of van een 'open university' buiten beschouwing heeft gelaten. Wil men de leraren dan werkelijk 'terug in de bank'?

Het onderzoek van de Katholieke Leergangen heeft niet aangetoond dat de Nederlandse of zelfs dat de Brabantse leraren 'terug in de bank' willen. Het spijt mij te moeten concluderen, dat het een te oppervlakkig uitgevoerd en te slordig verslagen onderzoek is. Dat is bijzonder jammer, want men had waardevolle gegevens kunnen verzamelen, als men zich de tijd had gegund – vanwaar die haast? – om een werkelijk representatieve steekproef te trekken en de enquête genuanceerder op te zetten.

Bedenkt men echter dat het vooral de bedoeling van de onderzoekers is geweest 'dat de uitslag van deze enquête aanleiding mag zijn tot diepgaander onderzoek naar aard en gerichtheid van de belangstelling van docenten op dit terrein', zoals in Ter inleiding wordt vermeld, dan heeft het onderzoek aan zijn bedoeling beantwoord: er de aandacht op te vestigen dat kennis van de attitudes der leraren t.a.v. dat belangrijke aspect der onderwijsinnovatie, de In-service Education, d.i. de her-, bij en nascholing der leerkrachten, het begin moet vormen van een veranderingsstrategie onder de in functie zijnde leraren.

Naar mijn mening zal men zich echter niet al te veel zorgen moeten maken over de eventueel in het bestaande corps aanwezige weerstanden tegen verandering in het algemeen en In-service Education in het bijzonder. Twee momenten in een veranderingsstrategie zijn m.i. van meer belang: het creëren van een innovatiegerichte nieuwe lerarenopleiding die de behoefte aan 'éducation permanente' bij nieuw benoemde leraren wakker roept, en een bij- en nascholingsplicht die gekoppeld is aan salariele maatregelen. Wanneer leraren hun inkomen niet louter kunnen vergroten door ouder te worden, wanneer het weigeren van serieuze deelneming aan bij- en nascholing zelfs als ontslaggrond kan worden aangevoerd, zal dit een extrinsieke motivatie kunnen zijn die de door de opleiding ontstane intrinsieke komt versterken. Dat ik met deze opvatting niet alleen sta, kan de geïnteresseerde lezer in het genoemde boekje van Johnston ontdekken.

A. M. P. Knoers

Noot:

1. D. J. Johnston, *Teacher's In-service Education*. Oxford, etc. 1971.

Boekbesprekingen

Manfred Hohmann, *Die Pädagogik M. J. Langevelds. Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis*. (Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 14). Bochum 1971.

In het jaar dat Langeveld zijn ambt neerlegt, verschijnt Hohmann's studie. Dit is voor (zover ik weet) de eerst niet al te beknopte (114 p.) uiteenzetting van Langevelds pedagogiek. Het is voor Nederland wellicht een weinig beschamend, dat het een Duitser moest zijn, die de moeite heeft genomen, om een analyse te geven van de belangrijkste werken van de nu emeritus hoogleraar.

Na lezing van Hohmann's boek dringt zich onmiddellijk de vraag op, of hierin 'alles' over Langeveld is gezegd, zodat een nadere studie over hem – althans voorlopig – overbodig zou zijn.

Mijn ontkennend antwoord berust op de volgende argumenten:

A. Hohmann heeft zich uitsluitend beperkt tot die werken van Langeveld, die in het Duits zijn vertaald of geschreven (Diese Auseinandersetzungen gehen ausschliesslich von den deutschsprachigen Schriften Langevelds aus, die jedoch schon rein quantitativ nur einen Bruchteil seiner Veröffentlichungen insgesamt ausmachen.)

B. Men kan Hohmann's studie moeilijk in wetenschappelijke zin een kritische benadering noemen; hij geeft een op zich zelf wel intelligente commentariërende uiteenzetting van Langevelds denken, maar hij voelt zichzelf kennelijk zo zeer aan dit denken verwant, dat het hem moeilijk valt een bepaalde distantie daartoe te nemen.

Hiermede zijn de mogelijkheden en de grenzen van Hohmann's studie aangegeven. Hij geeft bijzonder veel citaten en parafrazen van citaten, wat de lezing nog wel eens vermoeiend maakt. Om het wat onvriendelijk te zeggen: Hohmann doet precies, of wij nog nooit van Langeveld heb-

ben gehoord en nog nooit een letter van hem hebben gelezen; alles wordt toegelicht en uitgelegd. Daarom kan dit boek natuurlijk wel uitstekende diensten bewijzen aan beginnende studenten of m.o.-cursisten; waarbij dan toch weer het gevaar dreigt, dat zij na lezing menen Langeveld 'in hun zak' te hebben. Dit gevaar is niet denkbeeldig, omdat Hohmann hier zelf duidelijk voedsel aan geeft, door te veel keren te zeggen, dat alles wat Langeveld beweert, 'ausdrücklich' beweerd, of 'eindrucksvoll dargestellt' is, of dat het 'ein Verdienst Langevelds' is. En daardoor kan een gezonde kritische benadering afgeremd worden.

Dit alles neemt niet weg, dat ik veel waardering heb voor de wijze, waarop Hohmann zich Langevelds denken eigen heeft gemaakt, waardoor de adaequate weergave slechts aan waarde heeft gewonnen. Dit kan mede blijken uit de indeling van het boek, die van een goed compilatievermogen getuigt. In de Inleiding geeft Hohmann ons een duidelijk beeld van de situatie der Duitse pedagogiek na 1945, een situatie die hij met sombere tinten tekent. Maar: in dieser Situation bot sich in der Person des Utrechter Pädagogen und Psychologen *Langeveld* ein ausländischer Gesprächspartner an, der zur Überwindung der Isolierung der deutschen Pädagogik beitragen konnte.'

Daarna komen de volgende aspecten van Langevelds pedagogiek ter sprake: het menszijn als in-de-wereld-zijn, antropogenese en opvoeding, situatie als antropologische en pedagogische categorie, de analyse van de opvoedingssituatie, en de pedagogiek als wetenschap.

Vooral in dit laatste hoofdstuk vinden wij waardevolle gedachten over de opvoedingssituatie als object der pedagogiek (pedagogiek als situatie-

analytische wetenschap), waarbij deze situatie als oorsprong van het pedagogische denken wordt gesteld, de pedagogiek als praktische en als normatieve wetenschap, de verhouding van antropologie en pedagogiek. Tenslotte doet de auteur een geslaagde poging, om tot een plaatsbepaling van Langeveld te komen. De 'Auswahl' uit Langevelds bibliografie omvat altijd nog 149 titels.

De vraag of met Hohmann's studie het laatste woord over Langeveld gezegd is, heb ik in deze recensie eigenlijk doorlopend pogen te beantwoorden.

Ik hoop, dat dit antwoord duidelijk is; Hohmann noemt zijn werk: *Die Pädagogik Langevelds*. Hij had beter gedaan z'n werk als een inleiding te kwalificeren.

Toch mogen wij hem dankbaar zijn, dat hij de moeite heeft genomen deze studie te schrijven. Al is het slechts om anderen te prikkelen dieper op Langevelds werk in te gaan.

Ik hoop zeer, dat Nederland deze zaak niet aan een buitenlander over zal laten.

J. W. van Hulst

P. H. Hirst and R. S. Peters, *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, London 1970, 1971².

In de serie *The Students Library of Education*, onder redactie van J. W. Tibble, B. Morris, R. Peters, B. Simon en W. Taylor is bovenstaand werk verschenen. De opzet van de publikatie is, studenten op het niveau van hoger beroeps- en universitair onderwijs zowel als leerkrachten en opvoeders in het veld van dienst te zijn.

Het onderhavige boek besteedt aandacht aan analyse van concepten met behulp waarvan men in theorie en praktijk opvoedingsfeiten en -processen beschrijft. Hirst en Peters bewegen zich hiermee in de regio van de analytische filosofie, verwijzen met name ook naar funderende denkers als A. J. Ayer, G. Ryle, J. O. Urmson, P. F. Strawson, en geven – zo doende – een theoretische benadering van de taal der opvoeding. Het gaat om een wijze van beschouwen die men wel omschrijft als 'second order activity', welke in analytische kringen vaak als de enige legitieme vorm van filosoferen gezien wordt (strikt te onderscheiden van metafysika, logika en epistemologie), en waarvan het doel is: verheldering van de taal der 'first order activities' als daar zijn: wetenschappelijke taal en omgangstaal, en de daarin al dan niet juist gehanteerde concepten en de relaties daar tussen.

Door analyse van allerlei uitspraken waarin een zeker begrip gebruikt wordt, krijgt men een kijk op de 'centrale' en 'perifere gevallen' waarin het voorkomt. 'Centrale gevallen' zijn dié, w.i. alle voorwaarden aanwezig zijn om een concept te onderscheiden van verwante noties. Zo komt men niet alleen meer over woorden te weten, maar ook over de structuur van het sociale leven en de vooronderstellingen die er aan ten grondslag liggen, w.o. morele. Het gaat dus tevens om een verheldering van de realiteit – i.c. die van de 'education' –, niet in idealistische zin (in de trant van: er is iets wezenlijks in de natuur der dingen

of instituties), maar in meer praktische zin: men krijgt een juister en omvangrijker inzicht in hoe de concrete zaken zich verhouden.

De schrijvers distancieren zich van de gedateerde controverse tussen 'autoritair' versus 'child-centered' onderwijs. Een analyse van begrippen betreffende 'education' en 'human development' (eerste hoofdstukken) levert voldoende implicaties op voor wat in het vervolg aan de orde wordt gesteld: de inhoud van het leerplan, het onderricht, de relaties met leerlingen, de organisatie van onderwijs- en opvoedingsinstellingen in verhouding tot discipline, straf en autoriteit. Daarbij worden behartenswaardige dingen omtrent democratisering van onderwijsinstellingen opgemerkt (o.m.: op het gebied van een vak is er evidente autoriteit in de vorm van vakbekwaamheid, in zaken van oordelen m.b.t. doelstellingen behoeven de argumenten van de leerkracht niet noodzakelijk juist te zijn dan die van studenten, bestuurder e.a. betrokkenen).

Een willekeurige greep uit de vraagstellingen: in hoeverre is 'education' van analoge structuur als geneeskunst? Gaat het bij 'education' om een ongedifferentieerd concept betreffende wat voor vorm van 'grootbrengen' dan ook, of betekent het 'schooling'? Is er een algemeen opvoedingsdoel? Is er onderscheid te maken tussen de concepten 'needs' (behoeft een kind iets in diagnostische zin; gaat het om wenselijke behoeften; om biologische, psychologische, basis-, functionele behoeften; etc) en 'interests' (belang van het kind, belangstelling van het kind, etc.)? Wanneer en waarom handelt een leerkracht in loco parentis dan wel onderwijst hij? Kan op geestelijk niveau het concept 'ontwikkeling' gehanteerd worden? (Met name wordt hier gerefereerd aan de op J. Piaget gebaseerde opvattingen van L. Kohlberg.) Hoe kunnen

leerplandoelen afgeleid worden van algemene doelstellingen? Wat is de taak van de 'philosophy' bij dit alles?

Evenals in vergelijkbare literatuur op dit terrein wordt de analyse gedaan d.m.v. het verstrekken van tegen-argumenten, het neutraliseren daarvan, het aanhalen van praktijkgevallen, het geven van eenvoudige etymologische benaderingen. Het resultaat is van een concreetheid (die dit boek vóór heeft op sommige andere analytische beschouwingen) welke het m.i.

zowel geschikt doet zijn voor reeds in de opvoedingspraktijk werkzaam als voor studenten die in hun studie al in aanraking zijn gekomen met het 'veld' en zijn problemen. Jammer dat in het Nederlands dergelijke beschouwingen ontbreken.

Pedagogische opleidingen op kandidaatsniveau en opleidingen voor onderwijzers die zich zelf respecteren, kunnen met het boek van Hirst en Peters hun voordeel doen.

J. D. Imelman

J. F. Soltis, *Einführung in die Analyse pädagogischer Begriffe*, Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1971.

In de serie Sprache und Lernen, onder redactie van W. Loch en G. Priesemann, is – door F. Dorn vertaald – als Band no. 10 verschenen: Soltis' An Introduction to the Analysis of Educational Concepts, Addison-Westly Publishing Company, Reading 1968.

Het gaat om een, met het zojuist besprokene vergelijkbaar, werk: analyse ten behoeve van een beter verstaan van de opvoedingspraktijk. Soltis benadert e.e.a. echter vooral vanuit het gezichtspunt van de (analytische) filosoof, en is daardoor theoretischer; Hirst en Peters hebben een 'praktischer' oog. Zo besteden de laatsten bijvoorbeeld wél aandacht aan verschijnselen als straf, discipline, relaties tussen leerkrachten en leerlingen, enz., terwijl Soltis zich hier minder mee bezighoudt, maar o.m. aandacht besteedt aan het wetenschapskarakter van de pedagogiek (resultierend in 'geen mening'), de 'waarde' in het begrip 'opvoeding' (er is een subjectief en objectief (= waarde-neutraal) kontekstueel gebruik van het begrip), enz. (Hirst en Peters daarentegen werken met een impliciet 'definite moral point of view' in hun benadering.)

Omdat Soltis ook een afzonderlijk hoofdstuk wijdt aan het gebruik en de grenzen van de analyse in het

algemeen, en in een epiloog een grondige, van commentaar voorziene, keuze doet (t.b.v. de lezer) uit algemene werken en studies die handelen over afzonderlijke kwesties als het onderwijzen, het leren, het verklaren en begrijpen, morele opvoeding, enz., kan men in zijn werk een zinvolle aanvulling zien op Hirst en Peters' *The Logic of Education*.

Van de vertaling is te zeggen, dat Dorn – uiteraard – moeite heeft met o.a. 'education'. In de titel komt men 'pädagogisch' tegen, elders vaak 'Bildung', in een enkel geval – terecht –: 'sei (heran-) gebildet (und erzogen) worden' (p. 30) voor 'has been educated' (or. p. 8). Dit soort problemen ligt in het Duits nog moeilijker dan in het Nederlands. Overigens is het vertalen grondig gebeurd, met – waar nodig – in een noot een verantwoording.

Omdat óók in Duitsland tot nu toe weinig aandacht is besteed aan de niet-spekulatieve arbeid der analytische filosofen binnen de regio van de zg. opvoedingswetenschap, neemt de redactie van Sprache und Lernen m.i. een lofwaardig initiatief door straks ook werk van I. Scheffler en R. S. Peters in de serie op te nemen.

J. D. Imelman

James E. Heald, Louis G. Romano en Nicholas P. Georgiady, *Selected Readings on General Supervision*, Macmillan, London-New York, 1970, 442 pg.

Zoals de titel reeds zegt behandelt dit boek vragen, die liggen op het gebied van de leiding en begeleiding die op lokaal niveau aan de onderwijsgeevenden wordt gegeven. Het boek volgt daarbij een brede opzet door deze vragen te plaatsen in de kontekst van gegevens uit de organisatiesociologie en bedrijfspsychologie inzake kenmerken van organisaties en leiderschapskenmerken. In het eerste deel van plm. 80 pagina's zijn onder de titel *Organizations and Their Leadership* stu-

dies opgenomen van o.a. Getzels en Guba, Etzioni, Gibb, Schein en Ott. In het tweede deel, dat ongeveer evenveel pagina's telt, wordt dit onderwerp toegespitst op de school. Bijzonder belangwekkend in dit gedeelte is het artikel van Anderson, *The Authority Structure of the School: System of Social Exchange*. Daarin wordt beschreven hoe de school steeds meer elementen van de bureaucratie in haar organisatie opneemt en hoe daardoor geleidelijk een discrepantie

ontstaat tussen de doelen van de school en het prevalerend patroon van normen en waarden van de subcultuur der jeugdigen. In deel drie (*Supervision within Organizations*) beschrijft o.a. Bridges op heldere wijze de verschillende typen van rolgedrag van de schoolleider. Na deze meer sociologische en psychologische aspecten volgt in deel vier de agogische dimensie: de supervisietechnieken. Uit de keuze van artikelen in dit gedeelte blijkt de voorkeur van de samenstellers van deze bundel uit te gaan naar die vormen van supervisie, die gericht zijn op de taakuitvoering en minder op de persoon, meer op de institutionele rolverwachting dan op de individuele persoonlijkheidsbehoefte.

Tenslotte nog enkele opmerkingen.

Hoewel op meerdere plaatsen de negatieve aspecten van de bureaucratiseringstendens worden gesignaleerd, wordt in geen van de 48 artikelen die de bundel telt, duidelijk ingegaan op de consequenties daarvan voor het supervisie-gedrag. Evenmin treft men modellen of strategieën aan om de schadelijke

effecten van de geconstateerde verschijnselen tegen te gaan.

Over de uitgangspunten van de samenstellers kan de lezer zich een eigen oordeel vormen. Hij wordt daarbij niet gehinderd door de samenstellers zelf, aangezien deze hebben nagelaten een duidelijke inleiding te schrijven. Juist in een bundel als deze, met een zeer groot aantal, doorgaans korte artikelen, was dit toch zeer gewenst geweest, temeer daar de terminologie (ik denk bv. aan het gebruik van de termen *supervision* en *administration*) nogal eens verschilt.

Naarmate ook in de V.S. blijkens dit boek de supervisor meer gezien wordt als schoolleider en minder als controleur, die belast is met de personeelsbeoordeling, wordt de relevantie van de hier geboden stof ook voor de Nederlandse situatie groter. Het boek geeft aan schoolleiders stof tot nadenken over de eigen situatie, maar pasklare oplossingen moet men er niet in zoeken.

S. de Witt

Alan Davies (ed.), *Language Testing Symposium*, London, O.U.P., 2e druk 1970, 214 blz.

In zijn inleiding begint Alan Davies met te constateren dat de principes van taaltoetsing en taalonderwijs noodzakelijkerwijs nauw met elkaar verbonden zijn. De gevolgde methode (al dan niet op een taaltheorie gebaseerd) bepaalt voor een groot gedeelte de inhoud en vorm van de toetsen. Dit wordt geïllustreerd met voorbeelden van toetsingen bij de vertaal-grammatica methode, de Skinneriaanse stimulus-response drill-methode en de meest recente situationaliseringsmethode.

Vervolgens geeft hij een categorisering van soorten tests en het gebruik daarvan (vorderingen-, aanlegtoetsen etc.).

Tenslotte verdeelt hij de volgende hoofdstukken in 4 categorieën:

- artikelen over de basisdisciplines van taaltoetsen nl. evaluatie, linguïstiek en psychologie (hoofdstuk 2, 3 en 4);
- artikelen over doeleinden waarvoor toetsen gebruikt (kunnen) worden en soorten toetsen (vorderingen-, aanlegtoetsen etc.), (hoofdstuk 5, 6, 7 en 8);
- artikelen waarin de invloed van toetsen op het onderwijs wordt behandeld (hoofdstuk 9, 10 en 11);
- een appendix over itemanalytische aspecten.

Pilliner's bijdrage (hfdst. 2) behandelt het onder-

scheid subjectief versus objectief. Met vele anderen definiëert hij objectiviteit slechts als eigenschap van de scoring. Ook de grondconcepten betrouwbaarheid en validiteit worden behandeld, waarbij de validiteit als belangrijker wordt gezien.

D. P. Harris (hfdst. 3) onderkent evenals Davies in zijn voorwoord, het feit dat de principes van toetsing dezelfde zijn als die van het onderwijs. Bij de vertaal-grammatica methode heeft men andere doelstellingen, dus ook andere toetsen. Nu de luistervaardigheid - spreekvaardigheid - leesvaardigheid - schrijfvaardigheid meer aandacht krijgen, komen er ook tests voor die vaardigheden.

Carroll (hfdst. 4), in een psychologische bijdrage, gaat uit van de stelling dat een vereiste voor taaltoetsing is: een analyse van taalgedrag. Hij ontleent aan de transformationeel-generatieve taalbenadering een aantal concepten (competence-performance) en concludeert dat slechts via de performance de competence gemeten kan worden, waarbij dan zoveel mogelijk de variabelen waarvan performance afhankelijk moeten worden uitgesloten. Vervolgens geeft hij een taxonomie van performance-vormen (mondeling-schriftelijk-fonetisch-syntactisch-semantisch, productief-receptief etc.) die kan dienen als referentiekader voor de toetsconstructeur.

Ingram benadert in haar bijdrage (hfdst. 5) het

belang van goede diagnostische tests o.a. om meer inzicht in leerprocessen te verkrijgen. Het verschil tussen wat zij noemt attainment (=achievement) en diagnostische toetsen komt echter niet duidelijk tot uitdrukking. Ook zij benadrukt het belang van de rol van context voor de betrouwbaarheid en validiteit van taaltoetsen.

Pimsleur (hfdst. 6) behandelt aptitude (aanleg) toetsen. (Zijn eigen Language Aptitude Battery; Davies voegt er een bespreking van de MLAT aan toe). Behalve het praktische nut dat deze toetsen voor het signaleren van 'underachievement' hebben, zijn zij ook theoretisch belangrijk vanwege het inzicht dat zij verschaffen in het geheel van aanleg voor het leren van vreemde talen.

Perren gaat in zijn bijdrage (hfdst. 7) dieper in op validiteitsproblemen van spreek- en luistervaardigheidstoetsen. Hij komt tot de conclusie dat toetsen die een vooronderstelde component van die vaardigheden meten, wel betrouwbaar kunnen zijn maar waarschijnlijk niet valide. Globale spreek- en luistervaardigheidstoetsen zijn op het oog meer valide maar minder betrouwbaar. De oorzaak van dit dilemma ligt uiteraard in het gebrek aan inzicht in die complexe vaardigheden.

Wilkinson benadert (hfdst. 8) het belang van gesproken (moeder!) taaltoetsing ('oracy') en constateert dat de toetsingen van mondelinge taalproductie en/of herkenning tot nog toe niet valide waren, o.a. vanwege de ondoordachte sampling van stimuli en materiaal (ouderwetse schrijftaal e.d.).

D. W. Grieve's artikel (hfdst. 9) toont aan hoe belangrijk de terugslag (wash-back) van de examen-vorm op het onderwijs kan zijn. Met praktische voorbeelden illustreert hij dat een welomschreven syllabus, expliciete doelstellingen en een consequente operationalisering daarvan in de eindtoetsing onontbeerlijk zijn voor efficiënt onderwijs.

Ook de bijdrage van A. Davies (hfdst. 10) beweegt zich op het terrein van de samenhang tussen validiteit van toetsen en doelstellingen, in dit geval via zijn kritiek op een bestaande examentoets in een West-Afrikaanse onderwijssituatie. Zijn vraag is niet: meet deze toets in hoeverre de doelstelling van het onderwijs bereikt is? maar: is de doelstelling die ten grondslag ligt aan deze toets, zinnig? Een van de onderwijskundige problemen in dit verband komt naar voren bij de beoordeling van uitspraak nl. hoever kan men gaan in het tolereren van afwijkingen van de standaard-uitspraak? M.a.w. is het mogelijk een verstaanbaarheidsgrens vast te stellen?

Dit probleem (hfdst. 11) wordt behandeld door K. Brown in het laatste artikel van dit boek. Zijn resultaten weerspreken eerder gevonden resultaten van Strevens (1954).

De appendix van Ingram bevat een eenvoudige handleiding voor itemanalyse.

Het boek wordt besloten met een lijst van referenties en een (magere) lijst van gestandaardiseerde taaltoetsen (voornamelijk in het Engels).

'Language Testing Symposium' geeft een overzicht van de stand van zaken op het gebied van (vreemde-) taaltoetsen. Sinds het verschijnen van Lado's boek over taaltoetsen (1961) was een dergelijk overzicht noodzakelijk gezien de ontwikkelingen in taaltoetsing, linguïstiek en psychologie.

Duidelijk blijkt het inzicht terrein te winnen dat communicatie in de vreemde taal het hoofddoel moet zijn van het moderne vreemde-talenonderwijs en dat dientengevolge taaltoetsen het vermogen om in de vreemde taal receptief en productief te communiceren moeten meten.

Daarnaast wint het inzicht terrein, op grond van steeds meer evidentie, dat talige communicatie meer is dan de som van haar linguïstische delen. De linguïst kan de docent moderne vreemde talen de regels leveren volgens welke de code die hij zijn leerlingen probeert bij te brengen op lexicaal-syntactisch en fonologisch niveau werkt. De didactische procedures noodzakelijk om de leerlingen dat taalgedrag bij te brengen levert hij echter niet. Voor de toetsing betekent dit dat deelttoetsen van alleen de linguïstische component van taalgedrag geen valide metingen kunnen zijn van globale taalvaardigheid. Daarvoor is het noodzakelijk dat ook met globale taalvaardigheidstoetsen, waarin het element context, situatie voldoende verwerkt is, wordt vastgesteld in hoeverre het gegeven onderwijs de gewenste (communicatieve) resultaten heeft opgeleverd. Zolang noch de linguïstiek, noch de psychologie ons een adequate theorie van taalgedrag heeft geleverd, is een analyse van taalvaardigheid in slechts linguïstische componenten een onvoldoende basis voor de constructie van valide taalvaardigheidstoetsen. Tot die tijd is het noodzakelijk om levensechte, authentieke situaties te creëren die het beoogde taalgedrag evoceren.* De mate waarin de leerling in die situaties zich talig adequaat gedraagt, geeft aan in hoeverre hij de (taal)-onderwijs-doelstelling heeft bereikt. De constructie van taaltoetsen op een dergelijke basis is weliswaar tijdrovend maar noodzakelijk voor efficiënt talenonderwijs.

* Voor de toetsing van luistervaardigheid Frans-Duits-Engels op eind h.a.v.o.-v.w.o.-niveau zijn deze theoretische uitgangspunten praktisch uitgewerkt in het 'Project Ontwikkeling Luistertoetsen'.

Hierover is gerapporteerd in het 'Interimrapport Project Ontwikkeling Luistertoetsen', auteur drs. P. J. M. Groot.

P. J. M. Groot

Gundi Gompf, *Englisch in der Grundschule*, Weinheim, Beltz 1969, 396 S.

Dit boek bevat het verslag van een onderzoek dat mevrouw Gompf in 1968-1970 uitvoerde. Het doel van haar onderzoek was een inventaris op te maken van de stand van zaken met betrekking tot het onderricht in het Engels in het derde en vierde leerjaar van de Westduitse basisschool. De behoefte aan een dergelijk inventariserend onderzoek kwam voort uit de omstandigheid dat een toenemend aantal scholen voor basisonderwijs in de B.R.D. er toe overging om Engels in te voeren. De filosofie achter deze 'experimenten' is dat het tijdstip waarop nu in de Duitse Bondsrepubliek het Engels wordt geïntroduceerd te laat is. Met het Engels moet niet begonnen worden in het voortgezet onderwijs (vijfde leerjaar = Sekundarstufe) maar in de basisschool en wel in het derde of vierde leerjaar (= Primarstufe).

Zoals uit Gompf's onderzoek blijkt vinden alle 'schoolexperimenten' tot op heden veelal geïsoleerd plaats. Op sommige scholen wordt Engels gegeven met toestemming van het bevoegd gezag; op andere scholen wordt de cursus illegaal gegeven. Communicatie en coördinatie tussen de verschillende 'experimenterende' scholen is er niet of nauwelijks. Ook ontbreekt vaak de noodzakelijke (wetenschappelijke) begeleiding. Veel 'experimenten' lopen dan ook vast. De belangrijkste oorzaken daarvan zijn volgens Gompf de volgende.

1. Men onderschat de problematiek die samenhangt met de opleiding en begeleiding van de leerkrachten. Indien er onvoldoende zekerheid bestaat dat elke school *permanent* kan beschikken over tenminste een leerkracht die de lessen kan geven, doet men er beter aan geen cursus Engels te organiseren.
2. De leerkrachten die nu Engels geven doen dit op vrijwillige basis. Gezien het feit dat vooral de eerste jaren het organiseren van dit onderwijs veel extra tijd vergt blijken maar weinig leerkrachten bereid dit werk 'pro deo' te doen.
3. De meeste schoolleiders zijn niet gelukkig met de omstandigheid dat er voor het geven van Engels tijd onttrokken moet worden aan de andere

schoolvakken. Als Engels definitief wordt ingevoerd zal longitudinale leerstofplanning nodig zijn. Ruimte voor het geven van Engels zal gecreëerd moeten worden.

4. Voor het organiseren van een verantwoord onderricht in het Engels worden onvoldoende financiële middelen ter beschikking gesteld.
5. Het onderwijs in de basisschool en in het voortgezet onderwijs zijn niet op elkaar afgestemd. 'Je mehr Grundschulklassen Englisch erhalten um so dringlicher wird die Aufgabe, die Fremdsprachenlehrer der Sekundarstufe auf breiter Basis in das Wesen und die Ziele des Englischunterrichts in der Grundschule einzuführen'.
6. Er is nog te weinig leerplanonderzoek verricht en dientengevolge zijn er nog onvoldoende verantwoorde leergangen beschikbaar voor een cursus Engels in de 'Grundschule'.

De veertien belangrijkste 'schoolexperimenten' worden uitvoerig beschreven volgens een door Gompf ontworpen klassifikatieschema. De twee hoofdrubrieken van dit schema zijn: organisatie en didaktiek. Behalve aan de Westduitse experimenten besteedt de auteur ook uitvoerig aandacht aan soortgelijke experimenten in Zweden, Frankrijk en Tsjechoslowakije. Een opsomming van de belangrijkste didactische spelletjes en leermiddelen alsmede een literatuuroppgave completeren het boek.

Alhoewel *English in der Grundschule* primair bedoeld is als een pleidooi voor het invoeren van het Engels vanaf het derde leerjaar bevat het boek ook veel waardevolle informatie voor allen die geïnteresseerd zijn in de problematiek van het onderricht in Engels aan leerlingen van tien of elf jaar. Wij hebben in Gompf's boek veel gevonden dat aansloot bij de ervaringen die wij tot op heden in Utrecht opdeden in het project Engels in het basisonderwijs.

Overtuigd dat we met Engels in de derde of vierde klas moeten beginnen zijn wij echter niet. Zoals in alle publikaties die er tot op heden over dit onderwerp zijn verschenen missen wij ook bij Gompf weer de 'harde' cijfers. In geen van de beschreven 'experi-

menten' is getracht het effect van het onderwijs objectief (bijv. met studietoetsen) te evalueren. Wij zijn pas overtuigd van de wenselijkheid om vóór het vijfde leerjaar te beginnen indien aangetoond kan worden ten eerste dat acht à negenjarigen gemotiveerd kunnen worden en tot en met bijv. het zesde leerjaar gemotiveerd blijven voor het leren van een

vreemde taal en ten tweede dat deze leerlingen in een vierjarige cursus betere leerresultaten behalen dan leerlingen die in het vijfde leerjaar gestart zijn. In binnen- en buitenland zijn nl. tot op heden de leerresultaten van de laatste groep onverdeeld gunstig.

J. A. M. Carpay

H. H. Stern, *Perspectives on second language teaching*, Modern Language Center publications no. 1, The Ontario Institute for Studies in Education 1970, 66 p.p.

In 1968 ontving de bekende Britse linguïst-didacticus H. H. Stern de opdracht een Modern Language Center op te zetten aan het Ontario Institute for Studies in Education. Een van de eerste activiteiten van het nieuwe Centrum o.l.v. Stern was het organiseren van studiedagen, lezingen, symposia e.d. De eerste bundel uit de serie Modern Language Center publications bevat een zestal voordrachten die in 1968/1969 gehouden zijn in het MLC te Ontario. In volgorde van publikatie zijn de onderwerpen:

- *Illusions and Realities* een beschouwing over de stand van zaken met betrekking tot het onderwijs in de moderne vreemde talen, inzonderheid het onderricht in het Frans in Canada
- *Language Centers* een overzicht van de organisatie en activiteiten van diverse Language Centers in Canada, Frankrijk, Duitsland, Engeland, Spanje, De Verenigde Staten en de Sowjet Unie
- *La recherche dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde* een korte uiteenzetting van het object en de methoden van het toegepast taalkundig

onderzoek

- *A Comparative View* een vergelijking van de onderwijskundige context waarin het vreemde-talen-onderwijs wordt gegeven in Engeland, de Verenigde Staten, Canada en het Westeuropese continent
- *Psycholinguistics and Second Language Teaching* een korte bespreking van enige uitkomsten van modern psycholinguïstisch onderzoek en een poging de relevantie van deze onderzoeksresultaten aan te geven voor de didaktiek van het vreemde-talenonderwijs
- *First and Second Language Acquisition* een analyse van de verschillen en overeenkomsten tussen het verwervingsproces van de eerste en de tweede taal.

Alhoewel deze 'reader' geen nieuws bevat, kunnen wij haar toch van harte aanbevelen aan allen die geïnteresseerd zijn in de ontwikkelingen die bezig zijn zich te voltrekken op het gebied van het onderwijs in de moderne vreemde talen.

J. A. M. Carpay

Die Pädagogik der Neuen Linken

Analyse und Kritik

WOLFGANG BREZINKA

o. Professor der Erziehungswissenschaft an der Universität Konstanz

Vorwort

Die geistigen Grundlagen der freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland werden seit einigen Jahren durch zunehmende Verbreitung linksradikaler Ideen gefährdet. Getarnt durch anscheinend demokratische Schlagworte wie 'Emanzipation', 'Abbau von Herrschaft', 'Mitbestimmung' und 'Demokratisierung' wird ein Zustand allgemeiner Orientierungslosigkeit und politischer Anarchie herbeizuführen versucht, in dem es für die Anhänger eines totalitären Sozialismus leicht wird, die Macht zu ergreifen. Neben den Massenkommunikationsmitteln bildet das Erziehungswesen das bevorzugte Kampffeld, weil vor allem in diesen beiden Gesellschaftsbereichen Einfluß darauf genommen werden kann, von welchem Weltbild und von welcher Wertordnung sich die Bevölkerung leiten lassen wird.

Es scheint mir zur staatsbürgerlichen Verantwortung eines Erziehungswissenschaftlers zu gehören, vor der drohenden Gefahr zu warnen, statt sie zu leugnen oder gar das eigene Fach willig in den Dienst neo-marxistischer Heilslehren zu stellen. In vielen Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen für Sozialarbeit und erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen der Universitäten sind bereits Schulungszentren für revolutionäre Erzieher und ihre Mitläufer im Betrieb, deren Personal aus den Steuergeldern jener Gesellschaft bezahlt wird, deren Zerstörung es sich zum Ziel gesetzt hat. Gewiß ist es Aufgabe der Politiker, diese anarchistischen 'Freiräume' endlich wieder der verfassungsgemäßen staatlichen Kontrolle zu unterwerfen, aber die geistige Auseinandersetzung mit den anarchistischen Erzie-

hungsideen sollte doch in erster Linie von den Hochschullehrern der Pädagogik geleistet werden.

Ich habe mich in dieser Schrift vor allem auf die Analyse und Kritik von zwei zentralen pädagogischen Ideen der Neuen Linken konzentriert: auf das Erziehungsziel der 'emanzipierten Persönlichkeit' und auf das Erziehungsmittel der 'anti-autoritären Erziehung'. Viele andere Probleme, insbesondere solche der Schulorganisation, konnten dagegen nicht berücksichtigt werden. Die Schrift geht auf Vorträge zurück, die ich im Wintersemester 1971/72 an den Universitäten Amsterdam, Regensburg und Hannover, im Johann-Michael-Sailer-Institut in Köln, im Pädagogischen Institut Salzburg und im Österreichischen Institut für Jugendkunde in Wien gehalten habe.

Inhalt

I. Zur Weltanschauung der Neuen Linken

Utopischer Sozialismus – Kampf gegen die parlamentarische Demokratie – Protestbewegung aus Kulturpessimismus – Der totalitäre Gesinnungsstaat als Gegenideal.

II. Zur Pädagogik der Neuen Linken

'Kritische Pädagogik' auf neo-marxistischer Grundlage:

1. Die anthropologischen Grundannahmen. Die Güte der menschlichen Natur – Der Glaube an die grenzenlose Bildsamkeit – Der Unterschied zwischen 'wahrem' und 'falschem' Bewußtsein, 'wirklichen' und vermeintlichen Interessen – Die psychische

'Verelendung' der Masse und die Aufgaben der elitären Minderheit;

2. Die Aussagen über die Ziele der Erziehung

Die 'emanzipierte Persönlichkeit' – 'Totale Negation' und Anarchismus – Kampf gegen das Leistungsprinzip – Zerstörung emotionaler Bindungen;

3. Die Aussagen über die Mittel der Erziehung

'Anti-autoritäre Erziehung' – 'Sexuelle Befreiung' – Vulgär-Psychoanalyse und Vulgär-Marxismus als Nährboden erziehungstechnologischer Vorstellungen – Der Übergang von der 'anti-autoritären Erziehung' zur 'proletarischen Erziehung' zum Klassenkampf.

III. Kritik und praktische Folgerungen

Immanente Kritik – Kritik vom Standpunkt der Pädagogik des orthodoxen Marxismus-Leninismus – Anarchistische Erziehungs-ideen als Mittel zur Eroberung der politischen Macht – Gesichtspunkte für die Abwehr.

Die 'Neue Linke' versteht sich als eine internationale politisch-weltanschauliche Bewegung. Sie verfolgt bestimmte Ziele und hat bestimmte Vorstellungen über die Mittel, mit deren Hilfe diese Ziele verwirklicht werden können. Eines der wichtigsten Mittel sieht sie in der Erziehung, d.h. in Sozialen Handlungen, durch die versucht wird, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern. Zum Ideengebäude der 'Neuen Linken' gehören also unter anderem auch Gedanken über Erziehung. Ein Gefüge von mehr oder weniger systematischen Aussagen über Erziehung wird 'Pädagogik' genannt. Mit dem Begriff 'Pädagogik der Neuen Linken' sind demnach die Aussagen gemeint, welche Angehörige jener Gruppen, die man als 'Neue Linke' bezeichnet, über Erziehung gemacht haben.

Die Pädagogik der Neuen Linken kann nur verstanden werden, wenn man die allgemeinen politischen Ziele und die weltanschaulichen

Glaubenssätze dieser Bewegung kennt. Sie müssen deshalb im ersten, einleitenden Teil dieser Abhandlung kurz beschrieben werden. Im Hauptteil sind dann die wichtigsten pädagogischen Vorstellungen der Neuen Linken zu untersuchen. Im dritten Teil werden einige praxisbezogene Folgerungen zur Diskussion gestellt, und zwar vom Standpunkt eines Anhängers der offenen Gesellschaft und der kämpferischen Demokratie aus.

I. Zur Weltanschauung der Neuen Linken

Wer ist die Neue Linke? Welche Weltanschauung vertritt sie? Welche Ziele verfolgt sie? Welche Mittel empfiehlt sie?

Die 'Neue Linke' ist eine politische Bewegung¹. Ihre Anhänger haben sich das Ziel gesetzt, die Gesellschaftsordnung, die derzeit in den parlamentarischen Demokratien der westlichen Welt besteht, zu stürzen und an ihrer Stelle eine ideale 'herrschaftsfreie' Gesellschaft zu errichten. 'Neue Linke' ist ein Sammelname für sehr verschiedene Personen und Gruppen. Nach KOLAKOWSKI umschreibt der Begriff 'keine ideologische Gemeinsamkeit', sondern bezeichnet nur vage diejenigen, 'die zwar die sozialistische Tradition anerkennen, aber gleichzeitig eine ideologische und politische Abhängigkeit sowohl von der Sozialdemokratie wie vom sowjetischen Kommunismus zurückweisen'.² Gemeinsam ist den Anhängern der Neuen Linken nur eines: die radikale Kritik an der westlichen Industriegesellschaft und der Glaube an die Weltanschauung des utopischen Sozialismus.

Es handelt sich um eine politisch-moralische Erweckungsbewegung, die von neo-marxistischen und links-liberalen Intellektuellen ausgegangen ist. Seit etwa fünf bis zehn Jahren wird sie vorwiegend von einer Minderheit der studierenden Jugend sowie von Hochschulabsolventen und Journalisten aus der sozialen Mittel- und Oberschicht getragen. Die breitere Öffentlichkeit ist erst durch die Studentenunruhen auf sie aufmerksam geworden³, aber die Neue Linke ist viel mehr als bloß eine Studentenbewegung zur Eroberung der Macht an den Hochschulen. Schulen und Hochschulen werden zwar als be-

sonders wichtige Institutionen zur Änderung des Bewußtseins der jungen Generation im sozialistischen Sinne angesehen, aber sie sind nur ein Aktionsfeld neben anderen.

Die Neue Linke ist nicht an stückweisen Reformen innerhalb der bestehenden Gesellschaftsordnung interessiert, sondern sie will diese Gesellschaftsordnung als Ganzes überwinden. Sie nennt unsere Gesellschaft eine 'repressive Gesellschaft', d.h. eine Gesellschaft, die die Menschen unterdrückt, eine 'spätkapitalistische Klassengesellschaft', eine 'autoritäre Leistungsgesellschaft' und fordert zur sozialen Umwälzung durch eine sozialistische Revolution auf. *Alles, was die Neue Linke tut, hat den Zweck, eine solche Revolution vorzubereiten.* Sie hat der freiheitlich-demokratischen Industriegesellschaft den Kampf angesagt. Ihr Ziel besteht in der 'Systemüberwindung'.

Angesichts des wirtschaftlichen Wohlstandes und der Zufriedenheit der Bevölkerung in den westlichen Industrienationen ist man zunächst geneigt, das politische Programm der Neuen Linken nicht ganz ernst zu nehmen. Es ist zu offensichtlich, daß in der gegebenen innenpolitischen Lage eine sozialistische Revolution keine Aussicht auf Erfolg hätte. Aber diese Lage kann sich ändern, wenn es gelingt, die politisch-moralischen Grundüberzeugungen, auf denen unsere freiheitliche Gesellschaftsordnung beruht, zu zersetzen und immer mehr Menschen zum Glauben an die totalitäre sozialistische Weltanschauung zu bekehren. Dieser Missionierungsprozeß ist bereits in vollem Gange und es hat sich gezeigt, daß die Aufnahmebereitschaft für die neue Heilslehre unter den sogenannten Intellektuellen und in der studierenden Jugend außerordentlich groß ist. Das ist ein Zeichen für das geistige Vakuum, das durch die Auflösung des christlichen Glaubens, durch den Rückgang des Nationalbewußtseins und durch das Verblässen des liberal-konservativen Ideengutes in der westlichen Welt entstanden ist.

Man muß heute damit rechnen, daß die Ideen des utopischen Sozialismus weit über den Kreis jener Personen und Gruppen, die sich ausdrücklich zur 'Neuen Linken' bekennen, hinaus verbreitet sind. Sie sind unter den Meinungsmachern der

übersättigten Wohlstandsgesellschaften des Westens zur vorherrschenden Geistesströmung geworden und werden auch von Menschen vertreten, die mit dem Kommunismus als politischer Realität nichts zu tun haben wollen und die Gewalt als Mittel zur Änderung der Gesellschaftsordnung ablehnen. Es ist vermutlich der 'neue Kult der Menschheit', der abstrakte 'aggressive Humanitarismus' d.h. die Ideologie der 'zur ethischen Pflicht gemachten unterschiedslosen Menschenliebe'⁴, was diese Ideen in einer Periode religiös-moralischer Desorientierung so anziehend macht. Die 'Neue Linke' verstärkt und beschleunigt den Abbau aller überlieferten kulturellen Normen, die unserer Gesellschaft Sicherheit gegeben haben. Schon deswegen ist es notwendig, sich mit ihren Anschauungen auseinanderzusetzen. Es wäre ja denkbar, daß sie eine relativ befriedigende Gesellschaftsordnung zerstört, ohne sie durch eine bessere ersetzen zu können.

Zu diesem innenpolitischen Gesichtspunkt kommt noch ein außenpolitischer oder weltpolitischer. Die 'Neue Linke' dient – ob sie will oder nicht – dem Machtzuwachs des Weltkommunismus. Sie findet zwar gelegentlich scharfe Worte gegen die Sowjetunion und ihre Satellitenstaaten, weil dort die revolutionären Ideale des Kommunismus in einer 'bürokratischen Diktatur' erstickt worden seien. Umgekehrt werden die Anhänger der 'Neuen Linken' von den kommunistischen Paterien, die den reinen Glauben des Marxismus-Leninismus zu hüten meinen, als linke Revisionisten, als scheinrevolutionäre Utopisten und als anarchistische Subjektivisten kritisiert⁵. Aber das ist ein Streit unter Brüdern, die ungeachtet aller Differenzen über das, was nachher kommt, für die Staaten des Westens zunächst einmal das Gleiche wollen: den Umsturz der nicht-kommunistischen Gesellschaftsordnung. Die 'Neue Linke' bereitet die Geisteshaltung, die für einen solchen Umsturz benötigt wird, in Bevölkerungsgruppen vor, an die die kommunistische Partei schwer herankommt.

Es besteht also ein ideologischer Zusammenhang zwischen linksradikalen Gesellschaftskritikern, die sich subjektiv politisch für unabhängig

halten, und einer hervorragend disziplinierten revolutionären Kaderpartei, hinter der die Macht der Sowjetunion steht. Die ursprünglich vertretene Distanz zu kommunistischen Organisationen ist in den letzten Jahren einer zunehmenden Annäherung gewichen, sodaß man heute von einer strategischen Einheit 'linker Radikalismus' sprechen kann. Sie reicht in der Bundesrepublik Deutschland 'von der Deutschen Kommunistischen Partei und ihrer universitären Unterorganisation "Spartakus" über die verschiedensten anarchistischen Gruppen bis hin zur Führung der Jungsozialisten ("Jusos") und gewichtigen Teilen der Jungdemokraten ("Judos"); daß ihr große Teile der westdeutsche Journalisten und der jüngeren Theologen beider Konfessionen, die meisten Studenten- und Assistentensprecher der Hochschulen sowie wesentliche Gruppen der jüngeren Lehrerschaft zuzurechnen sind, auch wenn keine organisatorische Bindung zu Linksorganisationen besteht, ist kaum zu bezweifeln"⁶. Auch diese Tatsachen lassen es geraten erscheinen, die politische Bedeutung der 'Neue Linken' nicht zu verharmlosen. *bagatellisieren*

Der Inhalt der Ideen der Neuen Linken läßt sich in drei große Themenkreise gliedern:

1. die Kritik an der bestehenden Gesellschaft und ihrer Ordnung,
2. das positiv Gegenbild einer besseren Gesellschaft,
3. die Mittel, um diese bessere Gesellschaft herbeizuführen.

Die Neue Linke ist in erster Linie eine *Protestbewegung*. Ihre Anhänger leiden an den Schattenseiten des Lebens in der modernen Industriegesellschaft; an der Ohnmacht des Einzelmenschen gegenüber den großen Organisationen, an der Geltung des Leistungsprinzips, am Eingengtsein durch die Sachzwänge einer einseitigen Berufsarbeit, am Verwaltetwerden durch eine anonyme Bürokratie, am Verlust des religiösen Glaubens, an der moralischen Dürftigkeit des vorherrschenden Interesses für die Steigerung des Wohlstandes, an der Einsamkeit innerhalb der Masse, am Gefühl der Sinnlosigkeit eines Lebens

ohne überpersönliche Ziele und Aufgaben⁷. Diese und noch viele andere negative Merkmale, die der Situation des Menschen in der 'fortgeschrittenen Industriegesellschaft' (HERBERT MARCUSE) zugeschrieben werden, sind aus dem kulturkritischen Schrifttum seit langem bekannt. Sie sind auch treffend beobachtet, aber sie werden unter Absehung von allen übrigen Tatsachen so einseitig zusammengestellt und interpretiert, daß von einer wissenschaftlichen Analyse der Industriegesellschaft nicht die Rede sein kann. Der Protest der Neuen Linken gründet auf einem Zerrbild der gesellschaftlichen Wirklichkeit⁸. *Karikatur*

Die Neue Linke ist von einem tiefen *Kulturpessimismus* erfüllt, von einer Verzweiflung über die Industriekultur, die zum Haß gegen sie und zum Willen, sie zu zerstören, geführt hat. Dieser Kulturpessimismus der Neuen Linken unterscheidet sich eigentlich nur durch seine sprachliche Form, d.h. durch den marxistisch-psychanalytischen Jargon, vom Kulturpessimismus der alten Rechten⁹. Hier wie dort finden wir Haß gegen den Liberalismus, Feindseligkeit gegenüber Wissenschaft und Technik, Verachtung des Parlamentarismus, elitäre Abwertung der zufriedenen Massen der Bevölkerung, Sehnsucht nach einem neuen einigenden Glauben, Verheißung einer vollkommenen Gesellschaft für die Zukunft. Die völlig pessimistische Bewertung unserer Gesellschaft durch die Neue Linke und ihr Glaube an eine Erneuerung durch Revolution entstammt der gleichen Geisteshaltung, die vor zwei bis drei Generationen zum Ruf nach der 'konservativen Revolution' geführt hat: dem *Nihilismus*, wie ihn NIETZSCHE beschrieben hat¹⁰.

Wie sieht nun die *Alternative* zur verachteten realen Gesellschaft aus? Welches Gegenbild einer idealen Gesellschaft bietet die Neue Linke an? Darüber liegen nur sehr allgemeine und ungenaue Äußerungen vor. Es wird eine Gesellschaftsordnung gesucht, die die Herrschaft des Menschen über den Menschen, die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen aufhebt. Sie soll nach MARCUSE ein 'befriedetes Dasein'¹¹ ermöglichen. Sie soll Institutionen enthalten, 'die der

freien Entwicklung der menschlichen Bedürfnisse und Anlagen eine größere Chance bieten¹². Es wird ein höherer Grad an 'Rationalität', 'Gerechtigkeit' und 'Freiheit', eine höhere Stufe der 'Humanität' gefordert. Der Mensch soll zu 'wahrhafter Selbstbestimmung'¹³ gelangen können.

Das sind sehr abstrakt formulierte Ideale, deren Verwirklichung grundsätzlich durchaus als wünschbar erscheint. Die Frage ist nur, was mit 'befriedetem Dasein', 'Gerechtigkeit', 'Freiheit', 'Humanität' und 'Selbstbestimmung' im Zusammenleben der Menschen einer Industriegesellschaft konkret gemeint ist. Wenn darüber Klarheit besteht, ist weiter zu fragen, ob dieser Zustand einer idealen Gesellschaft erreichbar ist und *mit welchen Mitteln*.

Sobald das Gesellschaftsideal der Neuen Linken auf seinen konkreten Gehalt und seine praktischen Konsequenzen hin geprüft wird, zeigt sich folgendes: *es handelt sich um eine Utopie und der Versuch, sie zu verwirklichen, führt zwangsläufig in eine Diktatur: in die 'Erziehungsdiktatur'*¹⁴, in den totalitären *Gesinnungsstaat*. *gerade dabei*

Wir lesen bei MARCUSE: 'Die Gesellschaft wäre in dem Maße vernünftig und frei, wie sie von einem *wesentlich neuen geschichtlichen Subjekt* organisiert, aufrechterhalten und reproduziert wird'¹⁵. 'Ein wesentlich neues geschichtliches Subjekt' heißt: eine Bevölkerung oder ein Staatsvolk von 'wesentlich neuen Menschen'. Das bedeutet: die 'vernünftige' und 'freie' Gesellschaft, die die Neue Linke anstrebt, setzt voraus, daß die Menschen, wie sie jetzt sind, 'wesentlich' verändert werden müssen.

MARCUSE strebt nicht weniger an als eine 'Veränderung in der "Natur" des Menschen'¹⁶. Von welcher Art diese Veränderung sein soll, wird daran erkennbar, daß er unterscheidet zwischen 'wahren' und 'falschen' Bedürfnissen und dann feststellt: 'Die meisten der herrschenden Bedürfnisse, sich . . . zu entspannen, zu vergnügen, zu benehmen und zu konsumieren, zu hassen und zu lieben, . . . gehören in diese Kategorie falscher Bedürfnisse'¹⁷. 'Ihre Befriedigung mag für das Individuum höchst erfreulich sein, aber dieses Glück ist kein Zustand, der aufrecht-

erhalten und geschützt werden muß . . .'. Vielmehr müssen die 'falschen' Bedürfnisse durch 'wahre' ersetzt werden, so paradox der Gedanke auch sei, 'einer ganzen Gesellschaft Vernunft auferlegen zu wollen'¹⁸.

'Die Neubestimmung der Bedürfnisse' ist nach MARCUSE die erste subjektive *Vorbedingung* 'für eine qualitative Änderung' des Menschen. Um diese Änderung zu erreichen, muß man den mit 'falschen' Bedürfnissen erfüllten Menschen die 'Selbstbestimmung bei der Produktion und Verteilung lebenswichtiger Güter und Dienstleistungen' nehmen und eine 'wirksame soziale Kontrolle' durch eine 'zentralisierte Autorität' herstellen¹⁹. Das wird erst in einer 'sozialistischen Gesellschaft' möglich sein. Diese als 'frei' bezeichnete ideale Gesellschaft der Zukunft läßt sich aber nicht auf demokratischem Wege durch Mehrheitsbeschlüsse errichten. Sie kann nur durch den Kampf gegen die 'etablierten Gesellschaften' herbeigeführt werden: durch Akte der 'Befreiung', durch die große 'Weigerung, die auf eine radikale Umwertung der Werte abzielt'²⁰, durch Revolution.

Schon diese wenigen Hinweise auf die Gedanken MARCUSE's lassen erkennen, daß die Neue Linke eine späte Blüte des politischen Messianismus ist, der in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstanden ist. Damals sind aus denselben Quellen der Sozialphilosophie der Aufklärung die Ideengebäude der liberalen und der totalitären Demokratie hervorgegangen²¹. Der totalitäre Typ der Demokratie wurzelt in ROUSSEAU'S Lehre vom 'Allgemeinen Willen', dem sich der Wille jedes einzelnen Bürgers unterordnen müsse. Falls er ihn nicht will, muß er dazu gebracht werden, ihn zu wollen. Er muß dazu gezwungen werden, tugendhaft zu sein²². Was bei MARCUSE wie eine neue politische Heilslehre erscheint, weil er seine geistigen Väter verschweigt, kann schon bei ROUSSEAU (1712-1778), SAINT JUST (1767-1794), BABEUF (1760-1794), ROBESPIERRE (1758-1794) und anderen Führern der Französischen Revolution nachgelesen werden. Schon dort finden sich die Vorstellungen über die Notwendigkeit einer Änderung der menschlichen Natur, über die Ausrottung der

'falschen' Bedürfnisse und über die Führungsrolle einer politischen Minderheit, die die 'wahren' Bedürfnisse der Gesellschaft erkennt und im Namen des Volkes, wie es sein soll, gegen den tatsächlichen Willen des Volkes, wie es ist, zu handeln berufen sei.

MARCUSE hat zwar nicht nur die westliche sondern auch die östliche Form der modernen Industriegesellschaft abgelehnt und die sozialistische Revolution unter Umgehung der kommunistischen Partei herbeiführen zu können gehofft. Aber dieses Programm erwies sich für die oppositionellen Bewegungen der Neuen Linken, die in ihm zunächst ihren Propheten sahen, bald als unrealistisch. Es wurde für einen großen Teil ihrer Anhänger zu einem bloßen Durchgangsstadium und die weitere Orientierung wurde schon bald dort gesucht, 'wo sie gefunden werden kann: im revolutionären Marxismus'²³. Wer die Weltanschauung der Neuen Linken konsequent zu Ende denkt, kann kaum anderswo als beim dogmatischen Marxismus landen²⁴.

II. Zur Pädagogik der Neuen Linken

Obwohl die Erziehung eines 'neuen Menschen' in der Ideenwelt der Neuen Linken eine zentrale Stellung einnimmt, haben ihre Anhänger bisher noch keine systematische Theorie der Erziehung aus ihrer Sicht vorgelegt. Es gibt nur Fragmente, programmatische Äußerungen, Skizzen und Ideenentwürfe, die voller Unklarheiten sind.

Soweit für diese Produkte der Anspruch, Wissenschaft zu sein, erhoben wird, liegt der Wissenschaftsbegriff der dialektischen Philosophie zugrunde, wie er in Deutschland von den neo-marxistischen Philosophen der sogenannten Frankfurter Schule MAX HORKHEIMER, THEODOR ADORNO, HERBERT MARCUSE und JÜRGEN HABERMAS vertreten wird²⁵. Diese Autoren haben für ihre Gedankensysteme den Namen 'Kritische Theorie' beansprucht, weil sie die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht nur erkennen, sondern auch kritisch beurteilen und gemäß ihren geschichtsphilosophischen Zielvorstellungen verändern wollen.

Die Pädagogen, die sich zur sogenannten 'Kritischen Theorie' bekennen, haben sich der

unrechtmäßige Aneignung

Usurpation des Wortes 'kritisch' durch die Neo-Marxisten angeschlossen und bezeichnen die pädagogischen Aussagenkomplexe, die auf der Weltanschauung der Neuen Linken beruhen, schlicht als 'Kritische Pädagogik' oder noch anspruchsvoller als 'Kritische Erziehungswissenschaft'²⁶. Vom wissenschaftstheoretischen Standpunkt der Analytischen Philosophie aus gesehen handelt es sich aber keineswegs um Erziehungswissenschaft, sondern um Praktische Pädagogik in gesellschaftskritischer und reformerischer Absicht²⁷. Ihr Kennzeichen ist, daß sie durch das praktische Interesse an der Durchsetzung bestimmter Ideale wie 'Emanzipation', 'Selbstbestimmung', 'Demokratisierung', 'Recht' auf individuelles Glück' usw.²⁸ bestimmt wird und nicht werturteilsfrei, sondern wertend, normativ und damit parteinehmend aufgebaut ist.

Hinsichtlich ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlagen unterscheidet sich die sogenannte Kritische Pädagogik nicht von der Pädagogik des orthodoxen Marxismus-Leninismus, nach der das Prinzip der Parteilichkeit zum Wesen der Wissenschaft gehört²⁹. Man muß allerdings beachten, daß keineswegs jeder, der sich zu den philosophischen Anschauungen der 'Kritischen Theorie' bekennt, damit auch die politischen Ansichten der Neuen Linken teilt. Dementsprechend sind auch Aussagenmengen, die 'Kritische Pädagogik' genannt werden, keineswegs immer identisch mit der 'Pädagogik der Neuen Linken'. Es gibt unter dem gleichen Namen fließende Übergänge von 'systemüberwindenden' Theorien der Erziehung zum Klassenkampf bis zu 'systemerhaltenden', auf stückweise Reform statt auf Revolution bedachten Erziehungslehren.

Inhaltlich ist die 'Kritische Pädagogik' derzeit noch sehr informationsarm. Sie stützt sich auf einige wenige aus der 'Kritischen Theorie' entlehnte Begriffe, von denen ungewiß ist, ob sie für die Bearbeitung erziehungswissenschaftlicher oder erziehungsphilosophischer Probleme überhaupt fruchtbar sind. Als zentraler Begriff ist der Begriff 'Emanzipation' übernommen worden. Deshalb wird die neo-marxistische Pädagogik (im Unterschied zur orthodoxen kommunistischen Pädagogik) häufig auch 'Emanzipatorische

Pädagogik' genannt³⁰. Ihre bekanntesten Vertreter sind KLAUS MOLLENHAUER³¹, HERWIG BLANKERTZ³², WOLFGANG LEMPERT³³, HANS-G. ROLFF³⁴, ILSE DAHMER³⁵, HANS-JOCHEN GAMM³⁶ und WOLFGANG KLAFKI³⁷. Unter den linksliberalen Wegbereitern ist besonders HARTMUT VON HENTIG zu nennen³⁸.

Diese Erziehungstheoretiker haben sich jedoch bisher nur sehr allgemein und programmatisch geäußert. Es ist im Einzelfall schwer zu beurteilen, was neo-marxistische Überzeugung, was liberales Ideengut in pseudo-marxistischem Sprachgewand und was bloß oberflächliche Anpassung an eine für zukunftsträchtig gehaltene Modeströmung ist. Man darf jedenfalls nicht bei den Schriften der akademischen Pädagogen, die sich zur 'Kritischen Theorie' bekennen, stehen bleiben, wenn man die Pädagogik der Neuen Linken zu erforschen sucht. Inhaltlich ergiebiger sind die praktisch ausgerichteten Schriften ohne wissenschaftlichen Anspruch, die der politisch-pädagogischen Bewußtseinsbildung von Lehrern, Eltern, Studenten und Schülern dienen sollen³⁹.

Man kann das vorliegende Material nach verschiedenen Gesichtspunkten untersuchen. Ich beschränke mich auf drei Fragenkomplexe, die in jedem System einer Praktischen Pädagogik zentrale Bedeutung haben:

1. Von welchem Menschenbild geht die Pädagogik der Neuen Linken aus?
2. Was sagt sie über die Ziele der Erziehung?
3. Welche Mittel zur Verwirklichung der Ziele werden empfohlen?

Es handelt sich also um die anthropologische, die teleologische und die technologische Fragestellung.

grundonderstellung
1. Die anthropologischen Grundannahmen

Das Menschenbild, das der Pädagogik der Neuen Linken zugrunde liegt, ist das des proletarischen Sozialismus des 19. Jahrhunderts⁴⁰, *angereichert* durch ausgewählte Elemente der frühen Psychoanalyse. Der Sozialismus wiederum geht auf metaphysische Grundgedanken der Aufklärung, d.h. also der bürgerlichen Philosophie zurück.

- a. Der erste Glaubenssatz lautet: *Der Mensch ist von Natur aus gut*. Die Pädagogik kennt ihn seit ROUSSEAU, dessen Erziehungsroman 'Emile' mit dem Satz beginnt: 'Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers der Dinge hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen'⁴¹. Der Marxismus führt die Entartung auf die äußeren Verhältnisse, auf das ungünstige Milieu der kapitalistischen Gesellschaft zurück. Er glaubt daran, daß die ursprüngliche Güte des Menschen wiederherstellbar ist, wenn es gelingt, die kapitalistische Gesellschaftsordnung zu stürzen und die sozialistische zu errichten.
- b. Der zweite Glaubenssatz lautet: *Jeder Mensch ist von Natur aus in höchstem Maße bildsam*. Seinen Anlagen nach könnte er höhere Stufen und inhaltlich andere Formen der Bildung erreichen als er tatsächlich erreicht. Es sind vorwiegend milieubedingte Schranken, d.h. mangelnde Lerngelegenheiten, die ihn daran hindern, sein ererbtes Potential voll auszunutzen. *Das Milieu aber wird in naiver Überschätzung der Möglichkeiten rationaler Gesellschaftsgestaltung grundsätzlich für beliebig veränderbar gehalten*. Bei GAMM heißt es: 'Institutionen und Organisationen werden von gesellschaftlichen Interessen eingerichtet, verändert, aufgehoben und neugeschaffen. Darin gibt es keinerlei Schicksale, sondern *nur steuerbare Prozesse*'⁴². Auf diesen Annahmen beruht der *Glaube an die Macht der Erziehung*.
- c. Eine dritte anthropologische Grundannahme lautet: *Die Menschen werden primär von Interessen geleitet, d.h. vom Motiv des Eigennutzes*⁴³. Sie sind jedoch nicht immer imstande, ihr 'wirkliches' Interesse, d.h. das, was 'objektiv' gut für sie ist, zu erkennen. Deshalb müssen sie 'vom falschen zum wahren Bewußtsein finden, von ihrem unmittelbaren zu ihrem wirklichen Interesse'⁴⁴. Mit dem Ausdruck 'wirkliches' oder 'objektives Interesse'⁴⁵ ist also nicht etwa jenes individuelle psychische Antriebserlebnis gemeint, das ein Mensch tatsächlich hat, sondern eine mit dem Kollektiv zu teilende Überzeugung, die er nach Ansicht seiner sozialistischen Führer haben soll. Da-

mit hängt eine vierte Annahme zusammen:
d. *Die Masse der Menschen ist unfähig, aus eigener Kraft zu erkennen, was wahr und gut ist.* Ihre ursprünglich gute Natur ist durch das Aufwachsen unter den Lebensbedingungen des spätkapitalistischen Wohlfahrtsstaates so verdorben worden, daß sie von selbst nicht wissen, was zu ihrem Heil dient. Sie merken gar nicht, daß sie in psychischem Elend stecken. Deshalb bedürfen sie zu ihrer Befreiung der Hilfe einer elitären Minderheit, die ihnen die Augen dafür öffnet, wie schlecht die gegenwärtige Gesellschaft tatsächlich ist und daß sie bekämpft werden muß, damit eine bessere an ihrer Stelle errichtet werden kann.

Die Verbindung dieser vier anthropologischen Grundsätze ¹⁷⁻¹⁹ *verleihnt* der Erziehung ^{17-c} im Gedankensystem des *utopischen Sozialismus* eine Schlüsselstellung. Dabei ist zu beachten, daß der Begriff der Erziehung auch Aktivitäten wie Aufklärung, Propaganda und Agitation einschließt. In der als spätkapitalistisch verteuflten offenen, demokratischen Gesellschaft der Gegenwart ist die Erziehung das Mittel, um in Erwachsenen und Jugendlichen das Bewußtsein zu wecken, daß sie von den vorhandenen Institutionen und ihren Repräsentanten unterdrückt werden. Damit verbunden ist die Aufgabe, eine Änderung des Bewußtseins zugunsten der sozialistischen Alternative herbeizuführen, d.h. den Glauben an die sozialistische Weltanschauung zu verbreiten⁴⁶. Beides sind unerläßliche Voraussetzungen für den Erfolg der geplanten Revolution. Ohne Unzufriedenheit der Massen kann keine revolutionäre Situation entstehen, ohne das Bewußtsein der Sündhaftigkeit und der Erlösungsbedürftigkeit keine Hingabe an die sozialistische Heilslehre. *Nach* der erfolgreichen Revolution, d.h. also in der geschlossenen, sogenannten klassenlosen Gesellschaft ist die Erziehung dann das Mittel, um unter den optimalen äußeren Umständen der 'Diktatur des Proletariats' den 'neuen Menschen' zu schaffen.

Da die von der Neuen Linken angestrebte 'Erziehungsdiktatur' in den demokratisch regierten Ländern des Westens noch nicht besteht, sehe

ich von ihrer Schilderung ab. Ich beschränke mich auf die Gedanken der Neuen Linken über die Erziehung in der vorrevolutionären Epoche, in der wir uns jetzt befinden.

2. Die Aussagen über die Ziele der Erziehung

Es ist zweckmäßig, zwischen personalen und gesellschaftlichen Zielen der Erziehung zu unterscheiden. Personale Ziele bezeichnen die psychischen Dispositionen oder die Endzustände der Persönlichkeit, die von dem Zu-Erziehenden durch Lernvorgänge erworben werden sollen. Gesellschaftliche Ziele bezeichnen erwünschte Zustände in der Struktur überindividueller Systeme, die auf dem Umwege über der Verwirklichung personaler Ziele erreicht werden sollen.

Die Neue Linke stellt das erzieherische Handeln in erster Linie in den Dienst der Verwirklichung *gesellschaftlicher Ziele*. Nach MOLLEHAUER fällt der Erziehung 'die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen'⁴⁷. GAMM stellt ihr das politische Ziel: 'Die neue Generation ist zu "begaben", die Versäumnisse ihrer Vorgänger zu revidieren und einem Sozialismus als menschenwürdiger Lebensform Bahn zu brechen'⁴⁸. Das Autorenkollektiv BECK, CLEMENZ usw. fordert 'Erziehung zum Sozialismus, als Aufhebung der Ausbeutung des Menschen durch den Menschen'⁴⁹.

Als *personale Ziele* werden folgende genannt: 'kritische Rationalität', 'Vernünftigkeit', 'Mündigkeit'⁵⁰; Fähigkeit zur 'Selbstbestimmung', Kritikfähigkeit, 'Emanzipation' im Sinne des Zustandes der Emanzipiertheit⁵¹; 'Selbstverwirklichung', 'allseitige Entfaltung der individuellen Möglichkeiten'⁵²; Bewußtsein des 'Rechts auf individuelles Glück'⁵³; 'emanzipierte Identität'⁵⁴; das 'emanzipierte Individuum'⁵⁵, das 'kritische Individuum', 'mit der Bereitschaft zum Widerstand'⁵⁶.

Das sind relativ inhaltsarme Zielangaben. Um sich unter ihnen etwas Genaueres vorstellen zu können, muß man sie aus dem Kontext, in dem sie stehen, interpretieren. Auffällig ist zunächst, daß überwiegend intellektuelle oder *kognitive* Aspekte der Persönlichkeit genannt werden:

Rationalität, Vernünftigkeit, Kritikfähigkeit. Im Zentrum aber steht die Fähigkeit des Menschen, sich mit Hilfe seiner kritischen Vernunft selbst zu bestimmen: mündig, emanzipiert, autonom zu sein. Das ist das Persönlichkeitsideal der Aufklärung. Es hat auch schon vor dem Auftreten der Neuen Linken die Zielvorstellungen der bürgerlich-liberalen Erziehungslehre bestimmt.

Wir dürfen uns aber durch die Tatsache, daß die gleichen Worte verwendet werden, nicht täuschen lassen. Die Neue Linke verbindet mit vielen Worten, deren Bedeutung jedermann zu kennen meint, einen neuen Inhalt. Das gehört zu ihrer hinterlistigen Taktik der ideologischen Unterwanderung des bürgerlichen Bewußtseins. ^{infraktion} MARCUSE hat die politische Aufladung der Sprache als 'linguistische Therapie' bezeichnet und gefordert das soziologische und politische Vokabular systematisch umzuformen: 'es muß seiner falschen Neutralität entkleidet werden; es muß methodisch und provokatorisch im Sinne der Weigerung "moralisiert" werden'⁵⁷. So wird von der Neuen Linken auch ihr Begriff der Mündigkeit ausdrücklich unterschieden vom 'bürgerlichen Begriff der Mündigkeit'⁵⁸. Dieser bezeichnete – kurz gesagt – die Fähigkeit, sich in der Gesellschaft, wie sie ist, im Bewußtsein seiner sittlichen Verantwortung selbständig zurechtzufinden. Die Neue Linke dagegen meint mit 'Mündigkeit' die psychische Disposition, die Gesellschaft, wie sie ist, radikaler Kritik zu unterziehen und an ihrer Umwandlung gemäß dem sozialistischen Gegenideal der Gesellschaft, wie sie sein soll, mitzuarbeiten. Mündigkeit in diesem Sinne wird als eine subjektive Voraussetzung zur 'Überwindung des gesellschaftlichen Status quo'⁵⁹ betrachtet. Das Erziehungsziel, den Menschen tüchtig zu machen für die Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände, war auch schon SCHLEIERMACHER vertraut⁶⁰, aber niemand dachte dabei an die Bereitschaft, die Gesellschaft als Ganzes radikal in Frage zu stellen. 'Mündigkeit' im Sinne der Neuen Linken dagegen meint: fähig und bereit sein zu totaler Gesellschaftskritik und zum Kampf gegen jede Art von 'Herrschaft'.

Der politische Charakter dieser angestrebten

Persönlichkeitsverfassung wird noch schärfer durch den Begriff 'Emanzipation' ausgedrückt und darum ist er zum Schlüsselbegriff der Pädagogik der Neuen Linken geworden. Die emanzipierte Persönlichkeit ist ihr Erziehungsziel. Was ist damit konkret gemeint? Es ist der Mensch, der sich innerlich von allen Bindungen an die 'spätkapitalistische' Gesellschaft und ihre Institutionen befreit hat.

Das Wort Emanzipation stammt aus dem römischen Recht und bedeutete dort vor allem die Entlassung des erwachsenen Sohnes aus der väterlichen Gewalt (aus dem mancipium). Der moderne Wortgebrauch knüpft an die manumissio, die Freilassung der Sklaven an. Emanzipation ist ein rechtlich-politischer Begriff, während 'Mündigkeit' ein moralischer Begriff ist. Emanzipation bezeichnet die 'Befreiung einer gesellschaftlichen Gruppe aus dem Zustand rechtlicher, politischer oder sozialer Benachteiligung'. Der Zustand, der durch Emanzipation überwunden werden soll, wird als Unterdrückung, Ausbeutung oder Sklaverei hingestellt⁶¹.

Nun ist es durchaus möglich, dem mehrdeutigen Wort 'Emanzipation' in der Pädagogik eine harmlosere Bedeutung zu geben. Man kann mit dem 'emanzipierten Menschen' etwa wie GIESECKE das Erziehungsziel des 'für Veränderungen disponiblen Menschen'⁶² meinen, der imstande und willens ist, sich 'aus allen gesellschaftlich verursachten Abhängigkeiten' zu lösen, 'sofern diese Abhängigkeiten subjektiv als "Übel" erlebt werden'⁶³. Diese sehr individualistische Zielformel ist allerdings ziemlich einseitig, weil sie der Willkür des Subjekts allzu viel Spielraum gewährt und die sozialen Pflichten unberücksichtigt läßt. Die Neue Linke hegt jedoch nicht solche (bei aller Problematik noch) relativ harmlosen Zielvorstellungen, die letzten Endes der Erhaltung des 'spätkapitalistischen' Gesellschaftssystems durch permanente Reform nicht direkt entgegenstehen, sondern sie meint mit 'emanzipiert' eine Persönlichkeitsverfassung, die es ermöglicht, dieses System zu überwinden. Man muß von der totalen Gesellschaftskritik, die die Neue Linke vertritt, ausgehen, um ihre wahren Ziele erkennen zu können. Sie lehrt die 'totale Negation'

jeder bestehenden Gesellschaftsordnung: 'das einzige revolutionäre ^{Verständnis} Erfordernis' ist für sie das 'Ende der Herrschaft'⁶⁴. Die angestrebte 'sozialistische Gesellschaft' ist nach MARCUSE eine 'förmliche Negation der bestehenden Gesellschaften'. 'Der Sozialismus (ist) tatsächlich die Sprengung der Geschichte, der radikale Bruch, der Sprung in das Reich der Freiheit, also etwas völlig Neues'⁶⁵. *Dieses Denken ist hinsichtlich der Zukunft utopisch, hinsichtlich der Gegenwart aber anarchistisch.*

Unter diesen Voraussetzungen bedeutet Emanzipiert-Sein das Frei-Sein von Bindungen an die Glaubensinhalte, die Normen, die Institutionen und die Personen, welche die verhaßte moderne Industriegesellschaft zusammen halten und tragen. Es ist das negative Ideal eines Menschen, der mit jeglicher Tradition gebrochen hat, der die in seiner Gesellschaft geltenden Wertungen und Normen ablehnt, der sich jeder Verpflichtung entzieht, die von den herrschenden Autoritäten ausgeht. Es ist eine Haltung der 'absoluten Weigerung'⁶⁶. Sie ist mehr durch den Willen zur Kritik um jeden Preis als durch Rationalität ausgezeichnet.

Zur Rationalität gehört vor allem Wirklichkeitssinn, Einsicht in die sozial-kulturellen Bedingungen eines menschenwürdigen Lebens. Wie einseitig 'Rationalität' von der Neuen Linken verstanden wird, zeigt sich z.B. in ihrem Kampf ^{gegen} das Leistungsprinzip: es wird abgelehnt, weil es den Menschen an die Leistungsgesellschaft bindet und diese wird als böse verdammt. Rational wäre eine solche Ablehnung nur, wenn ihr der Nachweis vorausgehen würde, daß irgendeine höher entwickelte Gesellschaft bestehen kann, ohne daß von ihren Mitgliederen Leistungen gefordert und erbracht werden. Rational ist der Kampf gegen das Leistungsprinzip nur in einer eizigen Hinsicht: als Bestandteil einer politischen Strategie zur Zerstörung einer wirtschaftlich gesunden und darum auch in sozialer Hinsicht belastungsfähigen Industriegesellschaft.

Als Teil einer solchen Strategie muß man auch die einseitige Betonung der intellektuell-kritischen Qualitäten der Persönlichkeit und die Abwertung ihrer emotionalen Aspekte ansehen.

Werthaltungen und Gefühlsbindungen verwurzeln den Menschen in seinem Lebenskreis; sie machen ihn relativ immun gegen die Verführung zur radikalen Unzufriedenheit. Deshalb bekämpft die Neue Linke jede emotionale Bindung an die Heimat, die Religion, das Vaterland, die kulturelle Überlieferung, die großen Werke der Kunst und Literatur. Die seelische Beheimatung des Menschen wird unter dem Vorwand, man müsse 'kritisch', 'modern' und 'frei' sein, aufzuheben versucht. Alles, was ihr dient, wird als 'heile Welt' verspottet.

In diesen Zusammenhang gehört auch die Bessenseheit der Neuen Linken von ihrer ideologiekritischen Mission. Jeder Wert wird zu relativieren, jede Bindung an kulturelle Objekte, jede Liebesbeziehung zu ernüchtern versucht. Nur ein Mensch, der an seiner Gesellschaft und ihrer Kultur nichts liebt, wird zu ihrem Umsturz bereit sein. *Das emotionale Erziehungsziel der Neuen Linken ist die Gefühlsdisposition des Ekels vor dem Leben in der nicht-sozialistischen Welt.* Dahinter steckt die Erwartung: wenn die Menschen erst geistig leer geworden und emotional ausgedorrt sind, dann werden sie bereit sein, die Erlösung aus ihrem sinnlos gewordenen Leben im totalitären Sozialismus zu suchen.

3. Die Aussagen über die Mittel der Erziehung

Ihr Inhalt hängt eng mit den anthropologischen Grundannahmen der Neuen Linken, mit ihrer einseitigen Darstellung der historischen Situation und mit ihren Erziehungszielen zusammen. Bekanntlich ist nach ihrer Auffassung die derzeitige Lage in den demokratischen Industriegesellschaften durch Unterdrückung gekennzeichnet. Das Erziehungsziel ist dementsprechend der Mensch, der sich zu befreien imstande ist: die emanzipierte Persönlichkeit. Unter diesen Voraussetzungen hat die Erziehungsweise, die empfohlen wird, eine stark negative Tendenz. Charakteristisch ist für sie der verneinende Zusatz anti-: 'anti-autoritäre Erziehung' ist der pädagogische Zentralbegriff der Neuen Linken in technologischer Hinsicht so wie 'Emanzipation' ihr Zentralbegriff in teleologischer Hinsicht ist. Auch

selve de doelen (verschillend, dan byn tyteraard de middelen
verschillend.

der Begriff 'repressionsfrei' oder 'nicht-repressive Erziehung' gehört hierher.

Unter diesen Namen wird ein *Erziehungsstil* empfohlen, der durch Verzicht auf Führung, auf Strenge, auf Leistungsforderungen und auf Strafen, durch Gewährenlassen, durch 'Wachsenlassen', durch extreme Toleranz gegenüber kindlichem und jugendlichem Fehlverhalten gekennzeichnet werden kann. Diese Empfehlung beruht auf der Hypothese: 'Zur Selbstbestimmung im Erwachsenenalter kann nur gelangen, wer von frühester Kindheit an ohne Fremdbestimmung hat aufwachsen können'. Oder anders formuliert: 'Das Erziehungsziel Mündigkeit kann nur von Menschen erreicht werden, denen im Kindes- und Jugendalter ein Höchstmaß an Freiheit gewährt wird'.

Das Engagement für den anti-autoritären Erziehungsstil wäre erziehungswissenschaftlich nur gerechtfertigt, wenn eine solche Gesetzmäßigkeit tatsächlich nachgewiesen worden wäre. Das ist aber nicht der Fall, sondern die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse und die praktischen Erfahrungen der Erzieher beweisen, daß die Entstehungsbedingungen für 'Mündigkeit' ungleich komplizierter sind⁶⁸. Man kann mit Sicherheit sagen, daß dazu auf jeden Fall die zeitweise Identifikation mit den Eltern und anderen Bezugspersonen gehört, durch die die normative Grundorientierung oder – kurz gesagt – das Gewissen erworben wird. Ohne eine lange Periode der Autoritätsanerkennung durchlaufen zu haben, gewinnt man kein autonomes Gewissen und damit auch nicht die Fähigkeit zur Selbstbestimmung. Das ist übrigens auch von ADORNO klar gesagt worden: 'Die Art, in der man zu einem autonomen, also mündigen Menschen wird, ist nicht einfach das Aufmucken gegen jede Art von Autorität'⁶⁹.

Die erziehungstechnologischen Vorstellungen der Neuen Linken sind nur für ihre meist jugendlichen Anhänger neu, aber nicht für die Pädagogik. Sie gehen teils auf ROUSSEAU zurück, teils auf die sogenannte 'Pädagogik vom Kinde aus', die am Beginn des 20. Jahrhunderts Mode war, teils auf die frühe Psychoanalyse. Von ROUSSEAU ist der Glaube übernommen worden, daß

die gute Natur des Menschen sich weitgehend spontan zu einer wertvollen Persönlichkeit entfalten wird, wenn man ihr eine günstige Umwelt bereitstellt. Von der 'Pädagogik vom Kinde aus' stammt die Idee, 'den Erziehungsprozess nach den Bedürfnissen der jungen Generation einzurichten'⁷⁰. Sie führt z.B. bei GAMM zu der Forderung: 'Die Institution Schule muß . . . eindeutig von den Erwartungen der Nachwachsenden her bestimmt werden'⁷¹. Aus den Anfängen der Psychoanalyse stammt die Vorstellung, das freie Auslebenlassen des Sexual- und des Aggressionstriebes ver helfe zur seelischen Gesundheit. Alle diese Ideen sind von der wissenschaftlichen Forschung inzwischen längst als falsch oder zumindest als einseitig und ergänzungsbedürftig erkannt worden⁷².

Rein wissenschaftlich gesehen kann man über technologische Probleme leichter zu einer Verständigung gelangen als über weltanschauliche Aussagen zur Natur des Menschen oder zu den Zielen der Erziehung. Technologische Aussagen sind Wenn-Dann-Aussagen, d.h. Gesetzeshypothesen, die sich empirisch prüfen lassen ('Wenn unter bestimmten Bedingungen vom Erzieher so und so gehandelt wird, dann wird im Educanden das und das eintreten'). Hier sind also dogmatische Behauptungen ganz unangebracht. Es ist sehr unwahrscheinlich, daß es irgendein Erziehungsmittel gibt, welches in jeder Situation für die Zielerreichung brauchbar ist. Vor allem kommt es aber bei jeder Empfehlung eines Mittels auch darauf an, unerwünschte Nebenwirkungen, die sich aus seiner Anwendung ergeben können, sorgfältig abzuschätzen⁷³.

Unter diesen Gesichtspunkten ist es naiv, vom Befolgen der negativen Empfehlung, 'repressionsfrei' zu erziehen und 'jeden Autoritätsdruck zu vermeiden'⁷⁴, die Schaffung des sozialistischen 'neuen Menschen' zu erwarten.

Besonders deutlich wird diese Problematik, wenn die vage Formel der 'repressionsfreien Erziehung' gelegentlich konkretisiert wird. Ein interessantes Beispiel dafür sind die Aussagen der Neuen Linken über die *Sexualität*. Hier wird behauptet, daß zwischen autoritärer Gesellschaftsordnung und dem Verbot sexueller Betätigung

für Jugendliche ein Zusammenhang bestehe. Wer sexuelle Enthaltsamkeit fordere, der fordere 'in direkter Folge auch politische Enthaltsamkeit – denn eines gehört logisch(!) zum anderen'⁷⁵. 'Die Unterdrückung des Sexualtriebes' sei 'ein wichtiges Mittel zur Internalisierung irrationaler Autorität'⁷⁶. Triebverzicht ziehe 'Untertanenhaltung' nach sich⁷⁷. 'Die Aggressionen, die sich durch Triebverzicht stauen, können sich in Kriegen entladen, in denen der Sieg den "Keuschen" gehört'⁷⁸.

Diese unbeweisbaren und schon wegen ihrer Undifferenziertheit auch unbeweisbaren Behauptungen werden dann in die erziehungstechnologische Aussage umformuliert: Ein wichtiges Mittel der Erziehung zur nichtautoritären Persönlichkeitsstruktur besteht darin, schon im Kindes- und Jugendalter die freie sexuelle Betätigung zu begünstigen. Der Sexualtrieb soll nicht verdrängt, sondern ausgelebt werden. Deshalb werden Kleinkinder zur Masturbation ermutigt⁷⁹, Pubeszenten zum heterosexuellen Geschlechtsverkehr mit wechselnden Partnern⁸⁰. Selbst vor Sexualspielen zwischen Kindern und Erwachsenen ist man in der Kommune II nicht zurückgeschreckt⁸¹. Die Ideologie von der sexuellen Befreiung hat bei GAMM sogar zu der Forderung geführt: 'Die Schule hat das Lernen der (geschlechtlichen) Liebe zu ihrer wichtigsten sozialpädagogischen Aufgabe zu machen'. Zu diesem Zweck soll sie Räume schaffen, 'in denen die Schüler beider Geschlechter unkontrolliert verweilen können und die Möglichkeit erotischer Kommunikation besitzen'⁸².

Hier besteht ganz offensichtlich ein Mißverhältnis zwischen einem sehr komplexen Erziehungsziel und dem zu seiner Erreichung empfohlenen Mittel 'Gewährung von Triebfreiheit' oder 'Brechung sexueller Tabus'. Vor allem bleibt völlig unberücksichtigt, was man inzwischen empirisch über die Folgen der Anwendung dieses Erziehungsprinzips auf die Persönlichkeitsstruktur festgestellt hat. Da die Neue Linke sich zur Begründung ihrer sexualpädagogischen Forderungen ganz allgemein auf die Psychoanalyse, tatsächlich aber fast ausschließlich auf den psychoanalytisch-marxistischen Sektierer WILHELM REICH beruft⁸³, möchte ich dagegen das Urteil

ANNA FREUD's setzen. Sie hat ihr Leben bekanntlich der Anwendung der psychoanalytischen Lehren ihres Vaters auf die Kindererziehung gewidmet. In ihrem 1968 erschienenen Buch 'Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung' stellt sie u.a. fest, daß 'die Auswirkungen die Masturbationsfreiheit . . . nicht nur die erwünschten' gewesen sind. 'Was die neue Erlaubnis beabsichtigt hatte, war die Herabsetzung von quälenden Schuldgefühlen; was sie gleichzeitig zur Folge hat, ist ein unerwartetes Defizit auf der Seite der Moralentwicklung, wo dem Onanieabgewöhnungskampf als ersten inneren Konflikt zwischen Ich und Trieb eine entscheidende Rolle in der Charakterbildung zugefallen war'⁸⁴.

Für die Beurteilung des Programms der anti-autoritären Erziehung im Ganzen sind folgende Erfahrungssätze ANNA FREUDS besonders wichtig: 'Noch aussichtsloser ist, Kindern die beabsichtigte Angstfreiheit zu verschaffen. Wo die Angst vor der elterlichen Strenge verschwindet, steigt die Gewissensangst; wo die Strenge des Über-Ichs sich mildert, finden die Kinder sich überwältigt von der Angst vor der eigenen Triebstärke, der sie ohne Einspruch von äußeren oder inneren Instanzen hilflos ausgesetzt bleiben. Im großen und ganzen bleibt also die psychoanalytische Pädagogik hinter dem Ziel zurück, das sie sich eingangs gesteckt hat. Die unter dem neuen Regime aufgewachsenen Kinder mögen in mancher Hinsicht anders sein als die Kinder früherer Generationen. Sie sind aber nicht freier von Angst und von Konflikten und darum neurotischen und anderen psychischen Störungen nicht weniger ausgesetzt'⁸⁵.

Aus diesen Sätzen spricht eine wissenschaftliche, eine rationale, eine kritische Einstellung, keine dogmatische. Wenn es der Neuen Linken wirklich nur darum ginge, die geeigneten erzieherischen Mittel zur Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit zu finden, dann brauchte sie sich nicht kritiklos den anti-autoritären Erziehungsgrundsätzen zu verschreiben. Daß sie dies tut, bestätigt, daß sie weniger daran interessiert ist, dem einzelnen Menschen durch Erziehung zur Selbstverwirklichung zu helfen, als daran, die Revolution vorzubereiten. Sie tritt z.B. deswegen

für die 'sexuelle Befreiung' der Jugend ein, weil ihr die sexuellen Antriebe und Interessen der Heranwachsenden der motivationsstärkste Ansatzpunkt für die Aufwiegelung gegen die bestehende politische Ordnung zu sein scheinen.⁸⁶

Ähnliches gilt für radikale Forderungen nach Demokratisierung, Mitbestimmung⁸⁷ usw. Peter Brandt hat das in dankenswerter Offenheit dargestellt, als er der revolutionären Jugendorganisation folgende Aufgabe stellte: 'Bei Konflikten der Jugend mit den Autoritäten Losungen aufzustellen, die zwar nicht ausdrücklich den Sozialismus zur Bedingung haben und von der großen Mehrheit als ihre Forderungen verstanden werden können, die das System jedoch faktisch nicht in der Lage ist zu verkraften: Fordert die Großindustrie zehn Pflichtschuljahre, um eine bessere Ausbildung zu gewährleisten, dann fordern wir zwölf Schuljahre für Alle. Fordern Schulpolitiker und die SMV (Schülermitverwaltung) "Mitbestimmung auf der Grundlage des bürgerlichen Schulsystems", dann verlangen wir Schüler-Kontrolle über alle die Schüler betreffenden Angelegenheiten'⁸⁸.

Es ist kein Zufall, daß im Schrifttum der Neuen Linken über die abstrakte Forderung nach anti-autoritärer Erziehung hinaus kaum konkrete erziehungstechnologische Aussagen zu finden sind. Selbst in der praxisorientierten Monographie über die Berliner Kinderläden heißt es, man wolle 'keine konkreten Handlungsanweisungen für anti-autoritäre Erziehung geben'⁸⁹. Dahinter steckt die Überzeugung, daß ohne eine politische Änderung der bestehenden Gesellschaft irgendwelche isolierte 'bessere Erziehungsmethoden' kaum ausreichen können, um den sozialistischen 'neuen Menschen' hervorzubringen. Deshalb konzentrieren sich die pädagogischen Gedanken der Neuen Linken vor allem auf die Mittel zur kurzfristigen Änderung des Bewußtseins von älteren Jugendlichen und von Erwachsenen.

Der politische Kampf um die 'Revolutionierung der Gesamtstruktur'⁹⁰ erscheint derzeit wichtiger als die langfristige Erziehungsarbeit. Je mehr er in den Vordergrund tritt, desto realistischer werden auch die Vorstellungen über erzieherische Ziele und Mittel. Für die politischen Kader, die an der Vorbereitung der Revolution

arbeiten, wird kein Zweifel daran gelassen, daß 'die bloß anti-autoritäre' Erziehung 'überwunden' werden muß durch die 'proletarische Erziehung' zum Klassenkampf⁹¹. Das ist die Linie des orthodoxen Marxismus-Leninismus. Im links-sozialistischen Polit-Jargon ist 'proletarische Erziehung' eine Erziehung, 'die die Realisierung der Ausbildung allseitiger Menschen nur in Verbindung mit dem Sieg derjenigen Bewegung begreift, die in der Lage ist, von der Basis der Gesellschaft her soziale Herrschaft und Unterdrückung tendenziell aufzuheben'⁹¹. Diese Bewegung ist die der Partei des Proletariats: *die Kommunistische Partei. Im Bekenntnis zu ihrer Autorität endet schließlich, was als anti-autoritäre Erziehungsbewegung anscheinend 'demokratisch' und 'progressiv' begonnen hat*⁹².

Damit bestreite ich nicht, daß es viele Mitläufer der Neuen Linken mit der Demokratie wie mit dem Glauben an den Wert der anti-autoritären Erziehung ehrlich meinen. Es gibt in unserer demokratischen Gesellschaft und in deren Erziehungspraxis tatsächlich vieles, was man verbessern sollte. *Die Grundsätze der anti-autoritären Erziehung sind aber gerade nicht zur Reform, sondern zur Überwindung unseres freiheitlich-demokratischen Gesellschaftssystems entworfen worden.* Ihr Zweck ist es, die Erzieher unsicher und die Jugend aufsässig zu machen, um so den Boden zu bereiten für die Machtübernahme der neuen Herren. In deren 'Erziehungsdiktatur' wird dann von der anti-autoritären Erziehung höchstens noch in den Lehrbüchern der Geschichte der Pädagogik die Rede sein: sie wird dort als die pädagogische Irrlehre der 'spätkapitalistischen' Gesellschaft erscheinen, einer Gesellschaft, die sich durch radikalen Zweifel an allen ihren Werten selbst zerstört hat, ohne daß von außen Gewalt angewendet worden ist.

III. Kritik und praktische Folgerungen

Eine Kritik an der Pädagogik der Neuen Linken ist von verschiedenen Standpunkten aus möglich. Man kann erstens eine *immanente Kritik* vornehmen, d.h. als Maßstab der Kritik die eigenen Ansprüche der Neuen Linken verwenden und

dann prüfen, ob sie erfüllbar sind. Man muß in diesem Falle zeigen, daß die vorgeschlagenen Mittel für die Zielerreichung nicht geeignet sind, sondern zwangsläufig dazu führen, das Ziel zu verfehlen⁹³. Ich habe das für die Relation zwischen dem Erziehungsziel 'Mündigkeit' oder 'Selbstbestimmungsfähigkeit' und dem Mittelkomplex 'anti-autoritärer Erziehungsstil' schon nachzuweisen versucht. Man müßte ferner darstellen, daß die personalen Erziehungsziele 'Selbstbestimmungsfähigkeit', 'Mündigkeit' oder 'kritische Rationalität' mit dem gesellschaftlichen Erziehungsziel 'Sozialismus' unvereinbar sind. Diese personalen Ziele vertragen sich nicht mit einer geschlossenen Gesellschaft, sondern sie sind vielmehr der pädagogische Niederschlag des Persönlichkeitsideals der Mitglieder einer offenen, liberalen, demokratischen, freiheitlichen, 'bürgerlichen' Gesellschaft.

Ich möchte diese immanente Kritik nicht breiter ausführen, sondern mich einer politisch wie pädagogisch noch interessanteren Form zuwenden: der *Kritik vom Standpunkt der Pädagogik des orthodoxen Marxismus-Leninismus* aus. Ich stelle dazu den zentralen Ideen der Pädagogik der Neuen Linken die Leitiden der Kommunistischen Pädagogik zum gleichen Thema gegenüber.

1. Das Erziehungsziel der Neuen Linken ist die 'emanzipierte Persönlichkeit'. Es ist negativ, d.h. es ist auf die Freiheit von allen Bindungen an die bestehende Gesellschaft gerichtet. Das Erziehungsziel der Kommunisten ist überall dort, wo sie die Macht im Staat bereits übernommen haben, die 'sozialistische Persönlichkeit'. Ihr 'wichtigster Wesenszug' ist nicht 'Emanzipiert-Sein', sondern das Gegenteil davon: 'ihre tätige *Parteinahme* für die neue, sozialistische Ordnung'⁹⁴. Sie hat gelernt, 'sich durch ein Maximum an Engagement, an Parteilichkeit für die Verwirklichung des gesellschaftlich Bedeutsamen einzusetzen'. Sozialistische Persönlichkeiten sind Menschen, 'denen Neutralität, Indifferenz und Gleichgültigkeit fremd sind'⁹⁵.
2. Die 'emanzipierte Persönlichkeit' der Neuen Linken zeichnet sich vor allem durch 'kriti-

sche Rationalität', insbesondere durch die *Fähigkeit zur Ideologiekritik* aus.

'Zentrales Anliegen der sozialistischen Erziehung ist die *systematische Vermittlung und Aneignung der sozialistischen Ideologie*'⁹⁶. Die 'sozialistische Persönlichkeit' ist von der *'Ideologie der Arbeiterklasse'* durchdrungen. Sie zeichnet sich 'durch einen festen sozialistischen Klassenstandpunkt' und durch 'Leninsche Disziplin' aus⁹⁷. Der Kommunismus vertritt eine 'ideologiezeu trierte' Erziehungsauffassung.

3. Für die Neue Linke hat die Erziehung die Aufgabe, den Menschen *von den Bindungen an die Normen und Glaubensüberzeugungen seiner Kultur zu befreien*.

Der 'entscheidende Schwerpunkt' der kommunistischen Erziehung ist dagegen die *'Fixierung von grundlegenden Überzeugungen'*, die *'Normenverinnerlichung'*, die *'Einstellungsbildung'*⁹⁸.

4. Die Neue Linke *bekämpft das Leistungsprinzip*. Leistungsanforderungen zu stellen und durchzusetzen, hält sie für 'Unterdrückung'⁹⁹. Im Sozialismus dagegen *gilt das Leistungsprinzip* nach der Formel: 'Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Leistungen!'¹⁰⁰ Die Kommunisten fordern von den Schülern und den anderen Jugendlichen, daß sie bereit sind, 'durch hervorragende Leistungen in der Schule und im Beruf das sozialistische Vaterland . . . allseitig zu stärken'¹⁰¹.
5. Die Neue Linke neigt – trotz der erotisch-ästhetischen Ideale MARCUSES – in der Praxis zu einem *dürren Intellektualismus*. Sie hält in erster Linie die rational-kritischen Fähigkeiten des Menschen für förderungswürdig und läßt die emotionalen Komponenten seiner Persönlichkeit verkümmern. Es sei nur an den Kult der Häßlichkeit in Kleidung, Raumgestaltung, bevorzugter Literatur und Kunst erinnert.

Die Kommunisten dagegen wissen: 'Kenntnisse sind noch keine Bekenntnisse'¹⁰². Sie weisen intellektualistische Erziehungsprogramme zurück und *berücksichtigen die emotionalen Bedürfnisse* des Menschen. Sie for-

den die 'volle Entfaltung der sozialistischen Persönlichkeit'. Das bedeutet: sie suchen auch die emotionale Erlebnisfähigkeit zu steigern und das sozialistische Bewußtsein im Gefühlsbereich zu verankern.

6. Die Neue Linke fordert 'Erziehung ohne Autorität'¹⁰³. Für sie sind 'Pflicht, Einfügung, Unterordnung, Rücksichtnahme, Opfer ... die sittlichen Topoi einer politischen Untertanenerziehung'¹⁰⁴. Sie tritt für eine 'totale Umkehr der Herrschaftsstruktur in der derzeitigen Schule' ein¹⁰⁵.

Die kommunistische Pädagogik dagegen hält die *Autorität* für *unentbehrlich* und betont die *Führungsrolle des Erziehers*. Sie lehnt die Auffassung ab, daß Führung nur soweit notwendig sei, wie die Selbsttätigkeit noch nicht genügend entwickelt ist¹⁰⁶. Der Lehrer hat vielmehr dem Schüler gegenüber 'immer die Stellung des Führenden' einzunehmen¹⁰⁷. In den 20 'Regeln für die Schüler' der Sowjetunion wird unter anderem gefordert, 'sich den Anordnungen des Direktors und der Lehrer ohne Widerspruch zu fügen'. Jeder Schüler ist verpflichtet, 'sich gegenüber dem Direktor und den Lehrern ehrerbietig zu erweisen', 'den Eltern gehorsam und behilflich zu sein' usw.¹⁰⁸.

7. Die Neue Linke lehnt den Staat ab und will zum Widerstand gegen seine Ordnung erziehen. Sie bekämpft das Nationalbewußtsein, das Gemeinschaftsgefühl und den Verteidigungswillen¹⁰⁹. Patriotismus wird als 'Faschismus' denunziert.

Die Kommunisten *bejahen ihren Staat* und fordern von jedem Bürger, sich für seine Stärkung einzusetzen, die sozialistischen Gesetze zu achten und zur Verteidigung des Vaterlandes bereit zu sein. Das 'sozialistische Vaterlands- und Staatsbewußtsein' ist für sie ein zentrales Ziel der Erziehung¹¹⁰.

8. Die Neue Linke kämpft gegen 'sexuelle Tabus' und mißt der ungehemmten sexuellen Betätigung zentrale Bedeutung für die Ausbildung der 'emanzipierten Persönlichkeit' zu. Sie fordert, die Einübung sexueller Praktiken in das Schulprogramm aufzunehmen¹¹¹. Die

'Bildungsplanung' soll so vorgenommen werden, daß sie zur 'geschlechtlichen Selbstbefreiung' der Schüler beiträgt¹¹². Die Schüler sollen 'die Schule nach ihren sexuellen Bedürfnissen gestalten können'¹¹³.

Die Kommunisten dagegen treten für 'die Sauberkeit in den Beziehungen der Geschlechter' ein. Sie lehnen die Überbewertung der Sexualität und die frühzeitige Sexualisierung der Jugend ab. Sie sehen im Anspruch auf schrankenlose Triebbefriedigung ein Zeichen der Demoralisierung der bürgerlichen Gesellschaft¹¹⁴.

Diese Gegenüberstellung zeigt, daß die *marxistisch-leninistische Pädagogik in allen zentralen Fragen das Gegenteil dessen lehrt, was die Pädagogik der Neuen Linken sagt*. Wie ist dieser Widerspruch zwischen zwei sozialistischen Gruppen, die sich beide auf KARL MARX berufen, möglich? *Er ist bedingt durch den Unterscheid zwischen dem der Macht und dem Kampf um die Eroberung der Macht*. Die Kommunisten wissen genau, daß eine Erziehung nach den Idealen der Neuen Linken zur Anarchie führen würde. Deshalb würden sie sie in ihrem Machtbereich niemals zulassen. Aber als eines von mehreren Werkzeugen zur Vorbereitung der Machtübernahme in den nicht-kommunistischen Gesellschaften sind solche anarchistischen Erziehungs-ideen und -praktiken für sie sehr nützlich. Maßgebend für ihre Beurteilung ist ihr politischer Kampfwert. In einem pädagogischen Aufsatz aus der DDR wird das so formuliert: 'Je nachdem wie die Eigentums- und die Machtverhältnisse gestaltet sind, richtet sich die Aktivität der Volksmassen, insbesondere der fortschrittlichen Jugend, entweder gegen dieses Milieu, wie dies z.B. in Westdeutschland notwendig ist, oder schützt und entwickelt diese Verhältnisse, wie dies im sozialistischen Vaterlandsbewußtsein der Jugend und der ganzen Bevölkerung der DDR zum Ausdruck kommt'¹¹⁵.

Welche *praktischen Folgerungen* können wir als Bürger einer demokratischen Gesellschaft, der die Neue Linke den Kampf angesagt hat, aus dieser Analyse ziehen?

1. Die pädagogischen Ideen der Neuen Linken sind Bestandteil einer Strategie zur Errichtung eines totalitären sozialistischen Gesinnungsstaates. Man muß sie in diesem politischen Zusammenhang sehen und sie politisch ernst nehmen. Es handelt sich um mehr als bloß eine innerpädagogische Modeströmung oder eines von vielen Programmen zur Verbesserung unserer Erziehungspraxis.
2. Der politische Hintergrund und die praktischen Konsequenzen dieser pädagogischen Ideen sind vermutlich den meisten ihrer Anhänger nicht klar. Sie sind guten Willens und vertrauen der Versicherung, daß der Einsatz für diese Ideen tatsächlich zu vermehrter Freiheit für das Individuum und zu einer gerechteren Gesellschaftsordnung führen wird. Deshalb muß die geistige Auseinandersetzung mit diesen Menschen gesucht und Aufklärung geleistet werden.
Die geistige Auseinandersetzung kann nur führen, wer bessere Ideen entgegenzusetzen hat. Diese besseren Ideen können jedoch in der Bevölkerung nur dann wirksam werden, wenn es gelingt, eine intellektuelle Opposition gegen die revolutionäre Unterwanderung unseres demokratischen Staatswesens zu sammeln, die den vielen gutwilligen, aber ratlosen und verschüchterten Einzelnen Orientierung und neuen Mut gibt. Wir haben an den deutschen Hochschulen erlebt, daß die absurden Ideen von gestern zur institutionalisierten Realität von heute geworden sind: durch dauernden Druck der einen Seite und ständiges Zurückweichen der anderen. Es droht die Gefahr, daß sich dieser Vorgang im Schulwesen, in der Justiz, in der Verwaltung, im Verteidigungssektor und in der Wirtschaft wiederholt, bis die Ideologie der Revolutionäre plötzlich zur offiziellen Weltanschauung unseres Staates erklärt wird¹¹⁶. Die Aufgabe, dagegen Widerstand zu leisten, geht die ganze Gesellschaft und nicht nur die Erzieher an¹¹⁷.
3. Man kann damit rechnen, daß es nicht bloß ein Motiv, sondern mehrere gibt, die Menschen dazu veranlassen, die Weltanschauung der Neuen Linken zu übernehmen. Zu den

edleren Motiven dürften die Sehnsucht nach Sinnggebung des eigenen Lebens durch einen neuen Glauben, das Verlangen nach mitmenschlicher Verbundenheit in einer Gemeinschaft Gleichgesinnter und der moralische Wille zum Einsatz für eine große öffentliche Aufgabe gehören. Solche Motive können nur dann gehäuft auftreten, wenn die bestehenden gesellschaftlich-kulturellen Verhältnisse von denen, die diese Motive haben, als unbefriedigend erlebt werden. Das geistige Durcheinander in allen Sinn-, Wert- und Zielfragen, die soziale Vereinsamung, der Egoismus und die moralische Unterforderung sind Kehrseiten der liberalen 'offenen' Wohlstandsgesellschaft, die vor allem unsichere, entwurzelte oder moralisch sensible Persönlichkeiten zur Annahme einer politischen Heilslehre disponieren, welche Abhilfe verspricht. Man kann der damit verbundenen Gefahr des Abfalls von der Demokratie nur dadurch begegnen, daß man die in der demokratischen Gesellschaftsordnung auftretenden Mängel tatkräftig zu beseitigen versucht, und daß man ihre Bürger geistig und gefühlsmäßig besser ausrüstet, mit der Last der Freiheit fertig zu werden¹¹⁸.

4. Die Empfänglichkeit für die pädagogischen Ideen der Neuen Linken dürfte neben anderen Gründen auch auf schlechte Erfahrungen mit den vorhandenen Erziehungseinrichtungen und der erlebten Erziehungspraxis zurückgehen. Diese Praxis ist aber vermutlich viel seltener so 'autoritär', wie die Neue Linke das behauptet. Es ist kein Zufall, daß die meisten ihrer Wortführer aus den oberen und mittleren sozialen Schichten stammen, in denen eher zu nachgiebig als zu streng erzogen wird. Es ist auch kein Zufall, daß sich gerade jene Jugendgenerationen am stärksten für die 'anti-autoritäre Erziehung' einsetzt, die wie keine zuvor in einem partnerschaftlichen und toleranten Stil erzogen worden ist. Man ist dieser Jugend weniger die Freiheit als die für ihre seelische Gesundheit notwendige Erfahrung der Autorität schuldig geblieben¹¹⁹.
Vor allem aber hat man der Jugend bei der

Suche nach geistiger Orientierung kaum geholfen und sie auch emotional verkümmern lassen. Es droht nun die Gefahr, daß sie heute unter der Parole der 'anti-autoritären Erziehung' noch mehr sich selbst überlassen wird. Dieses Programm könnte für viele Erzieher zum Vorwand werden, sich auf ein möglichst reibungsloses Nebeneinander einzustellen, sich innerlich nicht mehr mit ihren Educanden einzulassen und für nichts Wertvolles mehr Zeugnis zu geben. Die weit verbreitete Angst, sich zu exponieren, wird plötzlich aus einer moralischen Schwäche zur Tugend des 'progressiven' Erziehers umgemünzt. Was zum Unbehagen in der jüngeren Generation geführt hat, scheint mir aber vor allem dieser Mangel an mitmenschlicher Zuwendung, an persönlichem Engagement, an Mut zu verantwortlicher Stellungnahme und zu unbedingten Forderungen auf Seiten der Erwachsenen zu sein. Wenn das zutrifft, dann verspricht nicht der Abbau der Autorität einen Ausweg aus der Krise, sondern nur die Bejahung der Verantwortung des Erziehers, die ohne Autorität nicht wahrgenommen werden kann¹²⁰.

5. Die berechtigte Kritik an den pädagogischen Ideen der Neuen Linken sollte auf keinen Fall dazu führen, daß man unterschiedslos alles für verteidigungswürdig ausgibt, was die Neue Linke angreift. Unsere Kinder und Jugendlichen haben schon unter den Mängeln der Schule und anderer Erziehungseinrichtungen zu leiden gehabt, als es noch keine Neue Linke gab. Wir haben keinen Grund, mit der Erziehungspraxis, wie sie ist, zufrieden zu sein, sondern wir müssen vieles daran verbessern. Das kann aber nicht durch einen radikalen Bruch mit allem Bestehenden geschehen, sondern nur durch geduldige Arbeit an konkreten Einzelproblemen – im Geist der Freiheit, der *selbst*kritischen Vernunft und der Toleranz, wie er einer demokratischen Gesellschaft entspricht, die auch in Zukunft demokratisch bleiben will.

Anmerkungen

1. Vgl. PAUL JACOBS und SAUL LANDAU: Die neue Linke in den USA. München 1969 (Hanser-Verlag); AYN RAND: The New Left: The Anti-Industrial Revolution. New York 1971 (New American Library). Zur Geschichte dieser Bewegung aus konservativer Sicht vgl. CASPAR SCHRENCK-NOTZING: Zukunftsmacher. Die Neue Linke in Deutschland und ihre Herkunft. Stuttgart 1968 (Seewald); aus linksliberaler Sicht; ERNST RICHERT: Die radikale Linke von 1945 bis zur Gegenwart. Berlin 1969 (Colloquium). Als kritische Einführung in ihre Gedankenwelt vgl. ANDREAS VON WEISS: Die Neue Linke. Kritische Analyse. Boppard 1969 (Boldt).
2. LESZEK KOLAKOWSKI: Die gestrandete Linke. In: Merkur, 25. Jg. (1971), S. 612 – 'Gemeinsam ist allen diesen Neuen Linken eigentlich nur der Aufstand gegen das Bestehende, ... die anarchistische Grundtendenz. ... ein Radikalismus des Antiautoritären'. ARNOLD KÜNZLI: Die Neue Linke und das 'Prinzip Negation'. In: Über Marx hinaus. Beiträge zur Ideologiekritik. Freiburg 1969 (Rombach), S. 190.
3. Vgl. hierzu KLAUS R. ALLERBECK und LEOPOLD ROSENMAYR (Hrsg.): Aufstand der Jugend? München 1971 (Juventa) mit reichhaltigem internationalem Material zur Studentenrevolte.
4. Vgl. ARNOLD GEHLEN: Moral und Hypermoral. Bonn² 1970 (Athenäum); S. 142, S. 72 und S. 79. Hierzu kritisch schon FRIEDRICH NIETZSCHE: Jenseits von Gut und Böse. In: Werke, 1. Abtl., Bd. VII, Leipzig⁵ 1895 (Naumann), S. 137 (Nr. 202): Europa sei 'Eins in der Religion des Mitleidens . . .', Eins im Glauben an die Moral des gemeinsamen Mitleidens, wie als ob sie die Moral an sich sei, als die Höhe, die erreichte Höhe des Menschen, die alleinige Hoffnung der Zukunft, das Trostmittel der Gegenwärtigen, die große Ablösung aller Schuld von ehemals; – Eins allesamt im Glauben an die Gemeinschaft als die Erlöserin, an die Horde also, an sich . . .'. Zum 'aggressiven Altruismus' und seinen Gefahren im Zusammenhang mit der Hilfe für Entwicklungsländer vgl. auch HELMUT SCHOECK: Entwicklungshilfe. Politische Humanität. München 1972 (Langen Müller), S. 87ff.
5. Vgl. ROBERT STEIGERWALD: Herbert Marcuses dritter Weg. Köln 1969 (Pahl-Rugenstein); ULRICH GEISLER und HELMUT SEIDEL: Die romantische Kapitalismuskritik und der uto-

- pische Sozialismusbegriff H. Marcuses. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 17. Jg. (1969), S. 409–421; MARTIN ROBBE: Was ist Revolution und wer sind die Revolutionäre in der Gegenwart? Ebenda S. 459–471; HANS G. HELMS: Linksradikalismus unter monopolkapitalistischen Bedingungen. Ebenda S. 1180–1209 (ausführlicher in: H. G. HELMS: Fetisch Revolution, Neuwied 1969 (Luchterhand), S. 39–172); ROLF BAUERMANN und JOCHEN RÖTSCHER: Zur Ideologie der 'Neuen Linken'. Ebenda 18. Jg. (1970), S. 282–304.
6. HELMUT SCHELSKY: Die Strategie der 'Systemüberwindung'. Der lange Marsch durch die Institutionen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 10.12.1971, S. 11.
 7. Vgl. HERBERT MARCUSE: (1) Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Neuwied² 1967 (Luchterhand).
 8. Vgl. ERWIN K. SCHEUCH: (1) Das Gesellschaftsbild der 'Neuen Linken'. In: SCHEUCH (Hrsg.): Die Wiedertäufer der Wohlstandsgesellschaft. Eine kritische Untersuchung der 'Neuen Linken' und ihrer Dogmen. Köln² 1969 (Markus), S. 104–149. Vgl. in diesem Band auch PETER CHRISTIAN LUDZ: Zur politischen Ideologie der 'Neuen Linken', S. 29 ff; CHRISTIAN WATRIN: Spätkapitalismus? S. 40–61.
 9. Vgl. FRITZ STERN: The Politics of Cultural Despair. Deutsch: Kultuspessimismus als politische Gefahr. Stuttgart 1963 (Scherz).
 10. Zum Nihilismus als Folge der 'Ermordung Gottes', d.h. des Atheismus bei NIETZSCHE vgl. GÜNTER ROHRMOSER: (1) Emanzipation und Freiheit. München 1970 (Goldmann), S. 245 ff. Zu den politischen Auswirkungen vgl. auch JULES MONNEROT: Soziologie des Kommunismus. Köln 1952 (Kiepernheuer), S. 395 ff. Über weitere Gemeinsamkeiten zwischen der Neuen Linken und der alten Rechten vgl. GERHARD A. RITTER: Der Antiparlamentarismus und Antipluralismus der Rechts- und Linksradikalen. In dem Sammelwerk: Der Überdruß an der Demokratie. Neue Linke und alte Rechte – Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Köln 1970 (Markus), S. 43–91; ERWIN K. SCHEUCH: (2) Zum Wiedererstehen der Erlösungsbewegungen. Ebenda S. 129–206.
 11. MARCUSE a.a.O. (1), S. 246.
 12. MARCUSE a.a.O. (1), S. 232.
 13. MARCUSE a.a.O. (1), S. 262.
 14. MARCUSE a.a.O. (1), S. 61.
 15. MARCUSE a.a.O. (1), S. 263 (Hervorhebung von mir).
 16. HERBERT MARCUSE: (2) Versuch über die Befreiung. Frankfurt 1969 (Suhrkamp), S. 17.
 17. MARCUSE a.a.O. (1), S. 25.
 18. MARCUSE a.a.O. (1), S. 26.
 19. MARCUSE a.a.O. (1), S. 262.
 20. MARCUSE a.a.O. (2), S. 19. Zur Kritik vgl. ULRICH HOMMES: Provokation der Vernunft? Herbert Marcuse und die Neue Linke. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 44/1969 vom 1.11.1969, S. 3–27.
 21. Vgl. hierzu JACOB LAIB TALMON: Die Ursprünge der totalitären Demokratie. Köln 1961 (Westdeutscher Verlag).
 22. Vgl. TALMON a.a.O., S. 39 u. 44.
 23. GEISLER und SEIDEL a.a.O., S. 421.
 24. Vgl. hierzu GERHARD SZCZESNY: Das sogenannte Gute. Vom Unvermögen der Ideologen. Reinbek 1971 (Rowohlt).
 25. Zur Analyse und Kritik vgl. RÜDIGER BUBNER: Was ist Kritische Theorie? In: Philosophische Rundschau. 16. Jg. (1969), S. 213–249; GÜNTER ROHRMOSER: (2) Das Elend der kritischen Theorie. Freiburg 1970 (Rombach); RENE AHLBERG: Akademische Lehrmeinungen und Studentenunruhen in der Bundesrepublik. Freiburg 1970 (Rombach), S. 63 ff.
 26. Vgl. DIETRICH HOFFMANN: Ansatz und Tragweite einer 'kritischen Erziehungswissenschaft'. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 1971, S. 167–175; WOLFGANG KLAFFKI: (1) Erziehungswissenschaft als kritische Theorie. In: Erziehungswissenschaft. (Funk-Kolleg), Bd. 3, Frankfurt 1971 (Fischer-Bücherei), S. 262 ff; ders. (2) Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg. (1971) S. 376 ff; KLAUS SCHALLER: Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft. In: KARL-HERMANN SCHÄFER und KLAUS SCHALLER: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971 (Quelle u. Meyer), S. 9–62.
 27. Zur Unterscheidung zwischen Erziehungswissenschaft und Praktischer Pädagogik vgl. WOLFGANG BREZINKA: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim² 1972

- (Beltz).
28. Vgl. KLAFKI a.a.O. (2), S. 382 f.
 29. Vgl. z.B. HORST KRAMER: Zur Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit. In: Pädagogik (Ost-Berlin), 21. Jg. (1966), S. 852-860; ULRICH GEISLER: Entideologisierung - eine unhaltbare Parole der bürgerlichen Philosophie gegen den Marxismus-Leninismus. Ebenda 24. Jg. (1969), S. 10-20.
 30. Zur wissenschaftstheoretischen Kritik an ihr vgl. DIETRICH BENNER: Erziehung und Emanzipation. In: Pädagogische Rundschau, 24. Jg. (1970). S. 503-518, bes. S. 615/17.
 31. KLAUS MOLLENHAUER: Erziehung und Emanzipation. München 1968 (Juventa).
 32. Vgl. HERWIG BLANKERTZ: (1) Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 5, Bochum 1966 (Kamp), S. 56-78, bes. S. 74 f.; ders (2) Bildungstheorie und Ökonomie. In: KARL HEINZ REBEL (Hrsg.): Texte zur Schulreform. Weinheim 1966 (Beltz), S. 61-86; ders. (3) Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: SIEGFRIED OPPOLZER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Wuppertal 1971 (Henn) S. 20-33.
 33. WOLFGANG LEMPERT: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt 1971 (Suhrkamp).
 34. HANS G. ROLFF: Die Demokratie der Unwürdigen. Behinderungen und Chancen einer Erziehung zur Emanzipation. In: GÜNTER HARTFIEL (Hrsg.): Die autoritäre Gesellschaft. Köln 1969 (Westdeutscher Verlag), S. 97-125.
 35. ILSE DAHMER: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung. In: didactica, 3. Jg. (1969), S. 16-32 und 4. Jg. (1970), S. 157-165.
 36. Vgl. HANS-JOCHEN GAMM: Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München 1970 (List), S. 213 ff.; vgl. auch den von GAMM herausgegebenen Sammelband von JOHANNES BECK u.a.: Erziehung in der Klassengesellschaft. München 1970 (List), bes. S. 149-151: Thesen zur emanzipatorischen Erziehung.
 37. Vgl. KLAFKI a.a.O. (1) und (2).
 38. HARTMUT VON HENTIG: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1968 (Klett).
 39. Vgl. GAMM a.a.O., BECK a.a.O.; FRIEDHELM NYSSEN (Hrsg.); Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen 1971 (Vandenhoeck); MANFRED LIEBEL und FRANZ WELLENDORF: Schülerelbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt³ 1970 (Suhrkamp); HANS-JÜRGEN HAUG und HUBERT MAESSEN: Was wollen die Schüler? Politik im Klassenzimmer. Frankfurt 1969 (Fischer-Bücherei); GÜNTER AMENDT (Hrsg.): Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen? Reinbek 1968 (Rowohlt); Autorenkollektiv am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin: Sozialistische Projektarbeit im Berliner Schülerladen Rote Freiheit. Frankfurt 1971 (Fischer-Bücherei); KATIA SADOUN, VALERIA SCHMIDT und EBERHARD SCHULTZ (Hrsg.): Berliner Kinderläden. Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf. Köln 1970 (Kiepenheuer); GERHARD BOTT (Hrsg.): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt 1970 (März).
 40. Vgl. hierzu WERNER SOMBART: Der proletarische Sozialismus ('Marxismus'). Jena 1924 (Fischer), Bd. I, S. 176 ff.
 41. JEAN-JACQUES ROUSSEAU: Émile oder über die Erziehung. Herausg. von JOSEF ESTERHUES. Paderborn³ 1961 (Schöningh), S. 11.
 42. GAMM a.a.O., S. 22 (Hervorhebung von mir).
 43. Zur geistesgeschichtlichen Herkunft des Interessenprinzips vgl. SOMBART a.a.O., Bd. I, S. 344 ff.
 44. MARCUSE a.a.O., (1), S. 16.
 45. LIEBEL a.a.O., S. 126.
 46. Zur Schulpolitik der Neuen Linken seit 1966 vgl. KARL-WALTER BEISE, MONIKA HÜBNER und LUTZ VON WERDER: Die Revolte gegen die technokratische Schulreform. In: Erziehung und Klassenkampf. 1. Jg. (1971), Nr. 2, S. 14-36.
 47. MOLLENHAUER a.a.O., S. 67.
 48. GAMM a.a.O., S. 51 f.
 49. BECK a.a.O., S. 151.
 50. MOLLENHAUER a.a.O., S. 67 und S. 70.
 51. GAMM a.a.O., S. 216.
 52. WERNER MARKERT: Dialektik des bürgerlichen Bildungsbegriffes. In: BECK a.a.O., S. 38 und S. 51.
 53. KLAFKI a.a.O. (2), S. 383.
 54. WELLENDORF in: LIEBEL-WELLENDORF a.a.O., S. 91.
 55. REINHARD KAHL in: HAUG-MAESSEN a.a.O., S. 43.

56. Resolution zur Schulreform der II. Delegiertenkonferenz des Aktionszentrums Unabhängiger und Sozialistischer Schüler (AUSS) in Frankfurt 1967. In: HAUG-MAESSEN a.a.O., S. 56.
57. MARCUSE a.a.O., (2) S. 22.
58. Vgl. z.B. GERNOT KONEFFKE: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: NYSSEN a.a.O., S. 112.
59. KONEFFKE a.a.O., S. 110.
60. Vgl. FRIEDRICH SCHLEIERMACHER: Pädagogische Schriften. Herausg. von ERICH WENIGER, Bd. I. Düsseldorf 1957 (Küpper), S. 29 ff.
61. Nach E. STEINBACH: Emanzipation. In: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Bd. 2, Tübingen³ 1958 (Mohr), Sp. 450.
62. HERMANN GIESECKE: Jugendarbeit und Emanzipation. In: Neue Sammlung, 11. Jg. (1971), S. 220.
63. GIESECKE a.a.O., S. 222.
64. MARCUSE a.a.O. (1), S. 266.
65. HERBERT MARCUSE: (3) Befreiung von der Überflußgesellschaft. In: DAVID COOPER (Hrsg.): Dialektik der Befreiung. Reinbek 1969, (Rowohlt), S. 91.
66. MARCUSE a.a.O. (1), S. 266.
67. Vgl. MONIKA SEIFERT: Antiautoritäre Erziehung. In: S. H. FRAIBERG: Das verstandene Kind. Hamburg 1969 (Hoffman und Campe), S. 305–317; KURT BEUTLER: Was heißt 'antiautoritäre Erziehung'? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 22. Jg. (1970), S. 325–336. BEUTLER betont, daß der Unterschied zur 'Pädagogik vom Kinde aus' politischer Art ist: 'Damals (um 1900) handelte es sich um ein liberales, heute geht es um ein psychoanalytisch-sozialistisches Konzept. Die einstige Bewegung war eine primär pädagogische, wenngleich mit gesellschaftsreformerischen Absichten, die pädagogische Alternative der Gegenwart ist dagegen das 'Nebenprodukt' einer politischen Oppositionsbewegung' (S. 331).
68. Vgl. u.a. HELMUT FEND: (1) Sozialisierung und Erziehung. Weinheim² 1970 (Beltz), S. 89 ff. und S. 160 ff.; ders. (2) Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim 1971 (Beltz), S. 47 ff.
69. THEODOR W. ADORNO: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1970 (Suhrkamp), S. 147.
70. GAMM a.a.O., S. 23.
71. GAMM a.a.O., S. 24.
72. Zur Kritik vgl. OTTO ENGELMAYER: Grundlagenkritik antiautoritärer Erziehungskonzepte. In: Pädagogische Rundschau, 25. Jg. (1971), S. 331–347. URSULA NEEMANN: Autorität und Verantwortung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 23 Jg. (1971), S. 373–377.
73. Vgl. WOLFGANG BREZINKA: Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Probleme einer Theorie der erzieherischen Wirkung. Konstanz 1969 (Universitätsverlag).
74. GAMM a.a.O., S. 32 ff.
75. HAUG-MAESSEN a.a.O., S. 79.
76. HAUG-MAESSEN a.a.O., S. 81.
77. HAUG-MAESSEN a.a.O., S. 84.
78. HAUG-MAESSEN a.a.O., S. 104.
79. Vgl. KATIA SADOUN u.a.: Berliner Kinderläden. A.a.O., S. 103 ff. und S. 221: 'Die proletarische Erziehung beginnt mit der Brechung der sexuellen ... Tabus frühkindlicher Sozialisation'.
80. Vgl. BO DAN ANDERSEN u.a.: Das kleine rote Schülerbuch. Frankfurt⁴ 1970 (Verlag Neue Kritik), S. 83.
81. Vgl. Kommune 2 (CHRISTEL BOOKHAGEN, EIKE HEMMER, JAN RASPE, EBERHARD SCHULTZ): Kindererziehung in der Kommune. In: Kursbuch 17 (1969), S. 168 f.
82. GAMM a.a.O., S. 78.
83. Vgl. u.a. REIMUT REICHE: Sexualität und Klassenkampf. Frankfurt 1969 (Neue Kritik).
84. ANNA FREUD: Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Stuttgart 1968 (Klett), S. 17; englische Ausgabe: Normality and Pathology in Childhood. Assessments of Development. New York 1965 (International Universities Press).
85. FREUD a.a.O., S. 17.
86. Über die Rolle der Sex-Propaganda bei der Vorbereitung der Schülerrevolution vgl. KUNO BARTH: Die Revolutionierung der Schüler. Hintergründe, Ziele, Abwehr. Mannheim 1969 (Selbstverlag, Postfach 202), S. 65 ff. Nach ULF PREUSS-LAUSITZ: Emanzipation der Schüler - von der SMV zum Schülerkollektiv. In: NYSSEN a.a.O., S. 225 sind 'Sexualkampagnen zu Beginn des Politisierungsprozesses besonders geeignet'.
87. Vgl. KLAUS HORNING: Demokratisierung und Emanzipation als Probleme der politischen Bildung. In: THEODOR PFIZER (Hrsg.): Bürger im Staat. Politische Bildung im Wandel. Stuttgart 1971 (Kohlhammer), S. 60–77.
88. PETER BRANDT: Über die Bedeutung einer sozialistischen Schülerorganisation - Für eine revolutionäre Organisation der Jugend. In:

- AMEND: Kinderkreuzzug, a.a.O., S. 125; ähnlich
PREUSS-LAUSITZ a.a.O., S. 224.
89. SADOUN a.a.O., S. 107.
90. LIEBEL a.a.O., S. 158.
91. Aus dem Bericht über eine Arbeitskonferenz
des SDS vom April 1969. In: SADOUN a.a.O.,
S. 221.
92. Vgl. hierzu die 1971 im 1. Jg. erscheinende
Zeitschrift 'Erziehung und Klassenkampf. Zeit-
schrift für marxistische Pädagogik'. Verlag
Roter Stern, Frankfurt.
93. Vgl. hierzu auch WEISS a.a.O., S. 15 f.
94. Vgl. HANS-GEORG HOFMANN: Ideologisch-
theoretische Probleme der sozialistischen Erzie-
hung. In: Pädagogik (Ost-Berlin), 24. Jg. (1969),
S. 924.
95. HOFMANN a.a.O., S. 925 f.
96. HOFMANN a.a.O., S. 922.
97. HOFMANN a.a.O., S. 918.
98. HOFMANN a.a.O., S. 918.
99. GAMM a.a.O., S. 116 ff.
100. GEISLER und SEIDEL a.a.O., S. 414.
101. HORST ADAM: Ideologisch-theoretische Pro-
bleme bei der Herausbildung des sozialistischen
Vaterlandsbewußtseins. In: Pädagogik (Ost-
Berlin), 24. Jg. (1969), S. 838.
102. WALTER FRIEDRICH: Psychologische Grund-
fragen der ideologischen Erziehung. In: Pädä-
gogik, 20. Jg. (1965), S. 851.
103. GAMM a.a.O., S. 33.
104. KURT BEUTLER: Demokratisierung und Poli-
tisierung der Schule? In: Blätter für deutsche
und internationale Politik, 13. Jg. (1968), S.
1050.
105. GAMM a.a.O., S. 174.
106. HOFMANN a.a.O., S. 930.
107. HOFMANN a.a.O., S. 929. Grundlegend hierzu
LOTHAR KLINGBERG: Pädagogische Führung und
Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule.
Ost-Berlin 1962 (VEB Deutscher Verlag der
Wissenschaften).
108. Vgl. NIGEL GRANT: Schule und Erziehung in
der Sowjetunion. Bern 1966 (Verlag des Schwei-
zerischen Ost-Instituts) S. 55 f. Die 'Regeln für die
Schüler' sind seit 1943 in Kraft und auf jedem
Schülerschein abgedruckt. Erstveröffentli-
chung: Sowjetskaja pedagogika, Oktober 1943.
109. Vgl. u.a. FRANZ HEINISCH: Politische Bildung
- Integration oder Emanzipation? In BECK
a.a.O., S. 157 ff.
110. Vgl. ADAM a.a.O., S. 835 ff.
111. GAMM a.a.O., S. 78 ff.
112. GAMM a.a.O., S. 142. 'Emanzipatorische Erzie-
hung' bedeutet u.a. auch 'die Ermöglichung
libidinöser Gruppenerfahrung im 'Erlernen der
Liebe'' Nach BECK a.a.O., S. 150.
113. HANJO BREDDERMANN: Über Sexualaufklärung
in der Schule. In: AMEND a.a.O., S. 154.
114. Vgl. RUDOLF NEUBERT und RUDOLF WEISE:
Das sexuelle Problem in der Jugenderziehung.
Rudolstadt² 1957 (Greifen-Verlag), S. 26. Zum
Thema des ganzen Abschnittes vgl. HEIN
REITER: Utopischer Sozialismus und sozialis-
tische Wirklichkeit. In: Die deutsche Schule,
63. Jg. (1971), S. 309-322 (zur Sexualität S.
313 ff.).
115. ADAM a.a.O., S. 841.
116. Vgl. RAND a.a.O., S. 51.
117. An geeigneter Literatur besteht kein Mangel
mehr. Sie müßte nur mit ähnlichem Elan ver-
breitet werden wie ihn das Kartell der Links-
intellektuellen für die eigenen anarhistischen
Produkte aufbringt. Ich empfehle besonders
EDITH EUCKEN-ERDSIEK: Die Macht der
Minderheit. Eine Auseinandersetzung mit dem
Neuen Anarchismus. Freiburg 1970 (Herder-
Bücherei Nr. 372); RICHARD LÖWENTHAL:
Der romantische Rückfall. Stuttgart 1970
(Kohlhammer, Urban-Taschenbücher Nr. 133);
HEINZ-DIETRICH ORTLIEB: Die verantwortungs-
lose Gesellschaft oder wie man die Demokratie
verspielt. München 1971 (Goldmanns Gelbe
Taschenbücher Nr. 2729); GERHARD SZCZESNY:
Das sogenannte Gute. Vom Unvermögen der
Ideologen. Reinbek 1971 (Rowohlt).
118. Grundlegend hierzu KARL R. POPPER: Die
offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bern 1957
(Francke), Bd. I, S. 233 ff.; vgl. auch KARL
MANNHEIM: Freiheit und geplante Demokratie.
Köln 1970 (Westdeutscher Verlag).
119. Vgl. hierzu RICHARD STROHAL: Autorität. Ihr
Wesen und ihre Funktion im Leben der Ge-
meinschaft. Freiburg 1955 (Herder).
120. Vgl. WOLFGANG BREZINKA: Verantwortliche
Jugendarbeit heute. In: Der Erzieher und seine
Aufgaben. Stuttgart 1966 (Klett), S. 183 ff.

Curriculum Vitae

Wolfgang Brezinka, geb. 9.6.1928 in Berlin. Studium
der Psychologie, Pädagogik, Philosophie und Staats-
wissenschaften an den Universitäten Salzburg und

Innsbruck. 1951 Dr. phil.; 1954 Habilitation; 1958-1960 Professor der Pädagogik in Würzburg, 1960-1967 in Innsbruck, seit 1967 an der Universität Konstanz.

Buchveröffentlichungen: Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation. Wien 1957, 8. Auflage 1971 (Klett, Stuttgart und

Österreichischer Bundesverlag, Wien); Erziehung - Kunst des Möglichen. Würzburg 1960 (Werkbund); Der Erzieher und seine Aufgaben. Stuttgart 1966 (Klett); Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Konstanz 1969 (Universitätsverlag); Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim 1971 (Beltz), 2. Auflage 1972.

Naschrift van de redactie. Het ligt in de bedoeling van de redactie op niet al te lange termijn enige artikelen te plaatsen die aansluiten op de door prof. Brezinka in dit artikel aan orde gestelde problematiek.

110. Vgl. dazu auch Brezinka, W., 1971, Erziehung - Kunst des Möglichen, Würzburg 1960 (Werkbund); Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1966 (Klett); Über Absicht und Erfolg der Erziehung, Konstanz 1969 (Universitätsverlag); Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971 (Beltz), 2. Auflage 1972.

111. Vgl. dazu auch Brezinka, W., 1971, Erziehung - Kunst des Möglichen, Würzburg 1960 (Werkbund); Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1966 (Klett); Über Absicht und Erfolg der Erziehung, Konstanz 1969 (Universitätsverlag); Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971 (Beltz), 2. Auflage 1972.

112. Vgl. dazu auch Brezinka, W., 1971, Erziehung - Kunst des Möglichen, Würzburg 1960 (Werkbund); Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1966 (Klett); Über Absicht und Erfolg der Erziehung, Konstanz 1969 (Universitätsverlag); Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971 (Beltz), 2. Auflage 1972.

113. Vgl. dazu auch Brezinka, W., 1971, Erziehung - Kunst des Möglichen, Würzburg 1960 (Werkbund); Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1966 (Klett); Über Absicht und Erfolg der Erziehung, Konstanz 1969 (Universitätsverlag); Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971 (Beltz), 2. Auflage 1972.

114. Vgl. dazu auch Brezinka, W., 1971, Erziehung - Kunst des Möglichen, Würzburg 1960 (Werkbund); Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1966 (Klett); Über Absicht und Erfolg der Erziehung, Konstanz 1969 (Universitätsverlag); Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971 (Beltz), 2. Auflage 1972.

115. Vgl. dazu auch Brezinka, W., 1971, Erziehung - Kunst des Möglichen, Würzburg 1960 (Werkbund); Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1966 (Klett); Über Absicht und Erfolg der Erziehung, Konstanz 1969 (Universitätsverlag); Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971 (Beltz), 2. Auflage 1972.

116. Vgl. dazu auch Brezinka, W., 1971, Erziehung - Kunst des Möglichen, Würzburg 1960 (Werkbund); Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1966 (Klett); Über Absicht und Erfolg der Erziehung, Konstanz 1969 (Universitätsverlag); Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971 (Beltz), 2. Auflage 1972.

117. Vgl. dazu auch Brezinka, W., 1971, Erziehung - Kunst des Möglichen, Würzburg 1960 (Werkbund); Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1966 (Klett); Über Absicht und Erfolg der Erziehung, Konstanz 1969 (Universitätsverlag); Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971 (Beltz), 2. Auflage 1972.

118. Vgl. dazu auch Brezinka, W., 1971, Erziehung - Kunst des Möglichen, Würzburg 1960 (Werkbund); Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1966 (Klett); Über Absicht und Erfolg der Erziehung, Konstanz 1969 (Universitätsverlag); Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971 (Beltz), 2. Auflage 1972.

119. Vgl. dazu auch Brezinka, W., 1971, Erziehung - Kunst des Möglichen, Würzburg 1960 (Werkbund); Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1966 (Klett); Über Absicht und Erfolg der Erziehung, Konstanz 1969 (Universitätsverlag); Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971 (Beltz), 2. Auflage 1972.

120. Vgl. dazu auch Brezinka, W., 1971, Erziehung - Kunst des Möglichen, Würzburg 1960 (Werkbund); Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart 1966 (Klett); Über Absicht und Erfolg der Erziehung, Konstanz 1969 (Universitätsverlag); Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung, Weinheim 1971 (Beltz), 2. Auflage 1972.

Aantekeningen bij compensatieprogramma's*

J. M. C. NELISSEN,

Stichting Schooladviescentrum, Utrecht

1. Inleiding

1.1. Sinds een aantal jaren is de aandacht van veel sociale wetenschappers, aanvankelijk in Amerika, maar spoedig ook daarbuiten, gericht op wat we zouden kunnen noemen 'de sociale handicap', waarmee bedoeld wordt op de, ten gevolge van sociale en economische benadeling en de (deels hier weer uit voortvloeiende) onvoldoende cultuur-pedagogische zorg, reeds vaak vroegtijdig ontstane zg. ontwikkelingsachterstanden. Deze achterstanden, zo lezen we in de onderzoeksverslagen en/of de proefschriften, treffen we voornamelijk aan bij kinderen uit sociaal-economische kwetsbare bevolkingsgroepen. Het streven om deze achterstanden in te lopen wordt gezien als een belangrijke poging om één van de beïnvloedbare negatief werkende factoren op de externe democratisering van het onderwijs weg te nemen. Dit streven kreeg meestal vorm in 'compensatieprogramma's'. De verwachtingen t.a.v. het succes van deze programma's waren (of zijn) hoog, de twijfels gering en de geestdrift groot, zodat alleen al hierom kritische geluiden niet konden uitblijven.

Een zeer kort overzicht van de belangrijkste kritiekpunten op compensatieprogramma's kan behulpzaam zijn bij een iets nauwkeuriger aanduiden van wat we in dit artikel willen bespreken en wat niet.

1.1.1. Van sociologische zijde wordt nogal eens vernomen dat compensatieprogramma's te weinig die bevolkingsgroepen bereiken, waarvoor ze in feite bedoeld zijn en dat er aldus geen achterstanden ingelopen, doch eerder vergroot worden.

1.1.2. Van (psycho-) linguïstische zijde plaatst men enkele vraagtekens achter de door een aantal psychologen veronderstelde relatie tussen taalontwikkeling enerzijds en de ontwikkeling der intelligentie en het denken anderzijds. De kritiek betreft alleen de taalcompensatieprogramma's.

1.1.3. Vanuit sommige kringen van m.n. het kleuteronderwijs worden bezwaren gemaakt tegen vooral de methodische opzet van compensatieprogramma's (in het vervolg aangeduid met k.p.). Deze opzet zou leiden tot een te grote mate van opzettelijke beïnvloeding van de kleuter en een te ver gaande systematisering van het kleuteronderwijs. Het kind, zo meent men, krijgt zijn ontwikkelingsimpulsen a.h.w. van binnenuit; de ontwikkeling is voornamelijk een proces van rijping.

1.1.4. Vanuit de onderwijskunde luidt de kritiek dat met het invoeren van k.p.'s geen wezenlijke onderwijskundige problemen zijn opgelost. K.p.'s met name taal-k.p.'s zijn van weinig nut, indien aan het onderwijs nog zo veel moet gebeuren. Een k.p. is dan een schijnoplossing en kan zelfs onderwijskundige verbeteringen in de weg staan. Zo'n situatie zou zich b.v. kunnen voordoen op een school waar men b.v. nog zeer verouderde taal-, lees- en rekenmethoden hanteert, maar waar men wel wil gaan werken met een k.p.

* Verslag van een literatuuronderzoek met betrekking tot de genetische bepaaldheid van de intelligentie en de implicatie van deze bepaaldheid voor het effect van compensatieprogramma's.

Een k.p. zal dan eerder achterstanden in het onderwijs dan achterstanden bij de kinderen compenseren. Het is adequaat het onderwijs structureel te verbeteren.

1.1.5. Een groep, aanvankelijk vooral Amerikaanse psychologen is van mening dat de oorzaak van de gekonstateerde ontwikkelingsachterstanden (en een lager cognitief functioneren) vooral van genetische factoren afhankelijk is. De verschillen in intelligentie tussen bevolkingsgroepen zijn, aldus deze psychologen, in mindere mate te wijten aan ongunstige milieu-, scholings- en omgevingscondities. M.a.w. de kinderen uit sociaal-economische kwetsbare bevolkingsgroepen kunnen het gewoon niet; de konsekwentie van deze stellingname is, zo meent men, dat we niet vruchteloos moeten proberen om deze kinderen d.m.v. k.p.'s evenveel en evengoed te laten presteren als hun sociaal-economische meer bevoorrechte leeftijdgenootjes. Onderwijs aangepast aan hun specifieke vaardigheden zou bv. een betere benadering zijn.

1.1.6. Een van zowel sociologen als psychologen veel gehoord bezwaar tegen taal-k.p.'s is dat d.m.v. deze programma's normen, gedragingen zowel als taalgebruik (grammatikale structuren) van de "middle-class" opgedrongen worden aan de handarbeidersbevolking. Dat kan niet, zo vindt men, want deze (laatst genoemde) bevolkingsgroep in onze maatschappij is heel anders. Dat uit zich, zo zegt men, zich o.a. baserend op Bernstein, nu juist net in een geheel verschillend taalgebruik. Men gaat daarom uit van een in onze samenleving veronderstelde bikulturaliteit. Wil men deze kinderen onderwijzen, dan moet men uitgaan van hun normen, leefwijze en hun taal.

1.1.7. Als de beïnvloeding d.m.v. een k.p. ten einde is, zakken de kinderen weer langzaam terug naar hun oorspronkelijke niveau, m.a.w. k.p.'s hebben geen blijvend resultaat. Dit geldt per definitie voor zeer korte k.p.'s, die louter functioneren als levensvreemde, te kort durende 'opwarmertjes'.

1.1.8. Het idee achter k.p.'s is dat van 'gelijke kansen voor iedereen.' Nu menen sommige sociale wetenschappers dat k.p.'s het effect zullen hebben van een 'trek', een opstijgen van 'potentieel begaafden' uit het milieu waarin ze tot nu toe verkeerden. Het in de vorm van k.p.'s gerealiseerde idee van gelijke kansen, zou aldus leiden tot een nieuwe kaste-maatschappij, maar nu op basis van intelligentie.

1.2. De twee laatste kritiekpunten (7 en 8) zijn in tegenstelling tot de daaraan voorafgaande (1 t/m 6) niet vanuit een specifieke discipline geformuleerd. Waar we in dit artikel in hoofdzaak op zouden willen ingaan is de problematiek betreffende de relatie: erfelijkheid-milieu-intelligentie, zoals weergegeven in 1.1.5, terwijl de onder 1.1.4, 1.1.6, 1.1.7 en 1.1.8 samengevatte kritieken slechts terloops en bovendien summier ter sprake zullen komen. De overige punten zullen we, hoe interessant en belangwekkend ook, nu onbesproken moeten laten.

Een aanleiding tot het, alsnog¹ publiceren van dit artikel is de vrij recent weer opnieuw op gang gekomen discussie rond k.p.'s (en wat er mee samenhangt) op conferentie- en studiedagen, in dag- en vakbladartikelen in zowel Nederland als in de Verenigde Staten². Een andere aanleiding om dit artikel te publiceren is de, bijna dagelijkse, confrontatie met misvattingen en stereotiepen aangaande de relatie: erfelijkheid-milieu-intelligentie, helaas, maar met name nogal eens gehoord in kringen van mensen, wier arbeid is gericht op vooral het sociaal belemmerde kind³.

1.3. Zoals bekend, kwam de meest fundamentele kritiek op de activiteiten van compensatoren van Arthur Jensen (Berkely), die zich in 1965⁴ reeds afvroeg: 'Can psychologists and educators raise the national IQ? The idea may sound grandiose but I do not think it is too unrealistic to merit serious considerations'. De beschouwingen die Jensen vervolgens ontwikkelt, zullen we kort weergeven onder 2., daarbij vooral gebruik makend van zijn, enkele jaren later (winter 1969) verschenen uitvoerige artikel 'How much can

we boost IQ and scholastic achievement?', omdat dit niet zijn meest leesbare, maar wel nagenoeg best gedocumenteerde artikel is. Wij zullen daarbij aandacht moeten hebben voor het feit dat deze titel (helaas) niet helemaal de inhoud dekt: aan schoolse prestaties wijdt Jensen slechts, terloops, enkele korte beschouwingen. Ondertussen bereikte hij wel zijn, pas een tijdje daarna geopenbaarde, doel nl. 'to provoke discussion among qualified persons'⁵. Hoewel deze discussie soms bijna even emotioneel is als men in Nederland op meer recente bijeenkomsten rond deze materie heeft kunnen opmerken, is toch de grote lijn en zijn de 'hete hangijzers' duidelijk, zoals moge blijken uit een weergave van de meest relevante punten die we straks zullen geven - aangevuld met enkele kritische kanttekeningen - (in 3.) van dit artikel. Uit 4., slotbeschouwing, zal dan blijken dat we ná deze discussies toch nog met veel onbeantwoorde vragen blijven zitten, hetgeen ook niet zo verwonderlijk is, gezien de grote gekomplieerdheid van de aan de orde zijnde problematiek. Een aantal vragen blijken bovendien niet meer door de sociale wetenschappen beantwoord te kunnen worden (maar door o.a. de genetica) en voor zover de problematiek wél op het terrein van de sociale wetenschappen ligt, zal slechts moeizaam onderzoek stap voor stap iets van de problemen kunnen verhelderen.

We moeten met nadruk stellen dat we in dit artikel een aantal meningen t.o. elkaar stellen van sociale wetenschappers, waarvan enkelen uitspraken óók over genetische kwesties doen en dat we daarom en daarnaast, als opvoedkundige, enkele vragen stellen en opmerkingen richten aan de populatiegeneticus. Deze vragen zullen, als we de analyse van de gezaghebbende geneticus J. F. Crow beschouwen, nog slechts voorlopig en zeer ten dele beantwoord kunnen worden. Het spreekt vanzelf dat we deze vragen dan vanuit de sociale wetenschappen van belang achten en dat de geneticus zichzelf andere en meer belangrijke vragen zal stellen. We hopen overigens, dat na lezing van dit artikel in elk geval duidelijk is, hoe groot het gevaar is van al te haastige en premature uitspraken, voor zover

die althans ingaan op de in dit artikel aan de orde gestelde, vaak weinig doorzichtige, problematiek.

2. De betekenis van de erfelijkheid voor de intelligentie volgens A. Jensen

2.1. Jensen begint zijn beschouwingen met het geven van kritiek op intelligentie-tests en het gebruik ervan⁶ waarna hij uiteenzet, wat hij verstaat onder intelligentie. De overheersende component in intelligentie noemt Jensen Spearman's g-faktor: '... when the term intelligence is used it should refer to G, the factor common to all tests of complex problem solving'. G. verwijst naar de 'ability to educe relations and correlations'⁷. Jensen haalt een aantal onderzoeken aan - o.a. van Burt, 1963 - waaruit blijkt dat de verdeling van de intelligentie in een gehele populatie (zoals b.v. in de Verenigde Staten en Schotland) geen normale verdeling is: tussen 70 en 90 werd een 'bulge' (opeenhoping) gekonstateerd, hetgeen Jensen wijt aan omgevingsinvloeden: effecten van zeer slechte omgevingsomstandigheden. Indien we de sociaal-economisch zwakke bevolkingsgroepen uit de verdeling weglaten, dan wordt die verdeling normaal. Uit deze gegevens leidt Jensen zijn 'drempelhypothese' af, waar we straks op zullen terugkomen. Jensen ontwikkelt en gebruikt vervolgens een op de bevindingen van R. Fisher steunend - multifactoriaal variantie-model '... to account for the total variance in the population (...) in terms of the proportions of the variance attributable to various genetic and environmental components'. Tot de genetische componenten rekent hij:

- genenvariantie (ieder mens is anders); hiertoe behoort volgens Jensen ook de zg. 'assortative mating' (we komen hierop nog terug)
- 'epistasie': de variantie die het gevolg is van de interactie tussen de genen.
- dominantie-variantie: de verschillen tussen ouders en kinderen die veroorzaakt worden door dominante genen.

Tot de omgevingscomponenten rekt hij:

- omgevingsvariantie (als niet-genetische variantie).
- interactie tussen aanleg en omgeving, waarbij Jensen wijst op de omstandigheid dat verschillende mensen op verschillende manieren reageren op dezelfde omgevingsfactoren.
- 'ko-variantie' van genetische- en omgevingsvariabelen: wat in aanleg aanwezig is heeft een gunstige omgeving nodig om zich te ontwikkelen.

Een derde categorie is de variantie die gekonstateerd wordt als gevolg van meetfouten: de foutenvariantie.

Hij wijst dan op een aantal empirische studies, waaruit blijkt dat de verhouding in de IQ-variantie als gevolg van omgevingsinvloeden ongeveer .24 en als gevolg van genetische factoren ongeveer .76 is. Alle door Jensen aangehaalde studies geven ongeveer deze verhouding aan, terwijl hij bovenstaande cijfers ontleent aan een gigantisch onderzoek van Erlenmeyer-Kimling & Jarvik (1963), verricht op vier continenten, in acht landen waardoor een zekere representativiteit van hun bevindingen niet ontkend kan worden.

De korrelatie tussen Stanford-Binet IQ's van 19 paren van eenjarige tweelingen, apart opgevoed, in een studie van Newman, Freeman en Holzinger (1937) was .77.

Tot slot lijkt een onderzoek van Burt, uitgevoerd in Engeland, erg belangrijk. Burt onderzocht 50 identieke tweelingen, wier IQ-verdeling een gemiddelde had van 97.8 en een s.d. van 15.3, waarden dus, die amper afwijken van wat men van een grote bevolkingsgroep verwachten kan. Deze tweelingen verlieten allen reeds na een half jaar hun ouders en werden vervolgens apart opgevoed, waarbij de verdeling van de verschillen tussen de milieus waarin ze terecht kwamen, gelijk was aan de verdeling van de verschillen tussen de milieus in Engeland. De korrelatie tussen de IQ-verschillen en de verschillende milieus was .26 en tussen de IQ-verschillen en de materiële kondities was .16. De tweelingen vertoonden onderling grotere gelijkheid dan broer-

tjes en zusjes samen opgevoed in één gezin. Conclusie van Jensen: 80% van de intelligentievariantie is erfelijk bepaald.

2.2. 'Environment as a Threshold'

Als we kinderen van zéér depriverend werkende milieus plaatsen in 'good average' milieuomstandigheden⁸, dan kan hun IQ 20 of 30 punten stijgen, in enkele gevallen zelfs 60 of 70 punten. Bij zulke kinderen heeft de omgeving grote invloed op de intelligentie. Honzik (1957) toonde aan dat de meeste 'disadvantaged' niet uit extreem lage milieus kwamen en dat hier de IQ-winsten als gevolg van beïnvloeding ook nooit zeer groot waren. Jensen stelt vervolgens, dat hij nog nooit gegevens heeft gevonden m.b.t. een groep kinderen bij wie *blijvende* grote IQ-winsten werden gekonstateerd als gevolg van omgevingsbeïnvloeding.

Indien dan bovendien nog blijkt dat de verdeling van de intelligentie geen normale verdeling is – als gevolg van omgevingsvariabelen – dan besluit Jensen (deze gegevens kombinerende ook met onderzoeken, die we straks nog zullen vermelden) tot zijn drempel-hypothese: de omgeving funktioneert als een *drempelvariabele*.

Wanneer de omgevingsinvloeden boven een bepaalde drempel komen dan kan die omgeving geen invloed meer uitoefenen en wordt de invloed van wat erfelijk bepaald is meer merkbaar. Boven een bepaalde drempel veroorzaken omgevingsvariabelen, nog maar zeer weinig intelligentieverschillen meent Jensen⁹. Als een belangrijke milieufactor noemt Jensen de 'prenatale omgeving', die een (aangetoonde) invloed heeft op de verdere ontwikkeling van tweelingen en die tevens een rol zal spelen in de ontwikkeling van alle kinderen¹⁰, ook wat betreft de ontwikkeling der intelligentie.

2.3. Sociale klassen en verschillen in intelligentie

Het IQ van kinderen korreleert hoog met de sociaal-economische positie van hun ouders (dus met hun sociaal milieu). Volgens Jensen zijn omgevingsfactoren niet de belangrijkste

oorzaken van deze variantie in intelligentie¹¹ tussen verschillende sociale groepen (verg. het onderzoek van Burt).

Veel verschillende onderzoeken (o.a. Shuey 1965), die Jensen aanhaalt toonden aan dat de zwarte bevolking in Amerika l.s.d. (15 IQ punten) lager dan de blanke bevolking zit. Jensen stelt dat de erfelijke component hierin de belangrijkste rol speelt. Hoewel hij er op wijst, dat in deze problematiek nog belangrijk onderzoek verricht moet worden, meent hij toch al op o.a. de volgende punten te kunnen wijzen om zijn bewering te staven:

Geen enkel streng onderzoek heeft nog aange- toond dat (representatieve steekproeven van) neger- en blanke kinderen gelijkgesteld kunnen worden in intellectuele vaardigheden.

In de hoogste sociale klassen (geen deprivatie) is de geschatte verhouding van kinderen met een IQ van beneden de 75 punten, tussen de zwarte en de blanke populatie resp. 13.6 en 1.00; empirisch onderzoek bevestigde deze schatting (Wilson, 1967).

Tegelijkertijd gaven studies die omgevings- variabelen vergeleken (b.v. afwezigheid van de vaders in negergezinnen) géén verschil tussen de onderzochte groepen.

De kinderen van Amerikaanse indianen, welke groep in nog slechter sociale omstandigheden leeft dan de zwarte bevolking in Amerika (!), kwamen gemiddeld op vier testen toch hoger uit dan de negerkinderen, hetgeen dus niet aan milieu-factoren te wijten is (Coleman 1966). Op een test, afgenomen t.b.v. de selectie van rekruten voor militaire dienst, faalde 68% van de zwarte en 19% van de blanke bevolking.

2.4. *Kritiek op compensatieprogramma's*¹²

Jensen constateert (met Heber 1968) dat de grootte van de IQ winsten als gevolg van een stimulerend interventie programma zelden groter was dan gemiddeld 5 à 10 punten. Hij spreekt vervolgens een aantal programma's en gaat na in hoeverre ze succes hadden. De meeste bleken geen succes te hebben kunnen aantonen. Bereiter-Engelmann echter, bereikten met hun programma – met 'intensive instruction in

specific skills under short but highly attention-demanding daily sessions'¹³ – dat één derde van de kinderen meer dan 20 IQ punten winst behaalde.

Een aantal experimenten met compensatie- programma's – blijken geen controlegroepen te hebben, bij welke eveneens IQ stijgingen gekonstateerd hadden kunnen worden. Jensen plaatst verder nog een aantal vraagtekens bij verschillende aspecten van methodologische aard, als b.v. de evaluatie (een kind dat voor de eerste keer in zijn leven een test wordt afge- nomen, presteert dan altijd minder dan het in feite kan), opzet, doelstelling etc. Dit is toch een beetje wonderlijk omdat hij in feite reeds op de principiële onmogelijkheid van effecten van compensatieprogramma's heeft gewezen. Effek- ten kunnen dus ook niet meer afhangen van toevallige *opzetten* en een aantal van de door hem besproken problemen (b.v. intensiteit van instructie) moet dan ook irrelevant zijn indien hij wil nagaan of compensatieprogramma's succes hadden. Vanwege het feit dat compensa- tieprogramma's – tot nu toe en zoals tot dusver opgezet – niet het effect hebben kunnen aan- tonen, dat Jensen verwachtte of wenste, meent hij dat: 'The techniques for raising intelligence per se, in the sense of G, probably lie more in the province of biological sciences than in psycho- logic and education'¹⁴.

2.5. Jensen besluit zijn artikel met erop te wijzen dat kinderen uit sociaal-economisch zwakke milieus andere vaardigheden ('abilities') hebben dan kinderen uit de 'middle-class'. Bij deze laatste groep konstateerde Jensen veel vaker een begripsmatig leren. Het sociaal be- lemmerde kind, aldus Jensen, leert associatief, terwijl de school vooral op het begripsmatig leren een appel doet, zodat dit kind wel moet falen. Hij voert daarom een pleidooi voor ge- differentieerd onderwijs: '... for children of different patterns of ability'¹⁵ – Die differentiatie moet dan vooral gericht zijn op een '... diversity of educational methods, programs and goals, and of occupational oppertunities, just as wide as the range of human abilities'¹⁶.

3. De betekenis van de erfelijkheid voor de intelligentie, zoals geformuleerd door enkele van Jensen's opposenten

Het lijkt niet eenvoudig om aan de kern van wat Jensen, goed gedocumenteerd, betoogt te ontdekken. Enkele pogingen hiertoe zullen we kort nagaan en kritisch bezien.

3.1. Jerome S. Kagan

Kagan merkt op dat Jensen met twee gegevens werkt:

- hoe meer mensen verwant zijn, hoe groter de overeenkomst tussen hen in IQ en
- zwarte kinderen scoren lager op intelligentietests dan blanke kinderen.

Jensen trekt dan uit een combinatie van beide gegevens de onlogische konklusie, aldus Kagan, dat een ongunstige genenstructuur in hoge mate de oorzaak is van de lagere IQ's bij negerkinderen.

Naar onze mening komt Jensen toch niet tot deze konklusie op de manier zoals Kagan het voorstelt. Jensen zegt wel dat hoe meer mensen verwant zijn, hoe meer overeenkomst in IQ er is, maar hij zegt dit om te kunnen vaststellen hoe de IQ-variantie tot stand komt. Als hij op grond van een aantal onderzoeken constateert, dat negerkinderen lager scoren op intelligentietests dan blanke kinderen, dan combineert hij dit in elk geval óók met een aantal onderzoeken en gevonden verhoudingen die een rol spelen bij de variantie in IQ-verdeling.

Relevant is de studie van Gottesman, die door Kagan wordt aangehaald: '38 pairs of identical twins reared in different environments'¹⁷, waarvan het gemiddelde verschil in IQ punten bij één vierde van de paren meer dan 16 was en dit is groter dan het gemiddelde verschil tussen de zwarte en de blanke populaties in Amerika (15 IQ punten). Als men zich er van verzekert dat het kind de instructie begrijpt, dat het went aan een testsituatie, de tester van te voren leert kennen (etc.), dan is het IQ-verschil tussen dit en

het middle-class kind lang niet zo groot, meent Kagan.

3.2. J. Mc. V. Hunt

Hunt: Jensen vindt dat de bestaande verdeling van intelligentie in de populatie voor altijd vast ligt. Hunt daarentegen ziet in de ontwikkeling van de intelligentie vooral de fysische en sociale omstandigheden in interactie met kumulatieve effecten van informatie en intenties een rol spelen. De ontwikkeling van intelligentie is geen statische functie van groei omdat vroege ervaringen in deze ontwikkeling een belangrijke rol spelen. Op 4-5-jarige leeftijd valt er dus weinig te voorspellen m.b.t. wat er op 17-jarige leeftijd bereikt zal zijn, zoals Jensen doet, vindt Hunt. Hunt wijst er op dat de RNA-massa voornamelijk een produkt is van de aanpassing van een organisme aan zijn omgeving en stelt dan (HER p. 137): 'Interaction through the eyes, especially early in life has genuine neuroanatomical and neurochemical consequences'.¹⁹ In dit verband wijst hij op onderzoeken van Hebb (1949) en Riesen (1958), waarvan de laatste een aantal chimpansee-onderzoeken verrichtte waaruit o.a. bleek dat verblijf in duisternis gedurende 16 weken defekten in de anatomische structuur van het oog tot gevolg had. Een histochemische analyse die Hunt aanhaalt, vond bij konijnen (die onder gedepriveerde omstandigheden verkeerden) een gestoorde RNA-produktie (Weiskrantz 1958). Hunt's opmerkingen achten we hierom belangrijk omdat met name de Amerikaanse negerbevolking lange tijd in een vrijwel 'informatieloze', zeer gedepriveerde en geïsoleerde positie heeft geleefd. Enkele vragen moeten echter wel gesteld worden:

De eerste vraag is in hoeverre de bevindingen van de bovengenoemde dierexperimenten betekenis hebben voor de mens.

Een tweede nog belangrijker vraag is in hoeverre gemis aan 'informatie' óók gevolgen heeft t.a.v. de veel ingewikkelder structuur van de hersenen.

Indien beide vragen positief beantwoord zouden kunnen worden, dan is het nog zo dat

het standpunt dat deze – als bovenbeschreven verkregen – deficienties overgebracht kunnen worden op volgende generaties, reeds rond de laatste eeuwwisseling verlaten is. De deficienties zouden dus kunnen voorkomen per individu, per generatie. Met betrekking tot de tweede vraag noemt Hunt inderdaad onderzoeken die relevant zijn voor het daar gestelde probleem: lang verblijf in duisternis bleek ook invloed te hebben op de fijne structuur van belangrijke gebieden van de achterhoofdkwab. Op de consequenties van de door Hunt genoemde onderzoeken komen we nog terug. Op *zeer jonge* leeftijd verkeren in een verrijkte omgeving kan de ontwikkeling van de hersenstructuur beïnvloeden en vermeerderen en zelfs niet alleen tot een bepaalde drempel, meent Hunt; ook, wat Jensen bedoelt met de G-factor is hiervoor gevoelig, maar in deze is er nog onvoldoende overtuigend bewijsmateriaal, zoals Hunt ook toegeeft¹⁹, hoewel onderzoeken toch al duidelijk in die richting wijzen (Altman en Das 1964, Rosenzweig 1966).

Jonge kinderen beschikken over een zeer grote mate van plasticiteit t.a.v. hun vroege gedrags- en intelligentie ontwikkeling; hoe ouder de kinderen worden, hoe moeilijker het ook is iets van deze eerste ontwikkeling te veranderen. De erfelijke structuur moet in deze vroege periode vooral, door goede post-natale ervaring ontwikkeld worden, aldus Hunt. Zien we deze opmerkingen van Hunt in relatie met het eerder gestelde, dan is de relevantie en consequentie van Hunt's visie voor grote bevolkingsgroepen duidelijk, althans kan dat na verder onderzoek worden.

3.3. James F. Crow

Hoewel Crow het voor een groot gedeelte eens is met Jensen's analyse, heeft hij desondanks niet zo veel vertrouwen in de validiteit van zijn methoden. Zo meent hij dat erfelijkheid een functie is van genen-frekwenties, 'the mating system' (de 'basis' waarop een huwelijk tot stand komt: straks hierover meer) en de bestaande omgevingsinvloeden: 'As such it will change,

when these change'²⁰.

De door Jensen geschetste situatie, aldus Crow, kan dus enkel iets zeggen voor deze situatie, waardoor voorspellen en generaliseren in de tijd, en zeker op langere termijn, onmogelijk is. In dit verband herinnert Crow ook aan het feit dat door (nog) ongeïdentificeerde invloeden, de gemiddelde lengte in Amerika en Japan zeer is toegenomen. Op deze zeer belangrijke opmerkingen van Crow komen we nog terug. Wat betreft de onderzoeken van tweelingen, die apart opgevoed zijn, merkt Crow zeer terecht op dat we ook iets behoren te vernemen omtrent de korrelatie tussen de nieuwe ouders en de biologische ouders. Een probleem is ook, meent hij, dat het moeilijk is van zeer jonge kinderen op betrouwbare wijze het intelligentie niveau te bepalen.

Nieuwe interventie programma's, aldus Crow, kunnen zeker invloed hebben; indien de rol van de erfelijkheid groot is, dan betekent dit slechts dat het programma en de opzet daarvan goed doordacht moet worden.

3.4. Carl Bereiter

Bereiter stelt dat in onze toekomstige wereld de variabele in individuele verschillen zal zijn: de intelligentie, die zich manifesteert in de vaardigheid om die instrumenten ('tools') te gebruiken, die andere individuele verschillen irrelevant doen zijn. Bovendien zullen er steeds nieuwe intellectuele instrumenten komen die telkens een scheiding tussen mensen zullen aanbrengen, nl. die deze wèl en niet leren beheersen. Dit zal leiden naar een nieuwe kaste-maatschappij. De mate van 'assortative mating'²¹ voor intelligentie is tegenwoordig al groter dan voor elk andere psychische vaardigheid. Bereiter ziet niet veel heil in Jensen's wens om onderwijs op basis van specifieke vaardigheden. Specifieke vaardigheden, aldus Bereiter, zullen wel blijven bestaan, maar eerder verbonden aan de algemene intelligentie dan als alternatief hiervan. Tot slot²²: 'Remedial education along with remedial biochemistry, might conceivably have some appreciable effect in reducing the spread of individual differences in intelligence'.

3.5. Lee J. Cronbach

Cronbach: 'Jensen seems to argue that the disadvantaged should be taught by rote methods. But the cut-and-dried answers that can be learned by rote are not the answers that one needs if he is to cope with a changing world . . .'. Hij meent dat kompensatoren verzuimd hebben een maatschappij-visie een 'social policy' te ontwikkelen, zodat het 'waarheen?' onduidelijk moest blijven. De vraag is hoe we de strategie kunnen ontwikkelen die tot doel heeft om alternatieve middelen te vinden volgens welke de kinderen, zover als dat mogelijk is, tot 'self-fulfillment' kunnen komen²³. Cronbach wijst er op dat er kontradicties zitten in de studies van Jensen, want als de (disadvantaged) kinderen geïnstrueerd worden om zinvolle ('meaningful') associaties met woordparen te maken, dan presteren ze op de Glasman-task even hoog als de middle-class kinderen. Wat die taak precies inhoudt, zegt Cronbach overigens niet. De volgende opmerking van Cronbach is o.i. zeer belangrijk, nl. als hij reageert op de stelling van Jensen (ter verklaring van de drempel-hypothese) dat de omgeving 'does not effect stature above the level that includes minimal daily requirements of minerals, vitamins and proteins'. Cronbach: 'nutritional science now tells us to include certain chemical substances in the diet; these give heredity something to work with. You do not increase mental ability just by providing more stimulation. Analytic research will in due time specify the needed ingredients in an educational diet'²⁴.

4. Weerwoord van Jensen

Behoudens een aantal belangrijke opmerkingen, gaan sommige opponenten toch in het algemeen wat weinig op de grote lijn en de argumenten van Jensen's gedachtengang in, zodat de laatste (in dezelfde HER) dan ook zegt: 'On my main points the discussants agree with me at least as much as they agree among themselves, which is considerably'.

4.1. Jensen is het niet eens met Crow's interpretatie in verband met de (nog) ongeïdentificeerde milieu-invloeden op lengtegroei. Hij meent: 'But part of the cause of increased growth rate is also genetic' en 'The increase in adult height may be almost entirely attributable to genetic factors'²⁵.

Hij stelt dat de toename van de volwassen lengte nauw verbonden is met o.a. de uitvinding van de fiets en andere middelen van transport. De verklaring van het toenemen van de volwassen lengte is dan wat de genetici noemen 'outbreeding' effect: Tanner (1969) stelt dat de 'height of adults is significantly and inversely correlated with the degree of inbreeding in the region studied'²⁶. (Hoewel Jensen hier wijst op een belangrijke genetische determinant moeten we toch voor ogen houden dat deze pas merkbare invloed kreeg *nadat* er een nieuwe omgevingsfactor – en als gevolg van die omgevingsfactor – op het toneel was verschenen.)

4.2. Naar aanleiding van Hunt's dierexperimenten meent Jensen: 'Culturally disadvantaged children are obviously not reared in the dark'²⁷, waarmee hij de irrelevantie van die studies voor de aan de orde zijnde problematiek wil aantonen, maar tevens o.i. volledig voorbijgaat aan wat Hunt wil zeggen nl. dat gebrek aan informatie invloed kan hebben op de fysieke ontwikkeling van de hersenen. Naar onze mening vat Jensen hier informatie te eng op. Natuurlijk is t.a.v. deze problematiek nog veel studie vereist, maar het volgende lijkt toch relevant: Jensen stelt nl. dat doofgeboren kinderen in de regel tot normale intelligente prestaties komen. Als hij dit zo stelt, is het duidelijk wat hij hier onder informatie verstaat. Deze doofgeboren kinderen kregen immers een goede (aangepaste) opvoeding en dus tevens voldoende informatie²⁸. Jensen lijkt te bevestigen wat Hunt wilde zeggen en hij toont aan dat informatie niet slechts in sensorische zin opgevat kan worden; opvoeding en 'taal' is en geeft ook informatie.

4.3. Tot zover enkele van de meest belangrijke reacties van Jensen op zijn opponenten. Hij

gaat helaas niet in op een aantal zeer belangrijke opmerkingen en vragen, die we in dit artikel hebben weergegeven, m.n. van Cronbach en Bereiter. Toch kunnen we niet stellen 'dat we gewoon niet te snel resultaten moeten verwachten', om vervolgens rustig verder te compenseren. Wat ons in de volgende beschouwingen dan ook vooral zal interesseren is welke perspectieven er liggen ondanks - of misschien dankzij - het werk van Jensen met name voor de sociaal-economische kwetsbare bevolkingsgroepen, die toch weer opnieuw het kind van de rekening dreigen te worden.

Tevens willen we in de slotbeschouwing (5.) de voornaamste vragen, die bij het lezen van Jensen's werk nog bij ons opkwamen kort de revue laten passeren.

5. Slotbeschouwing

5.1. Om te beginnen bij het laatste:

Wat we niet uit het oog moeten verliezen is dat wanneer Jensen over intelligentie en verschillen in intelligentie spreekt, dat er dan steeds bedoeld wordt: gemeten intelligentie. Nu zegt Jensen zelf wel dat hij grote bezwaren heeft tegen het gebruik van intelligentietests (en IQ), maar hij doet en verklaart er vervolgens toch alles mee. De vraag is natuurlijk wat de verschillende intelligentietests precies meten; in elk geval geen 'absolute' intelligentie, geen aanleg, geen 'plafond' (of maximum), wèl in het algemeen: dat wat de resultante is van de interactie tussen aanleg en omgeving²⁹.

Een andere vraag is of het 'blanke' testkonstrukt wel een juist instrument is om het intelligentieniveau bij zwarte subpopulaties te bepalen. De zwarte bevolking met een heel andere levensstijl, eeuwenlang onderdrukt tot op de dag van vandaag, sociaal cultureel achtergesteld, geïsoleerd, etc. etc., van deze bevolking zou men kunnen verwachten dat ze lager op 'blanke' intelligentietests scoren.

5.2. Jensen stelde (zie 2.2.) dat hij nog nooit gehoord had van blijvende grote IQ-winsten bij

sociaal belemmerde kinderen en dat bij - meestal hoge - IQ-winsten de kinderen weer terugvallen, waarmee hij zijn drempel-hypothese wil bevestigen. Terugval na een bepaalde tijd hoeft niet op een drempel te wijzen omdat de kinderen daar immers niet 'overheen' hadden kunnen komen. Interessant blijft dan nog, te onderzoeken waardoor de terugval werd veroorzaakt, wat er in de tijd van de terugval is gebeurd, of beter: wat er niet is gebeurd. Indien compensatieprogramma's slechts functioneren als 'snelle en korte opwarmertjes' en indien de kinderen ná de beïnvloeding weer aan hun eigen lot worden overgelaten dan lijkt terugval al bijna vanzelfsprekend.

We moeten in dit verband wijzen op het zeer belangrijke werk van C. Bereiter die de kinderen niet enkele maanden maar twee jaren beïnvloedde hetgeen een winst van 25 IQ punten opleverde, terwijl hij een gemiddeld IQ - na inderdaad wel terugval, maar dit is na zulk een grote winst ook niet verwonderlijk - van 110 punten bereikte³⁰. Het is belangrijk te noteren dat zelfs Jensen hiervan onder de indruk komt: "These are exciting findings and we will want to follow this work closely in the future"³².

Afgezien van de opzet van een compensatieprogramma, waar we straks nog over komen te spreken, willen we t.a.v. de terugval, ná zo'n programma nog op een aantal punten wijzen. Afgezien van Jensen's werk en gedachten zouden we i.v.m. dit terugvallen het volgende in overweging kunnen nemen, nl.: of en in hoeverre de oorspronkelijke (IQ) winsten weer verloren zullen gaan zal mede afhangen van de kwaliteit van het vervolgonderwijs (meestal op de basisschool). Susan W. Gray c.s. (1966) wijst hier met name op.

Vervolgens van de mate waarin er b.v. vanuit het maatschappelijk werk (etc. etc.) werkelijk iets gedaan wordt aan de vaak deplorabele omstandigheden waarin velen verkeren: huisvesting, hygiëne, sanitair etc. en van de mate waarin de ouders bij het gehele gebeuren betrokken worden. Intensief *kontakt* tussen de school en de ouders is (voor elke vorm van onderwijs), vanwege de daaruit voortkomende mogelijkheid

om de leerlingen beter te leren kennen, een technische voorwaarde voor het kunnen geven van onderwijs.

Een ander punt waar A. J. Wilmlink (1967) reeds in dit verband op wees is dat men alleen door een goed contact kan komen tot een noodzakelijke verheldering van elkaars normen en vooral verwachtingen. Een uitblijven van deze verheldering leidt vooral tot problemen op scholen die bevolkt worden door kinderen uit oude volksbuurten, zoals bleek uit enkele onderzoeken van Dennis Marsden (1967)³². Een andere belangrijke reden waarom contact tussen school en ouders noodzakelijk is: de school moet weten hoe de houding van de ouders t.a.v. de school als instelling is. De houding van de ouders is zeer belangrijk voor de motivering van het kind.

We zijn van mening dat door het contact met de ouders ook en vooral een andere houding t.a.v. het lèrende kind bewerkstelligd moet worden. Ook M. Deutsch zag als één van de doelstellingen van zijn werk 'motivations changes' tot stand te brengen bij zowel de ouders als de kinderen (T. Bolleman 1966). Het is duidelijk dat (IQ) winsten van compensatieprogramma's weer gemakkelijk verloren kunnen gaan indien we verzuimen tevens de ouders bij het gehele gebeuren, hoe dan ook, te betrekken. De duurzaamheid van de winsten zal groter zijn, naarmate de ouders grondiger geïnstrueerd en getraind worden in wat ze met hun kinderen moeten doen (en hoe) nadat een bepaald programma beëindigd is, en naarmate men bij de ouders meer belangstelling kan wekken voor de cognitieve ontwikkeling en het leren van hun kinderen.

Een aantal programma's richtten zich inderdaad op de ouders zowel als op de kinderen b.v. het 'Intervention program' van S. W. Gray en R. A. Klaus (1966), terwijl we het 'Ypsilanti home teaching project' van D. P. Weikart en D. Z. Lambie (1967), in bovenbedoelde zin, het meest geslaagd achten, zodat het zinvol lijkt in het kort de opzet van dit project weer te geven.

Men werkte als volgt: een onderwijzeres, de 'Homevisitor' bezocht het ouderlijk huis met een

programma voor het kind en de moeder. Dit bezoek was wekelijks en duurde anderhalf uur, en het doel van dit bezoek was de moeder te interesseren in de verstandelijke ontwikkeling van haar kind³³. Voordat met het project gestart werd, was de moeders meegedeeld dat hun aanwezigheid tijdens het lesgeven aan hun kind vereist was. Na de les werd de moeder dan materiaal aangeboden, waarmee ze een hele week met het kind verder kon gaan. Behalve deze activiteiten trachtte men attitude verandering ook te verkrijgen door besprekingen met de moeders e.d., waarbij men hun zoveel mogelijk inzicht trachtte te geven in hun rol als 'eerste en belangrijkste onderwijzeres' voor het kind. De reacties van de moeders waren uiteenlopend en volgens de onderzoekers in een vijftal categorieën onder te brengen nl. van 'resistive-mothers' – een afnemend aantal tijdens het project – tot de 'talkative and demonstrative-mothers' en de 'concerned-mothers' – een stijgend aantal tijdens het project.

De evaluatie wees volgens de onderzoekers uit dat de verstandelijke ontwikkeling als gevolg van het experimenteel programma, bij de deelnemende kinderen was toegenomen.

Het belang van dit project achten wij, dat er kondities werden geschapen, waardoor de moeders het project a.h.w. konden continueren, waardoor de kans op een weer verloren gaan van de (uiteeraard niet alleen IQ) winsten werd verkleind (hoewel dit o.i. in een follow-up studie aangetoond zou moeten worden).

5.3. Niet *alle* compensatieprogramma's, die Jensen besprak zijn mislukt, bv. het programma van Karnes (1968), waarvan Jensen dan ook haastig opmerkt dat Karnes dit programma nog maar eens moet herhalen ter nadere evaluatie. Op de resultaten van het project van Weikart c.s. zijn we reeds uitvoeriger ingegaan en ook de 'exiting findings' van Bereiter liegen er niet om. De mate van succes van een compensatieprogramma lijkt ons in hoge mate af te hangen van de experimentele opzet die men kiest: zowel Weikart als Skeels bijv. ³⁴, waarvan de laatste wel een follow-up studie verrichtte waaruit het resultaat van de beïnvloeding evident was,

richten zich in hun kompenserende activiteiten op een persoonlijke relatie met elk kind afzonderlijk, - Skeels: warme 'one-to-one relation'. Het grote succes van het Bereiter-Engelmann programma zal o.i. nauw samenhangen, niet alleen met de doelstelling en het daaruit voortvloeiende programma, maar ook met de manier waarop de nauwkeurig uitgeschreven leergangen met instructies worden aangeboden: aan kleine groepen (6 of 7 kinderen), terwijl alle aandacht is gericht op het verkrijgen van een maximum aan motivatie, participatie en opmerkzaamheid van elk kind.

Wat we ondertussen niet uit het oog moeten verliezen is dat de resultaten van de bovengenoemde programma's Jensen's drempel-hypothese in het geheel *niet* bevestigen.

5.4. Op een test t.b.v. de militaire dienst (zie 2.3.) faalde 68% van de negers (kennelijk het enige voordeel dat de omstandigheden hun te bieden hebben) en 19% van de blanken. Elders lezen we dat 75% van die falenden uit grote gezinnen kwam, van 5 of meer personen (excl. ouders)³⁵. Er is een negatieve korrelatie tussen intelligentie en gezinsgrootte (Anastasi). In negerpopulaties is de geboortegolf en gezinsgrootte (Mitra 1966) als functie van sociaal-economische positie groter dan bij blanken.

Indien Jensen deze, door hem aangehaalde gegevens als boven met elkaar in verband zou hebben gebracht (door ze dus achter elkaar te noemen) dan zou hij een weg hebben aangegeven volgens welke er naar verbetering gestreefd zou kunnen worden (voorlichting etc. etc.); nu konstateert hij slechts.

5.5. Er is al op gewezen³⁶ dat milieutekortten kompenseren in feite kan betekenen: een 'trek' in de maatschappij van individuen met een gunstige genenstructuur uit de 'lagere' naar de 'hogere' milieus. Indien dit zou gebeuren, dan zouden we inderdaad (vgl. Bereiter 3.4.) door het principe van 'gelijke kansen' in een nieuwe kaste-maatschappij geraken en in deze 'nieuwe' maatschappij zitten de diverse groepen der minstbegaafden dan voorgoed in de hoek waar

de slagen vallen. Indien we mogen uitgaan van de gedachte dat een maatschappij waarin de kansen ongelijk liggen (en dit is de realiteit in veel westerse en oosterse 'democratieën') per definitie een kaste- (of klasse-) maatschappij is, dan zouden we in feite met deze konstatering nog enkel voor de volgende keuze staan: of een kaste-maatschappij op basis van gelijke kansen (dus: intelligentie), of een kaste-maatschappij op basis van ongelijke kansen (dus: sociale onrechtvaardigheid etc.). Nu kunnen we ons moeilijk voorstellen hoe die eerstgenoemde samenleving er zal uitzien, hoewel het hoopgevend kan zijn, dat we toch in elk geval onze zwakzinnigen, dus minstbegaafden, goed verzorgen. De laatstgenoemde samenleving hoeven we ons niet voor te stellen, dié maakt geschiedenis in oorlog en het laten (ver)hongereren van vele van zijn maatschappelijk kwetsbare medemensen³⁷. Politiek zal wel een rol blijven spelen, maar misschien is het te proberen!

5.6. Als Jensen spreekt over bevolkingsgroepen met een voor de intelligentie *ongunstige* genenstructuur dan moeten we een onderscheid maken tussen:

5.6.1. rassen - in Amerika bv. de zwarte populatie.

5.6.2. de sociaal-economische zwakkeren, ongeacht hun ras. Jensen maakt deze onderscheiding ook wel, maar voornamelijk om topografische redenen.

De emotionele sfeer die we aantreffen in de discussies en reacties n.a.v. het werk van Jensen wordt niet zozeer veroorzaakt o.i. door zijn stelling dat de variantie in intelligentie voor 80% genetisch bepaald is, als wel door de stelling dat er bevolkingsgroepen voorkomen met een voor de intelligentie ongunstige genenstructuur. Indien nl. de genetische 'variantie' stel bv. 99% zou zijn, *maar* in een populatie waarin elk individu een identieke gunstige genenstructuur zou hebben (iedereen is praktisch éven intelligent), dan zou men zich hooguit een beetje zorgen maken over een wat saai maatschappijbeeld

en weinig boeiende toekomst, maar dan was er ook verder niets aan de hand. Over dat toekomst-perspektief nu, willen we nog enkele dingen opmerken.

Jensen brengt individuen op grond van slechts één kenmerk, nl. huidskleur, onder eenzelfde noemer, nl. een bepaald ras. Dit lijkt ons zeker v.w.b. de Verenigde Staten, nogal aanvechtbaar. Zou men Jensen echter hierover aanspreken, dan zou hij vermoedelijk verklaren het in elk geval over sociaal-economisch kwetsbare bevolkingsgroepen te hebben (ongeacht huidskleur e.d.).

Vervolgens geeft hij niet aan in hoeverre die ongunstige genenstructuur *oorzaak* of *gevolg* is, zodat enkele vragen wel op hun plaats zijn. Het is zo, dat naar onze mening zinniger uitspraken over erfelijkheid gedaan kunnen worden, indien we vele generaties gedurende zeer lange tijd bestuderen (Crow wees reeds in die richting). Welnu, dit doen niet de sociale wetenschappers, maar o.a. paleontologen. We hebben ons daarom met de volgende twee vragen tot het Geologisch Instituut te Utrecht, afdeling paleontologie, gewend:

Wat is de invloed van een langdurig gebrek aan nieuwe 'input' op de erfmasa van een - geïsoleerde - bevolkingsgroep?

Wordt de fysieke ontwikkeling van de hersenen beïnvloed door 'informatie-activiteiten' of het uitblijven daarvan? (Deze vraag is ook relevant voor de als tweede genoemde groep.)

Het gesprek gaf, zoals te verwachten, wel geen oplossing van de problemen, maar toch willen we u kort verslag doen van de discussie, omdat daarin enkele interessante gedachten naar voren kwamen.

T.a.v. de eerste vraag: dit is in de evolutie zeer belangrijk en is vooral een functie van tijd en aantal (individuen in een populatie). In Amerika is het aantal individuen dat de zwarte populatie uitmaakt waarschijnlijk te groot en de tijd dat ze er verblijven waarschijnlijk te kort. De tendentie zou wel aanwezig kunnen zijn, maar onderzoeken in deze zijn niet bekend. Wij wijzen in dit verband wel op het effect van 'inbreeding' op de lengte (zie 4.1.) en op vele

dieronderzoeken waar eenzelfde verschijnsel werd gekonstateerd, zoals olifantjes die op volwassen leeftijd niet groter waren dan een middelmatig hondje. T.a.v. de tweede vraag: Onderzoeken betreffende mensen waren onze informanten niet bekend; wij kunnen volstaan met de verwijzing naar de discussiebijdrage van Hunt (zie 3.2.).

Indien beide vragen ooit met een definitief 'neen' beantwoord zouden kunnen worden, hetgeen niet waarschijnlijk lijkt, dan zou de huidige Amerikaanse neger in hogere mate representatief worden voor het zwarte ras. Hieruit zou kunnen volgen, dat wat Jensen konstateert in sterker mate geldt voor de neger, dus: *oorzaak*. In dit verband zouden we ons ook kunnen afvragen waarom de eerste beschavingen niet niet in Centraal Afrika ontstonden. Vegetatie, klimaat, etc. etc. blijken echter bij het ontstaan van kulturen een grote rol te spelen, zodat het niet toevallig is, dat we de eerste belangrijke kulturen zien verschijnen in de gematigde zones tussen de 30e en de 40e breedtegraad; dus toch *milieu!*? Dit alles ligt ondertussen al ver buiten het terrein van de sociale wetenschappen.

Alleen nog dit: omdat Jensen verzuimt een uitspraak te doen over de vraag (beter: de vraag helemaal niet stelt) van *oorzaak* of *gevolg*?, houdt hij belangrijke wegen die naar een oplossing kunnen voeren bewust, misschien onbewust, verborgen.

De tweede groep waarover Jensen spreekt wordt gevormd door de sociaal-economisch zwakkeren. In onze steeds gekompliceerder en technischer wordende maatschappij worden ook steeds meer en steeds zwaardere eisen aan de individuen gesteld, zodat de kloof telkens groter wordt tussen mensen die aan deze eisen *wel* en *niet* kunnen voldoen (verg. Bereiter).

Mogelijk is dit mede een verklaring waarom Jensen in de sociaal zwakke bevolkingsgroepen méér mensen aantrof met een lager IQ. Deze situatie wordt gekonsolideerd:

Men komt 'hoger' in de maatschappij, als men in het bezit is van meer diploma's (e.d.) en men krijgt eerder diploma's naarmate men uit een 'hogere laag' van de maatschappij komt; door effecten van 'assortative mating' en 'selective

breeding'.

Volgens Jensen is $\pm 50\%$ van de variantie in schoolsucces verklaarbaar uit genetische factoren. Ongeveer de helft en dat is veel, is dus afhankelijk van omgevingsfactoren. In deze omgevingsfactoren spelen zaken als gewoonten, motivatie, waarden, verwachtingen, traditie en normen een belangrijke rol, zoals Jensen ook opmerkt. Dit betekent o.a. dat de ouders van kinderen uit 'hogere milieus' hun kinderen veel meer stimuleren en motiveren m.b.t. het leren op school, terwijl dit in de 'volksbuurten' veel minder gebeurt. Een belangrijke implicatie hiervan is dat er dus middelen gevonden kunnen worden op grond waarvan schoolse prestaties van volkskinderen zeker kunnen verbeteren – verg. ook het projekt van Weikart (1967) – zodat de genoemde vicieuze cirkel doorbroken kan worden. Een andere implicatie is dat we ons i.v.m. het onderwijzen van de 'kultuurtechnieken' minder zorgen hoeven te maken over de grenzen van genetische bepaaldheden (tot op zekere hoogte uiteraard). Een derde implicatie heeft betrekking op de te ontwikkelen *doelstellingen* van de compensatieprogramma's. Naar onze mening zullen compensatieprogramma's minder gericht moeten zijn op functie-ontwikkeling (denkfunctie, taalfunctie) en meer opgezet moeten worden vanuit een 'leerplandenken'. Een handelend, actief verkennen van de *eigen*, beléefde wereld en omgeving zal in zo'n programma een belangrijke rol kunnen spelen. Daarbinnen funktioneert dan ook de taal: samen praten over wat je gedaan, gezien, meegemaakt en beleefd hebt. Dit alles heeft tot doel: je wereld kunnen begrijpen en ordenen, zodat je je zonder veel strubbelingen door je wereld kunt 'bewegen'. Daarnaast, maar met uiteindelijk hetzelfde doel, zal zo'n programma (dat waarschijnlijk niet meer compensatieprogramma zal heten) tevens gericht kunnen zijn op – de voorbereiding van – de cultuurtechnieken.

Dè voorwaarde voor een verantwoord functioneren van zulk een programma is een intensieve begeleiding verzorgd door liefst (school-)pedagogen.

5.7. T.a.v. een aantal kernpunten liggen er nog talrijke vragen en de antwoorden daarop kunnen pas na moeizaam, verder onderzoek gegeven worden. Duidelijk is, lijkt ons, hoezeer men zich moet hoeden voor te snelle, èn gezien al het voorafgaande, premature uitspraken. We willen dit artikel besluiten met het geven van enkele suggesties tot oplossingen die er mogelijk op langere termijn kunnen liggen m.b.t. de aan de orde zijnde problematiek:

- a. nieuwe resultaten uit onderzoek van (o.a.) de (populatie) genetische wetenschap met consequenties voor de besproken problematiek
- b. integrale bevrijding van geïsoleerde en sociaal-zwakke bevolkingsgroepen uit hun isolement
- c. een toenemende invloed van de mens op zijn eigen ontwikkeling en een toenemende controle van genetische factoren
- d. milieuverbetering, in de ruimste zin van het woord
- e. hernieuwde bezinning op de opzet, doelstelling, de methodologie en onderwijskundige merites van compensatieprogramma's

Tot slot: al zou er geen enkele oplossing mogelijk zijn en al zou de milieufactor in de variantie van de intelligentie slechts 5% voor zijn rekening nemen, dan zou die 5% voldoende reden zijn voor de sociale wetenschapper om zijn werk te verrichten.

Noten:

1. Het is vanzelfsprekend dat we uit de grote hoeveelheid literatuur die inzake de onderhavige problematiek is verschenen voor dit artikel een slechts beperkte keuze moesten en konden doen. Bij die keuze hebben we ons laten leiden door enkele door ons van belang geachte vragen, als ook door de grenzen die aan de omvang van een artikel gesteld worden. Het zal daarom mogelijk aan aktualiteit inboeten (temeer daar in de periode tussen het schrijven en het verschijnen van dit artikel weer veel nieuwe gegevens zijn losgekomen).

Het gaat ons echter niet om een afgeronde discussie, die is ook niet tot stand gekomen, maar om de weergave van de kernpunten van een probleemgebied. In een eventueel nieuw artikel zouden we op de recentste literatuur kunnen ingaan. De lezer die zich nu al, zowel verder als met het oog op mogelijk andere vraagstellingen wil oriënteren, kan dit doen aan de hand van o.a. de literatuuropgave in 'Jeugd in school en wereld', nummer 4, april 1971, pag. 198, 199. Science Heritability and IQ; in 'Harvard Educational Review', no. 4. Developmental genetics of behavioral capacities, B. E. Ginsburg; in 'Merrill-Palmer Quarterly', april 1971.

Fakte zur kontroverse um die Thesen Jensens in 'Zeitschrift für Pädagogik' 1970 nr. 2.

2. Zo meldde 'Newsweek van 10 mei 1971 dat een speciale commissie van NAS (National Academy of Sciences) in de Verenigde Staten op verzoek van (de fysicus) William Shockley en n.a.v. publikaties van (de psycholoog) Arthur Jensen, in diezelfde maand adviseerde tot het formeren van een werkgroep van wetenschappers '... to study the feasibility of a long-term research program on the interaction of genetic and environmental factors in human performance' (p. 52, 53). De NAS onderschreef onmiddellijk het belang van zulk een studie, maar tot een onderzoek is het (voor zover bekend) nog niet gekomen.
3. Doch ook in andere kringen heeft men moeite met deze materie. Wie nl. op 19 januari '72 de Brandpunt Aktualiteitenrubriek zag, was getuige van een discussie tussen voor- en tegenstanders (voornl. artsen) van de zgn. sex-kontrolle over topsportvrouwen. De voorstanders van deze kontrolle gingen er van uit dat de vrouwen bij wie 'mannelijke factoren' worden gekonstateerd, meer kans hebben op een topprestatie dan hun 'geheel vrouwelijke' collega's. Ze wilden daarom, teneinde de wedstrijden zo eerlijk mogelijk te laten verlopen, de genetische factoren konstant houden. Indien men de wedstrijden echt eerlijk had willen laten plaatsvinden, dan zou men echter op zijn minst ook de milieu-, omgevings- of scholingsfactoren van de deelnemers konstant moeten houden zoals: het aantal trainingsuren, de kwaliteit van het oefenmateriaal, de kwaliteit van de trainer en van de medische (eventueel psychologische) begeleiding etc.

Een menselijke verrichting, of het nu gaat om een prestatie op de 2000 meter of een prestatie op een intelligentie-test is altijd de resultante van de interactie tussen aanleg en milieu (omgeving, scholing).

4. In 'Verbal meditation and educational potential.'
5. HER, jan. '69, pag. 209, Citaten uit de 'Harvard Educational Review', jan. '69 of mei '69, zullen in het vervolg aangegeven worden met 'HER' pag. ...
6. 'HER', p. 6 e.v.
7. 'HER', p. 11.
8. 'HER', p. 60.
9. Hoe die drempel in elk afzonderlijk geval dan bepaald moet worden lijkt ons een cruciale vraag.
10. 'HER', p. 68.
11. Dat in zulke kontekst met intelligentie altijd 'gemeten' intelligentie bedoeld wordt, moge duidelijk zijn.
Opm. We willen in deze noot met nadruk doch zeer kort nog de aandacht vragen voor de 'Harvard Educational Review', reprint, nr. 4, en wel vanwege een aantal reacties op Jensen o.a. van Martin Deutsch ('Happenings on the way back to the forum: Social Science, IQ, and Race differences Revisited') en van Richard J. Light en Paul V. Smith ('Social Allocation models of Intelligence: a methodological Inquiry'). In deze laatste reactie komen 3 belangrijke punten naar voren:
 1. De schrijvers tonen aan dat niet-genetische invloeden (verschillen in SES) de gekonstateerde IQ verschillen ($1, SD = 15$ IQ punten) kunnen verklaren, althans voor een groot gedeelte (9 IQ-punten), m.a.w. Jensen rekent niet goed.
 2. Jensen, zo menen ze, geeft te weinig ruimte in zijn model aan de interactie, die hij *niet* uit gegevens maar uit een aftreksom afleidt. De statistische betrouwbaarheid van Jensen's parameter is erg laag, omdat de steekproef van identieke tweelingen te klein is en er bovendien geen zwarte tweelingen zijn onderzocht.
 3. Tot slot menen ze dat de huidige genetische-omgevingsmodellen aan ernstige revisie toe zijn, omdat ze voorbijgaan aan belangrijke sociale processen en relaties, zoals we weten dat die voorkomen m.n. in de Amerikaanse samenleving. Tot slot wijzen we op deze Reprint nr. 4, vanwege een uitvoerige literatuurlijst van pag. 93 t/m 97.

12. Westinghouse rapport in 'Harvard educational Annual, '70.
13. 'HER', p. 97.
14. 'HER', p. 108.
15. 'HER', p. 117.
16. Het lijkt ons overigens nog de vraag of het feit dat Jensen die 'conceptual ability' minder konstateerde dan ook betekent dat die er niet is. Het is immers mogelijk, dat de kinderen die vaardigheid wel bezitten, maar niet weten hoe die te 'gebruiken'. Ze hebben mogelijk nooit geleerd hoe ze begripmatig konden leren en zijn daardoor blijven steken in een eenvoudiger patroon van leren nl. associatief, waardoor de hieraan ten grondslag liggende vaardigheid ('associative ability') meer kans kreeg zich te ontwikkelen terwijl dit m.b.t. de begripmatige vaardigheid (de G-faktor) niet het geval kon zijn (vergelijk ook C. Bereiter in 3.4. en L. J. Cronbach in 3.5.). Zijn argumenten voor een op deze basis gedifferentieerd onderwijs lijken ons daarom nogal betwistbaar, zo niet gevaarlijk, indien men tenminste met deze kinderen meer voorheeft dan ze alleen lezen te leren. Hoe men kinderen op associatieve wijze bv. zou kunnen leren rekenen, is ons niet duidelijk (vergelijk onderzoeken inzake ontwikkeling van getalsbegrip van J. Piaget).
- R. Gerstel lijkt in zijn artikel 'school als instituut funktioneert absoluut niet in een volksbuurt' (in onderwijs en opvoeding nr. 5, '72, pag. 107 e.v.) nogal vrede te hebben met deze beperking en wil het volkskind dus vooral associatief leren lezen.
17. 'HER', p. 127.
18. 'HER', p. 137.
19. 'HER', p. 140.
20. 'HER', p. 113.
21. Onder 'assortative mating' verstaat Jensen de korrelatie m.b.t. een bepaalde karakteristiek tussen de ouders; hoe groter die is hoe groter ook de variantie tussen gezinnen.
22. 'HER', p. 169.
23. 'HER', p. 193.
24. 'HER', p. 60.
25. 'HER', p. 229.
26. 'HER', p. 229.
27. 'HER', p. 230 e.v.
28. Verg. Kohnstam, 'Taalontwikkeling en Milieu', p. 7.
29. Verg. het artikel van V. J. Welten 'Onderzoek':

- F. van Heek e.a. 'Het verborgen talent' in 'DUX', 36e jaargang juli/augustus '69, pag. 349 e.v.
30. 'HER', p. 168.
31. 'HER', p. 214.
32. 'Education at the working class' in: 'Linking home and school', '67.
33. Voor een soortgelijke opzet koos J. Rupp in zijn Utrechtse experiment.
34. Harold M. Skeels, 'Adult status of children with contrasting life experiences'.
35. Resp. 'HER', p. 87 en p. 93.
36. O.a. op het IPA aan de R.U. te Utrecht, G. de Bruyn, doctoraal paper.
37. Verg. St. Hearst, '2000 miljoen ... hongeren in een wereld van overvloed', Den Haag '65.

Literatuur

- Bereiter C., *The future of individual differences*, in Harvard educational Review, mei '69.
- Bolleman Th., *Het sociaal belemmerde kind*, Groningen '66.
- Brazziel W. F., *A letter from the south*, in Harvard educational Review, mei '69.
- Craft M., Raynore J., Cohen L., *Linking home and school*, London '67.
- Cronbach L. J., *Heridity, environment and educational policy*, in Harvard educational Review, mei '69.
- Crow J. F., *Genetic theories and influences: Comments on the value of diversity.*, in Harvard educational Review, mei '69.
- Elkind D., *Piagetian and psychometric conceptions of intelligence*, in Harvard educational Review, mei '69.
- Gray S. W. and R. A. Klaus, *Deprivation, development and diffusion*. Mimeo, Darcee Papers nr. 1, Nashville '66.
- Hunt J. Mc. V., *Has compensatory education failed? Has it been attempted?*, in Harvard educational Review, mei '69.
- Jensen A. R., *Learning abilities in retarded, average and gifted children*, in Merrill-Palmer Quart '63, 9.
- Jensen A. R., *Verbal meditation and educational potential*, in Annual Convention of the American Psychological Association, sept. '65, Chicago.
- Jensen A. R., *Varieties of individual differences in learning*, in Learning and individual differences, Gagné, R. M., Ohio '67.
- Jensen A. R., *Social class, race and genetics: implications for education*, in American Educational Research Journal, jan. '68.

Jensen A. R., *The culturally disadvantaged, psychological and educational aspects*, in American Educational Research Journal, jan. '68.

Jensen A. R., *How much can we boost IQ and scholastic achievement?* in Harvard Educational Review, jan. '69.

Jensen A. R., *Reducing the Heridity-Environment Uncertainty* in Harvard Educational Review, mei '69

Jensen A. R. and Rohwer D., *Syntactical meditation of serial and paired-associate learning as a function of age*. in Child Development, '65.

Kagan J. S., *Inadequate Evidence and Illogical Conclusions*, in Harvard Educational Review, mei '69.

Kohnstamm G. A., *Taalontwikkeling en milieu*, Amsterdam, '69.

Lambie D. and Weikart D., *Preschool intervention through a home teaching program*. Ypsilanti Michigan, '67.

Langeveld M. J., *Inleiding tot de studie der pedagogische psychologie van de middelbare schoolleeftijd*. Groningen, '66.

Wilmink A. J., *Begeleiding van school en schoolkind*, Utrecht, '67.

Drs. J. M. C. Nelissen (geb. 1942) behaalde in 1962 de onderwijzersakte en was daarna korte tijd als onderwijzer werkzaam. Hij begon in 1964 met de studie pedagogiek aan R.U. te Utrecht en deed in 1970 zijn doktoraalexamen. De laatste drie jaar van zijn studie was hij medewerker aan het experiment 'Kompensatieprogramma voor de oudste kleuters van de woonwagencentrum-scholen'. Vanaf 1970 werkt hij als onderwijskundig adviseur op het Schooladviescentrum te Utrecht.

Adres: Johannes Camphuysstraat 51bis, Utrecht.

De invloed van verschillend gesitueerde illustraties op het benoemen van globaalwoorden*

MEVR. S. G. BOORSMA-LANDWEER en D. J. BAKKER
Paedologisch Instituut Afdeling Research, Amsterdam

1. Inleiding

Uit een vorig onderzoek (Laman & Bakker, 1971) bleek dat plaatjes in het algemeen een negatief effect hebben op het lees-leerproces. Hiermee werden de resultaten van een aantal buitenlandse onderzoekers (Samuels, 1967, 1970; Braun, 1967; Harris, 1967) bevestigd. De negatieve invloeden werden met name bij relatief slechte lezers waargenomen.

In navolging van Samuels werd vooral in een verkeerd gerichte aandacht de oorzaak gezocht. Omdat de plaatjes gelijktijdig met de te lezen woorden werden aangeboden was het de proefpersoon (Pp) mogelijk niet het woord maar het plaatje te benoemen.

Het is echter niet waarschijnlijk dat plaatjes uitsluitend negatief inwerken op het leesproces. Eerder valt aan te nemen dat het uiteindelijk negatieve effect dat plaatjes sorteren de resultante is van een aantal positieve en een (groter?) aantal negatieve factoren. Als negatieve faktor werd reeds genoemd het afleiden van de aandacht van het te lezen woord.

Plaatjes kunnen echter ook als feedback-verschaffers fungeren en op deze wijze werkzaam zijn als positieve faktor. Feedback geven is informatie verschaffen. Als een kind een woord leest en het bijbehorende plaatje ziet dan zal het laatste hem (tot op zekere hoogte) inlichten omtrent het al of niet juist zijn van zijn lees-resultaat.

Ongetwijfeld zijn er behalve aandacht-afleiding en feedback-verschaffing andere factoren in het spel van woord en illustratie. De vraag is echter op welke wijze negatieve en positieve invloeden van elkaar gescheiden gehouden kunnen worden.

In het vorige onderzoek (Laman & Bakker, 1971) en in feite in alle ons bekende studies werden de plaatjes *gelijktijdig* met de te lezen woorden aangeboden. Dit betekent dat tijdens het lezen zowel de positieve invloeden van de feedback-verschaffing als de negatieve van de aandacht-afleiding aanwezig zijn. Met uiteindelijk het bekende negatieve effect.

Een methode om deze invloeden te scheiden is de plaatjes aan te bieden successief aan het te lezen woord. D.w.z. het plaatje wordt getoond direkt nadat het woord gelezen is. Op deze wijze is Pp gedwongen zijn aandacht op het woord te richten, waarmee de aandacht-afleidende faktor is geëlimineerd. Maar omdat het plaatje direkt na het lezen wordt getoond blijft het positieve aspekt van informatie-verschaffing gehandhaafd.

In het onderzoek worden dus de effecten van verschillend gesitueerde illustraties, dat zijn illustraties ter plaatse of niet ter plaatse van het te lezen woord, onderzocht.

Wanneer plaatjes simultaan met de woorden worden aangeboden (Sim-conditie) dan zal dit een negatief effect sorteren. Wanneer plaatjes successief aan de woorden worden aangeboden (Suc.-conditie) dan zal dit een positief effect hebben op het lees-leerproces.

2. Methode

Aan het onderzoek namen 28 (in eerste instantie 36, maar door ziekte e.d. vielen 8 Ppn af) kinderen deel: 18 meisjes en 10 jongens uit de oudste groep van de kleuterschool. De gemiddelde

* Onderzoek verricht in het kader van een doctoraalstudie.

leeftijd bedroeg 6 jaar en 2 maanden.

Het onderzoek gebeurde in 3 fasen. Vóór aanvang van de eerste fase werden de 4 woorden van de tweede fase getoond. Bleek een Pp één of meer van deze woorden reeds te kennen, dan werd hij van verder onderzoek uitgesloten.

Fase 1 Bedoeld als *introductie* teneinde Pp te laten gewennen aan het experiment. Daartoe werden 3 kaartjes gebruikt met de woorden aap, pan en pen, en de bijbehorende concrete afbeeldingen. De kaartjes werden een voor een getoond en gevraagd werd wat de plaatjes voorstelden. Pp werd uitgelegd dat men een aap kan tekenen, uitbeelden, maar dat men ook het woordje aap kan schrijven, zodat – als eenmaal het woord geleerd is – men weet dat we een aap bedoelen. Deze uitleg werd voor de andere woorden herhaald.

Fase 2 Bedoeld als *pre-test*. Pp werd gevraagd de woorden van fase 1 te vergeten omdat in fase 2 met 4 nieuwe woorden gewerkt zou worden. Deze woorden waren huis, haar, peer en poes. Ze werden geleerd zonder plaatjes. Begonnen werd met een oefen-trial, daarna een test-trial, dan weer een oefen-trial, enz. Er werd gestopt nadat Pp gedurende twee achtereenvolgende test-trials de 4 woorden foutloos had gelezen.

(N.B. Gemakshalve wordt hier het woord 'gelezen' gebruikt. In feite is hier echter sprake van 'verklanking' of 'herkenning', zoals de lezer zal hebben begrepen.)

Het aantal test-trials dat Pp nodig had om zover te komen werd beschouwd als prestatie-score (PS). Voor oefen- en test-trials werden dezelfde woorden gebruikt. Onder beide condities werden de woorden een voor een aangeboden. Tijdens de oefen-trials kreeg Pp 6 sec. de gelegenheid om te responderen; daarna gaf de proefleider steeds het goede antwoord, ongeacht de responsie (of het ontbreken ervan) van het kind. Tijdens de test-trials kreeg Pp 8 sec. gelegenheid om het woord te benoemen; daarna werd het woordje weggelegd zonder dat de proefleider dit benoemde.

Na fase 2 werden de Ppn op grond van hun

prestatiescores twee aan twee gematched en op basis van toeval verdeeld over de SIM.- en SUC.-conditie. De op deze wijze ontstane groepen bevatten elk 9 meisjes en 5 jongens. Door de matchings-procedure waren de beide groepen uiteraard praktisch gelijk in leesvaardigheid (gemiddelde prestatie-score van beide groepen: 14 trials).

Bovendien werden de aldus verkregen SIM.- en SUC.-groep ieder op hun beurt weer gesplitst in twee subgroepen, nl. (relatief) goede (GL-groep en slechte (SL-groep) lezers. Hiertoe werden per SIM.- en SUC.-groep de prestatie-scores in rangorde van laag naar hoog genoteerd, waarna op grond van de mediaan de splitsing plaats vond.

Fase 3 Tijdens deze fase moesten de woorden vuur, vork, beer en boek geleerd worden. Voor aanvang werd nagegaan of de Ppn deze woorden reeds kenden; dit bleek niet het geval te zijn.

De procedure van fase 3 was gelijk aan die van fase 2, behoudens de volgende uitzonderingen.

Tijdens de oefen-trials onder de SIM.-conditie gingen de te lezen woorden vergezeld van afbeeldingen *aan dezelfde kant* van het kaartje waar ook het woord stond. De proefleider gaf na elk antwoord van Pp steeds de juiste benoeming van het woord.

Tijdens de oefen-trials van de SUC.-conditie stonden de plaatjes *op de achterkant* van het kaartje en het woord op de voorkant. Nadat het woord was benoemd mocht Pp het kaartje omkeren, om te zien of hij het woord juist benoemd had; er werd geen mondelinge feedback verschaft.

Zowel onder de SIM.- als onder de SUC.-conditie werden de oefen-trials weer afgewisseld met test-trials. Tijdens de test-trials zag Pp alleen de woorden, niet de plaatjes; er werd ook geen andere feedback gegeven.

Als prestatie-score werd weer beschouwd het aantal test-trials dat Pp nodig had om twee maal achtereenvolgens de serie van 4 woorden foutloos te benoemen.

In alle fasen van het experiment werden de woorden in toevallige volgorde aangeboden.

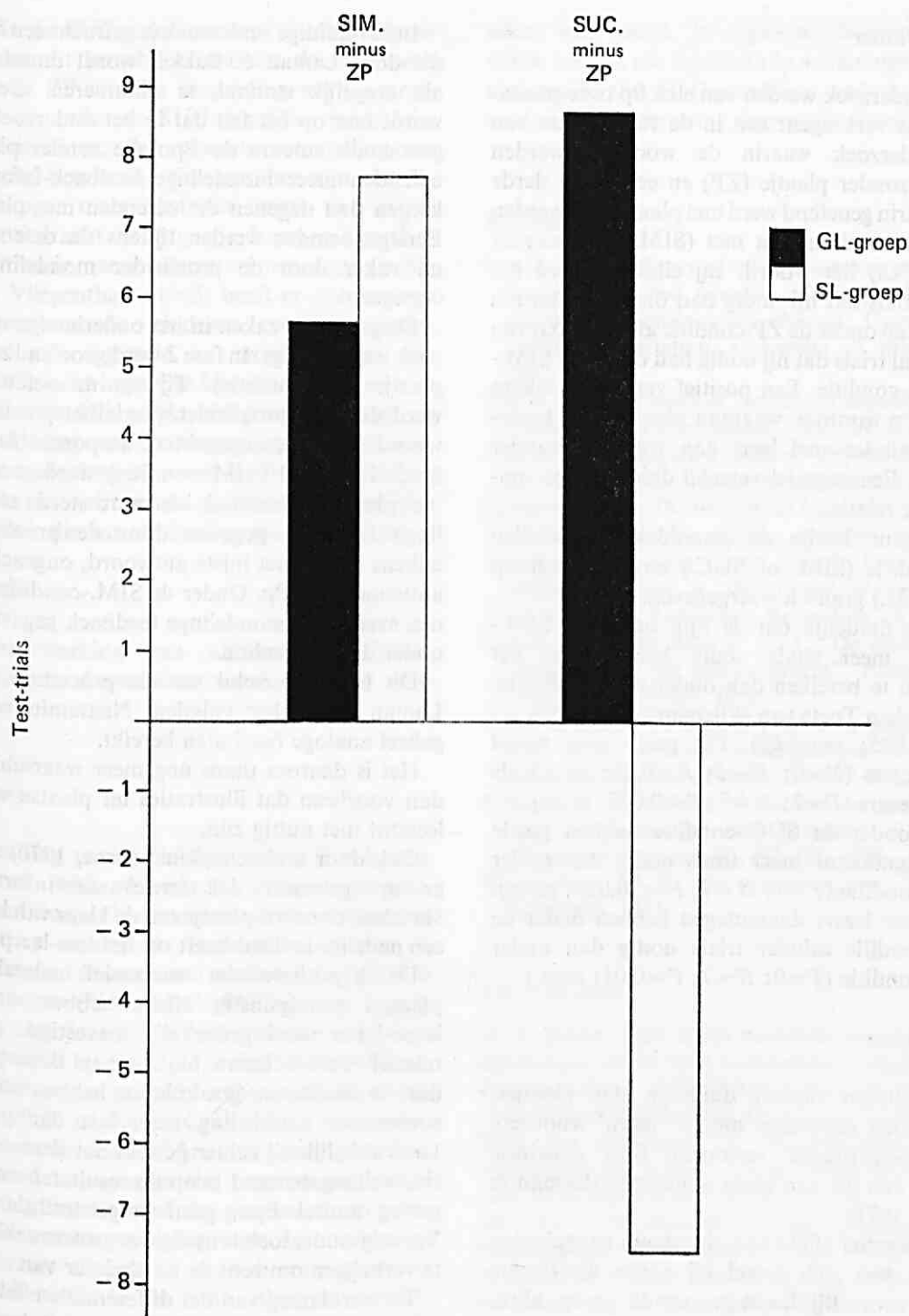


Fig. 1. Verschil in gemiddeld aantal test-trials dat relatief goede en slechte lezers nodig hebben om het criterium te bereiken onder de Sim.- en Suc.-conditie enerzijds en de ZP-conditie anderzijds.

3. Resultaten

In dit onderzoek werden van elke Pp twee prestatie-scores verkregen: een in de tweede fase van het onderzoek waarin de woorden werden geleerd zonder plaatje (ZP) en een in de derde fase waarin geoefend werd met plaatjes die werden aangeboden simultaan met (SIM.) of succesief aan (SUC.) het woord. Bij elke Pp werd het aantal trials dat hij nodig had om het criterium te bereiken onder de ZP-conditie afgetrokken van het aantal trials dat hij nodig had onder de SIM.- of SUC.-conditie. Een positief verschil betekent dat de Pp woorden waaraan plaatjes zijn toegevoegd minder snel leert dan woorden zonder plaatjes. Een negatief verschil duidt op een omgekeerde relatie.

In figuur 1 zijn de gemiddelde verschillen per conditie (SIM. of SUC.) en per leesgroep (GL en SL) grafisch weergegeven.

Het is duidelijk dat de Ppn onder de SIM.-conditie meer trials nodig hebben om het criterium te bereiken dan onder de ZP-conditie (Rang-teken Toets van Wilcoxon: $T=2$; $N=12$; $P < 0,005$; *eenzijdig*). Dit geldt voor zowel goede lezers ($T=0$; $N=5$; $P=0,05$; *eenz.*) als slechte lezers ($T=2$; $N=7$; $P=0,025$; *eenz.*).

Ook onder de SUC.-conditie hebben goede lezers significant meer trials nodig dan onder de ZP-conditie ($T=1$; $N=7$; $P < 0,025$; *eenz.*). De slechte lezers daarentegen hebben onder de SUC.-conditie minder trials nodig dan onder de ZP-conditie ($T=0$; $N=7$; $P=0,01$; *eenz.*).

4. Discussie

De resultaten maken duidelijk dat plaatjes, aangeboden simultaan met te 'lezen' woorden, het 'lees-leerproces' vertragen. Deze conclusie is gelijk aan die van vorig onderzoek (Laman & Bakker, 1971).

Het negatief effect van simultaan aangeboden plaatjes doet zich zowel bij goede als slechte 'lezers' voor. Bij laatst-genoemde groep blijkt de interfererende invloed echter het sterkst te zijn. Ook dit gegeven sluit goed aan bij de resultaten van de vorige studie.

In het huidige onderzoek is getracht een faktor die door Laman & Bakker wordt omschreven als mogelijk storend, te elimineren. Gedoeld wordt hier op het feit dat in het onderzoek van genoemde auteurs de Ppn die zonder plaatjes oefenden meer mondelinge feedback-informatie kregen dan degenen die oefenden met plaatjes. Eerstgenoemden werden tijdens de oefen-trials nl. vaker door de proefleider mondeling gecorrigeerd.

De gang van zaken in het onderhavige onderzoek was als volgt. In fase 2 werd geoefend zonder plaatjes (ZP-conditie). Tijdens de oefen-trials werd door de proefleider steeds het goede antwoord gegeven, ongeacht de responsie van het kind. In fase 3 (SIM.-conditie) werd geoefend met plaatjes. Maar ook hier werd steeds mondelinge feedback gegeven door de proefleider: telkens gaf hij het juiste antwoord, ongeacht het antwoord van Pp. Onder de SIM.-conditie werd dus even vaak mondelinge feedback gegeven als onder de ZP-conditie.

Dit is een verschil met de procedure welke Laman & Bakker volgden. Niettemin werden geheel analoge resultaten bereikt.

Het is daarom thans nog meer waarschijnlijk dan voorheen dat illustraties ter plaatse van de leesstof niet nuttig zijn.

Ook door anderen (Kinsbourne, 1970) wordt er op gewezen dat irrelevante informatie, verschaft door bv. plaatjes en de kleur van letters, een nadelige invloed heeft op het lees-leerproces.

De hypothese dat successief aangeboden plaatjes een gunstig effect hebben op het lezen-leren werd gedeeltelijk bevestigd. Alleen relatief slechte lezers blijken van deze procedure te profiteren, goede lezers hebben ook van successieve aanbieding meer last dan gemak. Uitdrukkelijk zij echter gesteld dat *deze* conclusie, welke gebaseerd is op de resultaten van een gering aantal Ppn, geen lange traditie kent. Vervolg-onderzoek is nodig om grotere zekerheid te verkrijgen omtrent de juistheid er van.

Ter verklaring van het differentiële effect van successieve plaatjes-aanbieding op het lees-leerproces van goede en slechte lezers kan het volgende worden aangevoerd. Onder zowel de

ZP- als de SUC.-conditie werd feedback gegeven, met dit verschil echter dat de informatie onder de ZP-conditie mondeling werd overgebracht en onder de SUC.-conditie visueel, d.i. door middel van een concrete voorstelling van de woord-betekenis. Nu kan het zijn dat de mondelinge, meer abstracte vorm van informatieoverdracht voor goede lezers geëigend is en de visuele, meer concrete vorm voor slechte lezers. Vliegthart (1963) heeft er op gewezen dat leesgestoorde kinderen meer 'concreet-patisch' zijn ingesteld en moeilijker tot een gnostische belevingswijze komen.

Deze twee-deling lijkt een goed uitgangspunt ter verklaring van bovengenoemde resultaten. Verder nadenken hierover heeft echter, dunkt ons, pas zin wanneer de resultaten van vervolgonderzoek die van de huidige studie bevestigen.

Naschrift

De medewerking van kleuterschool 'Klein Duimpje' te Amsterdam werd op hoge prijs gesteld.

Summary

Non-reading young children (6 yr. 2 m.) were presented with 4 words without pictures (ZP-condition). On the basis of the number of trials they needed to learn these words Ss were matched in two's and randomly assigned to two groups (SIM.- and SUC.-group resp.). Each group learned 4 other words, this time accompanied by pictures. In the SIM.-condition the pictures were printed on the same side as the words, while in the SUC.-condition they were printed on the back. This latter condition was introduced to separate the negative attention-distracting functions of the pictures, from positive information-supplying ones. In conformity with former studies Ss needed more trials to learn the words in the SIM.- than in the ZP-condition. In the SUC.-condition no overall

effect was found. It appeared, however, that worse readers are significantly advantaged by the pictures in the SUC.-condition and that good readers are in the same degree disadvantaged.

Referenties:

- Braun, C., *The efficacy of selected stimulus modalities in acquisition and retention of sex-typed textual responses of kindergarten children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 1967.
- Harris, L. A., *A study of the rate of acquisition and retention of interest-loaded words by low socio-economic kindergarten children*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, 1967.
- Kinsbourne, M., *The analysis of learning deficit with special reference to selective attention*. In: D. J. Bakker en P. Satz (Eds), *Specific Reading Disability; Advances in Theory and Method*. Universitaire Pers Rotterdam, Rotterdam, 1970.
- Laman, S. M. en Bakker, D. J., 'De invloed van illustraties op het lees-leerproces', *Pedagogische Studiën*, 48, 303-307, 1971.
- Samuels, S. J., 'Attentional process in reading: the effect of pictures on the acquisition of reading responses'. *J. Educ. Psychol.* 58, 337-342, 1967.
- Samuels, S. J., 'Effects of pictures on learning to read, comprehension and attitudes'. *Review of Educational Research* 40, 397-407, 1970.
- Vliegthart, W. E., *Op gespannen voet*, Wolters, Groningen, 1963.

Curricula vitae

D. J. Bakker (geb. 1935) studeerde ontwikkelingspsychologie aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Promoveerde in 1971 op het onderwerp *Temporal Order in Disturbed Reading*. Houdt zich voornamelijk bezig met onderzoek op neuropsychologisch en orthodidactisch terrein. Adres: Pedologisch Instituut, Prins Hendriklaan 23, Amsterdam.

Mevrouw S. G. Boorsma-Landweer studeerde ontwikkelingspsychologie aan de Vrije Universiteit te Amsterdam, welke studie zij in 1971 voltooide. In het kader van de doctoraalstudie verrichtte zij het hier gerapporteerde onderzoek.

Boekbespreking

Donald Vandenberg, *Being and Education, An Essay in Existential Phenomenology*, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, 228 p.

Voor de Europese lezer die enigermate georiënteerd is in theorieën van de opvoedingswetenschap en in de fenomenologie, biedt dit boek weinig nieuwe informatie over dit gebied. De auteur hanteert 'existential phenomenology as a method to investigate major educational problems within the limitation and possibilities of being' (preface p. IX).

Voor de filosofie steunt hij daarbij vooral op Heidegger, daarnaast nog o.a. op J. P. Sartre, M. Merleau-Ponty, A. Schuetz.

Voor 'the educational thought' is hij, zegt hij, vooral dank verschuldigd aan Romano Guardini, Martinus Langeveld en Otto Bollnow.

Toch lijkt het zinvol aandacht voor dit boek te vragen:

1. Het kan de gedachte corrigeren dat alle Amerikaanse 'philosophy of education' voor de 'teacher training' (p. 1 zegt dat dat haar voornaamste taak is) van hetzelfde grauwe laken een pak is, type: I. Scheffer, *Philosophy and Education*, Modern Readings, Boston 1968; allen geschreven in zulk een stijl dat zelfs de luiste en domste lezer het tempo van het boek kan bijhouden.

In dit boek wordt systematisch gezocht naar een integratie van de bestaande sociale en personale opvoedingsproblemen en de taak van de leraar. Niet systematisch werd dat al veel eerder gedaan door de outsider P. Goodman (*Growing Up Absurd*, N.Y. 1960; *Compulsory Miseducation*, Penguin, Middlesex, 1971). Maar deze pogingen mondten uit in een failliet-verklaring van de school (vgl. ook I. D. Illich, *Deschooling Society*, London 1971). Het gevaar is niet gering dat 'die Reformer verlaten das Schiff - die Bildungs-

ingenieure bleiben zurück' (H. van Hentig, *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule*, Stuttgart 1972, p. 9).

Dit gevaar kan mede door werk van dit type gekeerd worden.

2. Het werk is een goed voorbeeld van het moeizame probleem typisch continentale gedachten in het Engelse taalgebied over te planten. Te meer waar soms zwaar geladen, belaste filosofische begrippen ook nog eens opgeladen worden met 'dichtbije' praktische relationele problemen b.v. bij het hanteren van de term 'alienation' (o.a. p. 96; vgl. verder hiervoor het zeer bruikbare register p. 221). Wat meer voorzichtigheid had hier op zijn plaats geweest.

Voor deze overplanting is ongetwijfeld o.a. ook van belang het nieuwe *Journal of the British Society for Phenomenology* (Sinds 1969, met zeer goede bibliographische bijdragen).

In zulk een context mag men hopen dat toch nog ooit de lang aangekondigde, lang op zich laten wachtende Engelstalige bewerking van Langevelds *Beknopte Theoretische Pedagogiek* zal verschijnen. In elk geval heeft Vandenberg een begin gemaakt met dit moeilijke vertaalwerk. Dat hij dan wel eens faalt is jammer, maar begrijpelijk.

De bibliotheken van onze opleidingen zullen er goed aan doen het aan te schaffen. Misschien dat enkele van onze, te talrijke, alleen maar Engels lezende studenten dan toch nog tarwebrood gaan eten in plaats van het kleffe, altijd verse, nooit smakelijke fabrieksbrood van Scheffer en aanverwante firma's.

A. J. Beekman

Wetenschapsopvattingen van pedagogiek-docenten en -studenten*

J. B. A. M. VAN BERGEN EN M. J. M. VOETEN

Samenvatting

In dit artikel wordt getracht de opvattingen te beschrijven die bij pedagogiekstudenten en -docenten te Nijmegen leven over de pedagogiek als wetenschap.

In oktober 1970 werd een vragenlijst afgenomen die 70 uitspraken bevatte omtrent wetenschaps- en pedagogiekbeoefening. De studenten en docenten werd verzocht aan te geven in welke mate ze het met elk van die uitspraken eens konden zijn. De uitspraken waren door middel van een getrapte gestratificeerde steekproeftrekking ontleend aan de pedagogische literatuur. Een faktoranalyse op de korrelaties tussen uitspraken voor de studentengroep resulteerde in elf interpreteerbare dimensies. Deze faktorstructuur voor studenten bleek niet dezelfde als die voor docenten.

Op basis van de faktorcores van de studenten werden verschillen in wetenschapsopvatting tussen vier afstudeerrichtingen beschreven. Daarbij werd gebruik gemaakt van multivariate variantie-analyse en diskriminantanalyse. Er bleken statistisch significante verschillen te bestaan tussen de gemiddelden van de afstudeerrichtingen op de factoren. Deze verschillen werden beschreven in termen van de korrelaties van de factoren met twee diskriminantvariabelen.

Tenslotte werd op de antwoordpatronen van studenten en docenten een iteratieve clusteranalyse uitgevoerd, waarbij twee grote clusters werden gevonden.

* Samenvatting van een onderzoek naar de opvattingen omtrent het wetenschapskarakter van de (ped)agogiek bij studenten en docenten van de sub-fakulteit der pedagogische en andragogische wetenschappen te Nijmegen. (1, 2)

Probleemstelling

Onder beoefenaars van de (ped)agogiek bestaan verschillende opvattingen met betrekking tot de aard van de (ped)agogiek als wetenschap. Deze opvattingen hebben zowel invloed op het wetenschappelijk werk als op de inrichting van universitaire (ped)agogiek-opleidingen. Bij de beoordeling van doelstellingen voor een universitaire (ped)agogiek-opleiding bijvoorbeeld zal de wetenschapsopvatting als een belangrijk gezichtspunt een rol spelen.

Met als directe aanleiding de verwarring en het onbehagen bij studenten zowel als docenten ten aanzien van de inhoud van de (ped)agogiekopleiding te Nijmegen kwam de vraag op in hoeverre een inventarisatie van wetenschapsopvattingen zoals die onder studenten en docenten te Nijmegen leven, met behulp van empirisch onderzoek mogelijk en nuttig zou zijn. De verwachting was dat een dergelijke inventarisatie zou kunnen bijdragen tot verder doelstellingenonderzoek en tot verheldering van doelstellingendiskussies. Bovendien zou een dergelijk onderzoek mogelijk een bijdrage kunnen leveren tot het meer algemene probleem hoe langs empirische weg complexe waardensystemen beschreven kunnen worden. Een belangrijke inspiratiebron voor dit onderzoek vonden we in onderzoek van Meuwese en van Van Kemenade en Wijngaards met betrekking tot opvattingen omtrent doelstellingen in het hoger onderwijs³.

We stelden ons ten doel een inventarisatie van opvattingen die met betrekking tot het wetenschapskarakter van de (ped)agogiek bestaan bij docenten en doktoraalstudenten (waarbij ook MO-B-studenten) van de subfakulteit der peda-

gogische en andragogische wetenschappen te Nijmegen. In het kader van deze doelstelling hebben we ons op de volgende drie vragen gericht:

1. Hoe zijn de opvattingen met betrekking tot de (ped)agogiek te beschrijven in termen van een beperkt aantal dimensies of gezichtspunten?
2. Welke overeenkomsten en verschillen in wetenschapsopvatting bestaan er tussen
 - studenten en docenten
 - studenten van verschillende afstudeerrichtingen?
3. Zijn er in de onderzoekspopulatie groepen van studenten en/of docenten te onderscheiden die gekenmerkt kunnen worden door duidelijk verschillende wetenschapsopvattingen?

Getracht werd de wetenschapsopvattingen van de betrokken studenten en docenten vast te stellen met behulp van een per post verzonden vragenlijst. In deze vragenlijst was opgenomen een verzameling stellingen met betrekking tot aard en taak van wetenschapsbeoefening in het algemeen en met betrekking tot het wetenschapskarakter van de (ped)agogiek in het bijzonder. De respondenten werd verzocht op een zevenpuntsschaal aan te geven in welke mate ze het met elk van de in totaal zeventig stellingen eens konden zijn. De dataverzameling vond plaats in oktober 1970.

Samenstelling van de uitsprakenverzameling.

Onder een wetenschapsopvatting werd verstaan een geheel van opvattingen met betrekking tot de volgende onderwerpen: het doel van wetenschaps- of (Ped)agogiekbeoefening, het object van (ped)agogiekbeoefening, methoden van kennisverwerving, de relatie van wetenschap en met name van (ped)agogiek tot waarden en normen, de verhouding theorie-praktijk, de relatie tussen de (ped)agogiek en andere wetenschappen, de interne structuur van de (ped)agogiek, enzovoorts.

Wetenschapsopvattingen kunnen zich op verschillende wijzen manifesteren, bijv. in de globale perceptie van overeenkomsten en verschillen tus-

sen wetenschappen. In een onderzoek bij T.H.-studenten konkludeerde Kruit⁴ dat beoordelingen van de overeenkomst tussen vakken redelijk goed konden worden beschreven in twee dimensies: theoretische vakken werden tegenover praktische vakken geplaatst en exakte vakken tegenover niet exakte. In het onderhavige onderzoek werd geprobeerd tot een meer gedifferentieerd beeld te komen van de opvattingen die onder pedagogen leven ten aanzien van hun eigen wetenschap. Daarbij werd ervan uitgegaan dat deze opvattingen tot uiting gebracht kunnen worden in expliciet geformuleerde stellingen met betrekking tot diverse aspecten van wetenschaps- en met name (ped)agogiekbeoefening. Dergelijke expliciete formuleringen kunnen aangetroffen worden in de (ped)agogische literatuur. Door nu een universum van (ped)agogische literatuur af te bakenen wordt indirect ook een universum van uitspraken omtrent de (ped)agogiek als wetenschap gedefinieerd.

In dit universum van literatuur werden opgenomen publikaties van docenten en studenten van de subfakulteit der pedagogische en andragogische wetenschappen te Nijmegen, publikaties uit de literatuurlijsten van de pedagogiek-opleiding in Nijmegen voor het collegejaar 1969-1970, interne verslagen en discussiestukken over de pedagogiek-opleiding te Nijmegen (1968-1970), artikelen uit een aantal Nederlandse pedagogische tijdschriften uit de periode 1965-1970, openbare lessen, inaugurale redes en afscheidsredes uitgesproken aan Nederlandse universiteiten en hogescholen in de periode 1950-1970. Bij deze keuze speelden de volgende overwegingen een rol:

- het onderzoek heeft enkel betrekking op Nijmeegse studenten en docenten;
- in de redevoeringen van hoogleraren en lektoren in de pedagogiek is een sterke preokkupatie met het wetenschapskarakter van de (ped)agogiek aan te treffen;
- in de tijdschriftartikelen vindt men de meer recente ontwikkelingen;
- verwacht mag worden dat met deze keuze in ieder geval de in Nederland heersende opvattingen goed tot uiting kunnen komen.

Het aldus omschreven universum bestond uit 196 boeken en artikelen en 24 gestencilde verslagen en discussiestukken.

Uit de 196 boeken en artikelen werd een gestratificeerde steekproef van in totaal 360 pagina's getrokken. Gestratificeerd werd naar vakgebied, naar herkomst van de publikatie en naar de omvang van de publikatie. Aan deze steekproef van pagina's werden de interne verslagen en discussiestukken toegevoegd. Deze werkwijze kan worden opgevat als een clustersampling van uitspraken omtrent de (ped)agogiek uit een welomschreven – zij het enigszins arbitrair – universum van uitspraken. Verwacht mag worden dat door deze werkwijze een gedifferentieerd beeld verkregen kan worden van de opvattingen over diverse aspecten van (ped)agogiekbeoefening. Door nu de in de vragenlijst op te nemen uitsprakenverzameling weer door middel van een steekproefprocedure aan de verkregen literatuursteekproef te ontlelen kan een vragenlijst ontstaan die de diversiteit van discussiethema's en opvattingen redelijk goed representeert. Toepassing van een steekproefprocedure heeft verder als voordeel dat de subjektieve invloed van de onderzoekers op de samenstelling van de uitsprakenverzameling wordt verkleind.

Voordat een steekproef van uitspraken kon worden getrokken dienden eerst de in de literatuursteekproef aanwezige uitspraken te worden geïdentificeerd. Volgens een aantal tevoren opgestelde regels – waarmee overigens geen volledig geformaliseerde procedure werd bereikt – werden de in de literatuursteekproef aanwezige – voor dit onderzoek – relevante uitspraken verzameld. In totaal werden 1285 uitspraken aangehouden. Naast specifieke uitspraken omtrent het wetenschapskarakter van de (ped)agogiek werden ook de meer algemene op wetenschapsbeoefening betrekking hebbende uitspraken in de verzameling opgenomen. Om de representativiteit van de te trekken steekproef van uitspraken te bevorderen werd een stratifikatie naar themawenselijk geacht. De uitspraken werden ingedeeld in 14 thematische categorieën, vijf betrekking hebbend op de wetenschap in het algemeen en negen categorieën die meer in het bijzonder de

agogische wetenschappen betreffen. 95% van de uitspraken kon in deze categorieën worden ingedeeld. Het categorieënstelsel was niet a priori beschikbaar, maar werd aan de verzamelde uitspraken zelf ontleend.

In twee fasen werd vervolgens een gestratificeerde steekproef van uitspraken getrokken op basis waarvan 70 uitspraken voor de vragenlijst werden geformuleerd. In eerste instantie werden 140 uitspraken in de steekproef opgenomen. Deze uitspraken moesten worden omgezet in bondige stellingen die ook buiten de oorspronkelijke context begrijpelijk zouden zijn. Getracht werd bij deze herformulering zo nauw mogelijk aan te sluiten bij de bedoelingen van de diverse auteurs. Vanuit de oorspronkelijke 140 literatuurcitaten werden 175 nieuwe uitspraken geformuleerd. In een vooronderzoek werd onder meer nagegaan of 16 doktoraalstudenten pedagogiek onafhankelijk van elkaar de uitspraken konden klassificeren in de 14 thematische categorieën. Op grond hiervan werden de vijf categorieën met betrekking tot 'wetenschap in het algemeen' tot drie teruggebracht. Tenslotte werd een gestratificeerde steekproef van 70 stellingen getrokken die in de vragenlijst werden opgenomen. Deze stellingen waren als volgt verdeeld over de thematische categorieën:

1. Doeleinden van wetenschapsbeoefening; wetenschap en waarden (12)
2. Sociale wetenschappen versus natuurwetenschappen (2)
3. Methodologie der empirische wetenschappen (6)
4. Onderwijskunde (4)
5. Orthopedagogiek (5)
6. Sociale pedagogiek en andragogie (5)
7. Onderlinge relaties tussen agogische wetenschappen (5)
8. Objekt van de (ped)agogiek (4)
9. Relatie tussen de (ped)agogiek en andere wetenschappen (6)
10. Methoden van kennisverwerving in de (ped)agogiek (10)
11. De verhouding theorie – praktijk (6)
12. Waardenvraagstuk in de (ped)agogiek (5)

De vragenlijst

De twintig stellingen met betrekking tot wetenschap in het algemeen en de vijftig stellingen met betrekking tot de agogische wetenschappen werden in de vragenlijst als twee blokken achter elkaar geplaatst zonder overigens een uitdrukkelijke scheiding aan te brengen. Binnen elk blok werden de uitspraken in een random volgorde geplaatst. Er werden twee vormen van de vragenlijst samengesteld, die willekeurig over de respondenten werden verdeeld. Het enige verschil tussen deze twee vormen was de volgorde waarin de uitspraken werden aangeboden. Achter iedere uitspraak werd een zevenpuntsschaal geplaatst van 'volkomen oneens' tot 'volkomen eens'. De respondenten werden verzocht op deze schaal aan te geven in hoeverre zij – in het licht van hun ideaalbeeld van de (ped)agogiek – met elk van de uitspraken konden instemmen. Naast deze zevenpuntsschaal konden nog twee andere antwoordcategorieën worden gebruikt: 'weet niet' en 'hangt ervan af' (zie onder).

In de vragenlijst werd ook een evaluatieschaal opgenomen met behulp waarvan de respondenten hun oordeel konden geven over de voorgelegde uitsprakenverzameling. Deze schaal bestond uit vijfpuntsschaaltjes met betrekking tot twintig contrastparen zoals bijvoorbeeld goed–slecht, belangrijk–onbelangrijk, duidelijk–onduidelijk.

Non-response

De response was bevredigend. 34 van de 37 docenten en 71% van de doktoraalstudenten hebben

Tabel 1. Studenten per afstudeerrichting.

Afstudeerrichting	aantal respondenten	% non response
Algemene Pedagogiek	69	34%
Onderwijskunde	41	13%
Sociale Pedagogiek	37	26%
Orthopedagogiek	54	25%
Overige	3	—
Totaal	204	29%

aan het onderzoek deelgenomen. In totaal werden 238 bruikbare vragenlijsten terug ontvangen. Tabel 1 geeft een overzicht van de studenten per afstudeerrichting.

Evaluatie van de uitsprakenverzameling

De aan de vragenlijst toegevoegde evaluatieschaal bestond uit elf contrastparen die betrekking hadden op een algemene evaluatie van het onderzoeksinstrument. De bedoeling hiervan was na te gaan hoe de respondenten oordeelden over de relevantie en de hanteerbaarheid van het instrument. Tevens werd nagegaan hoe de respondenten oordeelden over de samenstelling van de uitsprakenverzameling met betrekking tot negen inhoudelijke aspecten, zoals b.v. teveel maatschappijkritiek – te weinig maatschappijkritiek, teveel empirisch onderzoek – te weinig empirisch onderzoek.

Men vond over het algemeen dat de uitsprakenverzameling beoordeeld naar deze negen aspecten evenwichtig was samengesteld. Er was op dit punt nauwelijks verschil tussen studenten en docenten en ook niet tussen studenten per afstudeerrichting. Wat het algemene gedeelte van de evaluatieschaal betreft konden met behulp van faktoranalyse drie dimensies worden onderscheiden:

1. Een waardering van de relevantie van het onuitspraken (eenvoudig – moeilijk te beantwoorden; duidelijk – onduidelijk);
2. Een waardering van de formulering van de uitspraken (eenvoudig – moeilijk te beantwoorden; duidelijk – onduidelijk);
3. Een algemene evaluatie van de inhoudelijke samenstelling van de uitsprakenverzameling (diepgaand – oppervlakkig; volledig – onvolledig; goed – slecht; veelomvattend – eenzijdig).

De eerste en derde dimensie bleken tamelijk hoog positief gekorreleerd (nl. .58). De relevantie van het onderzoek werd over het algemeen vrij positief beoordeeld. De waardering voor de inhoud

delijke samenstelling van de uitsprakenverzameling was gemiddeld meer neutraal. De duidelijkheid van de uitspraken en, daarmee samenhangend, het gemak waarmee geantwoord kon worden werden enigszins negatief beoordeeld. De respondenten die de vragenlijst later terugzonden bleken het instrument enigszins ongunstiger te waarderen, met name wat betreft de moeilijkheid van de beantwoording.

Het gebruik van de categorieën 'weet niet' en 'hangt ervan af'

De categorieën 'weet niet' en 'hangt ervan af' werden geïntroduceerd om rekening te kunnen houden met de mogelijkheid dat een respondent niet in staat is ten aanzien van een bepaalde uitspraak zijn mate van instemming aan te geven. Dit kan zich voordoen als een respondent een bepaalde uitspraak niet begrijpt, of van het betreffende onderwerp te weinig weet om een oordeel te kunnen geven. In zo'n geval is een 'weet niet'-antwoord op zijn plaats. Op de tweede plaats is het mogelijk dat een respondent vindt dat een bepaalde uitspraak op meerdere wijzen te interpreteren is en dat zijn antwoord afhangt van de interpretatie die hij kiest. Voor deze situatie bood de 'hangt ervan af'-categorie een adequate antwoordmogelijkheid. Als noch de 'weet niet'- noch de 'hangt ervan af'-situatie zich voordoet bestaat toch nog de mogelijkheid dat een respondent geen keuze kan maken tussen 'eens' en 'oneens'. In dat geval is van een 'noch eens noch oneens' antwoord sprake (de middenkategorie van de schaal).

De introductie van de 'weet niet' en de 'hangt ervan af' categorie was erop gericht een onjuist gebruik van de middenkategorie te voorkomen en de respondenten in de gelegenheid te stellen zo adequaat mogelijk te reageren. Bovendien gaf dit de gelegenheid 'meerzinnige' en 'te moeilijke' uitspraken op te sporen en te verwijderen. Van het totaal aantal antwoorden over alle 70 uitspraken bleek 4% in de 'weet niet'-kategorie en 3,8% in de 'hangt ervan af'-kategorie te vallen. Besloten werd die uitspraken te verwijderen

waarop in beide restcategorieën samen door meer dan 20% van de respondenten werd gescoord. Dit betrof twee uitspraken. De resterende 'weet niet'- en 'hangt ervan af'-scores werden vervolgens in de middenkategorie geplaatst.

Dimensies van wetenschapsoopvattingen

Het eerste deel van de probleemstelling had betrekking op de vraag welke structuur in de uitsprakenverzameling te ontdekken valt. Getracht werd vanuit de gekonstateerde samenhangen tussen de uitspraken uitgedrukt in produkt-moment korrelaties, de 'achterliggende' dimensies of gezichtspunten op te sporen, die althans ten dele, de waargenomen korrelaties kunnen verklaren. In plaats van dimensies kan men ook spreken van clusters van uitspraken. Een dimensie is dan te beschouwen als een betekeniscomponent die aan alle in het cluster opgenomen uitspraken gemeenschappelijk is. De bedoeling was na te gaan of in de antwoorden op de uitspraken een zodanige structuur valt te ontdekken dat clusters van uitspraken ontstaan die homogeen zijn in betekenis. Daarmee hoopten we enig inzicht te kunnen krijgen in de belangrijkste gezichtspunten van waaruit de respondenten de uitspraken hebben beantwoord. Deze gezichtspunten hoopten we te kunnen interpreteren als dimensies met behulp waarvan verschillen in wetenschapsoopvatting ten aanzien van de pedagogiek beschreven kunnen worden.

De antwoorden op de uitspraken werden gescoord op een schaal van 1 (= volkomen oneens) tot en met 7 (= volkomen eens). Op de interkorrelaties van de antwoorden van alle studenten ($n=204$) op de resterende 68 uitspraken werd een faktoranalyse uitgevoerd⁵. Een afzonderlijke faktoranalyse werd uitgevoerd op de antwoorden van de docenten ($n=34$). We volstaan hier echter met een weergave van de resultaten voor de studentengroep⁶. Na enige exploratieve rotaties werd gekozen voor een scheef geroteerde oplossing (promax rotatie) van elf factoren. Deze factoren verklaarden samen 42,2% van de totale variantie.

Hieronder volgt een overzicht van de interpretatie van deze elf factoren. We beperken ons daarbij tot een weergave van twee uitspraken per faktor (hoogste twee ladingen). Tussen haakjes het percentage verklaarde variantie per faktor.

Faktor I: Eigen taak van de agogiek. (4.42%)

147 De bestudering van het agogisch proces vereist een afzonderlijke agogische wetenschap. .8574

176 De sociaal-pedagogische wijze van probleembenadering heeft een eigen karakter en kan niet worden vervangen door een sociologische of een sociaal-psychologische aanpak. .8121

Faktor II: Eenheid van theorie en praktijk in de (ped)agogiek. (3.59%)

139 De pedagogiek dient opvoeding mogelijk te maken en uit te voeren. .7447

149 Kenmerkend voor de pedagogiek is, dat het theoretisch bezig zijn tegelijk een opvoedend handelen is. .7099

Faktor III: Noodzaak van een brede wetenschappelijke instelling. (4.12%)

120 Wetenschappelijke uitspraken bieden de mogelijkheid tot het doen van voorspellingen. .8032

141 De wijsgerige agogiek heeft o.a. tot taak uitgangspunten en normen van agogisch handelen te bepalen. .7643

Faktor IV: Maatschappijkritische oriëntatie. (4.20%)

173 Empirisch onderzoek in de agogische wetenschappen dient geleid te worden vanuit een filosofisch-kritische maatschappijbeschouwing. .6623

121 Een opvatting die wetenschap als waarde-vrij ziet, draagt ertoe bij de wetenschap ondergeschikt te maken aan de bestaande maatschappelijke orde. .6493

Faktor V: Agogiek als autonome wetenschap (4.07%)

156 Als men de agogische wetenschappen tot de sociale wetenschappen rekent, miskent men het eigenlijke karakter van de agogische wetenschappen. .6895

134 In de onderwijskunde dient men zoveel mogelijk verworvenheden uit andere sociale wetenschappen te integreren. -.6395

Faktor VI: Verhouding van empirische en wijsgerige benadering. (3.43%)

165 De wijsgerige agogiek dient zich in haar ontwikkeling te laten bepalen door de ontwikkeling van de agogiek als empirische wetenschap. -.6672

170 De pedagogiek kan niet volstaan met een analyse van wat empirisch gegeven is. .5217

Faktor VII: Eenheid en veelheid in de agogiek. (3.85%)

153 De historische pedagogiek neemt een onmisbare plaats in in het kader van de agogische wetenschappen. .8085

166 Voor de voortgang van de agogische wetenschappen is de fenomenologische 'Wessenschau' of het 'Verstehen' even legitiem als het empirisch onderzoek. .6310

Faktor VIII: Praktijkgerichtheid. (3.46%)

113 Bij iedere keuze van een probleemstelling voor wetenschappelijk onderzoek behoort men zich te laten leiden voor de betekenis die de onderzoeksresultaten voor de praktijk zullen hebben. .7903

118 Wetenschap is een instrument in dienst van het beleid. .6081

Faktor IX: Betrekkelijkheid van wetenschappelijke activiteit. (3.05%)

124 Observaties alleen maken nog geen wetenschap. .5706

207 Een beroep op empirisch vastgestelde feiten is voor een agogische wetenschap zeer wenselijk. .5518

Faktor X: Agogiek als voor de agogische praktijk relevante theorie. (4.51%)

143 De onderwijskunde is een beschrijvende, vergelijkende en klassificerende wetenschap. .7372

140 Agogisch denken kan gedefinieerd worden .6428

als een ordenen van aan agogische praktijk ontleende gegevens en problemen.

Faktor XI: Eigen geaardheid van de menswetenschappen. (3.48%)

115 Aan elke wetenschappelijke methode liggen fundamentele vooronderstellingen omtrent de natuur en omtrent psychologische processen ten grondslag. .8088

163 Orthopedagogiek is in wezen de zorg voor kinderen in moeilijkheden. .5491

De factoren I, VII en XI zijn onderling gekorreleerd (vgl. Tabel 2). In faktor XI gaat het om de opvatting dat er een fundamenteel verschil bestaat tussen de wetenschappen van de mens en de natuurwetenschappen vanwege het subjekt zijn van het kenobject van de menswetenschappen. Toegepast op de agogische wetenschappen blijkt dit gezichtspunt samenhang te vertonen met de opvatting dat de (ped)agogiek met name ten opzichte van de psychologie en sociologie een geheel eigen taak heeft te vervullen. Faktor VII voegt hieraan toe het aspekt van de integratie van de differentiaties naar objekt en methode binnen het grote geheel van de pedagogiek. In deze drie factoren samen gaat het om een bepaling van de plaats en het bestaansrecht van de (ped)agogiek temidden van andere wetenschappen.

In de korrelaties van zowel VII als XI met VIII komt het gezichtspunt van de (ped)agogiek als praktische wetenschap tot uiting, waarbij de gerichtheid op toepassingen een bijzondere vorm aanneemt omdat het objekt van het (ped)agogische handelen 'mede-subjekt' is. Deze bijzondere vorm stelt ook speciale eisen ten aanzien van de aard en de methoden van een agogische wetenschap. De gerichtheid op aspekten van menselijk gedrag houdt bijvoorbeeld in dat mede het 'Verstehen' als methode van kennisverwerving dient te worden gebruikt (zie faktor VII).

In de factoren V en II onderkennen we de opvatting van de volstreekte eigegeaardheid van het (ped)agogisch denken; de idee van eenheid van theorie en praktijk, de idee dat de empirische methode strijdig is met het karakter van de (ped)agogiek als wetenschap. II en V korreleren beide negatief met IV (maatschappijkritiek). Faktor X vertegenwoordigt het gezichtspunt van een zekere distantie van de wetenschappelijke theorie ten opzichte van de praktijk. Doel van (ped)agogisch wetenschappelijke aktiviteit is theorievorming. Deze theorievorming dient betrokken te zijn op en relevant te zijn voor de praktijk van het (ped)agogische handelen. Faktor X is positief gekorreleerd met de 'catholische of outlook' van faktor III en faktor VII.

Tabel 2. Korrelaties tussen factoren.

Faktor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
II	.10									
III	.21	.07								
IV	.11	-.38	.07							
V	.01	.41	-.11	-.39						
VI	.06	.01	-.04	.26	-.07					
VII	.45	.39	.24	-.18	.26	.13				
VIII	.24	.20	.11	.13	-.02	.01	.33			
IX	.06	-.15	.34	.12	-.32	-.05	-.12	-.17		
X	.10	.10	.59	-.07	.20	-.05	.36	.28	.21	
XI	.47	.24	.49	.27	-.14	.17	.45	.36	-.00	.28

Verschillen tussen afstudeerrichtingen (studenten)

Het tweede deel van onze probleemstelling was de vraag naar overeenkomsten en verschillen in wetenschapsopvatting tussen studenten en docenten en tussen studenten van verschillende afstudeerrichtingen. Wat betreft het eerste deel van deze vraag heeft het onderzoek niet tot een duidelijk antwoord geleid (zie noot 6). De vraag of de afstudeerrichtingen zich onderscheiden naar wetenschapsopvatting werd uitsluitend beantwoord

op basis van de opvattingen van studenten. We beperkten ons daarbij tot de afstudeerrichtingen Algemene Pedagogiek, Onderwijskunde, Sociale Pedagogiek en Orthopedagogiek (zie Tabel 1). Als indikator voor de wetenschapsopvatting van een student werd genomen zijn profiel van scores op de elf factoren⁷. Doel van de analyse was nu de afstudeerrichtingen van elkaar te onderscheiden op basis van hun profielen van gemiddelde faktorscores⁸. Tabel 3 geeft een overzicht van de gemiddelde faktorscores per afstudeerrichting.

Tabel 3. Gemiddelden van de factoren per afstudeerrichting*.

Faktor	Algemene Pedagogiek	Onderwijskunde	Sociale Pedagogiek	Orthopedagogiek
I	513.1	444.6	500.6	522.1
II	525.0	465.3	446.2	534.4
III	501.6	508.7	472.6	504.9
IV	463.2	513.8	566.5	485.9
V	503.4	507.0	466.6	514.8
VI	509.2	494.8	524.2	478.3
VII	549.1	457.8	441.5	510.6
VIII	506.7	477.0	483.2	518.3
IX	505.9	512.3	473.8	496.8
X	513.0	524.7	470.0	482.6
XI	505.2	490.2	487.6	504.8

* Voor de totale groep studenten is het gemiddelde van elke faktor 500; de standaardafwijking is 100.

Nagegaan werd of de verschillen tussen de scoreprofielen weergegeven in tabel 3 statistisch significant zijn. Hoofddoel van de analyse was echter de verschillen in wetenschapsopvatting tussen de afstudeerrichtingen te maximaliseren door de factoren op een bepaalde manier te combineren. Dit komt neer op het konstrueren van een nieuwe variabele – een zogenaamde discriminantvariabele – die maximaal onderscheidt tussen de afstudeerrichtingen. Deze nieuwe variabele wordt gevormd als die lineaire combinatie van factoren die een maximale proportie van de verschillen in wetenschapsopvatting tussen afstudeerrichtingen

verklaart. Men kan meerdere discriminantvariabelen vormen die – in afnemende mate – verschillen tussen afstudeerrichtingen verklaren. Deze verschillende discriminantvariabelen worden zo gekonstrueerd dat de scores van de studenten op alle discriminantvariabelen onderling niet correleren. Omdat we met vier afstudeerrichtingen te maken hadden, konden hoogstens drie discriminantvariabelen worden berekend.

De vraag naar de verschillen in wetenschapsopvatting tussen afstudeerrichtingen werd dus beantwoord:

1. door na te gaan of de verschillen in gemiddelden op de factoren statistisch significant waren;
2. en zo ja, door deze verschillen te beschrijven met behulp van (hoogstens drie) nieuwe variabelen.

De resultaten van de uitgevoerde analyse kunnen in vijf punten worden samengevat:

1. Nagegaan werd of er verschillen tussen de afstudeerrichtingen bestonden wat betreft de onderlinge korrelaties tussen de elf factoren. Zoals voor een univariate variantie-analyse homogeniteit van varianties vereist is, zo moeten in een multivariate variantie-analyse voor elke variabele (hier: faktor) de varianties in de verschillende groepen (afstudeerrichtingen) homogeen zijn. In het multivariate geval geldt dezelfde eis bovendien voor alle co-varianties tussen de variabelen. Een toets voor gelijkheid van de variantie-covariantiematrices⁹ toonde aan dat deze matrices op 5%-nivo onderling niet significant afweken. Op grond daarvan werd geconcludeerd dat aan bovengenoemde eis van homogeniteit in voldoende mate was voldaan.
 2. Vervolgens werd getoetst of de afstudeerrichtingen gelijke gemiddelden hadden (vgl. Tabel 3). Men kan dit voor iedere faktor afzonderlijk nagaan door een univariate variantie-analyse (zie punt 3 en Tabel 4). Men kan deze vraag ook multivariaat stellen: Zijn de vier kolommen van gemiddelden uit Tabel 3 aan elkaar gelijk? Geometrisch kunnen we ons de studenten met hun factorscores voorstellen als punten in een elf-dimensionele ruimte die door de factoren wordt opgespannen. De vector van gemiddelden van een bepaalde afstudeerrichting (een kolom uit tabel 3) kunnen we ook als een punt in deze zelfde ruimte voorstellen, n.l. als de centroide van de puntenwolk die alle studenten van die afstudeerrichting representeert. De vraag wordt dan of deze centroiden voor de vier afstudeerrichtingen aan elkaar gelijk zijn.
- De conclusie was dat de centroiden van de vier afstudeerrichtingen statistisch significant van

elkaar afweken (zie Tabel 5, eerste regel)¹⁰. Dit betekent dat de factoren diskrimineren tussen de afstudeerrichtingen. Het toebehoren tot een bepaalde afstudeerrichting hangt dus kennelijk op een of andere wijze samen met de wetenschapsopvatting van de student.

De mogelijkheid bestaat dat de wetenschapsopvatting van een student mede bepalend is bij zijn keuze van een afstudeerrichting. Het is echter ook mogelijk dat de wetenschapsopvatting mede gevormd wordt door het volgen van een bepaalde afstudeerrichting. Het een sluit overigens het ander niet uit. Bovendien zijn nog andere verklaringen mogelijk. Het uitgevoerde onderzoek biedt in deze geen aanwijzingen. De konklusie wordt tevens nog beperkt door het feit dat het onderzoek uitsluitend op Nijmeegse studenten betrekking heeft.

Dat een significant verschil in gemiddelden werd aangetroffen zegt op zich nog weinig over de sterkte van het verband tussen afstudeerrichting en wetenschapsopvatting. Een indruk van dit laatste kan men krijgen door te kijken naar de verhouding van de variantie tussen afstudeerrichtingen tot de totale variantie (Tabel 5). Vastgesteld kon worden dat de verschillen in wetenschapsopvatting *binnen* de afstudeerrichtingen groter zijn dan de verschillen *tussen* de gemiddelden van de afstudeerrichtingen.

3. Per faktor werd een F-toets voor de gelijkheid van de gemiddelden van de afstudeerrichtingen uitgevoerd. De factoren VII (Eenheid en veelheid in de agogiek), IV (Maatschappijkritische oriëntatie), II (Eenheid van theorie en praktijk), I (Eigen taak van de agogiek) en in mindere mate ook X (Agogiek als voor de agogische praktijk relevante theorie) bleken significant te diskrimineren tussen de afstudeerrichtingen (zie Tabel 4).

De conceptie van de 'klassieke' alles overkoepelende agogische wetenschap (VII) vond de meeste aanhang bij Algemene Pedagogiek en de duidelijkste afwijzing bij Sociale Pedagogiek. Het gemiddelde van Orthopedagogiek op deze faktor kwam het meest overeen met dat van Algemene Pedagogiek, terwijl Onderwijskunde

Tabel 4. Resultaten van de variantie-analyse per faktor*

Faktor		F	P
I	Eigen taak van de agogiek	5.89	<0.01
II	Eenheid van theorie en praktijk in de agogiek	9.84	<0.001
III	Noodzaak van een brede wetenschappelijke instelling	1.07	
IV	Maatschappijkritische oriëntatie	10.49	<0.001
V	De agogiek als een autonome wetenschap	1.92	
VI	Verhouding van empirische en wijsgerige benadering	1.80	
VII	Eenheid en veelheid in de agogiek	15.01	<0.001
VIII	Praktijkgerichtheid	1.77	
IX	Betrekkelijkheid van wetenschappelijke activiteit	1.14	
X	Agogiek als voor de agogische praktijk relevante theorie	3.03	<0.05
XI	De eigen geaardheid van de menswetenschappen	0.41	

* $df_1 = 3$ en $df_2 = 197$ bij alle factoren.

verwant bleek met Sociale Pedagogiek. Ook de factoren IV, II en I diskrimineerden tussen Algemene Pedagogiek en Orthopedagogiek enerzijds en Onderwijskunde en Sociale Pedagogiek anderzijds. Faktor IV plaatst Sociale Pedagogiek met een meer positieve attitude ten aanzien van maatschappijkritiek tegenover Algemene Pedagogiek met een minder positieve attitude. Sociale Pedagogiek en Orthopedagogiek staan tegenover elkaar wat betreft de opvatting ten aanzien van de eenheid van theorie en praktijk (faktor II). De opvattingen ten aanzien van de eigen taak van de agogiek (faktor I) plaatsen vooral Onderwijskunde met relatief hoge scores tegenover de andere afstudeerrichtingen en met name tegenover Orthopedagogiek. Faktor X (Agogiek als voor de agogische praktijk relevante theorie) tenslotte onderscheidt Algemene Pedagogiek en Onderwijskunde (met hogere gemiddelden) van Sociale Pedagogiek en Orthopedagogiek.

Van de elf factoren die werden gevonden op basis van verschillen tussen individuele studenten, bleken er dus vijf te zijn waarop verschillen tussen gemiddelden van afstudeerrichtingen bestonden. Dit geeft enige nadere konkretisering van het in punt 2 gestelde. Een na-

deel van deze beschrijving is echter dat elke faktor afzonderlijk los van andere in beschouwing werd genomen, terwijl er toch correlaties bestaan tussen de factoren (zie Tabel 2).

In punt 5 worden dimensies in de verschillen tussen afstudeerrichtingen besproken (diskriminantvariabelen) – zoals we eerder door middel van faktoranalyse dimensies op basis van verschillen tussen individuele studenten aan de orde stelden. Vooraf zal echter de vraag beantwoord worden hoeveel diskriminantvariabelen (lineaire combinaties van de factoren) op statistisch significante wijze onderscheiden tussen de afstudeerrichtingen.

4. Zoals eerder opgemerkt kunnen de verschillen in wetenschapsopvatting tussen de afstudeerrichtingen beschreven worden in termen van maximaal drie diskriminantvariabelen. De diskriminantvariabelen bepalen samen een diskriminantruimte waarin elke student een plaats heeft middels zijn scores op de diskriminantvariabelen. De onder punt 2 genoemde toets kan beschreven worden als een toets voor de gelijkheid van de gemiddelden van de afstudeerrichtingen op de eerste diskriminantvariabele. Als men nu de invloed van

Tabel 5. Toets voor gelijkheid van groepsgemiddelden in de successievelijk gereduceerde diskriminantruimte

Dimensies	tussen/totaal ratio	toets *	df	P
1, 2, 3	0.3332	$\chi^2 = 125.415$	33	<0.001
2, 3	0.1465	F = 2.46	df ₁ = 20, df ₂ = 376	<0.001
3	0.0838	F = 1.93	df ₁ = 9, df ₂ = 189	<0.05

* Voor de toetsing van de eerste diskriminantvariabele moest een chi-kwadraatbenadering worden gebruikt. In de beide andere gevallen kon een exakte F-toets worden toegepast.

deze eerste diskriminantvariabele elimineert, dan resteert een tweedimensionele diskriminantruimte. Men kan dan toetsen of de tweede diskriminantvariabele significant diskrimineert tussen de afstudeerrichtingen. Dit kan men herhalen voor de derde diskriminantvariabele. Tabel 5 laat zien dat alle diskriminantvariabelen op 5%-nivo statistisch significant diskrimineren tussen de afstudeerrichtingen.

Voor de eerste diskriminantvariabele kon 33% van de variantie worden toegeschreven aan verschillen tussen de afstudeerrichtingen. Deze dimensie onderscheidt Sociale Pedagogiek en Onderwijskunde van Orthopedagogiek en Algemene Pedagogiek. De tweede diskriminantvariabele bindt - na eliminatie van de eerste - nog 15% van de variantie. De onderscheiding is nu tussen Sociale Pedagogiek en

Orthopedagogiek enerzijds en Algemene Pedagogiek en Onderwijskunde anderzijds. De derde diskriminantvariabele laten we in deze kontekst verder buiten beschouwing.

5. De twee diskriminantvariabelen kunnen worden opgevat als dimensies waarop verschillen in opvatting bestaan tussen de afstudeerrichtingen zoals de elf factoren eerder konden worden opgevat als dimensies of gezichtspunten ten aanzien waarvan verschillen in opvatting bestaan tussen individuele studenten. Getracht werd de diskriminantvariabelen te interpreteren op basis van de korrelaties van de factoren met deze diskriminantvariabelen, terwijl ook de korrelaties van de oorspronkelijke uitspraken met de diskriminantvariabelen in de beschouwing werden betrokken.

Tabel 6. Korrelaties van de factoren met de diskriminantvariabelen.

Faktor	Diskriminantvariabele	I	II
I	Eigen taak van de agogiek	-0.27	0.53
II	Eenheid van theorie en praktijk	-0.53	0.12
III	Noodzaak van een brede wetenschappelijke instelling	-0.10	-0.18
IV	Maatschappijkritische oriëntatie	0.54	0.29
V	Agogiek als autonome wetenschap	-0.16	-0.15
VI	Wijsgerige en empirische benadering	0.08	0.00
VII	Eenheid en veelheid in de agogiek	-0.66	-0.08
VIII	Praktijkgerichtheid	-0.20	0.18
IX	Betrekkelijkheid van wetenschappelijke activiteit	-0.09	-0.26
X	Agogiek als voor de agogische praktijk relevante theorie	-0.07	-0.50
XI	Eigen geaardheid van de menswetenschappen	-0.11	-0.03

De factoren VII (Eenheid en veelheid in de agogiek) en II (Eenheid van theorie en praktijk) bleken negatief te korreleren met de eerste diskriminantvariabele, terwijl faktor IV (Maatschappijkritische oriëntatie) een positieve korrelatie had met deze eerste diskriminantvariabele (vgl. Tabel 6). Gekonkludeerd werd dat deze eerste diskriminantvariabele de wenselijkheid van een 'kritische' (ped)agogiek plaatst tegenover de wenselijkheid van de 'klassieke' conceptie van een (ped)agogische wetenschap. Met de tweede diskriminantvariabele zijn vooral de factoren I (Eigen taak van de agogiek) en X (Agogiek als voor de agogische praktijk relevante theorie) gekorreleerd. Faktor I korreleert positief en faktor X negatief. Gekonkludeerd werd dat hier het meer benadrukken van de eigen identiteit van de agogiek geplaatst werd tegenover de wenselijkheid van een interdisciplinaire benadering.

De studenten Orthopedagogiek en de studenten Algemene Pedagogiek bleken qua wetenschapsopvatting het meest op elkaar te lijken. De grootste verschillen bleken te bestaan tussen de studenten Algemene Pedagogiek en de studenten Sociale Pedagogiek (vgl. Figuur 1). Men kan het zo voorstellen dat de beide diskriminantvariabelen een twee-dimensionele ruimte opspannen. De studenten kan men dan representeren als punten in deze ruimte. De coördinaten van deze punten zijn de scores van de studenten op de beide diskriminantvariabelen. Figuur 1 geeft deze tweedimensionele diskriminantruimte weer. Daarbij werden niet alle individuele studenten ingetekend, maar uitsluitend de centroïden van de afstudeerrichtingen. Dat zijn dus de punten waarvan de coördinaten gelijk zijn aan de gemiddelden van de afstudeerrichtingen op beide diskriminantvariabelen. Deze figuur illustreert op welke wijze men qua wetenschapsopvatting kan diskrimineren tussen de afstudeerrichtingen.

Als in deze figuur ook de individuele studenten zouden worden ingetekend dan zou blijken dat er aanzienlijke 'overlappingsen' bestaan

tussen de afstudeerrichtingen. Het is dus bevestigd niet zo dat alle studenten van een bepaalde afstudeerrichting in hetzelfde quadrant van de figuur geplaatst kunnen worden.

Clusters van respondenten

In bovenstaande analyse werd uitgegaan van een bestaande indeling van de studentengroep, namelijk naar afstudeerrichting. Deze indeling bleek enigermate samen te hangen met de wetenschapsopvatting. Daarnaast werd de vraag gesteld of de groep respondenten (docenten zowel als studenten) ingedeeld zou kunnen worden in een (klein) aantal homogene groepen op basis van de antwoorden op de uitspraken. Met behulp van iteratieve clusteranalyse op gedichotomiseerde ruwe scores¹¹ werden bij een overeenkomstindex van .25 twee betrekkelijk grote clusters gevonden die samen ongeveer de helft van de studenten en 25 van de 34 docenten vertegenwoordigen.

Het eerste cluster bestaande uit 86 respondenten (38% van de docenten, 36% van de studenten) was duidelijk bipolair van aard. Gekonkludeerd werd dat dit eerste cluster vooral betrekking heeft op de 'klassieke' vraag naar het eigen, autonome karakter van de pedagogiek. Met een afwijzing van het 'autonome pedagogische denken' blijkt verbonden een toewending tot een empirische wetenschapsbeoefening en een zich open stellen voor samenwerking met andere sociale wetenschappen, terwijl tevens ruimte gelaten wordt voor een wijsgerig-maatschappijkritische bezinning. De docenten in dit cluster zijn het overwegend oneens met de 'oude' 'autonome' pedagogiek, terwijl bij de studenten een vrij belangrijke groep (vooral uit Orthopedagogiek en Algemene Pedagogiek) aan te treffen is die meer in de richting van deze 'oude' geesteswetenschappelijk pedagogiek neigt.

Het tweede cluster bestaande uit 46 respondenten (17% van de studenten, 35% van de docenten) bleek vooral te maken te hebben met een afwijzing van een 'kritische' (ped)agogiek en met de opvatting dat de (ped)agogiek als een strikt empirische wetenschap te beschouwen is waarbij een speciale nadruk gelegd wordt op de noodzaak

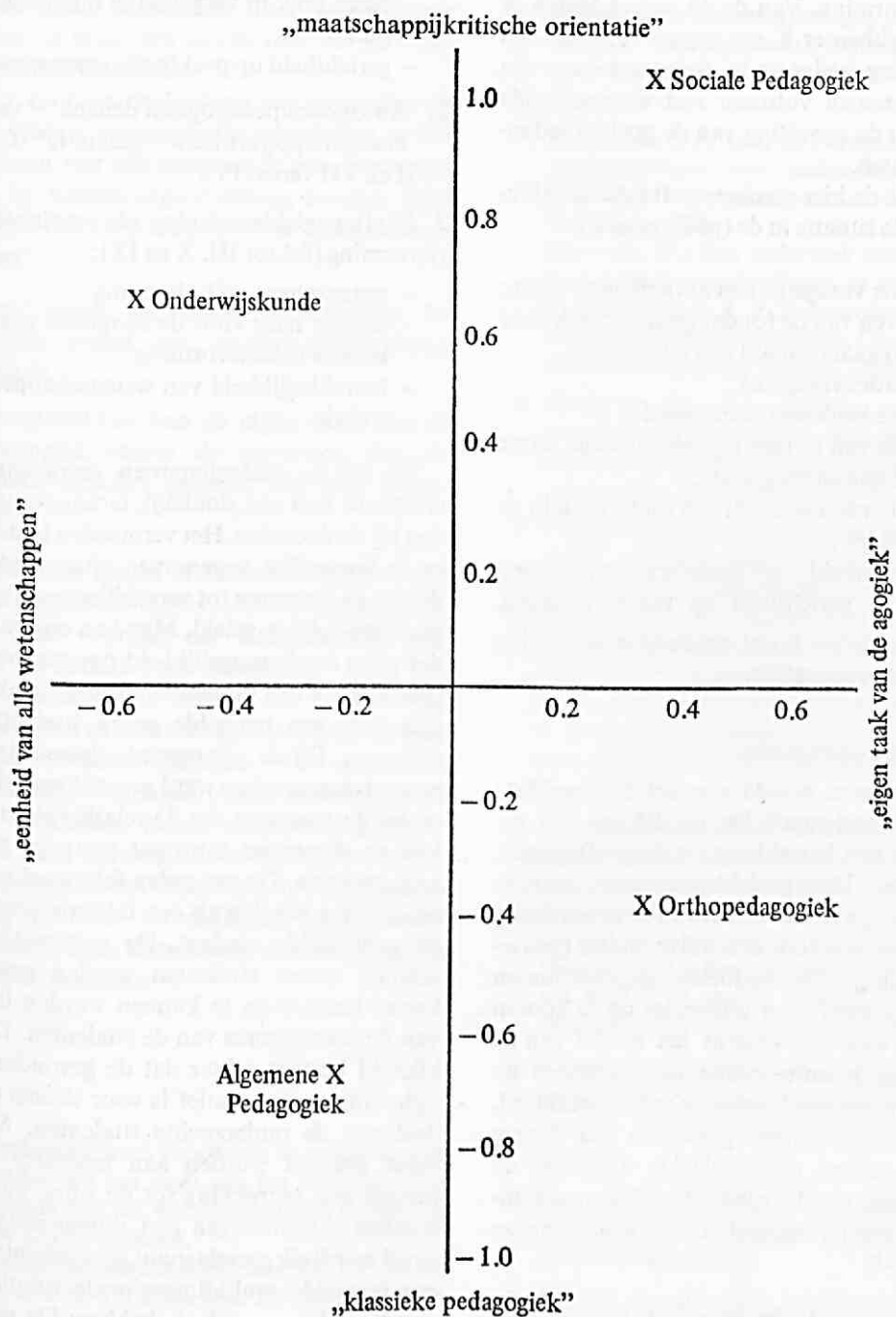


Fig. 1: Centroiden van de afstudeerrichtingen in de twee-dimensionele discriminantruimte (de oorsprong van de ruimte is de algemene centroïd).

van theorievorming. Van de 46 respondenten in dit cluster hebben er 8 een negatieve en 38 een positieve lading, zodat we bij de interpretatie van dit cluster kunnen volstaan met bovenstaande weergave van de opvatting van de positief ladingende respondenten.

Mogelijk is de hier geschetste situatie karakteristiek voor de situatie in de (ped)agogiek:

1. Als centrale vraagstukken komen naar voren:
 - het streven van de (oude) (ped)agogiek naar een verregaande mate van autonomie;
 - het waardenvraagstuk;en met deze beide samenhangend:
 - de relatie van de (ped)agogiek tot met name psychologie en sociologie;
 - de plaats van het empirisch onderzoek in de (ped)agogiek;
 - de gerichtheid op praktische toepassing versus de gerichtheid op theorievorming.
2. Wat men afwijst komt duidelijker tot uiting dan wat men voorstaat.

Samenvatting en conclusies

Zoals eerder werd gesteld was het belangrijkste doel van dit onderzoek het ontdekken van gezichtspunten met betrekking tot de (ped)agogiek als wetenschap. Deze gezichtspunten zouden relevant kunnen zijn in het kader van de beoordeling van doelstellingen voor een universitaire (ped)agogiekopleiding. De bedoelde gezichtspunten werden vastgesteld door dimensies op te sporen met behulp waarvan volgens het model van de faktoranalyse de antwoorden van studenten op een aantal uitspraken kunnen worden verklaard. Zo werden elf dimensies gevonden (na scheve rotatie) die samen echter slechts 42% van de totale variantie verklaarden. Deze factoren kunnen op basis van hun interkorrelaties als volgt worden gegroepeerd¹²:

1. De plaats van de (ped)agogiek ten opzichte van andere wetenschappen (faktor XI, VII, I en VIII):
 - menswetenschap
 - eenheid van de pedagogiek

- eigen taak in vergelijking met andere disciplines
 - gerichtheid op praktische toepassingen.
2. 'Autonoom pedagogisch denken'¹³ versus een 'maatschappijkritische oriëntatie' (faktor V, II en VII versus IV).
 3. (Ped)agogiekbeoefening als empirische theorievorming (faktor III, X en IX);
 - wetenschappelijke houding
 - streven naar voor de agogische praktijk relevante theorievorming
 - betrekkelijkheid van wetenschappelijke activiteit.

De bij de studentengroep gevonden faktorstructuur kon niet duidelijk teruggevonden worden bij de docenten. Het vermoeden bestaat dat de in de vragenlijst opgenomen uitspraken bij studenten en docenten tot verschillendsoortige interpretaties hebben geleid. Men kan echter nog verder gaan en de mogelijkheid opperen van meerdere stelsels van dimensies die elk karakteristiek zijn voor een bepaalde groep studenten en/of docenten. Bij de gehanteerde dataverzamelingen- en analyseprocedure werd gezocht naar dimensies onder de aanname dat de relatie tussen uitspraken en dimensies konstant zou zijn voor alle respondenten. De gevonden faktoroplossing kan beschouwd worden als een faktoroplossing voor de gemiddelde student. De systematische verschillen tussen studenten worden geacht adequaat beschreven te kunnen worden in termen van de factorscores van de studenten. De mogelijkheid bestaat echter dat de gevonden faktoroplossing representatief is voor slechts een klein deel van de onderzochte studenten. Misschien moet gedacht worden aan meerdere gezichtspunten met betrekking tot de wijze waarop uitspraken samenhangen met dimensies¹⁴. In dat geval wordt elk gezichtspunt gerepresenteerd door een bepaalde multidimensionele ruimte waarin de uitspraken een plaats hebben. De uitspraken worden verschillend geïnterpreteerd alnaargelang het gezichtspunt dat door een bepaalde respondent wordt gehanteerd. Respondenten met eenzelfde gezichtspunt kunnen dan nog systema-

tisch van elkaar verschillen door verschillende gewichten toe te kennen aan de voor dat gezichtspunt relevante dimensies.

Op de voor de studentengroep gevonden dimensies bleken systematische verschillen te bestaan tussen vier afstudeerrichtingen. Deze verschillen in wetenschapsopvatting konden worden beschreven in termen van twee diskriminantdimensies:

1. de traditionele geesteswetenschappelijke pedagogiek versus een maatschappijkritische oriëntatie
2. het benadrukken van de eigen aard van de (ped)agogiek versus de opvatting van de (methodologische) eenheid van alle wetenschap.

De vergelijking tussen afstudeerrichtingen werd uitgevoerd op factorscores, niet op ruwe scores. Dit heeft als voordeel dat waarschijnlijk heel wat 'ruis' uit de data werd verwijderd.

Gekonkludeerd kon worden dat vrij aanzienlijke verschillen in wetenschapsopvatting bestaan tussen de afstudeerrichtingen. De verschillen binnen afstudeerrichtingen bleken evenwel groter dan de verschillen tussen afstudeerrichtingen. Dit beeld werd bevestigd door de clusteranalyse. Daarbij bleken tevens verschillen in wetenschapsopvatting (althans verschillende interpretaties van de voorgelegde uitspraken) te bestaan tussen studenten en docenten¹⁵.

Noten:

1. Dit onderzoek werd voorbereid en uitgevoerd in het kader van een stage aan het Instituut voor Onderzoek van het Wetenschappelijk Onderwijs (I.O.W.O.) te Nijmegen. Het onderzoek werd begeleid door Dr. J. F. M. C. Aarts, Drs. B. Th. Brus, Drs. J. J. R. M. Corten en Drs. J. J. W. M. Wagemakers. Voor de computerverwerking werden de auteurs bijgestaan door Dhr. A. T. M. Horsten.
2. Het onderzoek werd gerapporteerd in de vorm van een doktoraalskriptie: J. van Bergen en M.

Voeten, *Wetenschapsopvattingen van pedagogiek-docenten en -studenten*. Nijmegen: Instituut voor Onderzoek van het Wetenschappelijk Onderwijs, 1971.

3. Kernenade, J. A. van, en Wijngaards, A. H. M., *Doelopvattingen van sociologie-docenten. Een pilot-study*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1969.
Meuwese, W.: Een onderzoek naar de mogelijkheid onderwijsdoelstellingen te specificeren. in: R. R. Gras en R. A. P. Tielman (red.), *Onderzoek van wetenschappelijk onderwijs. Congresboek tweede nationaal congres*. Utrecht, 1968.
4. Kruit, A.: *De waarneming van maatschappijwetenschappen door studenten aan een T.H.* (stageverslag.) Technische Hogeschool, Groep Onderwijsresearch, Eindhoven 1968.
5. Gebruik werd gemaakt van het Algemeen Programma Faktoranalyse (E. Roskam en A. Horsten) van het Psychologisch Laboratorium van de Katholieke Universiteit. Uitgevoerd werd een principale componentenanalyse waarbij als criterium voor het aantal factoren werd gesteld dat de verklaarde variantie niet groter mocht zijn dan de som van de gekwadraterde multiële korrelaties van elke variabele met alle overige variabelen.
6. Een vergelijking van de faktorstructuur voor docenten met die voor studenten door middel van procrustesrotatie leidde tot de (voorlopige) konklusie dat de docenten niet dezelfde gezichtspunten hadden gehanteerd als de studenten. Daarbij werd gebruik gemaakt van het programma ROTA 03 van E. Roskam en H. Borgers (Psychologisch Laboratorium, Nijmegen).
7. Factorscores werden bepaald volgens de regressiemethode met behulp van het Algemeen Programma Faktoranalyse van E. Roskam en A. Horsten.
8. Gebruik werd gemaakt van het programma MULTAN van E. Roskam (Psychologisch Laboratorium, Nijmegen).
9. Donald F. Morrison, *Multivariate statistical methods*. New York 1967, p. 152-153.
10. Gebruik werd gemaakt van drie verschillende toetsingskriteria: Wilks' 'likelihood ratio' toets, Roy's 'largest root criterion' en Hotellings' 'trace criterion' (vgl. Morrison, o.c.). Al deze toetsen

bleken tot dezelfde konklusie te leiden. Tabel 5 geeft de resultaten van Wilks' toets.

11. A. H. Boon van Ostade, *De iteratieve clusteranalyse. Een klassifikatiemethode voor psychologische data*. Nijmegen 1969.
12. Deze groepering geeft de resultaten weer van een principale componentenanalyse op de korrelaties tussen de factoren.
13. Het begrip 'autonoom pedagogisch denken' hebben we ontleend aan: B. Th. Brus, *Didaktiek naar menselijke maat*, 's-Hertogenbosch 1967.
14. Vgl. Ledyard R. Tucker and Samuel Messick, An individual differences model for multidimensional scaling, *Psychometrika* 28 (1963), 333-367.
15. De vergelijking van de opvattingen van docenten met die van studenten werd niet verder uitgewerkt.

Curricula vitae

Drs. J. B. A. M. van Bergen (1939), Pedagogiekstudie te Nijmegen, (specialisatie onderzoeksmethoden). Werkzaam geweest als medewerker aan het Instituut voor Onderwijskunde van de K.U. te Nijmegen. Thans medewerker aan het Schoolpedagogisch Centrum 'Oostelijke Mijnstreek' c.a. te Heerlen.

Publiceerde op het gebied van onderwijsevaluatie en studietoetsen (samen met M. J. M. Voeten en B. Th. Brus).

Drs. M. J. M. Voeten (1942) Pedagogiekstudie te Nijmegen (specialisatie onderzoeksmethoden). Thans als onderzoeksmedewerker verbonden aan het Instituut voor Onderwijskunde der K.U. te Nijmegen.

Publiceerde op het gebied van onderwijsevaluatie en studietoetsen (samen met J. B. A. M. van Bergen en samen met B. Th. Brus).

Grammatica onderwijs in een introductiecursus Engels voor 10-12 jarigen¹

E. BOL en J. A. M. CARPAY

Psychologisch Laboratorium, Rijksuniversiteit Utrecht

1. Inleiding en probleemstelling

Tot de kernproblemen van de didactiek van het vreemde-talenonderwijs behoort van oudsher de vraag *wanneer* en *hoe* de leerlingen tot theoretische reflexie op de taal moeten worden gebracht. Deze vraagstelling hangt samen met het feit dat gegeven de beperkte tijd de leraar het onderwijsleerproces zo efficiënt mogelijk tracht te organiseren. Hij streeft er daarom naar *inzicht* in taalstructuren *langs systematische weg* tot stand te brengen. De eerste vraag die daarbij rijst is van welke aard deze inzichten moeten zijn, en de tweede vraag luidt wat de meest optimale weg is om de gewenste inzichten te bewerkstelligen.

Zoals bekend is het z.g. grammatica-onderricht in de loop van de geschiedenis van het vreemde-talenonderwijs een onderwerp van voortdurende discussie. Hedentendage is men het er in het algemeen wel over eens dat het noodzakelijk is vanaf een zekere fase het inzichtelijk leren meer te bevorderen. De ervaring die is opgedaan met de audio-visuele en audio-linguale methoden heeft geleerd dat men met op behavioristische leertheorieën gebaseerde onderwijs-leervormen niet ver komt. In de moderne didactiek tekent zich een duidelijke trend af om gedurende een kortere of langere periode in het aanvangsonderwijs nog geen grammatica-onderwijs te geven, maar om *na deze propedeutische fase* de taalbeschouwing meer centraal te stellen.

De motivering voor de hier geschetste organisatievorm van het onderwijsleerproces is, dat men in het verleden ongunstige ervaringen heeft opgedaan met een te vroege introductie van taaltheorie bij jonge leerlingen¹. Het bleek dat veel leerlingen daardoor bij het mondeling productief

taalgebruik gingen 'construeren'. Hierdoor kwamen zij in het algemeen onvoldoende tot vlot taalgebruik. De reactie die volgde was zoals steeds extreem. Door het taalmateriaal op een bepaalde wijze te ordenen, aan te bieden en te laten oefenen probeerde men het grammatica-onderricht zoveel mogelijk uit het vreemde-talenonderwijs te weren. De audio-visuele en audio-linguale methoden verbreidden zich snel.

In het aanvangsonderwijs gaven deze methoden nog wel aanleiding tot acceptabele resultaten. Maar met het voortschrijden van het onderwijsleerproces bleek dat grote aantallen leerlingen onvoldoende in staat waren de reeds verworven taalvaardigheden te generaliseren naar nieuwe gebruikgevallen. Vandaar dat men tegenwoordig opnieuw pleidooien hoort om de taaltheorie weer een plaats te geven in het vreemde-talen onderwijs.

Met de vraag naar taaltheorie is in de didactiek voor de zoveelste maal een discussie ontstaan omtrent de vraag welke taalkundige theorie voor het gegeven doel de meest bruikbare is. Daarnaast neemt ook het aantal didactici toe voor wie elke taalkundige theorie als zodanig 'verdacht' blijft. Steeds meer onderzoekers gaan twifelen aan het nut van een 'toegepaste taalkunde' die zich uitsluitend oriënteert aan een 'theoretische' taalwetenschap. Voorlopig voltrekt zich deze discussie nog voornamelijk onder taalkundigen, maar inmiddels hebben zich onder de opposanten ook enige psychologen geschaard (Belyayev 1963; Carroll 1965; Van Parreren 1972; Titone 1971). De meest rechtstreekse aanval is gedaan door Titone (1971). Zijn stelling is dat gegevens uit een wetenschappelijke grammatica niet als zodanig bruikbaar zijn voor het

onderwijzen van een vreemde taal aan tien- tot twaalfjarigen. Als argument daarvoor voert Titone aan, dat kinderen uit deze leeftijdsgroepen in het algemeen nog niet geleerd hebben op een dergelijk hoog abstract niveau te functioneren.²

Vaak wordt daarom een andere oplossing aanbevolen. Men zou kunnen afzien van het onderwijzen van een *expliciete* grammatica, maar in het aangeboden materiaal een *impliciete* grammatica inbouwen. In de leergang worden daartoe bepaalde taalstructuren systematisch tegenover elkaar gesteld, maar er wordt nergens aangestuurd op explicitering van deze structuren door de docent. De bedoeling van deze procedure is, dat de tien- à twaalfjarigen *spontaan*, d.w.z. zelfstandig de gewenste inzichten in de betreffende taalstructuren ontwikkelen. Om dit ontdekkingsproces te bevorderen moet de leerstof dus op een bepaalde wijze geordend worden. Deze ordening zou zodanig moeten zijn, dat de eisen die het materiaal aan de cognitieve activiteit van de leerlingen stelt, realistisch zijn, d.w.z. in overeenstemming met wat daaromtrent ontwikkelingspsychologisch te verwachten valt. Maar in de regel laat men zich alleen leiden door linguïstische criteria. Stilzwijgend neemt men aan dat hetgeen doorzichtig is voor een professionele taalbeschouwer ook geen problemen geeft aan tien- tot twaalfjarige leerlingen.

Daardoor heeft het op impliciete grammatica gebaseerde aanvangsonderwijs in de praktijk ook vaak tot teleurstellingen geleid. Om een goed functionerende 'propedeutische fase' zonder expliciet grammatica-onderwijs te ontwerpen, is het noodzakelijk dat allereerst in empirisch onderzoek wordt nagegaan:

- a. of alle leerlingen wel spontaan overgaan tot (de gewenste vorm van) taalreflexie, en
- b) tot welke inzichten de leerlingen zelfstandig kunnen komen.

Een voorlopig antwoord op de eerste vraag zou gezocht kunnen worden in onderzoeksgegevens betreffende de verwerving van de moedertaal. Uit dit onderzoek blijkt nl. dat zelfs zeer jonge kinderen in staat zijn allerlei gebruiksregels van de moedertaal naar nieuw materiaal te generaliseren (Berko 1958; Cazden 1968; Chomsky

1969). Deze en dergelijke onderzoeksresultaten maken het waarschijnlijk dat uitsluitend *in en door de omgang met de taal* een zeker inzicht verworven kan worden in bepaalde bouwprincipes van de taal³. Hiermee is uiteraard nog niet de vraag beantwoord hoe het taalmateriaal van een vreemde taal voor het onderwijs op school geordend moet worden, om de leerlingen tot de gewenste vormen van taalreflexie te brengen.

Op de tweede vraag is het nog moeilijker een antwoord te geven. Immers welke inzichten de leerlingen zelfstandig kunnen verwerven bij het leren van een vreemde taal in een schoolsituatie kan alleen vastgesteld worden in systematisch gecontroleerd onderzoek. Dergelijk onderzoek is nog vrijwel niet verricht.

2. Doel van het onderzoek

In de periode 1968-1971 is door het Psychologisch Laboratorium in samenwerking met het Instituut voor toegepaste taalkunde van de Rijksuniversiteit te Utrecht onderzoek verricht met betrekking tot de hierboven gestelde vragen. Dit onderzoek vond plaats in het kader van een project dat ten doel heeft het organiseren van een cursus Engels in de vijfde en zesde klas van de Nederlandse basisschool⁴. In het hier te beschrijven onderzoek stonden twee doelstellingen centraal:

1. onderzoek naar de vraag in hoeverre tien tot twaalfjarige leerlingen in staat zijn in en door de omgang met het Engels zelfstandig grammaticale structuren te expliciteren,
2. het ontwikkelen en beproeven van een instrumentarium om de eerste vraag onderzoekbaar te maken.

2.1. Doelstelling 1

Teneinde een conditie te creëren waarin de gestelde vraag onderzocht kan worden hebben we gekozen voor een organisatievorm van het onderwijs-leerproces waarbij wordt gewerkt met een impliciete grammatica. De gebruikte leergang is *English for Today* (Weber, Denninghaus, Piepho 1965). Bij deze cursus hebben we een

uitvoerige lerarenhandleiding ontwikkeld voor de z.g. *Introductory Course* en een deel van de *Main Course*. In deze handleiding (door ons 'draaiboek' genoemd) hebben we de leerstofkeuze en de leerstofordening van *English for Today* zoveel mogelijk gehandhaafd, maar de handelingen die door de docent en die door de leerlingen aan het materiaal verricht moeten worden zijn door ons zorgvuldig geanalyseerd en vervolgens geprogrammeerd.

Wij kozen voor deze werkwijze om

- a. de proefklassen vergelijkbaar te maken,
- b. 'trial and error' in de diverse leerprocessen zoveel mogelijk binnen de perken te houden,
- c. de automatisering van het taalgebruik van de leerlingen op gecontroleerde wijze te kunnen bewerkstelligen. Te snelle automatisering kan nl. het generaliseren van grammaticale structuren naar nieuwe gebruikgevallen in gevaar brengen. (Hierbij baseren wij ons op de leer- en onderwijstheorie van Gal'perin; zie Van Parreren en Carpay 1972).

Bovenstaande principes zijn toegepast op de gehele *Introductory Course*. Deze is door ons dus gebruikt voor de propedeutische fase waarin nog geen expliciete grammatica wordt ingevoerd⁵.

2.2. Doelstelling 2

Een probleem bij ons onderzoek was geschikte technieken te vinden om te kunnen bepalen welke structuren de leerlingen zich hebben eigengemaakt op de verschillende tijdstippen in het onderwijs-leerproces. Ongeschikt zijn bijv. technieken waarbij de leerlingen rechtstreeks wordt gevraagd naar de door hen gehanteerde structuren. De nadelen hiervan zijn de volgende:

- a. de taak waarvoor men de leerling stelt is te abstract,
- b. de mogelijkheid bestaat dat de leerling door het stellen van de vragen tot nieuwe inzichten komt en hierover mededeling doet,
- c. men interfereert met de methode van een impliciete grammatica.

Meer vruchtbaar lijken ons technieken waarbij men uitgaat van fouten in de door de leerlingen geleverde prestaties. Echter niet alle gemaakte

fouten zijn hiertoe bruikbaar. Immers indien men uit de gemaakte fouten tracht af te leiden welke handelingsstructuren aan de prestatie ten grondslag liggen, dient men 'toevallige' fouten (= vergissingen) zoveel mogelijk uit te sluiten. Daarom hebben we in ons onderzoek het taalgebruik van de leerlingen in de klas regelmatig laten observeren. Uit deze observaties bleek dat het mogelijk was een inventaris op te stellen van fouten die *systematisch* werden gemaakt. Hieronder verstaan we fouten die gedurende een zekere fase in de cursus door meerdere leerlingen regelmatig gemaakt worden. Op grond van deze inventaris van fouten hebben we vervolgens *toetsen* opgesteld. Met behulp van deze toetsen wordt de beheersing van de betrokken grammaticale structuren systematisch onderzocht.

We hebben de verwachting dat we met behulp van deze techniek op het spoor kunnen komen van de *psychologische mechanismen* die aan de prestaties ten grondslag liggen. Een nadeel van deze techniek blijft echter dat de onderzochte prestaties geleverd moeten worden in een toets-situatie. Het is op dit moment nog onvoldoende duidelijk in hoeverre deze situatie het gedrag van de leerlingen specifiek beïnvloedt.

We hebben daarom naast de toetsen ook nog een *vraaggesprek* gearrangeerd tussen een *native speaker* van het Engels en een beperkt aantal leerlingen uit de onderzochte proefklassen. Omdat in een dergelijke situatie de taal primair communicatief door de leerlingen gebruikt wordt, mag verwacht worden dat men een vollediger indruk krijgt van het functioneren van de leerresultaten dan bij het uitsluitend gebruik van toetsen.

3. Didactische procedures in de proefklassen

In onze proefklassen (gemiddeld 30-35 leerlingen, heterogeen samengesteld) geven onderwijzers van de basisschool Engels aan de hand van een door ons bij de leergang *English for Today* ontwikkeld 'draaiboek'. In dit draaiboek zijn voor de propedeutische fase onder meer de volgende didactische principes verwerkt.

- a. Er wordt geen expliciete grammatica gegeven.

Er worden wel structuren tegenover elkaar gesteld (impliciete grammatica). Dit laatste geschiedt zowel mondeling (structuuroefeningen) als schriftelijk. De schriftelijke oefeningen bestaan uit het samenstellen van zinnen met behulp van woordkaartjes; klassikaal op het viltbord; individueel met kleine kaartjes door iedere leerling op de z.g. *sentence-maker* (Mackay and Thompson 1970).

- b. Bij de explicitatie wordt steeds getracht (voor zover mogelijk) het gebruik van de moedertaal als hulpmiddel voor de leerlingen overbodig te maken. De leerlingen worden nooit voor communicatieve taken gesteld waartoe hun de middelen in de vreemde taal ontbreken.

Construeren wordt zoveel mogelijk tegengegaan.

Alle spreken vindt plaats in strikt geleide conversatie. Bij moeilijker opdrachten worden de vlugge leerlingen het eerst ingeschakeld en verlangen we van de wat langzamer leerlingen alleen, dat zij actief meeluisteren en meedenken.

- c. Zoveel mogelijk wordt geprobeerd bij het taalgebruik te handelen. Hierbij is niet alleen de docent actief maar ook de leerlingen voeren allerlei handelingen uit in de klas. Er wordt gewerkt zowel met voorwerpen als met plaatjes. Opdrachten worden gegeven en uitgevoerd (docent-leerling en leerling-leerling). Met name trachten we zoveel mogelijk het z.g. 'praatje bij een plaatje' dat veel audio-visuele cursussen voorschrijven, te vermijden. Deze laatste procedure is ongetwijfeld effectief voor de ontwikkeling van het receptief taalgebruik, maar voor tienjarigen absoluut ongeschikt om het mondeling productief taalgebruik te ontwikkelen.

4. Onderzoek 1

Om na te gaan welke systematische fouten door iedere individuele leerling worden gemaakt, op verschillende momenten in de cursus, hebben we in totaal vier toetsen opgesteld. De toetsen wor-

den afgenomen rond Kerstmis en aan het einde van zowel het eerste als het tweede leerjaar (vijfde en zesde klas van de basisschool). Elke toets bestaat uit een mondeling en een schriftelijk gedeelte. We zullen ons hier beperken tot de gegevens die verkregen zijn uit de mondelinge toetsen. Deze laatste zijn nl. meer informatief dan de schriftelijke toetsen, die voornamelijk herkenningstoetsen zijn⁶. De mondelinge toetsen worden individueel afgenomen. Als proefleider fungeert een medewerker-anglist (niet de klassedocent). De procedure die bij de mondelinge toets gevolgd wordt is dat de proefleider vragen stelt naar aanleiding van afbeeldingen of gegevens uit de concrete situatie. Deze vragen zijn zodanig gekozen dat de leerling gedwongen wordt in zijn antwoord gebruik te maken van een bepaalde grammaticale structuur. Zoals reeds eerder is vermeld, berust de selectie van de getoetste grammaticale structuren op de klasseobservaties. Slechts die structuren, waarin systematisch optredende fouten werden geconstateerd, zijn opgenomen in de toets. (Voorbeeld: pl.: 'What's he doing?' – pp.: 'He's opening the door'. Een systematische fout is bijv.: 'He's opens the door'.). Alle vragen en antwoorden worden geregistreerd met behulp van een bandrecorder. De vragen die bij de vier achtereenvolgende toetsen worden gesteld zijn uiteraard niet identiek, maar de getoetste structuren keren terug.

Het doel waarvoor we deze opzet gekozen hebben, is te kunnen nagaan hoe met het voortschrijden van de cursus de stand van zaken is met betrekking tot de systematische fouten bij de leerlingen. In de gekozen opzet is het nl. mogelijk de prestaties van elke leerling afzonderlijk te volgen. Omdat we nog pas een jaar over deze vier toetsen beschikken (de ontwikkeling ervan kostte enige jaren) hebben we nog geen resultaten van leerlingen in twee achtereenvolgende cursusjaren. In totaal hebben we de prestaties van 202 leerlingen uit de vijfde klas en 122 leerlingen uit de zesde klas in kaart gebracht. In Tabel 1 zijn de getoetste structuren gegeven met erbij behorende percentages foute antwoorden door de leerlingen.

Tabel 1

Aantal leerlingen die fouten maken in een grammaticale structuur op de toets uitgedrukt in %

Structuren	5e klas (n = 202)		6e klas (n = 122)	
	K 70	J 71	K 70	J 71
1 Yes, it is	12	5**	6	6
2 No, it isn't	13	6*	10	10
3 Yes, I can	10	8	4	2
4 No, I can't	37	27*	11	8
5 No, they aren't	—	66	26	34
6 Yes, I am	—	31	6	22
7 Yes, I do	—	—	44	19**
8 No, I don't	—	—	46	23**
9 That's a(n)	6	8	6	10
10 Be + ing	20	8**	10	10
11 There are + obj.	—	27	4	—

* p < .05 eenz.

K = omstreeks Kerstmis

** p < .01 eenz.

J = omstreeks juni

Toets McNemar

De structuren waarin systematische fouten optreden, kunnen worden ingedeeld in vier groepen:

1-8. Korte antwoorden op ja/nee vragen (*yes, I do; no, I can't*)

9. *That's a(n) . . .*

10. *Be + ing* (het gebruik van de *progressive form*)

11. *There are + object*

Voorbeelden van de meest voorkomende fouten zijn:

ad 7. *Do you see John? Yes, I see.*

ad 9. *That's is . . .*

ad 10. *I reading a book en We are go away.*

ad 11. *They are chairs in the room.*

4.1. Resultaten en discussie onderzoek 1

In Tabel 1 is te zien dat in het algemeen het percentage van de leerlingen die fouten maken (tot aan een zekere grens) afneemt met het voortschrijden van het leerproces. Hierop zijn enkele uitzonderingen. Ten eerste structuur no. 9 (*that's a(n) . . .*), die door een vrij constant - zij het betrekkelijk gering - percentage van de leerlingen fout wordt gerealiseerd. De reeds gesignaleerde fout *that's is* verdwijnt na kortere of langere tijd geheel. Een andere fout is hardnekkiger, nl. dat een leerling vrijwel in alle gevallen *that's an* zegt, ongeacht of het daarop volgende substantief al dan niet met een klinker begint. Aangezien deze zelfde fout in andere gebruiksgevallen minder frequent optreedt, ligt het voor de hand aan te nemen, dat de Nederlandse vorm /dat's een/ interfereert bij het gebruik van genoemde structuur. Beide fouten wijzen er naar onze mening op, dat een leerling de Engelse vorm onvoldoende heeft geanalyseerd. Een tweede uitzondering wordt gevormd door de nummers 5 en 6 (Tabel 1). Deze structuren leverden in de Kersttoets (6e klas) minder problemen op dan in de eindtoets. De oorzaak hiervan kan gezocht worden in de aard van de vragen die gesteld werden om de beheersing van deze structuren te toetsen.

Deze waren in de eindtoets de volgende:

1. *Are you sitting on a chair?* (foute antwoord vnl.: *yes, I do*)
2. *Are the other pupils speaking English now (c.q.) playing football?* (foute antwoord vnl.: *yes, they do*).

Het is waarschijnlijk, dat de sterke toename van het aantal fouten bij de vragen 1) en 2) samenhangt met de hier gebruikte *ing-vorm*, aangezien de betekenis daarvan lange tijd pro-

blemen blijft geven (zie bijv. onderzoek 2). Voorts dringt zich kennelijk, althans bij een deel van de leerlingen, het recentelijk geïntroduceerde *yes, I do* op. Bij de Kersttoets waren de corresponderende vragen: *Are you younger than the teacher?* en *Are the boys swimming?* (getoond werd een plaatje, het verwachte antwoord was *no, they aren't*). Het gegeven antwoord wordt kennelijk niet met behulp van zuiver linguïstische operaties gededuceed uit de vorm van de vraag. Op de inhoud van de vraag wordt weliswaar correct gereageerd (*Are you sitting on a chair?*) (*Yes, I do*) maar de vorm van het antwoord is niet congruent aan de vorm van de vraag.

De in de vraag gebruikte grammaticale structuur lokt nog niet bij alle leerlingen dezelfde structuur uit voor het geven van een antwoord. Eenzelfde verschijnsel doet zich voor bij nieuwe toepassingen van reeds eerder geïntroduceerde structuren. Zoals we in Tabel 1 zien, geven in de vijfde klas *yet, it is; no, it isn't; en yes, I can* aan betrekkelijk weinig leerlingen problemen, terwijl de later geïntroduceerde vormen *no, they aren't* en *yes, I am* aanzienlijk meer moeilijkheden geven. In de zesde klas treedt het zelfde op bij de introductie van *yes, I do* en *no, I don't*. De fouten die optreden zijn van verschillende aard. In een aantal gevallen herhalen de leerlingen in de ontkenning of bevestiging van de gestelde vraag niet het hulpwerkwoord maar het hoofdwkwoord. (*Do you see him? Yes, I see*). In andere gevallen substitueren zij een verkeerd voornaamwoord (*they/there*) of een verkeerd hulpwerkwoord (*Are you sitting . . .? Yes, I do*). Al deze fouten wijzen erop dat de betrokken leerlingen de vorm van de gebruikte Engelse structuren (zowel in de vraag, als in het antwoord) onvoldoende analyseren. Ditzelfde geldt eveneens voor de fouten in de structuren 10 en 11.

Het te kort schieten van de vormanalyse door de leerlingen betreft twee aspecten. In de eerste plaats letten zij onvoldoende op de *vormkenmerken* van de gehanteerde structuur. Dit geeft aanleiding tot fouten als *that's is, I reading . . ., they are chairs . . .*, e.d. De door de leerling gebruikte produkten zijn antwoorden op door de proefleider gestelde vragen, waarbij in de vraag

de meeste vormkenmerken voor het antwoord al gegeven zijn. Indien de leerlingen hun antwoorden zouden produceren op basis van inzicht in deze formele samenhang tussen vraag en antwoord, dan zou men fouten als hierboven vermeld niet verwachten. Hooguit zouden dan fouten kunnen optreden als: *Are you reading a book? Yes, I are* of *Yes, you are*. Deze laatste fouten komen inderdaad wel voor, maar zijn betrekkelijk zeldzaam. In de tweede plaats leidt de vormanalyse, als deze plaatsvindt, kennelijk niet altijd tot een voldoende discriminatie tussen de constituenten. Het valt anders niet in te zien, waarom leerlingen die bijv. *Yes, it is; Yes, I can* e.d. beheersen fouten maken met *Yes, I do* (tabel 1). Het feit dat de meest voorkomende fout hier van het type is bijv. *Do you see him? Yes, I see*, maakt het aannemelijk dat de leerlingen de structuur pronomen + verbum wel in de gaten hebben, maar binnen de categorie 'verba' (nog) onvoldoende onderscheid maken tussen 'zelfstandige werkwoorden' en 'hulpwerkwoorden' (*can, do* etc.). Geredeneerd in termen van een generatieve grammatica zou men kunnen zeggen, dat de leerlingen de 'boomstructuur' van de zin onvoldoende uitsplitsen. Aan de andere kant is het opvallend, dat indien men uitgaat van de inhoud van de vraag en de inhoud van het antwoord, deze als regel veel beter op elkaar zijn afgestemd dan de vormen daarvan. Evenals in de moedertaal zijn de leerlingen waarschijnlijk meer betekenis- dan vormgericht (vgl. Bever 1971)⁷.

Het is overigens onzeker, of de leerlingen die wél goede antwoorden gaven, tot een voldoende adequate structurering van de aangeboden Engelse taalprodukten zijn gekomen om foutloos te kunnen generaliseren naar nieuwe gebruikgevallen. Het is nl. mogelijk, dat een aantal van deze leerlingen uitgaande van bepaalde vormkenmerken in de sterk voorgestructureerde toetsituatie min of meer 'toevallig' tot juiste antwoorden zijn gekomen, maar in andere gevallen fouten zullen maken. Bijv. zal een leerling die in de ontkenning of bevestiging van een vraag uitgaat van het principe, dat de eerst voorkomende werkwoordsvorm uit de vraag herhaald moet worden,

in de toetsituatie correcte antwoorden geven, echter de vraag *You see him, don't you?* foutief beantwoorden.

Op grond van bovenstaand onderzoek lijkt het ons verantwoord te concluderen, dat het op z'n minst twijfelachtig genoemd mag worden dat vrijwel alle 10 tot 12-jarige leerlingen in staat zijn zelfstandig de impliciet gegeven taalstructuren voldoende te expliciteren.

5. Onderzoek 2

Bij onderzoek als het bovenstaande blijft de vraag open of de op deze wijze getoetste kennis ook functioneert buiten de klas, d.w.z. in een echte gespreksituatie. Om hieromtrent nadere informatie te verkrijgen, hebben we het volgende onderzoek gedaan. Een projectmedewerker 'native speaker Engels'⁸ hield in vijf proefklassen een tweetal klasgesprekken. In deze gesprekken mochten de leerlingen aan betrokkene vragen stellen en probeerde deze alle vragen in zo eenvoudig mogelijke taal te beantwoorden. Ongeveer een week na deze gesprekken in een aantal zesde klassen nodigde dezelfde proefleider telkens groepjes van vier kinderen uit voor een vraaggesprek.

Dit vraaggesprek (waarbij nu de *native speaker* de vragen stelde) vond plaats in november 1971 met in totaal 10 groepjes van vier leerlingen. Uit alle vijf de proefklassen werden twee groepjes van vier leerlingen samengesteld.

Hierbij werden uit iedere klas steeds twee leerlingen gekozen die relatief hoog scoorden op de toetsen en twee leerlingen die daarop relatief laag scoorden. We kozen voor de vraaggesprek-situatie in groepjes, ondanks de nadelen die verbonden zijn aan het feit dat de leerlingen elkaars antwoorden kunnen horen. Het voordeel van het werken in groepjes is, zo meenden wij, het minder gedwongen karakter van een gesprek in een groep in vergelijking met het beantwoorden van vragen door een leerling die met een volwassene apart in een kamer zit. Door de aard van de vragen kunnen we verwachten dat de kinderen zich beperken bij de keuze uit de geleerde zinspatronen. Immers, alle vragen zijn primair gericht op het

verkrijgen van informatie van de leerling omtrent huiselijke omstandigheden, vakantie, hobby's e.d. Onze verwachting is daarom dat de leerlingen in het vraaggesprek bij het beantwoorden van de vragen in de eerste plaats gericht zullen zijn op het verschaffen van de gevraagde informatie en minder op de vorm waarin deze informatie gegeven kan worden. De volgende vragen werden in alle groepen gesteld.

1. Can you tell me a little about your house? Have you brothers and sisters? Animals? Do your mother and father speak English?
2. Do you watch television? Can you understand English on television? What do you like?
3. Do you know England (Do you want to go there once for a holiday?)
4. Do you go away from Holland for the holidays, or do you stay there? Where do you go? Are you going by car, train, or aeroplane?
5. Do your mother and father come from Utrecht? Or do they come from another place? You all live in Utrecht?
6. Do you do any sport? What do you like?
7. What music do you like?
8. a. What do you think of your English teacher?
b. What do you think of your English lesson?
c. Do you like English people? Are they like Dutch people?
d. Do you want to go to America for a holiday?

Alle vragen en antwoorden worden op de band opgenomen.

Scoring onderzoek 2

De antwoorden van de leerlingen worden gescoord (nadat de protocollen van de band waren uitgetypt) in een aantal categorieën.

- a. geen antwoord,
- b. uitsluitend yes/no antwoorden,
- c. ellipsen,
- d. volledige uitingen (d.w.z. zinnen met werkwoordsvormen).

De categorie c is onderverdeeld in correcte en incorrecte ellipsen (onder incorrecte ellipsen verstaan we constructies die voor de hoorder onbegrijpelijk zijn). Onder de categorie d hebben

Tabel 2

Indeling van de uitingen van de leerlingen (n = 40) in het vraaggesprek

geen antw.	yes/no	ellips		volledige uitingen			
6	144	corr. 241	inc. 22	goed 208	fout 15	morf 17	lex 41

we voor de gebruikte grammaticale structuren gescoord of ze 1. volledig goed zijn, 2. fout gebruikt zijn (*We are going to Italy every year*), 3. fouten in de morfologische structuur vertonen (*We comes from Utrecht*) en 4. fouten tegen het lexicon bevatten (*We come out Utrecht*). De resultaten zijn gegeven in Tabel 2.

De categorie d (volledige uitingen) is ten slotte door ons nog weer onderverdeeld naar grammaticale structuren. Hierbij hebben we gebruik gemaakt van de indeling van grammaticale structuren zoals die wordt gegeven in de lerarenhandleiding van de door ons gebruikte leergang⁹ (Tabel 3).

Tabel 3

Indeling van de volledige uitingen van de leerlingen in het vraaggesprek

	1	2	3*	4	5*	6*	7	8	9*	10*			
S	noun/ prn.	n./ prn.	n./ prn.	n./ prn.	n./ prn.	n./ prn.	S	n./ prn.	S	n./ prn.	S	n./ prn.	n./ prn.
VL	have	simple form	prog. form	simple form	aux + inf.	aux + inf. + ontk.	VL	be	VL	be	VL	prog. form	aux.
Vc	noun	prep. +	prep. +	noun pro- noun	noun pro- noun	noun pro- noun	A	prep. phrase/ adv.	Sc	noun pronoun adj.			
Goed	81	27	4	21	10	9		5	38		1	12	
Fout	0	0	12	1	0	0		0	1		1	0	
Morf.	9	5	0	2	0	0		0	0		0	1	
Lex.	1	13	4	1	0	4		3	11		0	4	
	91	45	20	25	10	13		8	50		2	17	

s = subject

VL = verb link

Vc = verb complement

A = adjunct

Sc = subject complement

* = structuren, die in het Nederlands niet voorkomen.

Voorbeelden: 1. We have a flat
2. My mother comes from Utrecht
3. We are going by car
4. I see a horse
5. I can't see him

6. I can see him
7. My sister is in Italy
8. It is nice
9. I am swimming
10. Yes, we do

5.1. Resultaten en discussie onderzoek 2

Ad tabel 2:

1. Het aantal malen dat een vraag onbeantwoord blijft is zeer gering (totaal zesmaal).
2. Het aantal korte antwoorden (ellipsen en yes/no-antwoorden) is opvallend groot. Ruim 59% van de gegeven antwoorden zijn tot deze categorie te rekenen. Het is ons overigens niet bekend hoe de verhouding ligt tussen lange en korte replieken in een vergelijkbare situatie bij sprekers die de taal volledig beheersen.
3. Het relatieve aantal fouten in de volzinnen is aanmerkelijk groter dan in de ellipsen (resp. 27% en 8%)¹⁰.

Van het totale aantal fouten in de volzinnen behoort 56% tot het gebied van het lexicon. Een niet onbelangrijk deel van deze fouten wordt veroorzaakt door een foutief gebruik van voorzetsels (voorbeeld: *My mother comes out Utrecht*). Een tweede categorie van fouten wordt gemaakt door het gebruik van Nederlandse woorden (voorbeeld: *Nee, we don't*).¹¹ Ten slotte was er nog een vrij grote categorie fouten, die werden veroorzaakt doordat de leerlingen zelf woorden hadden bedacht (voorbeeld: *My father is a seaman*). Van de laatste twee typen van fouten hebben we slechts die gevallen in de tabel meegerekend, waarin een leerling geacht kon worden het correcte Engelse woord te kennen.

Op basis van de bevindingen onder de punten 1 t/m 3 mogen we veronderstellen, dat de leerlingen in het vraaggesprek vooral gericht waren op het bewerkstelligen van een goede communicatie en niet zozeer op het produceren van goede volzinnen. Kennelijk hebben de leerlingen allerlei middelen benut om hun intenties duidelijk te maken, zoals het bedenken van woorden, het gebruik van Nederlandse woorden, het gebruik van korte replieken e.d. Men krijgt zelfs de indruk, dat een aantal leerlingen grammaticale moeilijkheden omzeilt, door gebruik te maken van ellipsen en yes/no-antwoorden. In hoeverre hier van enige intentie sprake is, kan op grond van dit materiaal niet worden uitgemaakt.

Ad Tabel 3:

4. Ten aanzien van de keuze door de leerlingen uit de inventaris van de in de cursus geleerde structuren valt op dat 22% van de volledige uitingen structuren vertonen, die in het Nederlands niet voorkomen. Dit aantal is betrekkelijk gering indien men bedenkt, dat van de tien typen structuren die door de leerlingen werden gebruikt de helft behoort tot de structuren die in het Nederlands niet voorkomen (zie Tabel 3). Gezien de aard van de gestelde vragen lijkt het onwaarschijnlijk dat deze het gebruik van structuren die eveneens in het Nederlands voorkomen speciaal hebben uitgelokt.
5. Bij inspectie van de gemaakte fouten in het gebruik van structuren blijkt, dat van de 15 fouten er 12 afkomstig zijn uit sub-categorie 3 en 1 uit sub-categorie 9. Dit wijst erop, dat de leerlingen problemen hebben met het correcte gebruik van de *progressive form* (voorbeeld: *I'm swimming every day*).
6. Van de 17 fouten tegen de morfologie worden er 16 gemaakt in de vervoeging van werkwoorden bij het gebruik van structuren die ook in het Nederlands voorkomen (sub-cat. 1, 2, 4). Het is opmerkelijk dat tegen de vervoeging van het werkwoord *to be* geen fouten gemaakt worden. Evenals Ravem (1968) vinden wij dat een aantal van de leerlingen problemen heeft met het correcte gebruik van de *ing*-vorm. Hierbij hebben deze leerlingen niet zozeer moeilijkheden met de vorm als zodanig, als met het op het juiste moment gebruiken ervan. Immers de met deze structuren gemaakte fouten (sub. cat. 3 en 9) komen voornamelijk op rekening van een verkeerd gebruik. Dit verschijnsel kan misschien gedeeltelijk verklaard worden door het gemis aan kennis van verleden- en toekomstige-tijdvormen. Het zou kunnen zijn dat de leerlingen de *ing*-vorm ook gebruiken om een andere dan de tegenwoordige tijd tot uitdrukking te brengen. Het is in ieder geval duidelijk, dat deze leerlingen er nog niet in zijn geslaagd uit de (overigens zorgvuldig gekozen) situaties waarin deze vorm werd gebruikt, af te leiden in welke gevallen de

ing-vorm toepasbaar is. Echter het is bekend, dat ook native speakers van het Engels problemen hebben met deze vorm (Nickel 1971). Bovendien meten zelfs linguïsten nog regelmatig hun krachten op het gebied van wat tegenwoordig heet de 'expanded vs. non-expanded forms'. Het ligt dan ook voor de hand aan te nemen, dat in dit geval de mogelijkheden van een impliciete grammatica overschreden worden.

We hebben gezien, dat er bij de leerlingen een zekere voorkeur schijnt te bestaan om structuren te gebruiken die eveneens in het Nederlands voorkomen en het gebruik van typisch Engelse structuren enigszins te vermijden. Hiervoor zijn twee verklaringen te geven.

Ten eerste dat een aantal leerlingen toch nog te grote moeilijkheden hebben met de structuren die in het Nederlands niet voorkomen en daarom van het gebruik daarvan liever afzien (vgl. ons argument voor het gebruik van korte replieken bij de bespreking van Tabel 2). Een tweede mogelijkheid, die de eerste overigens niet uitsluit, is dat een aantal leerlingen hun antwoorden construeren vanuit het Nederlands. Daarbij is het niet noodzakelijk, dat zij woord voor woord 'in hun hoofd' vertalen, het kan ook zijn dat zij slechts bepaalde 'fragmenten' vertalen. Dit zou het gebruik van Nederlandse woorden, zelf bedachte woorden en het optreden van fouten in de vervoeging van werkwoorden (die immers vrijwel uitsluitend voorkomen in structuren die ook in het Nederlands voorkomen) kunnen verklaren. Dit alles zou kunnen betekenen, dat de leerlingen de typisch Engelse structuren in een aantal gevallen memoriseren aan de hand van concrete gebruiksgevallen. Hierbij worden dan bepaalde concrete zinnen als 'vaste formule' gehanteerd in antwoord op overeenkomstige vragen, terwijl hooguit sommige lexicaal eenheden gesubstitueerd kunnen worden door andere in overeenstemming met de eisen van de situatie.

6. *Vergelijking van de prestaties op de toets en bij het vraaggesprek*

Op grond van het materiaal verkregen in het vraaggesprek hebben we voor iedere leerling

een verhouding berekend tussen het aantal volledige uitingen waarin fouten voorkwamen, en het aantal volledige uitingen waarin geen fouten voorkwamen. Deze score werd bepaald door het aantal volzinnen waarin fouten voorkomen, vermeerderd met het getal 1, te delen op het aantal correcte volzinnen. Deze formule werd gekozen omdat niet alle leerlingen tijdens het vraaggesprek evenveel hadden gezegd. Het is duidelijk dat een leerling die veel spreekt meer risico loopt fouten te maken dan zijn collega die weinig spreekt. Op grond van bovenstaande score werd de totale groep van 40 leerlingen vervolgens opgesplitst in twee even grote subgroepen (20/20), nl. de groep die boven de mediaan scoort en de groep die onder de mediaan scoort. Hierna werden deze twee subgroepen vergeleken met betrekking tot hun prestaties op toetsen uit de cursus (zie onderzoek 1). De scores van de toetsonderdelen morfologie en structuren werden hiertoe gecombineerd tot een totaalscore.

Deze totaalscore geeft het aantal goed beantwoorde items weer per leerling. Hierbij moest een leerling van de 40 uitvallen, omdat van hem niet alle gegevens uit de toets ter beschikking waren. De gecombineerde toets bestaat uit 58 items. De bovenste groep op het vraaggesprek had een mediane toetsscore van 47 en de onderste groep een mediane toetsscore van 44. Dit verschil is statistisch significant (Chi-kwadraat = 6,41, $p < 0.01$ eenz.). Het blijkt dus dat er een zekere samenhang bestaat tussen de beheersing van de grammatica, zoals die gemeten wordt door middel van de toetsen en de beheersing, zoals die gemeten wordt aan de hand van de score bij het vraaggesprek. Daarom hebben we de leerlingen ingedeeld in vier groepen.

Groep A leerlingen die bij het vraaggesprek en bij de toets boven de mediaan scoren;

Groep B leerlingen die boven de mediaan scoren in het vraaggesprek maar op of onder de mediaan op de toets;

Groep C leerlingen die op of onder de mediaan scoren in het vraaggesprek maar boven de mediaan op de toets;

Groep D leerlingen die in beide gevallen op of onder de mediaan scoren.

Tabel 4

Prestaties bij toets en vraaggesprek in verband met spreekvaardigheid

Toets Groep	Aantal lln.	Vraag-gespr.	Toets	S	S.E.	V	V/El	N/E
A	14	3.6	51.5	5	2	8	1.7	0
B	5	2.5	39	4	1	5	.75	.03
C	5	1	52	3	0	1	.5	.05
D	15	1	43	3	1	4	.9	.02
W				115	118	77	132	125
				.025	.025	.01	.05	.05

W = waarde berekend op basis van de twee steekproventoets van Wilcoxon, toegepast op de groepen A en D.
 p = overschrijdingskans.

Zoals in Tabel 4 te zien is blijven 29 van de 39 leerlingen (74%) in de bovenste resp. onderste helft op toets en vraaggesprek. Van de groepen A t/m D zijn voorts de scores berekend op een aantal parameters die samenhangen met de spreekvaardigheid.

1. het aantal verschillende structuren dat door iedere leerling wordt gebruikt (S);
2. het aantal verschillende structuren die niet identiek zijn aan Nederlandse structuren, per leerling (S.E.),
3. het aantal volledig correcte volzinnen per leerling (V),
4. de verhouding tussen het aantal gebruikte volzinnen en het aantal gebruikte ellipsen per leerling (V/EL),
5. de verhouding tussen het aantal Nederlandse woorden en het aantal Engelse woorden dat per leerling gebruikt is (N/E).

Bij vergelijking van de groepen A en D op deze parameters blijkt, dat deze groepen op alle parameters significant verschillen (zie tabel 4). De groepen B en C zijn niet statistisch verwerkt omdat zij vrij klein zijn (ieder 5 leerlingen).

7. *Interpretatie van de gevonden resultaten*

1. Gebleken is, dat er een zekere samenhang bestaat tussen de prestatie van een leerling op de studietoets en zijn prestatie bij het vraag-

gesprek. Dit wijst erop dat de beheersing van structuren zoals deze blijkt uit de resultaten bij het vraaggesprek voor een deel samenhangt met de beheersing van structuren, zoals deze gemeten wordt door de toets. Er zijn echter een aantal factoren, die niet in gelijke mate werkzaam zijn in de toetsituatie en in de vraaggespreksituatie. Aangezien het zeer moeilijk is een duidelijke scheidslijn te trekken tussen grammaticale fouten en lexicale fouten (Nickel 1972), hebben we bij de berekening van de score over het vraaggesprek de lexicale fouten meegeteld. In het vraaggesprek worden vragen gesteld die betrekking hebben op persoonlijke omstandigheden van de leerlingen. Hierdoor wordt een groter beroep gedaan op de kennis van woorden en het gebruik daarvan dan bij de toets, waar problemen van meer lexicale aard zoveel mogelijk zijn beperkt. Ongetwijfeld is dus de kennis van het lexicon een factor die in de vraaggespreksituatie zwaarder weegt dan in de toetsituatie. Daarnaast is de vrijheid van keuze van een structuur in de toetsituatie zeer gering, maar in het vraaggesprek vrij groot. Bovendien is in de score van het vraaggesprek het gebruik van ellipsen niet meegerekend¹², terwijl bij de toetsen het gebruik van ellipsen als fout wordt gescoord. Het 'uitwijken' naar ellipsen wordt de leerlingen in het vraagge-

sprek dus niet aangerekend. Dit is gedaan, omdat we aannemen dat sommige leerlingen in de toetsituatie wel in de gaten hebben dat zij worden beoordeeld, en daardoor meer gericht zijn op het produceren van volzinnen dan in het vraaggesprek.

2. Bij vergelijking van de groepen leerlingen die betrekkelijk consistent presteren op de toets en in het vraaggesprek is gebleken, dat de leerlingen uit groep A significant meer verschillende structuren gebruiken, significant meer structuren gebruiken die niet in het Nederlands voorkomen, significant meer correcte volzinnen produceren en voorts, dat zij naar verhouding significant meer volzinnen dan ellipsen produceren en naar verhouding significant minder Nederlandse woorden gebruiken dan de leerlingen uit groep D (zie Tabel 4). Dit wijst op een samenhang tussen de beheersing van grammaticale structuren en andere aspecten van de spreekvaardigheid. Dit is voorts in overeenstemming met hetgeen we naar aanleiding van de resultaten bij onderzoek 2 naar voren hebben gebracht, namelijk dat een aantal leerlingen in het vraaggesprek het gebruik van volzinnen en structuren die in het Nederlands niet voorkomen tot op zekere hoogte vermijden (al dan niet intentioneel).

3. De leerlingen met een relatief goede beheersing van de grammaticale structuren (groep A) maken in het vraaggesprek aanzienlijk meer gebruik van structuren die in het Nederlands niet voorkomen dan de leerlingen met een relatief slechte beheersing van de grammaticale structuren. Mede gezien de omstandigheid dat in deze structuren veel systematische fouten worden gemaakt (zie onderzoek 1), mogen we concluderen dat er een vrij grote groep van leerlingen bestaat, die met name bij de confrontatie met structuren die in het Nederlands niet voorkomen onvoldoende in staat zijn de door de cursusmaker impliciet gehanteerde regels te expliciteren. Hoewel misschien alle leerlingen spontaan overgaan tot bepaalde vormen van taalbeschouwing, levert dit hooguit voor een be-

perkte groep de juiste resultaten op. Ook hier doet zich de vraag voor of het volledig impliciet blijven van de grammatica te rechtvaardigen is.

8. Algemene slotbeschouwing

In dit onderzoek hebben we getracht een indruk te krijgen van de mogelijkheden van een impliciete grammatica in het aanvangsonderwijs van een vreemde taal. Op grond van de onderzoeksresultaten zijn we tot de conclusie gekomen dat het niet waarschijnlijk mag worden geacht dat de leerlingen in alle gevallen in staat zijn de aangeboden grammaticale structuren zelfstandig voldoende te analyseren. Hoewel enerzijds het aantal structuren waarin systematische fouten optreden misschien niet groot lijkt (voornamelijk de structuren die in het Nederlands niet voorkomen) en anderzijds het aantal leerlingen dat fouten maakt op de toets (zie Tabel 1) met het voortschrijden van het leerproces afneemt tot een betrekkelijk gering aantal, geloven wij toch dat er reden is tot bezorgdheid. In de eerste plaats zijn we tot de overtuiging gekomen, dat een groot aantal leerlingen uit de betrokken leeftijdsgroep meer op de *inhoud* dan op de *vorm* van de taalgebruiksproducten is gericht. Het gevolg daarvan is dat gedurende een vrij lange periode relatief veel fouten optreden van grammaticale aard. In de tweede plaats vragen we ons af of de leerlingen, ook al zijn ze gericht op de vorm van het aangeboden verbale materiaal, wel voldoende in staat zijn tot een zelfstandige analyse daarvan. In het bovenstaande hebben we dit vooral betwijfeld voor grammaticale structuren die in het Nederlands niet voorkomen. Er doen zich hier twee problemen voor.

Het eerste probleem is dat de leerlingen niet altijd voldoende onderscheid maken tussen grammaticale (sub)categorieën, waardoor fouten kunnen ontstaan als 'Do you see him?' 'Yes, I see'. We hebben aangegeven dat de door ons gehanteerde toetsen niet de garantie kunnen bieden, dat een correct antwoord van een leerling berust op een juist inzicht in de betreffende structuur. De gegevens uit het vraaggesprek versterken deze

gedachte. Dit zou kunnen betekenen, dat de in de prestaties van de leerlingen geconstateerde fouten slechts 'het topje van de ijsberg' weergeven. D.w.z. dat de leerlingen allerlei verkeerde gedachten over de grammaticale structuren hebben ontwikkeld, zonder dat een docent dit in een bepaalde fase van het onderwijsleerproces merkt. Pas in een latere fase kan hij dan met ernstige fouten van de leerlingen worden geconfronteerd. Daarom verdient het waarschijnlijk aanbeveling om de leerlingen hulp te bieden bij de analyse van structuren waarin bij een aantal van hen systematische fouten voorkomen.

Het tweede probleem met grammaticale structuren die in het Nederlands niet voorkomen betreft het gebruik daarvan, hetgeen overigens gedeeltelijk samenhangt met het eerste probleem. We hebben gezien dat in het vraaggesprek vooral de *ing*-vorm vaak foutief werd gebruikt. Het gaat hier dus om het probleem wanneer een bepaalde grammaticale structuur gebruikt mag worden en wanneer niet. Dit probleem kan trouwens ook rijzen bij structuren die zowel in de vreemde taal als in de moedertaal voorkomen, nl. als de keuze in de vreemde taal anders 'beregeld' is. (Vgl. het probleem van het onderscheid tussen *I have seen* vs. *I saw*.) Leerlingen maken dan fouten doordat zij aannemen dat de structuur uit de vreemde taal net zo gebruikt kan worden als de structuur uit de moedertaal. In het geval van Engelse structuren die in het Nederlands niet voorkomen beschikt de leerling niet over vergelijkingsmateriaal in de moedertaal en moet hij uit de situaties waarin de structuren worden gebruikt proberen af te leiden in welke gevallen de structuren gebruikt mogen worden. Aangezien de keuzecriteria hierbij vaak zeer ingewikkeld zijn, lijkt het ook hier onverantwoord de leerlingen aan hun lot over te laten.

Onze conclusie luidt dus, dat het ongewenst is om met name de structuren die niet in het Nederlands voorkomen, impliciet aan te bieden. De docent zal de leerlingen hulp moeten bieden door systematische explicitering van deze structuren (expliciete grammatica).

De vraag is echter op welke wijze de leerlingen hulp kan worden geboden. Een linguïstisch geo-

riënteerde grammaticia kan hier maar zeer ten dele uitkomst bieden. De linguïst analyseert immers slechts taalgebruiksproducten die niet in situaties zijn verankerd. Het gevolg daarvan is dat de linguïst niet kan voorspellen welke uiting in een gegeven situatie gebruikt zal worden, en evenmin zekerheid heeft over de vraag of de door hem opgestelde regels ook 'psychologisch' relevant zijn (Bever, 1971). De linguïstische regels zijn *controleregels* ('competence-regels') en geen *productieregels* ('performance-regels').

Bij de productie van uitingen dient men voorts onderscheid te maken tussen *initiërend* en *reactief* taalgebruik. Het voornaamste verschil hiertussen is, dat de spreker ingeval van reactief taalgebruik reeds een taalgebruiksproduct ter beschikking heeft (bijv. de vraag die hem wordt gesteld) waarop hij zijn uiting kan afstemmen en bij initiërend taalgebruik niet. Bij reactief taalgebruik is het dus mogelijk om met behulp van betrekkelijk eenvoudige linguïstische regels (substitutie, transformatie) uit de vraag antwoorden te *construeren*. Voor het leren van deze vorm van taalgebruik kunnen structuuroefeningen ongetwijfeld een nuttige functie vervullen. Echter, bij deze oefeningen moet de leerling beter dan veelal het geval is *georiënteerd* worden op de schemata die ten grondslag liggen aan de gekozen items. Het is hierbij onvoldoende de leerling slechts enkele voorbeelden te geven naar analogie waarvan hij nieuwe 'gebruiksproducten' maakt. Het bezwaar is wederom dat er geen enkele garantie bestaat, dat de leerlingen bij een dergelijke werkwijze de juiste hypothesen omtrent de grammaticale structuren ontwikkelen. Immers er is geen enkele controle op hetgeen de leerling voor zichzelf expliciteert. Willen deze structuuroefeningen het beoogde effect bereiken, dan moet de leerling op adequate wijze worden georiënteerd op de structuur van het zinsmodel dat aan de orde is (Van Parreren 1972). Het verdient wellicht aanbeveling de structuuroefeningen niet al te snel en niet uitsluitend mondeling te laten doen. In ons onderzoek werken we tegenwoordig met een procedure waarbij de leerlingen eerst met behulp van schriftelijk materiaal (woordkaartjes) zinnen construeren. Hiervoor

hebben we een z.g. 'sentence maker' ontwikkeld. Dit is een kartonnen kaart (20 bij 20 cm) met inkepingen, waarin de leerlingen kaartjes kunnen steken. Op deze kaartjes zijn zinsdelen c.q. lexicaal of morfologische elementen getypt. We kozen voor deze vorm van *materialisering* van de te leren handeling, omdat hierbij de aandacht volledig gericht kan worden op de constructie-taak. Bij mondeling taalgebruik wordt de aandacht vaak nog te zeer in beslag genomen door de eisen die de motorische realisering stelt. Natuurlijk dient men voor de introductie en oefening van nieuwe structuren gebruik te maken van bekend lexicaal materiaal.

Zoals reeds gezegd, stelt het leren van *initiërend* (spontaan) taalgebruik specifieke eisen. Het probleem is bij deze vorm van taalgebruik, dat de leerling moet leren zijn communicatie-intenties correct te verwoorden. Omdat de situatie in dit geval nog niet linguïstisch is voorgestructureerd wordt hier van de leerling meer verlangd dan bij het reactief taalgebruik. Hij moet nl. zelfstandig uit de structuur van de *Sachverhalt* waarover hij mededeling wil doen kunnen afleiden welke grammaticale structuren gebruikt mogen worden en welke niet. Gezien het feit, dat de problemen bij de keuze vooral gelegen zijn op het gebied van de woorden die een in de tijd verlopende handeling aanduiden (werkwoordsvormen), dient de analyse gestart te worden vanuit de actiecomponent (Helbig 1965). Ons onderzoek beweegt zich op dit moment in deze richting.¹³ Voorlopig lijkt ons de meest geschikte procedure hiertoe om in de klas *concrete* activiteiten van de leerlingen zelf en van anderen te analyseren en te verwoorden. Indien de leerling in staat is zijn eigen gedrag en dat van anderen *hardop* te verwoorden in de vreemde taal, dan is daarmee een eerste voorwaarde vervuld voor het leren denken in de vreemde taal. Volgens de Russische psychologen uit de school van Vygotskij (Lurija, Leont'iev, Gal'perin) ontwikkelt het denken zich immers (via een aantal tussenstadia) uit het *hardop spreken*¹⁴.

9. Samenvatting

Onderzoek werd gedaan naar de mogelijkheden

en grenzen van een impliciete grammatica in het aanvangsonderwijs Engels. Voorlopig beperkte het onderzoek zich tot de problematiek van de propedeutische fase (introductory course). In deze fase doen zich op didactisch gebied de grootste problemen voor, aangezien de leerlingen in deze fase eerst een zekere mate van vertrouwdheid met de vreemde taal moeten opdoen, opdat vervolgens op zinvolle wijze kan worden overgegaan tot expliciet grammatica-onderwijs.

Uit de resultaten is gebleken, dat een impliciete grammatica mogelijkheden biedt voor de introductie van structuren die ook in de moedertaal voorkomen, maar dat voor afwijkende structuren vormen van explicitering node gemist kunnen worden. Het trial and error leerproces dat wordt geïnstigeerd door een impliciete grammatica geeft in een aantal gevallen aanleiding tot ongewenste leerresultaten.

Deze resultaten wijzen uit dat naar oplossingen gezocht zal moeten worden, waarbij op basis van empirisch onderzoek procedures worden ontwikkeld om het leren door trial and error tot een aanvaardbaar minimum te reduceren.

In het artikel worden hiertoe enkele wegen aangegeven die zouden kunnen leiden tot oplossingen voor de besproken problematiek. Het onderzoek beperkte zich tot de leeftijdsgroep van 10- tot 12-jarigen.

Noten

1. Wij beperken ons in dit artikel tot de meest voorkomende conditie waarin de vreemde taal 'uitsluitend' op school geleerd wordt en waarbij de aanvangsleeftijd tussen 10 en 12 jaar ligt.
2. Titone doelt hier op de bestaande situatie. Indien het moedertaalonderwijs in de basisschool anders zou worden ingericht, ontstaat er een andere beginsituatie. Ajdarova (1966) en Jantos (1968) hebben aangetoond dat men althans voor de moedertaal vrijwel alle leerlingen van ongeveer acht jaar kan brengen tot bepaalde theoretische linguïstische inzichten.
3. Het behoeft geen betoog dat de aard van dit inzicht ongetwijfeld sterk verschilt van dat van de wetenschappelijke taalbeschuwer; o.a. door dat de betrokken inzichten verworven zijn in

- taalgebruik dat sterk situationeel gebonden is.
4. Zie over dit SVO-project 101 ook Bol en Carpay 1971, 1972 a en b.
 5. Voor een standpunt t.a.v. de grammatica na deze fase zie Van Parreren (1972).
 6. In ons project wordt het schrijven pas relatief laat ingevoerd. De leerlingen kunnen echter wel lezen. De schriftelijke toetsen zijn alle meerkeuze-toetsen.
 7. Deze tendentie is door Eikeboom (1967) ook zeer duidelijk gedemonstreerd in het klassieke-talenonderwijs.
 8. Een Engelse psychologie student die geen Nederlands spreekt.
 9. (Lehrerbegleitheft-Vorabdruck bij English for Today, 1971).
 10. In sommige zinnen werden meerdere fouten gemaakt, zodat het totaal aantal volledige uitingen iets minder is (267) dan de som van de categorieën onder 'volledige uitingen' in tabel 2.
 11. Een zelfde verschijnsel signaleert Ravem (1968). Zijn zoon (moedertaal Noors, leeftijd 6 jaar) verblijft met het gezin in Engeland en 'made use of Norwegian vocabulary items frequently and without hesitation, as if they were available English words'.
 12. Het is mogelijk dat een aantal ellipsen in feite foutieve korte bevestigingen of ontkenningen zijn. Gevallen als 'Are you going by car?' 'Yes, a car', komen nogal eens voor.
 13. Een 'signaalgrammatica' zoals wordt voorgesteld door Zimmermann (1971) biedt hier interessante perspectieven.
 14. Zie Van Parreren en Carpay 1972; Lompscher 1968.

Literatuur

- Aidorowa, L. I. (1966), *Die Ausbildung einer linguistischen Einstellung zum Wort bei Schülern der Unterstufe*. In: Probleme der Lerntheorie. Duitse bewerking door E. Däbritz, Volk und Wissen, Berlin 1967.
- Belyayev, Boris V. (1963), *The psychology of teaching foreign languages*. Permagon Press, Oxford.
- Berko, Jean (1958), *The child's Learning of English morphology*. Word 14. 150-177.
- Bever, T. G. (1971), *The Integrated Study of Language Behaviour*. In: Biological and Social Factors in Psycholinguistics. Ed. J. Morton, Logos Press, London.
- Bol, Eduard en Carpay, Jacques A. M. (1971),

- Project Engels in het basisonderwijs*. S.V.O. Project 101, Interim rapport. Psychologisch Laboratorium Rijksuniversiteit Utrecht.
- Bol, Eduard en Carpay, Jacques A. M. (1972b), *Der Semantisierungsprozess im Fremdsprachenunterricht*. Praxis des Neusprachlichen Unterrichts 19, 2-72.
- Carroll, John, B. (1965), *The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages*. Modern language Journal 49, 273-281.
- Cazden, C. (1968), *The acquisition of noun and verb inflections*. Child Development, 39, 433-448.
- Chomsky, C. S. (1969), *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. M.I.T. Press 1969, Cambridge Mass.
- Eikeboom, Rogier (1967), *Het beginonderwijs in het Latijn*. Dissertatie, Utrecht.
- English for Today Deel I*, uitgave Lambert Lensing Dortmund. Auteurs H. Weber, F. Denninghaus, H. E. Piepho. Nederlandse uitgave titel: The Voice of Britain, Thieme Zwolle.
- Helbig, Gerhard (1965), *Der Begriff der Valenz als Mittel der strukturellen Sprachbeschreibung*. Deutsch als Fremdsprache 1/1965, 10-23.
- Jantos, W. (1968), *Die Entwicklung geistiger Fähigkeiten im muttersprachlichen Unterricht der 1. und 2. Klasse*. In: Zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten, J. Lompscher u.a. Volk und Wissen, Berlin.
- Lompscher, Joachim u.a. (1968), *Zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten*. Volk und Wissen, Berlin.
- Mackay, David en Thompson, Brian (1970), Longman ed. London.
- Nickel, Gerhard (1971), *Problems of Learners' Difficulties in Foreign Language Acquisition*, I.R.A.L. 9, 219-227.
- Nickel, Gerhard (1972), *Problems of Error Analysis in Foreign Language Instruction*. In: Focus '80 (Ed. R. Freudenstein). Cornelsen & Oxford University Press, Berlin.
- Parreren, Carel F. van (1972), 'Reine' Lernpsychologie und Fremdsprachen Lernpsychologie In: Focus '80. Cornelsen & Oxford University Press. Berlin.
- Parreren, Carel F. van en Carpay, Jacques A.M. (1972), *Sovjetpsychologen aan het woord*. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Ravem, R. (1968), *Language acquisition in a second language environment*. IRAL, 6, 175-186.
- Titone, Renzo (1971), *A Psycholinguistic Model for Grammar Learning and Foreign Language Teaching*.

Gestencilde uitgave van een lezing gehouden sept. 1971 op Int. Conf. Sonnenberg, St. Andreasberg (Dld.).

Zimmermann, Günter (1971), 'Grammatische Bewusstmachung' im Fremdsprachenunterricht? Zielsprache English, Heft 0, 13-17.

Theoretische en praktische pedagogiek:

antwoord aan Creemers en Koster.

H. NIEUWENHUIS

1. Inleiding

Ik moet wel beginnen met Creemers en Koster dank te zeggen, simpel omdat ze – en nogal uitvoerig – gereageerd hebben op mijn artikel over 'Theoretische en praktische pedagogiek' in het januarinumnummer (pg. 1–12) van 1971 van dit tijdschrift¹). Sinds ik in 1938 als redactie-secretaris aan 'Pedagogische Studiën' werd verbonden en daarin begon te publiceren, is me dit nog niet eerder overkomen. Als beoefenaren van de wetenschap der opvoeding discussiëren we blijkbaar niet graag onderling. We prefereren de monoloog boven de dialoog, waardoor we ons ongetwijfeld veel narigheden van het lijf houden. Want discussiëren op wetenschappelijk pedagogisch terrein is een vermoeiende en vaak zelfs een ontmoedigende bezigheid. Natuurlijk voor beide partijen. We beschikken nu eenmaal niet over eenduidige symbolensystemen zoals b.v. de wiskundigen en de chemici, maar moeten ons behelpen met woorden, die vaak meerduidelijk zijn, en met formuleringen, die al net zo poly-interpretabel zijn. Met alle gevolgen van dien, met name het misverstaan van elkaar en het langs elkaar heen redeneren; en dat alles dan bij de gunstige veronderstelling dat men elkander wil begrijpen. Wat niet altijd vanzelfsprekend lijkt te zijn.

Het bovenstaande geldt m.i. ook voor het onderhavige geval, al twijfel ik hier geen ogenblik aan de goede wil. Mijn eerste gedachten, na het lezen van de kritiek van Creemers en Koster op mijn betoog, waren: 'Heb ik deze dingen werkelijk zo gezegd? Zo ja, heb ik dan mijn bedoelingen, die beslist anders waren dan in de formuleringen van Creemers en Koster tot uitdrukking komt, zo slecht geformuleerd? En zo niet, hoe

komt het dan dat mijn bedoelingen zo slecht zijn overgekomen? En als ik nu ga antwoorden, loop ik dan niet het gevaar nu weer mijnerzijds de bedoelingen van Creemers en Koster onjuist te interpreteren? Geen gedachten die stimuleren om de discussie voort te zetten. En toch wil ik het doen, omdat het de enige mogelijkheid is de bijkans oeverloze spraakverwarring wat in te dammen. We zullen ons voorlopig, en waarschijnlijk wel tot in lengte van dagen, van woorden en zinnen, in plaats van – of hoogstens naast – formules, als discussie-instrument moeten blijven bedienen. Het enige wat we kunnen doen is dit instrument voortdurend te verfijnen en vervolgens zo goed mogelijk te hanteren. Dat vraagt van de auteurs wel wat geestelijk precisiewerk en van de lezers geduld en volharding om het betoog te volgen, maar als we deze prijs niet willen betalen, zullen we te vaak in algemene en daardoor vage beweringen blijven steken, en mede hierdoor geen buitenstaander – in het bijzonder geen beoefenaar der z.g. exacte wetenschappen – er van overtuigen, dat pedagogiek heus wel een echte wetenschap is². Ook al proclameren we dit luidkeels en met volharding bij herhaling.

Voordat ik nu begin met mijn poging een aantal misverstanden, die ik in de kritiek van Creemers en Koster meen aan te treffen, uit de weg te ruimen, nog één opmerking. Het is niet mijn bedoeling te suggereren, dat de kritiek van Creemers en Koster alleen voortkomt uit een onjuist interpreteren van wat ik bedoeld heb te zeggen. Er is t.a.v. sommige zaken ook duidelijk sprake van een ander standpunt innemen, zoals mijn opponenten zelf ook op pg. 444, eerste kolom, laatste alinea, naar voren brengen. Het verschil in zienswijze, dat daaruit voortvloeit, zal zeker veel

moeilijker te elimineren zijn, als het überhaupt al mogelijk is. Het enige wat ik hier kan doen is mijn standpunt nog wat nauwkeuriger te omschrijven en mijn argumenten zo helder mogelijk tegenover die van mijn opponenten te stellen, om de verschillen niet groter – maar ook niet kleiner – te doen schijnen, dan ze werkelijk zijn. Zo kan dan, bij blijvend verschil van mening, voor de lezer toch een zo duidelijk mogelijk beeld van de controverse gevormd worden, waaruit hij dan zelf maar zijn conclusies moet trekken.

Graag zou ik *alle* uitspraken van Creemers en Koster, die m.i. voor een weerwoord in aanmerking komen, nu achtereenvolgens aan de orde stellen, maar dan zou dit artikel waarschijnlijk een heel nummer van 'Pedagogische Studiën' vullen, en dat zal bij redactie en lezers wel op bezwaren stuiten. Ik beperk me daarom tot de m.i. belangrijkste punten, al ben ik steeds bereid, ook op andere punten, die opheldering vragen, in te gaan.

2. *Het 'weten om het weten'; summum van wat wetenschapsbeoefening kan opleveren.*

Ik stel dit punt het eerst aan de orde, omdat ten aanzien hiervan een der belangrijkste misverstanden naar voren komt.

Volgens de eerste alinea van 4.1 (artikel Creemers en Koster, pg. 446, tweede kolom) hebben de auteurs ernstige bezwaren tegen de opvatting 'dat "weten om het weten" het summum is van wat wetenschapsbeoefening kan opleveren'. Deze uitspraak sluit aan bij wat zij in de eerste alinea van 3.1. (pg. 445, tweede kolom) schrijven over de beoefening van 'de wetenschap om de wetenschap zelf'. Ik citeer: 'Nieuwenhuis staat met zijn opvattingen deze archaïsche vorm van wetenschapsbeoefening voor'. Ook in 2.2. (pg. 445, eerste kolom) komt deze zienswijze van Creemers en Koster tot uiting. 'De voorkeur van Nieuwenhuis gaat uit naar de theoretisch-empirische pedagogiek en wel omdat deze gericht is op kenniszonder-meer en dat via de empirische natuurwetenschappelijke methode.'

In de eerste plaats moet ik hierop antwoorden

dat de opvatting, 'dat "weten om het weten" het summum is van wat wetenschap kan opleveren', beslist niet de mijne is. Ten tweede, dat ik dit ook nergens heb geschreven en dat dit ook nergens uit mijn artikel af te leiden is. Ten derde, dat het dus onjuist is te zeggen, dat ik deze archaïsche vorm van wetenschapsbeoefening voorsta, in de zin van: er de voorkeur aan geef boven andere vormen van wetenschapsbeoefening. Ik wil dit driedelige antwoord graag nader toelichten, al moet me wel van het hart dat de onder 1, pg. 444, eerste kolom, aangekondigde poging 'de standpunten van Nieuwenhuis zo zuiver mogelijk weer te geven' hier toch wel grandioos schipbreuk lijdt.

3. *Toelichting op het antwoord.*

3.1. *Mijn werk op pedagogisch terrein.*

Als ik mijn werk op pedagogisch terrein (pedagogisch in de – helaas weer – 'dubbel-zinnige' betekenis van opvoedend en opvoedkundig) sinds 1932 – het begin van mijn studie in de opvoedkunde – overzie, dan kan ik alleen maar constateren, dat ik in die 40 jaar voortdurend gericht ben geweest op het meewerken aan het zoeken naar oplossingen voor praktisch-pedagogische problemen: als onderwijzer aan verschillende lagere scholen te Amsterdam (gedurende 18 jaar), als leraar pedagogiek aan de gemeentelijke kweekschool te Amsterdam, als hoofd van het eerste Gemeentelijk Pedagogisch Centrum in Den Haag, als medewerker aan talloze cursussen voor onderwijsvernieuwing, als auteur van artikelen in verschillende tijdschriften, als spreker op ouderavonden en congressen, als hoogleraar in de opvoedkunde te Groningen, en als promotor bij het tot stand komen van een aantal – zich op praktisch-pedagogisch terrein bewegende – dissertaties. Apart noem ik nog even mijn in 1939 verschenen proefschrift, dat een verslag en verantwoording is van mijn pogen met mijn eigen leerlingen in de vijfde en zesde klas van een lagere school – en afkomstig uit een sociaal-cultureel vrij zwak milieu – door verbetering van de didactiek tot betere onderwijsresultaten te komen³.

3.2. Een – normatief bepaalde – beslissing.

Al het bovengenoemde werk was het gevolg van een in het begin van mijn onderwijzerstijd genomen – normatief bepaalde – beslissing⁴. Als jong onderwijzer, werkzaam op wat men in Amsterdam 'een echte volksschool' placht te noemen, gelegen in de Grote Wittenburgerstraat, was ik tijdens een taalles bezig met het welbekende probleem: 'Hij vergrootte (twee o's en twee t's) de schilderijen' en 'De vergrote (één o en één t) schilderijen hingen aan de muur'. Daarbij bleek al spoedig dat een van de meisjes mijn betoog helemaal langs zich heen liet gaan en, na aansporingen mijnerzijds om op te letten, telkens weer afdwaalde. Na schooltijd vroeg ik haar om even te blijven, omdat ik graag wilde weten waardoor ze zo afwezig was. Het bleek toen dat ze de vorige avond met haar oudere zuster alleen thuis was geweest. Vader en moeder waren uitgegaan naar een buurtcafé. De oudere zuster was in verwachting van een kind, waarvan de verwekker onbekend was. Zij moest die avond voortijdig bevallen. Het 13-jarig meisje heeft toen maar haar zuster bij die bevalling geholpen. Wat een wonder, dat ze de volgende dag geen belangstelling had voor het behandelde taalprobleem. Ze heeft waarschijnlijk gedacht: 'Man, heb je nou niks anders aan je hoofd, dan deze onzin'.

Voor mij, die al geruime tijd ernstig twijfelde aan de zinvolheid van heel veel in het toen gangbare onderwijs, was dit de druppel die de emmer deed overlopen. Ik vond dat ik naar andere wegen en middelen moest zoeken om voor deze kinderen tot een zinvol onderwijs te komen. Ik ben toen naar de betreffende gemeentelijk inspecteur van het onderwijs gegaan en heb hem mijn moeilijkheden verteld en om advies gevraagd. Hij beloofde me spoedig in mijn klas te komen kijken. Veertien dagen later kwam hij inderdaad en bleef bijna een geheel uur. Daarna zei hij: 'Ik begrijp eigenlijk niet waar u zich zorgen over maakt. De klas zit rustig te werken en de schriften zien er netjes verzorgd uit. Ook zitten er niet te veel fouten in het gemaakte werk'. Toen ik hem zei, dat ik desondanks toch sterk het gevoel had, dat ik deze kinderen met het door mij gegeven onderwijs stenen voor brood gaf en graag naar betere

mogelijkheden wilde zoeken, gaf hij ten antwoord: 'U ziet ook altijd overal moeilijkheden', en vertrok.

Kort daarna heb ik besloten dan maar mijn eigen weg te gaan. Ik heb toen mijn studie in de Sociale Geografie voortgezet tot en met het kandidaatsexamen en ben daarna 'omgezwaaid' naar de studie voor het doctoraal-examen Wijsbegeerte, met als hoofdvak Opvoedkunde (een doctoraal pedagogiek bestond toen nog niet). Ik hoopte nl. door deze studie, die ik dus met een sterk praktisch gerichte belangstelling begon ('how to change education', om met Myrdal te spreken), steun te krijgen voor mijn pogingen tot een verantwoorde onderwijsvernieuwing te komen. Ik ben daarin niet teleurgesteld en heb getracht in mijn dissertatie en verdere publicaties van mijn streven naar verbetering van het onderwijs – mede steunend op mijn wetenschappelijke opleiding – verslag en verantwoording te geven. Het doet dan natuurlijk wel enigszins komisch aan, als in 1968 een aantal eerstejaars studenten menen, dat ze een ongehoorde nieuwigheid verkondigen, als ze de eis formuleren, dat men als beoefenaar van de wetenschap in het algemeen, van de sociale wetenschappen in het bijzonder, en daarin dan nog weer eens extra in de beoefening van de pedagogiek 'maatschappelijk geëngageerd moet zijn'. En dat 'wetenschap om de wetenschap' een volkomen verouderd standpunt is (de term 'archaïsch' was toen blijkbaar nog niet gebruikelijk), dat trouwens alleen maar een uitvinding van het establishment was om de studenten zand in de ogen te strooien, hen af te leiden van hun sociaal verantwoordelijkheidsbesef en hen op te leiden tot louter 'anpassungsfähige' loonslaven van het kapitalistische stelsel en de daaruit voortvloeiende consumptiemaatschappij.

Ik hoop met het bovenstaande voldoende duidelijk gemaakt te hebben hoe ik altijd tegenover de beoefening van praktische pedagogiek heb gestaan en nog sta, en dat ik nooit en nergens heb gezegd of geschreven, "dat "weten om het weten" het summum is wat wetenschapsbeoefening kan opleveren'.

Maar ik moet nu de keerzijde van de medaille laten zien.

4. *Nogmaals: het beoefenen van wetenschap om de wetenschap.*

In 1932 begon ik dus mijn studie in de opvoedkunde met een sterk praktisch gerichte belangstelling. Maar daarnaast – en ik schaam me niet om dit te bekennen – werd ik tevens ook al spoedig geboeid door de studie op zichzelf. Er gingen grote nieuwe terreinen van weten en inzicht voor mij open, en aangezien ik blijkbaar een stevige dorst naar deze beide had, nam ik het gebodene met volle teugen tot mij. Maar niet alleen het verwerven van kennis en inzicht, die anderen hadden gevonden, vond ik belangrijk. Ook de manier waarop zij die kennis en dat inzicht verworven hadden en nog verder trachtten uit te breiden, interesseerde me in sterke mate. En dit niet zonder de toen misschien wat overmoedige gedachte zelf later ook nog eens een steentje tot die uitbreiding te kunnen bijdragen. *En hierbij kon het me helemaal niets schelen, of die kennis en dat inzicht ooit ergens toepasbaar zouden zijn.* Het is de mentaliteit van de ontdekkingsreiziger die, aangelokt door onbekende verten en geboeid door het land dat hij vindt, zich er geen ogenblik om bekommert of er misschien na hem sterk utilistisch ingestelde kolonisten zullen komen, die het door hem ontdekte land ofwel tot welvaart zullen brengen of het in de ellende zullen storten; of zowel het een als het ander zullen doen.

Of het nu de pedagogiek, de psychologie of de wijsbegeerte betrof, maakte voor mij geen verschil. Op al deze gebieden vond ik bevrediging voor mijn *puur theoretische belangstelling*. Het was net als bij de studie in de Sociale Geografie voor mijn kandidaatsexamen. Begonnen met de bedoeling kennis en inzicht op maatschappelijk terrein te verwerven, *om later op verantwoorde wijze mee te kunnen helpen aan de verbetering van de menselijke samenleving* – dat was in 1927 – werd ik ook hier al spoedig gegrepen door de interessante problematiek die elk onderdeel van de studie bood. En dat gold zowel de politieke als de economische geschiedenis, de fysische aardrijkskunde als de ethnologie, die tegenwoordig culturele anthropologie genoemd wordt. Drie opmerkingen hierbij:

1. Ik heb nooit gemerkt dat mijn praktisch gerichte belangstelling – en arbeid – ook maar enigszins geleden hebben onder mijn theoretisch gerichte belangstelling, ook al was er in de meeste gevallen nauwelijks, of zelfs in het geheel niet, een direct aanwijsbaar verband tussen de beide probleemvelden. Des te verrassender was het echter als later bleek dat er toch op ongedwongen wijze een verband gelegd kon worden, een verband dat vooral voor de praktische wetenschapsbeoefening – en, wat misschien nog meer zegt – voor het praktisch werk in de school, bijzonder vruchtbaar bleek te zijn. Zo heb ik bij het uitwerken van mijn ervaringen op het gebied van de nagestreefde onderwijsvernieuwing – o.a. beschreven in mijn dissertatie – veel nut gehad van een studie, die ik voor het onderdeel wijsbegeerte van mijn doctoraalstudie had gemaakt over 'Het denken bij primitieve volken, vergeleken met dat van cultuurvolken'. Een studie, die ik weer niet had kunnen maken en op schrift stellen, als ik me niet enige jaren in de problemen der ethnologie had verdiept. Over het verband tussen zuiver theoretische en praktische wetenschapsbeoefening gesproken! Dat ik *dit* verband tussen theoretische en praktische wetenschapsbeoefening in mijn eerste artikel niet *expressis verbis* heb geformuleerd, komt alleen doordat ik het bij iedere lezer bekend heb verondersteld. Een ander verband komt verderop nog ter sprake.

2. Het heeft me nooit gehinderd, dat tussen de verschillende onderdelen der studie, noch inzake die der Sociale Geografie, noch die betreffende de Pedagogiek, geen direct aanwijsbaar verband bestond. Ik vond elk gebied, van fysische geografie tot wijsbegeerte op zichzelf de moeite waard. Bovendien vertrouwde ik er blijkbaar op dat het verband er toch wel zou zijn en ook wel te eniger tijd te voorschijn zou komen. En ook dit vertrouwen is vaak bevestigd, als is het natuurlijk niet het geval met betrekking tot alle onderdelen in alle opzichten. En – last but not least – wat niet is, kan nog komen. Nog steeds.

3. Aansluitend bij het onder 1. en 2. vermelde, kan ik niet nalaten op te merken, dat het mij lijkt dat velen van de thans aankomende pedagogiekstudenten die zuiver theoretische belangstelling in mindere mate bezitten dan de studenten van 10 à 15 jaar geleden, en dat zij zelfs degenen, die deze zuiver theoretische belangstelling wel hebben, wat minachtend en bovendien met een zeker wantrouwen bekijken. Ze vragen veel sterker naar de directe toepasbaarheid van de kennis en het directe nut, maar hebben daarbij niet in de gaten hoe hun studie door deze houding aan diepte en aan rijkdom inboet. Evenmin zien ze dat ze het gevaar lopen ten prooi te vallen aan een 'narrow-mindedness', die geen der door hen zo hevig aangevochten ouderwetse 'vakidioten' ooit bezeten heeft.

Ook de roep om inzicht in de samenhang van de onderdelen der studie, reeds in het eerste studiejaar, en zo mogelijk in het eerste trimester, lijkt me met het zojuist gesignaleerde verschijnsel van sterk pragmatisch en utilistisch ingesteld zijn samen te hangen. Men heeft geen geduld het langzaam opbloeien van het inzicht in de samenhang af te wachten, maar wil deze samenhang en het inzicht daarin vanaf het begin gepresenteerd krijgen, hoewel het een wat vreemde eis is inzicht te willen hebben in het verband tussen onderdelen, waarvan men nog niets afweet.

Het bovenstaande samenvattende, zou ik willen zeggen, dat ik voor degenen die daar behoefte aan hebben, het recht op beoefening van wetenschap om de wetenschap blijf verdedigen – en meer heb ik niet gevraagd –, waarbij ik nogmaals uitspreek dat deze wijze van wetenschapsbeoefening qua talis niets minderwaardigs heeft ten opzichte van wetenschapsbeoefening waarbij de beoefenaar door praktische belangstelling gedreven wordt. Over méér-waardigheid of voorkeur, laat staan over het summum van wetenschapsbeoefening heb ik nergens gesproken. Vandaar mijn formulering op pg. 8 van mijn eerste artikel, waar ik schreef: 'Het is m.i. een zuiver legitime wijze van wetenschapsbeoefening alleen

maar theoretisch geïnteresseerd te zijn'.

Dit nogmaals gezegd hebbende, besef ik zeer goed dat er nog een addertje onder het gras schuilt, nl. verborgen in het woordje *legitiem*. Dat zal dus nader bekeken moeten worden.

5. *De legitimititeit van wetenschapsbeoefening uit zuiver theoretische belangstelling.*

Ik begin met vast te stellen, dat ik bij de term *legitiem* in de eerste plaats gedacht heb aan de nadere omschrijving: *wetenschappelijk legitiem*, waarmee ik bedoel te zeggen, dat wetenschapsbeoefening uit zuiver theoretische belangstelling qua wetenschapsbeoefening niet onderdoet voor wetenschapsbeoefening uit praktische motieven. Maar ik heb natuurlijk meer bedoeld; het zou kinderachtig zijn dit te willen ontkennen. Ik heb nl. – en dit in de tweede plaats – ook bedoeld dat *legitiem* betekent: *maatschappelijk legitiem*. En als ik mijn opponenten goed begrepen heb, dan zullen zij juist bezwaar hebben tegen deze laatstgenoemde interpretatie. Ik moet hier enigszins uitvoerig citeren, als was het maar om de lezer het naslaan te besparen. Creemers en Koster schrijven dan op pg. 445, tweede kolom, onder 3.1.:

'Er is een tijdperk in de geschiedenis geweest dat de vrije man zich het kon veroorloven, vaak bij de gratie van de arbeid der slaven, zich te wijden aan de wetenschap om de wetenschap. Nieuwenhuis staat met z'n opvattingen deze archaische vorm van wetenschapsbeoefening voor. (Quod non! Zie het voorgaande. H.N.). De huidige beoefening der wetenschap wordt betaald door de maatschappij en geschiedt ten dienste daarvan. De beoefenaar van de pedagogische wetenschap is niet vrij in zijn doen en laten, maar hij dient zich te richten op de wensen en verlangens van de maatschappij ten aanzien van opvoeding en onderwijs'.

Zo op het eerste gehoor klinkt het door Creemers en Koster – en tegenwoordig door vele anderen – ingenomen standpunt wel acceptabel, maar het blijft dit alleen, als men er niet verder over nadenkt. Doet men dit wel, dan komen er nogal wat bedenkingen naar voren.

Ik heb deze problematiek reeds in 1959, in de

eerste druk van mijn 'Algemene Inleiding', Grondslagen en grondbegrippen van vernieuwing in het onderwijs'⁵ in hoofdstuk 4, par. 1, pg. 72 e.v. onder de titel: 'De maatschappij eist', aan de orde gesteld. Ik moge daarnaar voor uitvoeriger informatie verwijzen. Hier stel ik eerst de volgende vraag:

Als het beoefenen van wetenschap om de wetenschap maatschappelijk beschouwd niet legitiem is, hoever wil men dan gaan met het elimineren van deze wijze van wetenschapsbeoefening?

Heeft dit betrekking op alle aan onze universiteiten beoefende wetenschappen? Dan zal men aan zeer vele hoogleraren een 'consileum abeundi' moeten geven, of in elk geval hun ten aanzien van hun werk grote beperkingen moeten opleggen. Mag bv. een hoogleraar in de faculteit der letteren zich nog – op kosten van de samenleving, ongetwijfeld – verdiepen in middeleeuwse handschriften in de nederlandse of welke andere taal dan ook, of moet hij eerst aantonen, dat 'de maatschappij' aan het napluizen daarvan behoefte heeft? En hoe staat het met onze geologen die zich interesseren voor de wordingsgeschiedenis van de aarde? Mogen zij alleen maar onderzoeken verrichten voor zover hun speurwerk praktische resultaten voor de maatschappij belooft, dat wil in concreto zeggen, voor een kapitalistische of onder staatsvoogdij staande industrie? En onze biologen, voor zover zij zich interesseren voor de ontwikkeling van het leven op aarde? En de historicus, die de oudste geschiedenis van China of het Midden-Oosten wil bestuderen? En zo voort, enzovoort. Mogen zij allen hun wetenschap slechts beoefenen omdat en voor zover *de* maatschappij – of, iets ruimer gesteld: *de* samenleving – er behoefte aan heeft? Aan het begrijpen van het ontstaan van de Odyssee en de Ilias, om nog één voorbeeld te noemen?

Waarschijnlijk zijn mijn opponenten toch ook wel van mening dat deze eis te ver gaat, en willen ze zich beperken tot de beoefening van wat men tegenwoordig in ons land de 'sociale wetenschappen' pleegt te noemen, met name: de psychologie, de sociologie en de pedagogiek? Maar dan zal men toch met argumenten moeten staven, waarom voor deze wetenschappen niet geldt, wat voor

de andere wel geldt. Het financiële argument kan hier geen doorslag geven, want ze worden alle betaald met geld van de nederlandse gemeenschap. Ik ben zeer benieuwd naar andere argumenten; zelf zie ik ze voorlopig nog niet.

Voorlopig kan ik alleen maar vaststellen dat ik het bijzonder waardeer dat in de nederlandse samenleving het beoefenen van tal van wetenschappen uit zuiver theoretische belangstelling – ook financieel – mogelijk is, nog niet afgeschaft dreigt te worden, en dus maatschappelijk legitiem geacht mag worden. Daarbij zie ik geen enkel argument waarom speciaal de uit zuiver theoretische belangstelling voortkomende beoefening der sociale wetenschappen, i.c. de pedagogiek, een uitzondering zou moeten vormen. Dat Myrdal het beoefenen van 'disinterested social science' zelfs 'pure nonsens' noemt, zoals Creemers en Koster blijkbaar met instemming citeren (pg. 446, tweede kolom), is natuurlijk zijn goed recht. Er zijn ook mensen die het schrijven van gedichten, of het beoefenen van moderne schilder- en beeldhouwkunst 'pure nonsens' vinden. Maar dat zijn zuiver subjectieve waarde-oordelen, die met wetenschapsbeoefening als zodanig niets te maken hebben; in elk geval niet op wetenschappelijke argumenten berusten. Ik heb op pg. 8, eerste kolom, ten aanzien van het beoefenen van zuiver theoretisch-empirische pedagogiek duidelijk een aan dat van Myrdal tegenovergesteld standpunt geformuleerd, omdat ik het in dit opzicht niet met Myrdal eens ben. Maar dat is toch beslist iets anders dan 'dat Nieuwenhuis de door hem geciteerde Myrdal . . . wat al te vrij interpreteert' (Cr. en K., pg. 444, eerste kolom). Ik heb nu onder punt 4 en 5 trachten duidelijk te maken dat voor mij – en vele anderen – het uit zuiver theoretische belangstelling beoefenen van wetenschap wel zin heeft en dat de nederlandse samenleving tot nu toe bereid is de bevrediging van de behoefte aan die beoefening mogelijk te maken en dat deze dus ook maatschappelijk legitiem is.

Wie er een afkeer van heeft, kan zich geheel wijden aan het uit praktische belangstelling beoefenen van wetenschap; hij kan bv. de pedagogiek beoefenen als 'een sociale planwetenschap'. Ik heb daar geen enkel bezwaar tegen in gebracht,

of van een geringere waardering daarvan ook maar een enkel blijk gegeven (integendeel, zie het onder punt 3 in dit artikel vermelde), maar men dient m.i. wel *ruimte te laten voor de 'alternatieve mogelijkheid'* dat een ander – geheel of daarnaast – iets anders wil⁶. En de louter praktisch ingestelde beoefenaren der sociale wetenschappen, i.c. de pedagogiek, zouden van hun standpunt eigenlijk blij moeten zijn dat er zulke mensen zijn. In de wiskunde, de natuurwetenschappen en de medische wetenschappen (om slechts enkele voorbeelden te noemen) houdt men ze nog altijd hoog in ere. Want de 'practici' daar beseffen maar al te goed dat de hoge ontwikkeling van hun wetenschappen – juist ook in praktisch opzicht – nooit tot stand gekomen zou zijn, als er in de loop der eeuwen niet telkens weer wetenschapsbeoefenaren waren geweest, die iets gingen onderzoeken, 'waar geen zinnig mens brood in zag'. Men geeft dit type onderzoekers dan ook altijd nog volop gelegenheid (natuurlijk binnen de financiële mogelijkheden) hun 'hobby uit te leven'. Ik dacht dat de beoefenaren van de praktisch gerichte wetenschappelijke pedagogiek er goed aan zouden doen, zich hier aan te spiegelen. Dat wat 'zuivere theoretici' gevonden hebben, ligt altijd ter beschikking van de practici.

Maar hoe staat het nu met die beoefening van de pedagogiek als praktische wetenschap, b.v. als 'sociale planwetenschap'? Is dat hetzelfde als dat wat in het in het begin van deze paragraaf vermelde citaat genoemd wordt 'het zich richten op de wensen en verlangens van de maatschappij'? Ook hierover een enkel woord.

6. *Wetenschapsbeoefening gericht op de wensen en verlangens van de maatschappij.*

Hier rijzen aanstonds enige vragen. Wie bepaalt wat de maatschappij wenst en verlangt? Moeten we het in dit opzicht met z'n allen, of misschien 'alleen maar' met alle stemgerechtigde burgers eens zijn? Of beslissen we bij meerderheid van stemmen? Of moet 'het algemeen belang' de doorslag geven? En wie bepaalt dan wat 'het algemeen belang' is?

Als de meerderheid van de nederlandse samen-

leving, bij monde van de door haar gekozen volksvertegenwoordiging vindt dat de kracht van haar defensie verhoogd moet worden, moeten dan alle wetenschappers gaan onderzoeken hoe dit verlangen het best bevredigd kan worden? Moeten dan de beoefenaren van de sociale wetenschappen, i.c. de opvoedkunde, gaan onderzoeken hoe *via de opvoeding de strijdlust van 'onze jongens' verhoogd kan worden?* Er zouden nog zeer vele van deze vragen te stellen zijn, maar die kan iedere lezer zelf wel formuleren. Ik wil slechts nog opmerken, dat volgens het door Creemers en Koster ingenomen standpunt het volkomen juist geacht moet worden, dat in een maatschappij waarin de meerderheid der bevolking voor handhaving van het kapitalistische, c.q. communistische stelsel is, de beoefenaar van de wetenschap zich in dienst stelt van het betreffende stelsel. Creemers en Koster zien hier wel 'gevaaren'. (Het zijn natuurlijk alleen maar 'gevaaren' voor wie een ander standpunt inneemt). Immers, zij schrijven op pg. 447, eerste kolom: 'wetenschap waarbinnen de waarde-oordelen (en dat wil hier blijkbaar zeggen: in overeenstemming met de wensen en verlangens van de maatschappij', H.N.) een integrerend deel vormen kan verworpen tot hoofdzakelijk een ideologie. Wat dit laatste betreft kan men garanties inbouwen, die moeten voorkomen dat de ideologieën de boventoon gaan vormen in alle facetten en stadia van de wetenschapsbeoefening.' 'Sancta simplicitas!' ben ik geneigd uit te roepen. Wel ideologie in de wetenschap, maar niet als *boventoon* en niet in *alle* facetten en stadia. Daar kun je lang over vergaderen! Maar het probleem van de ideologie in de wetenschapsbeoefening, c.q. de al- of niet-waardevrijheid van de wetenschapsbeoefening, komt aanstonds apart aan de orde. Eerst nog iets over 'wetenschapsbeoefening die zich richt op de wensen en verlangens van de maatschappij.'

Persoonlijk zie ik maar één uitweg uit de hierboven geschetste moeilijkheden. Iedere wetenschapper moet als zedelijk levend – en dus zedelijk oordelend – mens, zelf, individueel, van geval tot geval, beoordelen of hij zijn wetenschapsbeoefening, die hij volgens de meest strikte objectieve wetenschappelijke maatstaven verricht, in

dienst zal stellen van een verlangen dat in de maatschappij, of ook in een bepaalde groepering daarvan, leeft. Natuurlijk heeft de maatschappij – die hem betaalt – dan het recht, of in elk geval de macht, hem bij weigering het benodigde geld voor ander wetenschappelijk werk, dat hij toch zou willen uitvoeren, te onthouden. Of zij van dat recht, of die macht, gebruik zal maken is een ander geval. Dat hangt van het geestelijk klimaat van die maatschappij, c.q. van de aan de macht zijnde groeperingen, af. Ook hier waardeer ik het nog steeds in sterke mate dat de nederlandse samenleving, en nu speciaal aan praktisch gerichte onderzoekers, de nodige speelruimte laat *hun eigen interessen* te volgen. Want het lijkt me een onmogelijke opgave aan te tonen dat de vele onderzoekingen, die in evenzovele onderwijskundige instituten met praktische bedoelingen verricht worden aan een *de facto* door de maatschappij gevoelde behoefte zouden beantwoorden. Zelfs de meest bewust bij deze onderzoekingen betrokkenen – de leraren en onderwijzers – laten bij herhaling duidelijk horen, dat zij aan vele van deze ‘praktisch’ gerichte onderzoekingen *geen behoefte* hebben. Zij vinden o.a. dat ze te ver van de dagelijkse praktijk in de school afstaan, te abstract en te kunstmatig zijn, en dat zij er daardoor in de praktijk niets mee kunnen beginnen. En zij vragen zich dikwijls af of het wel verantwoord is aan dit ‘praktisch gerichte’ werk zoveel geld te besteden. Over de *behoefte* van de overige leden van de nederlandse gemeenschap – met name de leerlingen en hun ouders – aan de genoemde onderzoekingen kunnen we verder dan wel zwijgen.

Eén concreet voorbeeld ter toelichting. Heeft de nederlandse samenleving behoefte aan, de ‘middenschool’? En dus behoefte aan wetenschappelijk onderzoek op dit terrein?

Zeer waarschijnlijk heeft nog niet één procent, zelfs niet één pro-mille, van de leden van de nederlandse samenleving *heldere ideeën* omtrent datgene wat het begrip ‘middenschool’ inhoudt, laat staan omtrent de gevolgen van een eventuele invoering daarvan. Of zelfs deze één procent, of één pro-mille, er ook *behoefte* aan heeft, is nog de vraag, maar ten aanzien van de overigen kan men dit zeker niet op goede gronden volhouden.

Maar dan kan men ook moeilijk waar maken dat de nederlandse samenleving behoefte zou hebben aan wetenschappelijke onderzoekingen op dit gebied.

De *facto* is de situatie zo, dat alleen een handjevol politici en een handjevol – ook in eerste instantie door politieke motieven gedreven – onderwijskundigen van mening zijn dat de nederlandse samenleving de ‘middenschool’ *nodig* heeft, en dat de nederlandse samenleving daaraan *behoefte behoort* te hebben. In overeenstemming hiermee kan men van de genoemde voorstanders van de ‘middenschool’ dan ook vaak de uitspraak horen ‘dat zij nog heel wat *weerstand* te overwinnen hebben’. Ik oefen met het bovenstaande geen kritiek uit op het streven van de hierboven genoemde voorstanders van de middenschool en hun behoefte aan wetenschappelijk onderzoek op dit terrein, maar het is gewoon boerenbedrog als zij beweren dat zij zich richten op de wensen en verlangens van de maatschappij en dat dus de door hen gewenste wetenschappelijke onderzoekingen in dienst van die wensen en verlangens zouden staan. Tenzij men van mening is dat een beperkt aantal onderwijskundigen, op grond van *hun* waarderungen, zullen uitmaken, waaraan de nederlandse gemeenschap behoefte heeft, c.q. behoefte behoort te hebben. Ik kan me nauwelijks indenken dat mijn opponenten dit standpunt zouden willen verdedigen.

In het voorgaande ging het eigenlijk al niet meer in eerste instantie om een misverstand, maar om de analyse van een ander standpunt. Al speelde er wel een misverstand doorheen, nl. dat ik bezwaar zou hebben tegen, of in elk geval nauwelijks waardering voor praktisch gerichte wetenschapsbeoefening, en alleen maar oog voor zuiver theoretisch gerichte onderzoekingen. Wat niet juist is, zoals ik heb trachten aan te tonen. Waar ik wel bezwaar tegen heb – en ik hoop ook dit duidelijk gemaakt te hebben – is, dat men als enig alternatief tegenover uit zuiver theoretische belangstelling verrichte onderzoekingen de eis stelt van ‘praktisch wetenschappelijk onderzoek gericht op de wensen en verlangens van de maatschappij’. Want daarmee schept men een *verte-*

kend beeld van de werkelijke situatie. Immers, het gaat in verreweg de meeste praktisch gerichte wetenschappelijke onderzoeken – zowel in de zg. exacte, als in de sociale wetenschappen – niet om wensen en verlangens van de maatschappij, maar om wensen en verlangens van de wetenschappelijke onderzoeker, waarbij deze in het gunstige geval er ook nog eerlijk van overtuigd is dat de vervulling van die wensen en verlangens de maatschappij ten goede zal komen. En de maatschappij blijkt dan vaak bereid hem geestelijk en materieel crediet te verlenen, zodat hij de gelegenheid krijgt aan te tonen wat zijn resultaten eventueel voor waarde voor die samenleving zouden kunnen hebben. Zoals diezelfde maatschappij ook aan de zuiver theoretisch gerichte onderzoeker geestelijk en materieel crediet verleent.

Maar dan verlangt die maatschappij wel zo betrouwbaar mogelijke resultaten. En dus een zo exact en objectief mogelijk wetenschappelijk onderzoek. En dat brengt me – met voorbijgaan van zeer vele andere kwesties – op een belangrijk discussiepunt, nl. 'het al of niet waarde-vrij beoefenen van wetenschap'. Maar alvorens dit als laatste punt aan de orde te stellen, nog een enkel woord over de samenhang tussen 'theoretische' en 'praktische' pedagogiek.

7. *Nog een verband tussen theoretische en praktische pedagogiek.*

Creemers en Koster schrijven (pg. 446, eerste kolom) dat er weinig reden is een theoretische en een praktische wetenschapsbeoefening te onderscheiden, en ik kan me dit van hun standpunt als praktisch geïnteresseerde onderzoekers wel indenken, al meen ik tevens dat zij daarmee hun eigen wetenschapsbeoefening te kort doen. Laat ik het reeds eerder genoemde voorbeeld van 'de middenschool' als illustratie mogen gebruiken, voor wat ik bedoel.

Stel men wil, als praktisch georiënteerde wetenschapsbeoefenaar onderzoeken welke mogelijkheden en moeilijkheden de realisering van de middenschool met zich meebrengt. Dan zal men eerst *het doel* zo duidelijk mogelijk moeten omschrijven (ik heb dan ook geen enkel bezwaar in

het betrekken van doelstellingen-onderzoek in de beoefening der pedagogische wetenschappen, zoals Cr. en K. op pg. 447, tweede kolom, veronderstellen, als men maar niet meent dat men de *doelstelling* als zodanig ooit uit wetenschappelijke onderzoeken kan afleiden, laat staan rechtvaardigen. Ik kom daar bij het volgende punt op terug.).

Ten tweede zal men behoefte hebben aan *experimenten* om op grond daarvan tot een bepaalde *theorievorming* te komen. Dit streven is dus als zodanig inhaerent aan het praktisch gerichte onderzoek en in deze zin kan men inderdaad praktische en theoretische wetenschapsbeoefening laten samenvallen. Ik heb trouwens op pg. 2, tweede kolom, in mijn eerste artikel gezegd dat 'theoretische pedagogiek' eigenlijk een pleonasme is, en daar op pg. 5, eerste kolom, aan toegevoegd dat ik deze aanduiding alleen maar op pragmatische gronden kan accepteren en gebruiken.

Maar de praktisch gerichte onderzoeker moet meer doen. Vóór dat hij begint te experimenteren, zal hij eerst de *uitgangssituatie* zo goed mogelijk onderzoeken. Hier komt duidelijk het 'wanting to understand' te voorschijn, in tegenstelling tot het 'wanting to change' in de experimentele fase⁷. En dit is wat ik, met Myrdal, op louter pragmatische gronden, *theoretische wetenschapsbeoefening* heb genoemd, en wel *theoretisch-empirisch* in tegenstelling tot *theoretisch-bezinnend*, zoals in de wijsgerige pedagogiekbeoefening gebruikelijk is⁸. Ik dacht nu, dat het hier bedoelde theoretische onderzoek – theoretisch, in de zin van theoretisch gericht, want natuurlijk sluit alle onderzoek een vorm van 'pratten' (doen) in – niet van het *experiment* gebruik kon maken. De hier benodigde research moet nl. de uitgangssituatie zo gaaf mogelijk in handen zien te krijgen, en die situatie bederft men door in te grijpen, wat een experiment altijd inhoudt. In de praktische fase (how to change) is dit juist wel geoorloofd en zelfs noodzakelijk, en daar is het experiment dan ook kenmerkend voor de gehanteerde onderzoeksmethode. Nu ben ik het weer geheel met Myrdal eens, als hij zegt dat in gevallen als hierboven besproken, die dus een praktische doelstelling als uitgangspunt hebben, 'the direction of re-

search is determined by the practical purpose held in view'. 'The direction', maar dat tast natuurlijk de wenselijkheid van een zo groot mogelijke objectiviteit van de 'theoretical research' niet aan, tenzij . . . tenzij men zijn feitenmateriaal zo gaat kiezen en zo gaat interpreteren dat het kan dienen als argument voor de juistheid van wat men als maatschappelijk geëngageerd *mens* zo graag zou willen bereiken, i.c.: de realisering van de middenschool. Maar deze handelwijze, vergelijkbaar met het 'l'art de grouper les chiffres', zullen Creemers en Koster ook wel geen wetenschapsbeoefening noemen. M.i. blijft hier ten volle van toepassing het citaat dat ik op pg. 4, eerste kolom, heb gegeven: 'By "theoretical" research we mean here all the research which is purely and exclusively (cursivering van mij, H.N.) towards ascertaining facts and causal relations between facts'.

Dit alles neemt niet weg, dat we *hier* te doen hebben met een vorm van 'theoretical research', die wat betreft 'the direction' nauw verbonden is aan het totale onderzoek, dat primair vanuit een praktisch gerichte belangstelling geëntameerd is, en die dus in duidelijk verband staat met het praktisch gerichte deel van het onderzoek, al moet ze m.i. daarvan zo duidelijk mogelijk onderscheiden blijven; waarbij het al of niet kunnen gebruiken van het experiment m.i. een belangrijk kenmerk blijft. Naast de *hier* besproken theoretisch-empirische pedagogiekbeoefening, die dus duidelijk aan de beoefening der praktische pedagogiek verbonden is, blijft dan nog natuurlijk de mogelijkheid van 'losstaande' theoretisch-empirische research, gericht op 'het weten om het weten'; door Myrdal 'pure nonsense' genoemd, maar die ik in het onder punt 4 en 5 te berde gebrachte nogmaals heb trachten te verduidelijken en te legitimeren.

8. De waarde-vrijheid van het beoefenen van wetenschap.

1. Bij het nu te bespreken punt vind ik het bijzonder moeilijk te ontrafelen waar nu sprake is van een werkelijk-een-verschillend-standpunt-innemen, en waar we alleen maar langs

elkaar heen praten, omdat we aan dezelfde woorden een andere inhoud geven, zoals aan de centraal staande termen: wetenschap en wetenschapsbeoefening.

Ik heb in mijn eerste artikel een onderscheid gemaakt tussen wijsgerige en empirische wetenschapsbeoefening (pg. 5, 6) en daarbij zeer nadrukkelijk uitgesproken dat ik de een niet belangrijker vind dan de ander. Ik heb eveneens uitdrukkelijk gesteld dat men in de wijsgerige beoefening der pedagogiek zich in eerste instantie bezint op het doel van de opvoeding, een bezinning die zelf weer gebed is in het zich bewust maken en rekenschap geven van vragen inzake levens- en wereldbeschouwing, c.q. godsdienstige overtuiging. In tweede instantie bezint men zich op middelen, die tot het genoemde doel kunnen voeren. Kortom, men bezint zich op de vragen, waaraan ik in mijn reeds genoemde 'Algemene Indeling' een paragraaf heb gewijd, te weten de vragen: Wat willen wij met onze opvoeding? Onderdeel van de vraag: Wat willen wij met onze kinderen? En: Hoe bereiken we wat we willen? Ik heb er geen bezwaar tegen gemaakt hier te spreken van normatief-gerichte en normatief-bepaalde *wetenschapsbeoefening*, al is hier wel sprake van een ruime interpretatie van de term wetenschapsbeoefening. Wel heb ik het altijd beslist noodzakelijk gevonden dat men de keuze van zijn standpunt direct aan het begin van zijn beschouwingen zo duidelijk mogelijk naar voren brengt, m.a.w. het grondwaarde oordeel waarop het hele betoog rust, zo duidelijk mogelijk expliciteert. Ook met de van het grondwaarde-oordeel afgeleide waarde-oordelen, die in de verhandeling verder een rol spelen, moet dit geschieden. Men kan het op grond van waarde-oordelen gekozen uitgangspunt accepteren of verwerpen; beide geschieden evenzeer op grond van - andere - waarde-oordelen. In enger-wetenschappelijke zin (ook wel strikt wetenschappelijke zin genoemd), d.w.z. op grond van logische en in de empirie gefundeerde argumenten is op het uitgangspunt geen kritiek mogelijk; wel op de logische opbouw van het betoog en op een

eventuele strijdigheid met de tot nu toe bekende empirische feiten. Daarbij *elimineert* men dan de hierboven bedoelde *geëxpliciteerde* waarde-oordelen uit het betoog van de gekritiseerde auteur, voor zover het de logische structuur en het al-of-niet empirisch gefundeerd zijn betreft, en dus uit het strikt-wetenschappelijke deel. Maar hier liggen waarschijnlijk niet de moeilijkheden in de discussie tussen mijn opponenten en mij. Hun kritiek richt zich m.i. meer – of misschien uitsluitend – op datgene wat ik gezegd heb t.a.v. de *empirische* wetenschapsbeoefening, of die nu voortkomt uit zuiver-theoretische dan wel uit praktisch gerichte belangstelling (met ingebouwde theoretische belangstelling). Zij schrijven nl. op pg. 446, tweede kolom: 'Nieuwenhuis' voorstel om de term empirische pedagogiek te reserveren voor *fact-finding-research* en waarde-oordelen daarbuiten te sluiten, kunnen we dan ook niet accepteren'. Zij formuleren hun standpunt mede op grond van een met instemming geciteerde uitspraak van Myrdal, die luidt: 'that one does not escape valuations by restricting research to the discovery of facts. The very attempt . . . to avoid valuations by doing research that is simply factual and without use for practical or political effects involves in itself a valuation' (Myrdal 1958, 155).

Hierop kan ik alleen maar zeggen: 'Maar natuurlijk; Myrdal heeft volkomen gelijk'. Het feit dat ik *besluit*, uit zuiver theoretische belangstelling, wetenschap te gaan beoefenen (het 'willen weten om het weten' dus), berust op een keuze, die gegrond is in een waarde-oordeel. Zoals ook het *besluit*, wetenschap te gaan beoefenen met praktische bedoelingen, op een in een waarde-oordeel gefundeerde keuze berust. Zelfs het besluit om überhaupt wetenschap te gaan beoefenen, op welke manier dan ook, berust op een waarderend kiezen. En binnen elke vorm van wetenschapsbeoefening (bv. wijsgerige, zuiver-theoretische of praktische) berust *de keuze van het onderwerp* dat men wil gaan bestuderen op waarderend. Zoals ook de beslissing dat men sport

wil gaan beoefenen, of toneelspel, en binnen de sportbeoefening kiest voor voetbal of tennis, en binnen het toneelspel voor kleinkunst of drama, op een waarderend oordeel berust. Maar al de genoemde keuzen inzake het beoefenen van wetenschap *staan buiten de wetenschapsbeoefening*. De beslissing om wetenschap te gaan beoefenen (in welke vorm dan ook), en eveneens de meer concrete keuze om bv. de mogelijkheden en moeilijkheden bij de realisering van de middenschool te onderzoeken, *zijn zelf* geen wetenschapsbeoefening. Zo min als het besluit om aan sport, i.c. voetbal, te gaan doen sportbeoefening (i.c. beoefening van het voetbalspel) is, en de beslissing om toneel te gaan spelen zelf toneelspel is (Dit laatste lijkt me in elk geval niet wenselijk).

Hier wil ik er nog even op wijzen, dat ik zelf nadrukkelijk heb gesteld dat niet alleen *vóór*, maar ook *tijdens* de wetenschapsbeoefening telkens weer de mogelijkheid bestaat dat men als zedelijk levend – en dus ook als zedelijk oordelend – mens een – normatief bepaalde – beslissing neemt. Bv. als men weigert de methode van de vivisectie in wetenschappelijk onderzoek toe te passen, ook al erkent men dat deze methode zuiver wetenschappelijk gezien vruchtbaar is (pg. 10 eerste kolom). Maar dat betekent niet dat *in* wetenschapsbeoefening zedelijke beslissingen genomen worden en dus waarde-oordelen geveld worden. En het lijkt me nog steeds een eerste eis van op zindelijke wijze beoefenen van wetenschap dat de hierboven bedoelde beslissingen en de waarde-oordelen waarop zij steunen zo duidelijk en volledig mogelijk *geëxpliciteerd* worden en *geëlimineerd* uit het wetenschappelijk onderzoek.

Nu worden tegen het geformuleerde standpunt gewoonlijk twee bezwaren aangevoerd, die ik nog kort wil bespreken.

2. In de eerste plaats zegt men dan dat het onmogelijk is, en als het mogelijk is, dat het niet gewenst is, de rol van wetenschappelijk onderzoeker die men vervult, te scheiden van de rol die men als zedelijk levend en oordelend

mens vervult. 'Omdat de mens een totaliteit is', zegt men dan.

Ik heb geen enkele behoefte dit laatste te ont-kennen, maar ik ben wel van mening dat de mens een *gedifferentieerde* totaliteit is, en dat men in het menselijk gedrag niet alleen verschillende rollen moet onderscheiden, maar dat die ook vaak gescheiden moeten worden. Men kan een uitstekend boekhouder zijn, maar als vader en echtgenoot een onmogelijk mens. En ik heb altijd bezwaar gehad tegen het type onderwijzer of dominee, dat in alle omstandigheden (bv. een gezellige bijeenkomst) ook de rol van onderwijzer of dominee meent te moeten spelen. Zo kan men ook een sterk maatschappelijk en zelfs pedagogisch geïnteresseerd mens zijn en er in de praktijk als opvoeder weinig van terecht brengen (Rousseau! e.a.), zoals men in ditzelfde geval een slecht (d.i. niet kritisch en niet objectief) of goed wetenschappelijk onderzoeker kan zijn. En daarom lijkt het me ook noodzakelijk het functioneren als zedelijk levend mens te scheiden van het functioneren als wetenschappelijk onderzoeker, al zal *tijdens* het wetenschappelijk werk de eerstgenoemde functie telkens weer kunnen – en zelfs moeten – *interfereren* met de tweede. Maar dat betekent niet: *vermenging*.

Helaas zijn er nog steeds beoefenaren van de pedagogische wetenschap die er maar niet in slagen hun moraliserend verkondigende houding te onderscheiden, laat staan te scheiden van hun wetenschappelijke activiteiten. *Ze vermengen steeds weer propaganda en wetenschap*. En dan zijn ze nog verwonderd dat de buitenwereld hen als wetenschappelijke onderzoekers niet ernstig neemt. Binnen de eigen gelederen lukt het dan vaak nog wel. Omgekeerd kunnen vele in de maatschappij werkzame 'opvoedkundigen' (in onderscheiding van opvoedingswetenschappers) maar niet nalaten zich te presenteren als beoefenaars van de pedagogische wetenschap. 'De praktizerende opvoedkundige' bedrijft geen wetenschap, maar past deze toe. Zoals ook de arts, de advocaat en de landbouwkundig ingenieur, geen we-

tenschap beoefenen; wat zij trouwens ook nooit zullen pretenderen. Dat laten zij aan de echte researchwerkers over, bij de medici bv. aan de histologen, immunologen, enz. Wat wij nodig hebben is *differentiëring van functies* in het wetenschappelijk en in het praktisch maatschappelijk pedagogisch bedrijf en daarbij aansluitend *een differentiatie in benamingen*. Wat dit betreft is de pedagogiek nog slechts op weg naar de status van volwassen wetenschap. En zich-verzetten tegen deze differentiëring kan alleen maar remmend op dit ontwikkelingsproces werken.

3. Ik kom thans aan de tweede tegenwerping, die meer principieel van aard is. Men zegt dan dat het de mens niet gegeven is feiten op objectieve wijze vast te stellen, omdat er in onze waarnemingen en conclusies altijd subjectieve waarde-oordelen insluipen, met name bij het beoefenen der sociale wetenschappen. Ik erken graag dat dit gevaar aanwezig is. Daarom tracht men in elke wetenschapsbeoefening zo veel mogelijk waarborgen in te bouwen om dit gevaar te voorkomen. De belangrijkste zijn wel dat men in zijn onderzoekingen zo kritisch mogelijk – kritisch in de zin van: onderscheidend, schiftend – te werk gaat en dat de bereikte resultaten door anderen getoetst moeten kunnen worden, waarbij dus weer als voorwaarde geldt dat men zo volledig mogelijk rekenschap geeft van de wijze waarop men zijn feitenmateriaal heeft verzameld, van de conclusies die men getrokken heeft, en dat men zijn onderzoek plus resultaten voor anderen beschikbaar stelt. Komt een tweede onderzoeker dan tot andere resultaten, dan moet worden nagegaan wat daarvan de oorzaken zijn. Het kan zijn dat men feiten over het hoofd gezien heeft, of niet-verantwoorde conclusies heeft getrokken, of ook, dat er subjectieve waarde-oordelen ingeslopen zijn. Die ontdekt een ander gemakkelijker dan wijzelf, vandaar dat *de dialoog* in de wetenschapsbeoefening onmisbaar is. En als dan deze subjectieve waarde-oordelen vastgesteld zijn, geëxpliciteerd zijn, moeten ze geëlimineerd worden, om

zo tot een communis opinio te komen. Die trouwens altijd voorlopig blijft en altijd weer voor nieuwe kritiek toegankelijk moet zijn.

Wie nu, ondanks al deze genoemde voorzorgen, vasthoudt aan de opvatting dat wij zelfs op deze wijze niet tot het vaststellen van objectieve feiten kunnen komen, tot het beoefenen van een waarde-vrije wetenschap (een niet-empirisch, maar wijsgerig standpunt, dat ik ten volle respecteer) die moet dan m.i. ook de enig mogelijke consequentie uit dit standpunt trekken, nl. afzien van wetenschapsbeoefening in empirische zin, omdat wetenschap beoefenen (hier wetenschapsbeoefenen in empirische zin genomen) *per definitie* gericht is op het objectief vaststellen van feiten en de samenhang daartussen. Trouwens, wie principiël de mogelijkheid van het beoefenen van waarde-vrije wetenschap ontkent, die redt de zaak niet met het expliciteren van subjectieve waarderingen. Want die geëxpliciteerde subjectieve waarde-oordelen moeten dan toch als betrouwbare objectieve feiten geaccepteerd worden, wat in strijd is met het aangenomen uitgangspunt. Dat betekent dat de subjectieve waarderingen, die in het expliciteren van waarde-oordelen aanwezig zijn, weer geëxpliciteerd moeten worden, en zo ad infinitum. De moeilijkheid is, dat als men ontkent dat het mogelijk is in de wetenschapsbeoefening op empirische basis betrouwbare fundamenten te leggen in de vorm van het vaststellen van objectieve feiten en hun samenhang, men er dan nooit meer in slaagt, de eerste, tweede en volgende verdiepingen in de vorm van geëxpliciteerde waarde-oordelen op betrouwbare wijze te verankeren. Men kan moeilijk verwachten dat voor het oprichten van dit soort wankel bouwsels 'de moderne slaven - te weten: de belastingplichtigen - met hun arbeid zouden willen betalen'.

Gaat men er daarentegen van uit dat de mens (in samenwerking met anderen en onder het aanbrengen van voldoende waarborgen) objectief feiten en de samenhang daartussen kan vaststellen, dan levert ook het objectief vaststellen van subjectieve waarderingen in principe geen

onoverkomelijke moeilijkheden. Zij kunnen dan juist in hun subjectiviteit objectief vastgesteld worden.

Gezien al datgene wat hierboven gezegd is en mede gezien het feit, dat het werken met *de hypothese* van het kunnen vaststellen van objectieve feiten, in de loop der eeuwen tot niet te ontkennen resultaten heeft gevoerd, blijf ik voorlopig nog maar vasthouden aan de mogelijkheid - en de wenselijkheid - van het waarde-vrij beoefenen van wetenschap.

9. Slotopmerking.

Het geheel van de kritiek van Creemers en Koster op mijn eerste artikel nog eens overziende, kan ik me niet aan de indruk onttrekken, dat zij bij hun analyse en de interpretatie van mijn uiteenzettingen over 'theoretische en praktische pedagogiek' (ook een vorm van wetenschapsbeoefening) toch niet in voldoende mate naar objectiviteit hebben gestreefd, mede doordat zij vergeten hebben hun subjectieve waarde-oordelen zich bewust te maken en te expliciteren. Deze opzet en uitwerking van hun artikel hebben er dan ten slotte ook niet toe bijgedragen mij ervan te overtuigen dat het verkieslijk zou zijn mijn standpunt inzake empirische wetenschapsbeoefening voor het hunne te verruilen.

Noten

1. B. Creemers en K. B. Koster, *Theoretische en praktische pedagogiek; reactie op het artikel van Nieuwenhuis*. Ped. Studiën 1971, pg. 444-449.
2. Vergelijk de passage aan het begin van 5. *Intermezzo* in mijn artikel 'Theoretische' en 'praktische' pedagogiek in dit tijdschrift (1971, pg. 3).
3. H. Nieuwenhuis, *Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didactiek der lagere school* (Groningen, 1939).
4. 'Een - normatief bepaalde - beslissing' is duidelijk een pleonasme. Elke beslissing berust nl. opeen al of niet expliciet geformuleerd waardeoordeel. Dit in tegenstelling tot een *conclusie*, die louter op logische en/of empirische argumenten berust. Wetenschap-

- pelijk onderzoek voert alleen tot conclusies, nooit tot beslissingen, door Fourastier in zijn boek 'De moraal is zoek' (1969) m.i. terecht *opties* genoemd. Beslissingen kunnen wel steunen op wetenschappelijke conclusies, maar worden er nooit door bepaald. Zij gaan daar altijd boven uit en worden er dus ook nooit door gerechtvaardigd.
5. H. Nieuwenhuis, *Algemene Inleiding*, Grondslagen en grondbegrippen van vernieuwing in het onderwijs (Groningen, 1959).
 6. Zoals ik zelf zeer nadrukkelijk voor 'alternatieve opvattingen' ruimte heb gelaten, toen ik schreef (pg. 8, tweede kolom): 'Men kan de pedagogiek op vele manieren beoefenen, en met verschillende oogmerken, en ieder moet maar zien hoe ver hij met de zijne komt, en waar hij op bepaalde grenzen stuit'. Hoe mijn opponenten deze uitspraak hebben kunnen negeren, is me volkomen onduidelijk.
 7. Natuurlijk sluit elke 'wanting to change' een

'wanting to understand' in. Het omgekeerde *behoeft* niet het geval te zijn.

8. Dat ik onderscheid maak tussen theoretisch-empirisch en theoretisch-bezinnend, en daarnaast - *voorlopig* - theoretisch tegenover praktischen tegenover empirisch heb gesteld, is geen 'goochelen met de betekenis van een woord' zoals Cr. en K. op pag. 448, eerste kolom, noot 1, beweren. Ik heb nl. niet anders gedaan dan *constateren* dat verschillende schrijvers het woord 'theoretische pedagogiek' de facto in die verschillende betekenissen gebruiken, zonder echter zich zelf en hun lezers van de door hen gebruikte betekenis rekenschap te geven. Ik heb ook nergens gezegd dat zij dit 'ten onrechte' doen (Cr. en K., pg. 444, tweede kolom). Ik vond - en vind - het alleen maar lastig, en heb daarom geprobeerd wat meer eenduidigheid in het gebruik aan te brengen door een meer gedifferentieerde terminologie voor te stellen. Kritisch lezen is blijkbaar niet de sterkste zijde van mijn opponenten.

Boekbesprekingen

Dr. K. Doornbos, *'Geboortemaand en Schoolsucces'*, Groningen, 1971.

Liefhebbers van astrologie zullen snel bemerken dat Doornbos' dissertatie weinig met dit soort zaken van doen heeft. Het betreft hier een degelijke en zeer zorgvuldige studie over het verband tussen de kalenderleeftijd (in maanden) waarop een kind zijn lagere schoolloopbaan aanvangt, en het latere studiesucces.

Nu was het uit vroegere studies over de voorspelbaarheid van schoolloopbanen al bekend dat de beginleeftijd te maken heeft met de kans op studiesucces. De resultaten van deze studies wijzen steeds in de richting van een negatieve correlatie: jongere leerlingen leveren de beste prestaties. De verklaring van dit verschijnsel gaf nogal wat moeilijkheden, hoewel de correlaties met studiesucces – althans binnen één schooltype – niet zo sterk zijn (ongeveer $-0,20$). De negatieve correlatie is veel groter als men het studiesucces van leerlingen met uiteenlopende schoolloopbanen in de beschouwing betreft. De correlatie stijgt dan tot $-0,60$.

Doornbos komt nu met een tegengesteld resultaat: hij vindt een positieve correlatie tussen beginleeftijd en studiesucces. Zijn afwijkende resultaten zijn blijkbaar een gevolg van de groepen waarover hij de correlaties berekent (in feite berekent hij geen correlaties, maar werkt hij met verschillen tussen gemiddelden). Doornbos rangschikt de kinderen van jong naar oud binnen de eigen leeftijdsgroep, en constateert vervolgens dat de ouderen over het algemeen betere studieresultaten behalen.

Een tweede verschil met vroegere studies is dat hij het accent legt op groepen leerlingen die aan de lagere school beginnen, terwijl de oudere onderzoekingen vooral betrekking hebben op het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs is de eigen leeftijdsgroep echter al lang niet meer volledig en heeft het ook nauwelijks zin zo strak aan eenzelfde kalenderleeftijdsgroep vast te houden. Hoewel Doornbos' tegengestelde resultaten voor de praktijk van het

voortgezet onderwijs dus van weinig belang zijn, werpen zijn conclusies wel een nieuw en intrigerend licht op de relatie tussen beginleeftijd en studiesucces.

Een ander saillant punt uit Doornbos' studie is zijn conclusie dat herfst- en winterkinderen (dus na 1 oktober geboren) niet, omdat ze later tot het basisonderwijs worden toegelaten kunnen worden, in het nadeel zijn, zoals vaak verondersteld wordt, maar in het voordeel. Deze conclusie wordt overtuigend geïllustreerd.

Als derde interessant gegeven beschouw ik de elegante afrekening met bepaalde medische opvattingen die uiteenlopende prestaties van in verschillende seizoenen geboren kinderen uit voedingsfactoren trachten te verklaren. Doornbos' alternatieve hypothese dat leerproblemen van zomerkinderen vaak een gevolg zijn van de onderwijsorganisatie, wordt aannemelijk gemaakt door zijn studies van l.o.m.-kinderen en oud-leerlingen van 'april-scholen'.

Minder enthousiast ben ik over het laatste deel van zijn dissertatie waarin hij op grond van het onderzoek over het leeftijdseffect pleit voor afschaffing van het klassensysteem. Weliswaar is dat pleidooi een consequentie van zijn onderzoeksresultaten, maar men kan Doornbos nu toch niet een zekere bedrijfsblindheid ontzeggen.

Beginleeftijd is maar één van de factoren die statistisch met schoolsucces gecorreleerd zijn. Intelligentie, maatschappelijke herkomst en 'schoolse instelling' zijn andere factoren die van belang zijn voor de kans op schoolsucces. En op dit punt wordt men in de dissertatie teleurgesteld: men vindt geen duidelijke gegevens over het relatieve belang van de leeftijdsfactor voor studiesucces. Zolang dat gegeven onbekend blijft is het pleidooi voor een drastische hervorming van ons onderwijssysteem meer politiek dan wetenschappelijk gefundeerd. Men mag de andere factoren niet negeren, en wat nog erger is, we weten niet eens hoe

groot de nadelige invloed van het leeftijdseffect precies is.

Die omissie is deels een gevolg van de weinig 'sophisticated' onderzoekstechniek die de schrijver gebruikt: als men zich tot een vergelijking van groeps-gemiddelden beperkt, is het ondoenlijk tot een schatting van de hoeveelheid verklaarde variantie te komen. Aan de andere kant is het een gevolg van de aard van het onderzoek. Doornbos heeft zich uitdrukkelijk beperkt tot de invloed van de beginleeftijd op studiesucces.

Dit boek levert, als gezegd, een belangrijke bijdrage tot de studie van het verband tussen beginleeftijd en schoolsucces. Zulke zorgvuldige detailstudies zijn ook voor de andere voorspellers gewenst, maar dan liefst aangevuld met duidelijke cijfers over het relatieve belang van de betreffende voorspeller. Het is bijzonder jammer dat de schrijver aan deze op zichzelf boeiende wetenschappelijke studie allerlei praktische consequenties wil verbinden.

'Onderwijzend personeel, dekanen, psychologen die in testconstructie zijn geïnteresseerd(?), sociologen en ouders' zullen niet weten wat met dit boek aan te vangen. Met Vliegenhart ben ik het eens, als hij de termen 'origineel en belangrijk' gebruikt. Maar het getuigt van een grove overschatting als men denkt dat uit een intensieve studie van een deel van de factoren die van invloed zijn op schoolsucces radicale veranderingen in het schoolstelsel afgeleid kunnen worden.

Gattegno, C., Servais, W., Castelnuovo E., Nicolet, J. L., Fletcher, T. J., Motard, L., Campedelli, L., Biquenet, A., Peskett, J. W., Puigi Adam, P. *Zur Didaktik des Mathematik Unterrichts. 2. Untersuchungen über Unterrichtsmaterialien.* Herman Schroedel Verlag, Hannover, 1971.

Deze vorig jaar verschenen bundel artikelen is een Duitse vertaling van een Franse uitgave, welke al in 1958 verscheen bij Delachaux en Niestlé onder de titel 'Le matériel pour l'enseignement des mathématiques'. (Parijs, Neuchâtel, 1958).

Kennelijk loont het toch de moeite om dergelijke oudere boeken te vertalen, want in 1969 verscheen in dezelfde serie een vertaling van een soortgelijke Franse bundel uit 1955. Het tijdsverschil van ruim 13 jaar tussen de Franse en Duitse uitgave maakt dat de artikelen bij verschijning al enigszins gedateerd zijn. Zo heet het in het voorwoord dat het grootste probleem in deze tijd is om iedere leerling diè mathematische vorming te geven, die door de gevolgen van de industriële revolutie vereist worden. Een dergelijke onkritische aanpassingsfilosofie lijkt anno 1972 wel

Zoals in elk goed wetenschappelijk onderzoek, worden er meer vragen opgeroepen dan beantwoord. Om maar een greep te doen: betekent de constatering dat men op I.o.m. scholen meer zomer- dan winterkinderen vindt, dat bij een minder starre instandhouding van de 1 oktober grens, het aantal naar het I.o.m. onderwijs doorgestuurde kinderen zal verminderen? Zullen er dan geen andere kinderen verschijnen? En is zo'n middel niet erger dan de kwaal?

Maar de stap van een constatering van verschillen in gemiddelde studieprestatie naar de opsporing van de oorzaken van die verschillen, voert langs vele voetangels en klemmen; enige bescheidenheid zou hier niet misplaatst zijn.

Het is verleidelijk om mislukkingen in het onderwijs toe te schrijven aan het feit dat betrokkenen de jongsten waren, toen ze aan de lagere school begonnen. Maar voordat men van deze statistische constatering overstapt naar remedies, zal een micro-onderwijskundige studie toch op z'n minst nodig zijn. Het woord is nu aan pedagogen en schoolpsychologen om dit statistische verschijnsel te bevestigen of te ontzenuwen.

Intussen wordt het, na Doornbos, moeilijk om te ontkennen dat herfstkinderen bij het huidige schoolstelsel in het voordeel zijn. Maar dat geldt ook voor intelligentere kinderen, of kinderen uit bepaalde milieus, of kinderen met een 'schoolse' instelling.

M. Groen

definitief tot het verleden te behoren, zelfs als het gaat over de doelstellingen van het wiskundeonderwijs.

Jammer genoeg heeft de Duitse redactiecommissie, die onder leiding staat van professor Dr. Heinrich Roth, verzuimd om bijvoorbeeld in een introductie vooraf verbindingen te leggen met de recentere ontwikkelingen binnen het wiskundeonderwijs. Een ander betekent niet dat de bundel geen artikelen bevat, die ook nu nog de moeite van het lezen waard zijn. Het minst verouderd zijn de theoretische artikelen van Servais en Castelnuovo in het 1e deel van de bundel.

De beschrijving over het gebruik van 'wiskundige films' in het 2e deel (Nicolet, Fletcher, Motard en Gattegno) hebben het meest te lijden van het tijdsverschil, want wie had in 1958 in de gaten, dat de film

langzamerhand vervangen zou worden door video-opnamen?

In minder sterke mate geldt iets dergelijks voor het 3e deel over het gebruik van modellen en onderwijs-materiaal binnen de wiskundelessen. De laatste jaren immers heeft de Education Industry zich pas snel ontwikkeld.

De tijdsgebondenheid blijkt vermoedelijk het minst in het artikel van Willy Servais, die vanuit min of meer filosofische gezichtspunt schrijft over de verhouding tussen concrete en abstracte kennis en over de abstraktieprocessen bij het leren van wiskundige begrippen.

Eveneens nog aktueel zijn de beschouwingen van Emma Castelnuovo en Luigi Campedelli over meetkundeonderwijs volgens de 'konstruktieve methode'.

Het verhaal van Gattegno over de psychologische aspecten van het leren van wiskunde is bepaald verouderd terwijl verder zijn apodiktische mooipraterij, althans bij mij, de lust tot lezen bederft.

Voor de mensen in de praktijk van het wiskundeonderwijs leveren de suggesties van Puigi Adam over het gebruik van Cuisenaire materiaal in de hoogste klassen van het sekundair onderwijs vermoedelijk nieuwe ideeën. Al met al kan deze bundel trouwens wiskundeleraren in het sekundair onderwijs helpen op nieuwe ideeën te komen over concrete vernieuwingen in hun onderwijs. Dankzij de bijdrage van Campedelli en Castelnuovo zal men dan vooral bij het meetkundeonderwijs van dit boek profijt kunnen trekken.

K. Koster

Autoritaire - anti-autoritaire opvoeding, dubieuze polariteit

A. J. WILMINK

'It's all that the young can do for the old, to shock them and keep them up to date'.

B. Shaw.

Inleiding

Hoewel het thema 'autoritaire-anti-autoritaire opvoeding' aan aktualiteit misschien reeds enigszins heeft ingeboet wordt onder deze titel nog veel gedacht, geschreven en geëxperimenteerd. Vertegenwoordigers van verschillende takken der sociale wetenschappen hebben beschouwingen gewijd aan fenomenen van de 'kritische pedagogiek', waartoe ook de z.g. anti-autoritaire opvoeding behoort. Merkwaardigerwijs zijn reacties in de vaktijdschriften van de zijde der opvoedkundigen schaars ten aanzien van datgene, wat zich onder genoemde titel aankondigt. Het artikel van Brezinka, dat onlangs in dit tijdschrift verscheen (Pedagogische Studiën, 1972 (49) 281-302), is eigenlijk een van de eerste kritische opvoedkundige uiteenzettingen met een opvoedingsstroming, die zich sterk tegen gevestigde maatschappijstructuren afzet. Hoewel men had kunnen verwachten dat opvoedkundigen zich als eersten zouden melden om te reageren op deze nieuwe en hernieuwde theorieën en experimenten bleef dit uit.

Voor bespiegelingen omtrent dit verschijnsel is het hier niet de plaats.

Men kan konstateren dat er ook in Nederland de laatste 5 jaar hier en daar 'hard' tegenaan gegaan wordt. Hiermee bedoel ik dat degenen die zich aangesproken voelen door de idealen van de zich radicaal en revolutionair opstellende maatschappijhervormers, trachten in de opvoedingswereld tot een doorbraak te komen. Alle middelen worden hiertoe aangegrepen, vooral de massa-media. Men werkt van onderen af, d.w.z. in het veld, met en via de naast betrokkenen. De theoretische opvoedkunde is dood, evenals

God dood kan zijn en de gevestigde opvoedingsinstituten¹. Verder werkt men in de breedte, horizontaal; via gezinsopvoeding, o.a. anti-autoritaire-crèches, schoolopvoeding in de zin van kleuter-, basis- en voortgezet onderwijs, universiteit, vormingsverbanden, kinderbescherming.

Leerlingen, werkende jongeren, pupillen, ouders, jeugdleiders, docenten worden betrokken in het vernieuwingsproces dat men opvat als een 'omturnen' van de mentaliteit, die past bij de establishment, de gevestigde instituten als exponenten van de gevestigde orde. Daarnaast worden zoveel mogelijk begeleiders van het opvoedingsgebeuren, als maatschappelijk werkers, psychologen, pedagogen, artsen betrokken. Men bewerkt het veld in die zin dat juist op de kruispunten van menselijke wegen procesbewakers aanwezig zijn, om de ideologie van een nieuwe wereldorde over te dragen. Juist de instituten met een sociale reikwijdte zijn in dit opzicht belangrijk; dienstverlenende instituten, als schooladvies- en begeleidingsdiensten, medisch opvoedkundige bureaus, instellingen van maatschappelijk welzijn in de breedste zin; opleidingsinstituten als universiteiten, sociale-, pedagogische- en kunstakademies, etc.

Tot de strategie behoort ook de voor de instandhouding en initiatie van deze instituten en activiteiten verantwoordelijken, besturen en bestuurders, te overtuigen van de nieuwe wegen. Kortom deze horizontale beweging heeft het karakter van de opstand der horden, de overspoelende golfbeweging, waardoor de fundamenten trillen en de bouwwerken van de oudere generaties, wanprodukten van een overleefde geest, zullen vallen als kaartenhuizen.

Deze weg is zeker niet nieuw, zij is de weg naar het zoveelste beloofde land (of nog steeds hetzelfde?). We vinden die niet alleen terug in exodus, maar in de sociale revoluties van alle tijden.

Op het moment dat men het wil gaan 'waarmaken' overwinnen magie en geloof, het weten en de wetenschap (zie o.a. Exodus 14 : 12 ev.) Men leeft op die momenten a-historisch, op zoek naar nieuwe waarden, herontdekt oude, dikwijls geheel onbewust en bedient zich van technieken ad hoc. Het is dus in de lijn van de kultuurontwikkeling logisch dat deze opvoedingsstroming de opvoedkunde in zekere zin negeert. Minder voor de hand liggend lijkt het dat de opvoedkunde deze beweging zou negeren. Opvoedkundigen, voor zover zij in het veld werken, zijn hier zo mee bezig dat zij aan de distantie, nodig voor een kritische positiebepaling (nog) niet toe komen. Anderen die deze distantie wel kunnen creëren, bevinden zich ten aanzien van deze bewegingen a.h.w. in een geestelijk isolement. Wij dreigen dan echter in een gevaarlijk wetenschappelijk vacuüm terecht te komen.

Veldwerkers kunnen dan niet meer terugkoppelen naar hun basiswetenschap. Wanneer kritische bezinning vanuit de basiswetenschap ontbreekt al is het maar een tussentijds bestek, is de weg van de vrije vaart weliswaar geheel open met alle voordelen van dien, maar de zee is reeds te veel bevaren en de lading te kostbaar, om koersverlies te riskeren.

Dat ik als veldwerker, nog geheel 'bezig met' op het verzoek van de redactie toch 'ja' heb gezegd op dit thema, hangt samen met de ervaring dat steeds meer werkers in het veld aan koersverlies lijden, ten koste van de hun toevertrouwde kostbare lading. Deze beschouwingen willen niet meer zijn dan verkennende, uitgangspunt voor verdere bezinning en discussie.

Historisch perspectief

Brezinka besteedt veel aandacht aan het verband tussen het politiek engagement, socialistisch nieuw links, en de maatschappij hervormende acties. Hoe belangrijk dit verband ook mag schij-

nen, op zichzelf lijkt mij dit een symptoom van een veel dieper ingrijpend kultuurproces. Het is niet toevallig dat het de jongeren zijn, die zich maatschappij-kritisch opstellen, evenmin als het toevallig is dat zij zich identificeren met de idealen uit de 30-er jaren van de neo-marxistische filosofen. Wanneer Brezinka stelt dat de theorieën van kultuurpessimisme vervuld zijn, dan hoort dit bij het ensocialiserings-, enkultureringsproces van een jonge generatie, die de rol op eigen wijze moet leren vinden in een maatschappij waarvoor oudere generaties verantwoordelijk zijn en waren. Alle tijden hebben deze jeugdbewegingen te zien gegeven en boeiend is eigenlijk dat ondanks de grote maatschappelijke veranderingen, de jeugdstijlen bepaalde kenmerken behouden hebben door de eeuwen heen. Nieuw voor deze tijd is de schaalvergroting waarop deze bewegingen thans plaatsvinden. Waren het in vorige eeuwen individualisten, die een betrekkelijk kleine aanhang vonden, geografisch in eerste instantie nog begrensd, nu is het een mondiale beweging met een massaal karakter. Nog zijn het de individualisten, die meer dan hun leeftijdgenoten er al in geslaagd zijn een eigen identiteit te vinden, die de beweging dikwijls in gang zetten. Zij zoeken steun bij de geestelijke vagebonden aller tijden, dikwijls sterke persoonlijkheden, die door hun begaafdheid en hyper-individualisme in eigen tijd en kultuurgebied weinig algemene erkenning vonden. Zij hebben als katalisatoren naar de jongeren gefungeerd. Voor- en vroegchristelijke tijden gaven deze generatie-interakties reeds te zien: Socrates, Plato, Jezus van Nazareth, Francesco van Assisje. Voor de periode van 1500 tot ± 1650 zij verwezen naar de studie van Peeters². Muchow³ geeft in zijn morfologie van een kulturele puberteit tal van voorbeelden, vooral uit de 18e en 19e eeuw. Wij verwijzen graag naar deze boeiende studie en naar zijn voorzichtig geformuleerde konklusie dat de jeugd gedurende 2000 jaar niet gelijk gebleven is, maar in de kulturele crisisperiodes een vergelijkbaar respons heeft gegeven. Tot dit respons behoort o.a. het in het negatieve licht plaatsen van de verworpenheden der vorige generaties. Dus onze

jongeren kunnen niet anders dan de industrieële maatschappij verwerpen, ook al profiteren zij dagelijks van de produkten. Uiteraard staat op hun programma het zoveel mogelijk vervangen van deze produkten door natuurlijke. Qualitate qua zijn hun retrospectieve maatschappijbespiegelingen doortrokken van een kultuurpessimisme met destruktieve fantasieën en wensen. Verzet tegen de autoriteit behoort tot de vaste stijlkenmerken, waarbij men in uiterlijke leefwijze zoveel mogelijk afwijkt van de burgerlijke normen. De Zwitserse Christoph Kaufmann (geboren in 1753) één der promotoren van wat later de 'Sturm und Drang' beweging genoemd werd, liep er a.v. bij: 'Mit wehendem, mähnenartig flatterndem Haar, bekleidet mit einem bis zum Nabel offenen Hemd und einem Lodenrock, bewaffnet mit einem Knotenstock, zog er durch die Lande' etc. (3 pag. 34).

Het sluiten van broedergemeenschappen, dikwijls met occulte en mystieke kenmerken, behoort tot de stijl. Vroeger was het een oudere, die het centrum van de gemeenschap vormde, vanaf de tijd van Kaufmann's optreden, einde 18e eeuw, worden het daartoe verkozen jongeren zelf. De jongeren zetten zich duidelijk als groep af tegen de ouderen. Zij drukken zich op eigen wijze uit, kenmerkend voor hun nieuwe levensgevoelens. In die tijd vloeien de tranen rijkelijk. Goethes 'Die Leiden des jungen Werther' d.d. 1775 is er een sprekend voorbeeld van. Schuldgevoelens, die met de nieuwe gedachten en levenswijzen gepaard gaan, overheersen zo dat deze soms tot zelfdestruktie leiden. Ook nu nog het trieste eind van jongeren, die binnen hun subkultuur toch niet de eigen identiteit konden vinden, de enkultureringsriten niet doorstonden en daarmee de aktieve deelname aan het maatschappelijk proces niet hebben aangedurfd. Iedere kultuurcrisis kent zijn slachtoffers. Wanneer we nu een eigentijds dagboek bezien in vergelijking met andere uit vroegere perioden, dan treffen ons bepaalde gemeenschappelijke kenmerken. Roel van Duyn's 'Panies dagboek'⁴ vertoont in het eerste deel dat als ondertitel draagt 'Over het sterven van de dood', treffende overeenkomsten met b.v. 'Leiden des jungen

Werther'. De dichterlijk romantische sfeer, de ludieke vondsten, evenals de gevoelsexremen 'himmelhoch jauchzend zum Tode betrübt', die we allen in bepaalde levensperioden kennen (en nooit geheel verliezen), zijn hier voorbeelden van. We zouden Van Duyn onrecht doen, door het bij deze vergelijking te laten. Het eigentijdse wordt hier eveneens duidelijk. Het daadwerkelijk maatschappelijk geëngageerd zijn, de grote belevingszucht, het meer levensechte zelfinzicht en maatschappijbelevens. Van Duyn heeft m.i. de visionaire kwaliteiten, die de grotere ontketenaars aller tijden kenmerken en tevens het hyperindividualistische dat in botsing komt met zijn eigen overdrachtsbehoeften.

Erikson⁵ beschrijft de identiteitskrisis als perioden van kreatieve verwarring en vat ze op als een *psychisch sociaal moratorium*. Hieronder verstaat hij een periode van uitstel van plichten aan jongeren, die nog niet toe zijn aan volledige deelname aan het maatschappelijk leven. Deze moratoria vallen gedeeltelijk samen met perioden, waarin de jeugd onderwijs volgt. Het kan een tijd van zwerftochten zijn, 'een tijd van zelfopoffering of van ludiek en opvallend gedrag, en tegenwoordig is dit moratorium vaak een tijd van ziekte of misdadigheid'. (5-pag. 167).

Als illustratie gebruikt Erikson de biografische gegevens van G. B. Shaw. Shaw, die men nu toch ziet als de geniale schrijver van de establishment uit zijn tijd, heeft de allure behouden van het geestelijk vagabondisme aller tijden. Als hij als 70-jarige over de jonge Shaw schrijft geeft hij de crisis weer, die hij op zijn twintigste jaar doormaakte (1876). Het is nu nauwelijks meer denkbaar dat men in de latere Shaw de 'geboren communist' terugvindt, zoals hij zichzelf noemde. Erikson merkt hierbij op dat hij hiermee bedoelt 'socialist van de Fabian Society'.

Nog in dit licht moet men zijn meesterlijke éénakter, 'Fanny's first play', bezien uit 1911.* We vinden in deze éénakter een sprekend voorbeeld van een reactie van jongeren op de zeden en

* In 1966 werd deze tijdschets in een Nederlandse televisieuitzending gebracht. Het citaat boven dit artikel is aan deze éénakter ontleend.

gewoonten uit de 'fin de siècle', die als leeg werden beleefd. Zie voor dit thema o.a. ook Van den Berg⁶.

Shaw geeft in zijn biografie duidelijk het gevoel van vervreemding aan dat hij in de tijd van zijn identiteitskrisis beleefde. Het is dit verschijnsel dat juist nu in de perioden van identiteitskrisis zo'n grote rol blijkt te spelen.

De 20e eeuw, ingeluid als 'eeuw van het kind', kan men nu o.m. zien als 'eeuw van de jeugd', eeuw waarin de maatschappij tracht een stijgend begrip voor zijn jongeren aan de dag te leggen, daarin ondersteund door de ontwikkeling der sociale wetenschappen, door de stijgende professionalisering der maatschappelijke functies, zoals o.a. de opvoeding. Het is dan ook voor vele opvoeders een schokkende konfrontatie dat onze jongeren deze ontwikkeling negeren, het door onze en de vorige generaties gekreëerde maatschappijbeeld veroordelen, onheilsverwachtingen profeteren over de toekomstige maatschappij en zich bekennen tot een reactionair, geestelijk radicalisme.

Het lijkt hierbij alsof hun revolutionaire akties het cultuur- en maatschappijbeeld gaan bepalen. Daarin zouden de jongeren van deze tijd dan meer de kans hebben gekregen dan die uit vorige generaties, zoals Peeters zijn studie besluit (2 pag. 286). Iedere nieuwe generatie vertoont de tendens tot devaluatie van het werk van de vorige en legt daarmee de kiem tot voortzetting van dit proces tot in lengte van generaties. Het is echter ook van deze tijd dat de generaties, die de gevestigde orde geacht worden te representeren, ontwikkelingen en verschijnselen een andere respons geven. We springen erop in, massamedia maken dat een verschijnsel, een symptoom, een zelfstandig leven gaat leiden als macht. Iets dat ludiek begon, als een escalatie-model voor jongeren, typisch stukje jeugdkultuur, de Oranje Vrijstaat b.v., kreeg prematuur een macht, die de dragers niet aankonden. Als een luchtballon werd deze macht doorgeprikt; de Oranje Vrijstaat ging eind 1970 tenonder (zie 4 en 7).

De Haas schrijft hierover (7 pag. 32): 'Zo is er nu een situatie ontstaan waarin enerzijds de jeugdkultuur zich in een buitengewoon massale

aanhang verheugt, terwijl tegelijkertijd een massaal gevoel van onzekerheid en onlust heerst'.

Ons gestegen inzicht in deze processen van de jeugd maakt dat onze respons enerzijds meer tolerant is en meer kansbiedend, anderzijds een 'laissez faire' houding in de hand werkt van degenen die in het veld verantwoordelijk zijn en deze verbanden (nog) niet zien. Het positief houding bepalen en verstandig begeleiden van deze processen wordt een maatschappelijke opgave, waar we op deze grote schaal niet tegenop gewassen zijn. Daarbij komt dat zich steeds sociale randverschijnselen mengen met de positief gerichte subkulturele bewegingen, hetgeen een juiste waardering en inpassing compliceert. Ook hierin heeft men door de loop der eeuwen een escalatie kunnen constateren, zo zelfs dat in sommige groeperingen de socio-pathogene momenten overheersen⁸.

De aard en omvang van voor de jeugd zelf bedreigende verschijnselen en ontwikkelingen zijn zodanig geworden dat van epidemiologische crisisverschijnselen gesproken kan worden. De schaalvergroting, waarin de jeugdverschijnselen thans zijn geplaatst, maken crisisinterventie noodzakelijk. Wanneer in sommige plaatsen ter wereld het jeugdwelzijnsbeleid zich noodgedwongen moet concentreren op deze crisisinterventie, kan de opvoedkundige zich niet langer aan de vragen onttrekken, die deze situaties oproepen.

Interpretatie

Deze zeer globale schets van jeugdbewegingen door de loop der eeuwen leidt tot de volgende interpretaties.

Het in de aktualiteit plaatsen van het thema autoritaire-anti-autoritaire opvoeding is deelaspect van het ensocialiserings- en enkultureringsproces van de opkomende generatie. Het verzet tegen gevestigde orde, met name routinesystemen in de opvoeding heeft door alle tijden heen behoord tot de symptomatologie van de puberteitskrisis van de jeugd. In haar ideologieën bouwde de opkomende generatie aan een nieuw

wereldbeeld, zich afzettende tegen dat van de opvoedende, het aktuele wereldbeeld beheersende generatie. De bewegingen, die o.m. de funktie hebben van het zoeken naar autonomie en identiteit, voorbereiding op de vervulling van een volwassen maatschappelijke rol, vertoonden door de loop der eeuwen typische stijkenmerken. Daarin is veel gemeenschappelijks te onderkennen. De establishment heeft altijd felle attaques ondergaan; positief en negatief kritische tendensen behoorden tot het beeld. Deze bewegingen vervulden daarmee ook een positief maatschappelijke rol, n.l. op zijn minst een konfronterende, die tot bezinning, mogelijk heroriëntatie zou kunnen leiden.

Hierin kan men het integratieproces onderkennen, waarin het wereldbeeld van de jeugd en dat van de volwassenen in elkaar over kan gaan. De volwassenen hebben tijdens het opvoedingsproces hun waarden doorgegeven tot het moment dat het zoeken naar de eigen vorm opriep tot kultureel groepsgewijs verzet, thans met een masakarakter. Hoewel dit proces in individuele gevallen geleid heeft tot een blijvende breuk tussen de oudere en de jongere generatie, ook blijvende beschadigingen bij één of beide partijen, staan we in deze tijd voor een dreigend breukvlak tussen de generaties. Dit kan tot gevolg hebben dat een veel groter deel van de jeugd dan in vroeger tijden de inpassing in de maatschappij niet kan vinden, niet wil vinden. Het integratieproces, het 'overnemen van de wacht', het geleidelijk doorschuiven van de generaties verkeert thans in een krisissituatie. Een onaanvaardbaar groot deel van de adolescenten kan niet meer aanhaken aan deze maatschappij. Destructieve, m.n. zelf-destructieve tendensen zijn van een aard en omvang dat de andere generatie zich er niet af kan maken door te suggereren dat het allemaal wel meevalt, dat het om minderheden gaat, om extremen aller tijden. Een maatschappij, die pretendeert op zeker niveau te functioneren draagt zowel de verantwoordelijkheid voor het ensocialiseringsproces van haar jeugd, als voor bedreigde en bedreigende minderheden. Wij zijn het, als maatschappijdragers, die deze generatie voortbrachten. De kritiek, die de maatschap-

pij krijgt via de jeugdakties getuigt ook van de positieve kulturele verworvenheden van deze jeugd. Ze wordt ons genuanceerder, gevariëerder en radikaler gebracht dan ooit. De marxistische en neo-marxistische invloeden, die onze generatie, 40-50ers vóór de 2e wereldoorlog ongecensureerd kon ondergaan, werden tijdelijk afgedamd. Er viel door de oorlog a.h.w. een gat. Onze adolescenten, de jonge opvoeders van nu, die de polariteit autoritaire - anti-autoritaire opvoeding scheppen, grijpen terug op de socio-kulturele stromingen uit de 30er jaren. Een voor de hand liggende gang van zaken, daar de na-oorlogse tijd onvoldoende heeft bijgedragen aan positieve maatschappij-theorie-vorming. Weliswaar hebben fenomenologie en existentialisme bijgedragen tot verdieping van maatschappij-inzicht, tot een kritiese opbouwende maatschappij-theorie kwam het niet. Men kan in zekere zin de na-oorlogse periode beschouwen als één van zijns-analyse, bespiegelend, empathisch reflectief, oriënterend. Ondertussen ging de technologische ontwikkeling in ijtempo voort. Geen wonder dat tegen deze achtergronden een neopositivisme tot doorbraak kwam, waar onze jongeren thans in de vertaling naar een maatschappij-opbouw 'nee' tegen laten horen⁹. Zij dagen ons uit tot stellingname, maar de bekentenis dringt zich op dat wij ons hebben laten overspoelen, mede door ons gestegen begrip, ons kleven aan de zijns-analyse, onze angst voor zijns-verlies. Een groeiende jongere wil tegengesproken worden met duidelijke argumenten, wil steeds harder 'nee' kunnen zeggen, om daardoor de tegenargumenten toch op eigen wijze te verwerken. Dat bevordert het integratie-proces. Nu werden wij de 'nec-zeggers' - ernstiger nog, de ontwijkers. Wanneer men de konfrontatie ontwijkt, of uit angst voor zijns-verlies kritiekloos meepraat, maakt men de jongeren onzeker. Innerlijk is de overtuiging immers niet zo sterk, men wil zich afzetten, groeien in referentiekader. Nu verwierf men een schijnzekerheid, die tot teleurstellingen in de praktijk leidt, waardoor het komt tot zeer bedreigende regressie-verschijnselen, waarvan de vervreemding er één is, leidend tot tal van werkstoornissen, soms van blijvende aard. Op basis

van empirisch onderzoek geeft Kenneth Keniston¹⁰ ons een diep inzicht in dit vervreemdingsproces. Hoewel zijn studie gericht is op de vervreemding t.a.v. de Amerikaanse maatschappij, is zeer veel herkenbaar en overdraagbaar op de westeuropese maatschappij-ontwikkelingen. In een andere studie van zijn hand¹¹ geeft hij deze overdraagbaarheid aan: 'Yet in other respects the experience of youth in all nations is becoming increasingly similar; the same historical events affect and shape all, and similar youth phenomena are apparent in a variety of nations, advanced and developing'. Even verder: 'We are moving toward a world in which there is only one history-world history' (11 pag. 28). Het is uiteraard boeiend en van wetenschappelijke betekenis om de ideologieën van 'nieuw links' kritisch te beschouwen, zoals Brezinka deed. Het historisch proceskarakter overgrijpt m.i. het aan een bepaalde ideologie gebundene. Kenniston zegt dit a.v.: 'Indeed, the focus upon "process" rather than program may be the central characteristic of the post-modern style, reflecting a world in which process and change are more obvious than purpose and goal.'

De publikatie van Charles A. Reich, 'the greening of America',¹² voor het eerst verschenen in september 1970 in the New Yorker, later in boekvorm, heeft deze visie in brede kring uitgedragen. Het thema autoritaire-anti-autoritaire opvoeding is in dit licht gezien een programma-punt, losgemaakt uit een complex proces en op deze wijze gedoemd tot ondergang. Toch wil ik er vanuit het proces van maatschappijverandering nog verder op ingaan.

Gezag en Autoriteit minder centraal

Wanneer men programmatisch de polariteit autoritaire-anti-autoritaire opvoeding scheidt, roept men meteen de vraag op: Is opvoeding tot een *anti-attitude* niet in strijd met de opdracht opvoeden, als een helpen tot een positieve levensinstelling te komen?

Een andere vraag dringt zich tevens op: Tendeert dit programmatische niet zoveel dat de vrijheidsbeginselen, die men beoogt, daardoor

reeds teniet gedaan worden? Met andere woorden: Wisselt men de ene vermeende onvrijheid niet in voor de andere? Nog sterker: Is men niet bezig, door deze polariteit te creëren, om veel meer bindend, prescriptief te werken dan bij een aanvaardbare opvoedingsrelatie mag plaatsvinden?

Men kan doorgaan met het oproepen van vragen. Men krijgt uit de pamfletten en publikaties, die de akties ondersteunen steeds de indruk dat de begrippen gezag, autoriteit verwisselbaar zijn met autokratie, machtsuitoefening¹³. Aan het pamflet dat de film 'De heilige familie' vergezelt¹⁴ ontleen ik de daargestelde vraag, of het vanzelfsprekend is dat mensen gelukkig kunnen zijn in de overgeleverde sociale structuren, waar men wel tot aanpassing, tot gehoorzaamheid aan gezag wordt opgevoed, maar niet tot het leren dragen van eigen verantwoordelijkheid, tot zelfstandigheid.

Het antwoord zou kunnen luiden dat gelukkig zijn nooit vanzelfsprekend is als eindresultaat van een opvoedingsgebeuren; bij geen enkele methode, in geen enkele sociale structuur. Het levensgevoel dat we met 'geluk' aanduiden is zó subjektief en situationeel gebonden, vóóronderstelt zoveel eigen vormingsarbeid en relationele context, dat we hier beter kunnen spreken van een *verovering*. Dat een opvoeding beoogt de jonge mens tot deze veroveringen mogelijkheden te bieden en deze te leren benutten lijkt meer reëel.

Het leren gehoorzamen aan gezag, aangenomen dat hier de normen van de opvoeders mee bedoeld zijn, zal in een levensfase, waarin kinderen nog onvoldoende levenservaring en situatie-inzicht hebben alleen al een noodzaak zijn uit een oogpunt van zelf- en soortbehoud. Het jonge eendje dat de rij achter moedereend verliest, wordt tenslotte, als niets meer helpt, met de snavel in de rij gevoegd. Dit moederinstinkt werkt ter bescherming van het jonge leven dat de gevaren nog niet kent¹⁵. Treffend is, zowel in de genoemde films als in andere experimenten en verhandelingen, die zich binnen onze thematiek bewegen, dat het typische 'kind-zijn' wordt veronachtzaamd. Een kind in een vreemde situa-

tie, bij een onverwacht gebeuren, zoekt op natuurlijke wijze steun bij de volwassenen, verwacht deze steun. Het kind verwacht dan niet een teruggeworpen worden op eigen onzekerheid, een interactie op het niveau van volwassenen met argumentaties, waartoe het in die levensfase niet rijp is en hoeft te zijn. Dewey en andere vooroorlogse vernieuwers in de opvoeding hebben terecht voorgaande opvoedingsstromingen vereten het kind te zien als een volwassene in zakformaat. Wanneer men de jonge ouders, als hier bedoeld, aan het werk ziet, mist men de eerbied voor het eigene van het kind-zijn. Men krijgt sterk de indruk dat men zelf nog zó bezig is met verwerking van eigen opvoedingservaringen en met het zoeken naar eigen identiteit dat deze kinderen prematuur gekonfronteerd worden met projecties, die minder ontleend zijn aan een kritische pedagogiek dan wel aan een onkritische verwerking van eigen pedagogische ervaringen. Wanneer men kinderen, als in genoemde films, blootgesteld ziet aan werkelijk het leven bedreigende gevaren, kan ik mij niet aan de indruk onttrekken meer te doen te hebben met de opvoeder als een instinktonzeker geworden dier met problematische menselijke verworvenheden dan met een mens, die dier genoeg is om basisveiligheid te bieden en daarnaast mens om eigen ervaringen en problemen krities af te wegen tegen wijdere pedagogische doelstellingen.

In het genoemde pamflet wordt gehoorzaamheid tegengesteld gezien aan het leren dragen van verantwoordelijkheid, aan het veroveren van zelfstandigheid. Gehoorzaamheid wordt dan gelijk gedacht aan slaafse onderworpenheid, gezag aan machtsuitoefening zonder meer. Een kind dat niet gehoorzaam heeft leren zijn aan de opvoeder, in een wederzijdse poging om een vertrouwensverhouding te scheppen, zal later als volwassene geen verantwoordelijkheden kunnen dragen. Wanneer men verantwoordelijk is gesteld voor processen, mensen in processen, vóórderstelt dit een grensbefef, een je in dienst stellen van een complex van doelstellingen, het je houden aan spelregels enz. Het kind dat steeds aan eigen impulsen is overgelaten, wordt op zijn best een onzekere hyper-individualist. Verant-

woordelijkheid betekent een interactieproces met geven en nemen en deze opdracht doet dan te zeer een appèl op het inlevingsvermogen in anderen om naar behoren vervuld te worden door diegenen, die in vrijheid, maar *tegen* alles wat structureel nu eenmaal noodzakelijk is, zijn opgevoed. Men kan opvoeden met alle ruimte voor het eigen creatief vermogen van het kind, voor de eigenheid, waar ieder levend wezen recht op heeft, zonder struktuurloos te zijn. Opvoeden zonder het bieden van structuren leidt tot een chaotische wereldoriëntatie. We weten te goed uit de opvoeding van hersenbeschadigde kinderen, die gemakkelijker dan z.g. normale kinderen tot chaotisch gedrag vervallen, hoe bedreigend en pathologie-versterkend een gebrek aan opvoedingsstructuren werkt¹⁶.

Het is jammer dat de fundamentele werken over gezag en vrijheid door hun dikwijls wijdloppig, theoretisch karakter, moeilijk toegankelijk zijn voor jonge wetenschappers, zowel als opvoeders. Het odium 'sophisticated stuff', het modewoord van tegen lezen gekante Amerikaanse studenten en pas afgestudeerden, is helaas op veel van het geschrevene van toepassing. Deze kortsluiting tussen theorie en praktijk constateert ook Stellwag in haar artikel (17 pag. 486), waarin men een overzicht vindt van de belangrijkste studies op het betreffende gebied. Ik beken hier ook de nodige weerstand te hebben moeten overwinnen, om een in¹⁷ aangeprezen schrijver als Strohal¹⁸ op de voet te volgen. Een uitzondering zou ik willen maken voor Rang's artikel¹⁹ dat m.i. meer leesbaar en duidelijker belangrijke aspecten van het pedagogische autoriteits- en gezagsprobleem behandelt. Rang haalt het persoonlijk karakter van een pedagogische gezagsrelatie naar voren. Op zijn stelling: 'Autorität kann nicht gewollt, ein Autoritätsverhältnis kann nicht gemacht werden. Autorität musz, wie man zu sagen pflegt 'wachsen' - wil ik hier verder ingaan.

Dit groeiproces vindt plaats met 'vallen en opstaan' van zowel opvoeder als opvoeding. Terecht wijst deze schrijver erop dat natuurlijke opvoeders weliswaar verantwoordelijk zijn voor hun opvoedingen en het opvoedingsproces,

maar eigenlijk tegen deze opdracht nauwelijks opgewassen zijn. Hij wijst op de antinomie, die hierin schuilgaat en voegt eraan toe dat een koning afstand kan doen van de troon, als hij niet tegen de taak opgewassen is, maar dit voor het ouderschap moeilijk ligt.

Het lijkt mij belangrijke winst van deze tijd binnen onze thematiek dat 'natuurlijk gezag' veel minder vanzelfsprekend geworden is dan vroeger. Dat de opvoedingsrelatie een creatief proces is, mede door het falen wederzijds en men hooguit aan het einde van een lange en vaak moeizame weg 'ja' kan zeggen, impliciet en/of expliciet tegen elkaar als opvoeder en opvoeding. Ook die vertrouwensverhouding, door een idealistische opvoedkunde gesteld als vertrekpunt van het opvoedingsproces, kan in vele gevallen pas eindpunt betekenen, bekroning van de worsteling. Het is niet verbazingwekkend dat de jongere, die zijn eigen weg zoekt er tot diep in de volwassenheid over kan doen om dit 'ja' aan zichzelf te bekennen. Ook ouders kan men dit vertrouwen aan hun kinderen soms van harte pas zien geven, als deze kinderen reeds lang zelfstandig zijn. Met Rang ben ik het eens dat de wezenlijke ongelijkheid van opvoeder en opvoeding, niet de afgeleide uit de gezagsverhouding, een functioneel gegeven is. De ouder, die het kind 'zijnsgelijke' wil maken moet het proces vaak als een mislukking ondervinden, evenzeer wordt het als een mislukking beleefd als de opvoeding een gebrek aan 'eigenheid' in de opvoeder vindt en in ongestructureerde vrijheid opgroeit.

In aansluiting bij Rang e.a., die pedagogisch gezag zien als een in het opvoedingsgebeuren te realiseren verhouding, vrij zeldzaam eindpunt van een geslaagd proces, zou ik nog een stap verder willen gaan. Ik zou hier ter discussie willen stellen, of we niet af moeten stappen van de autoriteits-gezagsrelatie, als kerngedachte, zowel van de opvoedingswerkelijkheid als de theoretische opvoedkunde. Dit is dan een ander voorstel dan Roth ons doet in²⁰: 'Es geht also in der neuen Erziehung um eine *neue erzieherische Autorität*; das ist die "Zucht der gemeinsam durchgeführten Aufgabe"; diese Zucht wächst aus den Regeln der Zusammenarbeit, die sich als sachlich

notwendig und menschlich verpflichtend erweisen.' (pag. 23) Een voorstel dat m.i. weinig bij de behoefte en de ontwikkeling in de opvoedingswerkelijkheid aansluit.

Uitgangspunt blijft de aanvaarding van de gelegaliseerde en persoonlijke verantwoordelijkheid van de opvoeder voor de opvoeding. De persoonlijke verantwoordelijkheid wordt tijdens het opvoedingsproces steeds meer een gedeelde verantwoordelijkheid tussen opvoeder en opvoeding. Doel is de zelfverantwoordelijkheid van de opvoeding. Door de aanvaarding van de functionele ongelijkheid van opvoeder en opvoeding krijgt de vertrouwensverhouding een kans als groeiproces. Langeveld²¹ ziet de vertrouwensverhouding als technische voorwaarde voor het totstandkomen van een opvoedingsrelatie. Hoe dikwijls ontbreekt deze echter bij het vertrekpunt, hetzij van één kant, hetzij wederkerig? Uit de reeks van voorbeelden noemen we het ongewenste kind, de ter beschikking gestelde jongere, die 'gedwongen' zijn entree maakt in een opvoedingsinrichting. Toch blijkt er in sommige van die gevallen 'opgevoed' te kunnen worden en bereikt men een vertrouwensverhouding, tijdens het proces of achteraf.

Bij aanvaarding van bovenstaande uitgangspunten, waarbij gezag-autoriteit niet meer voorwaarde is en kern, zien we dat een zekere kameraadschappelijkheid een opvoedingsrelatie gaat kenmerken, die vroeger dreigde vast te lopen in kompetentiekwestjes. De situatie is meer ontspannen, geeft meer kans aan openheid. De persoonlijke verantwoordelijkheid van de opvoeder staat borg voor 'de normen'. Als er al normloosheid zou ontstaan is dit een punt van de verantwoordelijkheid der volwassenen, opvoeders, van een maatschappij, waarvan de opvoeding een functie is.

In de worsteling, die opvoeding heet, kan er sprake zijn van wederzijdse gezagsmomenten, meer als beleving dan als relatiefundament. Een opvoeding, die b.v. een zekere vaardigheid heeft veroverd, die zijn opvoeder niet beheerst, kan zijnerzijds die vaardigheid trachten over te dragen aan zijn opvoeder. Hij kan in dit proces door zijn opvoeder als gezaghebbend worden beleefd.

Een open-staan voor elkaar kan men zien als noodzakelijke attitude voor een positieve relatie-opbouw.

Discussies over het al of niet charismatische karakter van autoriteit, gezag, zoals die in de theoretische opvoedkunde aan de orde waren (zie o.a. 17 en 19), zijn voor de huidige opvoedingswerkelijkheid niet relevant. Het aanvaarden van de gedachte dat autoriteit een charisma zou zijn hangt zozeer samen met wereldbeschouwing dat voor een opvoedkunde de uitkomsten van deze discussies niet generaliseerbaar zijn. De afstand van een opvoedkunde, waarin deze vragen als fundamenteel worden gezien tot de opvoedingswerkelijkheid is even groot als die tussen de theologie en de geloofswerkelijkheid²².

Wanneer we een ander mens aanvaarden als op een bepaald terrein gezaghebbend, als autoriteit, is dit het resultaat van een moeizaam veroveringsproces van alle betrokkenen. Dat wereldbeschouwing te allen tijde in deze veroveringen een rol speelt zal wel niemand ontkennen.

Opvoedingsrelatie als proces meer centraal.

Degenen, die 'autoritaire-anti-autoritaire opvoeding' als thema uit het complex van maatschappij-ontwikkelingen gelicht hebben, deden dit uiteraard niet voor niets. Zoals pubers haarscherp zijn in het aanwijzen van de feilen in hun opvoeders, zo heeft een jeugdkultuur scherp zwakke plekken in de opvoedingsgewoonten en -principes van de voorgaande generatie aan kunnen geven. Duidelijk wordt erop geattendeerd dat eenzijdige accenten, hetzij van een patriarchaat of een matriarchaat in de opvoeding tot disfunctie leiden van het gezin of een andere opvoedingskern. Het is ook niet reëel meer dat de vader (man) geïdentificeerd wordt met het zakelijke, masculine, normbewakende; de moeder (vrouw) met het koesterende, feminine. Deze functies zijn verwisselbaar, hetgeen nivellering tot nadelig gevolg kan hebben. De massamens is niet zo'n aantrekkelijk idool van de toekomst, zoals o.a. Riesman²³ en Mitscherlich²⁴ m.i. terecht aangeven. Iedere cultuur legt eenzijdige accenten en dat kan men in zoverre als

positief zien dat nivellering en maatschappijvervlakking daardoor worden tegengewerkt. Wanneer echter het accent verschuift naar een 'anti-autoritaire' opvoeding, dreigt m.i. het gevaar van juist deze maatschappijvervlakking in de hand te werken, die men in de jeugdkulturen terecht afwijst.

De 'anti-autoritaire' opvoeding of wat hiervoor doorgaat, vertoont n.l. vroeg of laat dikwijls een 'laissez-faire' karakter. Men moet n.l. wel zeer sterk in zijn schoenen staan, wil het programmatisch vrijheidsbeginsel niet ontaarden in grensverlies, in structuurloosheid. De opvoeders overvalt een machteloosheid, die deze laissez-faire houding a.h.w. oproept. We weten op basis van wetenschappelijk onderzoek^{25/26} dat deze 'leiderschapsvorm' tot minder presteren leidt, maar ook tot het verlangen naar een duidelijker leiderschapsrol. Als eerste reactie kan men in opvoedingen en adolescenten, die via een 'laissez-faire' attitude zijn opgevoed een zekere vervlakking constateren; een bodem, die gevoelig is voor het eerder gereleveerde vervreemdingsproces, met alle gevolgen van dien. Het verlangen naar duidelijker structuren werkt soms zodanig door in de jongeren, die het laissez-faire aan den lijve ondervonden, dat zij zelf wegbereiders worden van tyrannieke leiderschapsvormen, die meer autokratisch dan autoritair, laat staan democratisch genoemd kunnen worden. Het is daarom uitermate belangrijk dat zowel opvoedkundigen als opvoeders meer overeenstemming bereiken in het formuleren van een aantal basisgedachten voor een eigentijdse opvoeding.

Het is interessant dat we de opvoedingsvernieuwers van vlak vóór en na de tweede wereldoorlog eigenlijk op basis van in het vorige gedeelte voorgestelde uitgangspunten tot een doorbraak zien komen in het hanteren van de opvoedingsrelaties. De door hen toegepaste werkwijzen bleken mede door de gebondenheid aan hun uitgesproken persoonlijkheden, dikwijls moeilijk overdraagbaar. Ook waren zij hun tijd zover vooruit dat er nog onvoldoende respons kwam in eigen tijd. Het werk van Neill²⁷ b.v. beleefde in 2 jaar tijd in Duitsland een oplaag van 850.000 exemplaren, terwijl hij toch al jaren werkte en

publiceerde in Engeland. Binnenkort zal zijn werk in Nederlandse vertaling beschikbaar komen. Kees Boeke²⁸ was in zekere zin een geestverwant van hem; ze waren bevriend. Ook naar Boeke's werk is thans weer een oplevende vraag, evenals naar dat van andere voor- en direkt naoorlogse hervormers als Freinet²⁹, de Petersen's enz. Voorbeelden uit de residentiële opvoeding zijn Aichhorn en Redl³⁰. We kunnen hier a.h.w. hetzelfde informatie-gat konstateren als hierboven wat betreft de maatschappij-theorieën. Belangrijk is dat wij hun basisgedachten overdraagbaar maken door de structuur te operationaliseren, er methodische wegen voor aan te geven, organisatorische structuren te maken m.o.o. de toepasbaarheid op groter schaal.

Ik ben van mening dat de vernieuwingsstromingen direkt na de tweede wereldoorlog na korter of langer tijd vastgelopen zijn o.m. door een ontbreken van praktische overdraagbare modellen m.o.o. de toepasbaarheid op groter schaal in organisatorische verbanden als onderwijsinstituten.

Onderwijsvernieuwing in een school b.v. vooronderstelt gedelegeerde verantwoordelijkheden op organisatorisch, administratief gebied. Vooronderstelt ruimtelijke structuren, die eenheden kunnen vormen zonder dat het geheel verloren gaat. Vooronderstelt een bekendheid van iedere opvoeder met registratietechnieken en -systemen i.v.m. de evaluatie van zijn onderwijsproces en -resultaten. Vooronderstelt het kunnen werken in een teamverband, zodat niet steeds weer al het werk op die enkelen neerkomt, die het belang van dit alles inzien en hun verantwoordelijkheid als een loden last gaan voelen. Kortom deze praktische demokratisering, toegepast in experimentele opzet, zou na analyse, herziening enz., uitgewerkt moeten worden in modellen. Deze zouden dan in toepassing, tegen de achtergrond van passende literatuur, doeltreffender opleidingsstof betekenen dan het fragmentarisch programmatische dat thans geboden wordt. Bovendien zien we binnen de opleidingen enerzijds dit programmatische in eindeloze, dikwijls onvruchtbare discussies verzanden, terwijl anderzijds de examenstof nog geheel doortrokken

is van oude, gedeeltelijk overleefde theorieën. Terecht zien we dan een ophoping van onvrede en frustratie, waarvoor een uitweg gezocht wordt via het programmatische, zonder de nodige theoretische fundering van de nieuwe wegen in de richting van democratische leiderschapsvormen, attitudeverandering, overdrachtsstrategieën en daarbij passende modellen voor leerstofindeling en -verwerking. Nodig is een demokratisering van binnenuit, waaraan systematisch gewerkt wordt en niet aan een indoktrinatie met programmatische aspecten, die een politiserend effect hebben op de opvoedingswerkelijkheid. Bij de huidige ontwikkelingen, waarbij soms dit laatste op de voorgrond staat, ontbreekt de continuïteit en is het resultaat dikwijls de complete chaos.

Toekomstperspektief

Door de opvoedingsrelatie als groeiproces centraal te stellen, rijst onmiddellijk de vraag naar de beïnvloeding van deze processen. De wetenschappelijke bijdragen der laatste jaren vanuit verschillende sociale wetenschappen, samengevat onder 'sociale technologie', geven ons mogelijkheden meer systematisch wegen te vinden ter beïnvloeding van opvoedingsrelaties. Men brengt opvoedingstheorie en -praktijk dan dichter bij elkaar.

In ons land staat de wetenschappelijke ontwikkeling vanuit een pedagogische optiek t.a.v. deze procesbeïnvloeding nog in de kinderschoenen. De studies van Van der Griend²⁶ en Van Beugen³¹ zijn in dit opzicht terreinopenend geweest voor ons land. Vanuit de U.S.A. bereikt ons een stroom van literatuur, maar de overdracht naar het opvoedingsveld in ons kultuurgebied plaatst ons nog voor bijzondere moeilijkheden. Empirisch onderzoek naar opvoedingsvormen en -stijlen, naar attitudes, die kenmerkend zijn voor bepaalde opvoedingssituaties, naar handhavings- en verzandingsmechanismen³², verdient m.i. prioriteit. Men ziet n.l. nu – en ik acht dit een gelukkige ontwikkeling in het licht van bovenstaande beschouwingen – allerlei experimenten in gedragsbeïnvloeding binnen pedagogische opleidingen, maar de wetenschappelijke

achtergrond, specifiek gericht op pedagogische kaders, ontbreekt nog. De vormingscentra b.v. stellen steeds meer hun praktische 'know how' ter beschikking van b.v. pedagogische opleidingen, maar de groeps werkers voelen ook zelf dit gemis.

Het onderwijs is in deze opzichten nog veel meer onontsloten gebied dan b.v. de residentiële opvoeding. Ook de gezinsopvoeding kan toegankelijk gemaakt worden voor deze beïnvloedingsprocessen. Binnen het werkveld van verschillende instituten, o.a. het G.P.I. *, zijn experimenten gaande, b.v. via oudergespreksgroepen, ter beïnvloeding van de opvoedingsrelaties binnen de gezinnen. Uit deze en andere experimenten zal de wetenschap moeten worden gevoed.

De onderwijskundige ontwikkeling gaat ook voort en er zullen steeds meer programma's, leerplannen, leerplanmodellen, strategieën, beschikbaar zijn. Toch blijft de toepasbaarheid op groter schaal, de werkelijke vernieuwing van binnenuit weer steken, als we niet thans systematisch gaan werken aan attitude- en relatiebeïnvloeding van de opvoeders met methoden en technieken, die specifiek gericht zijn op het pedagogisch kader en vanuit een opvoedkundig denken.

Ook het werk in en om de schooladvies- en begeleidingsdiensten, de pedagogische centra, zal steeds weer geblokkeerd raken, wanneer het werkveld niet gevoeliger wordt voor de betekenis van het proceskarakter en de procesbeïnvloeding van de opvoedingsrelaties. Deze gevoeligheid moet reeds thans in scholing en bijscholing over de hele linie worden gewekt en ontwikkeld. In deze tijd past een accentverschuiving naar deze intermenselijke aspecten.

Als we het hierover eens zouden kunnen worden en er systematisch aan gaan werken doen we meer aan maatschappijvernieuwing dan door te blijven werken vanuit de programmatische dubieuze polariteit autoritaire-anti-autoritaire opvoeding.

Een dergelijk thema is dan wel tijdelijk zinvol geweest.

* Afkorting voor Gemeentelijk Pedotherapeutisch Instituut, te Amsterdam, waaraan schr. werkzaam is.

Literatuur

1. Everett Reimer 'School is dead', an essay on alternatives in education, Penguin Education Specials, 1971.
2. H. F. M. Peeters 'Kind en jeugdige in het begin van de moderne tijd' (ca. 1500 - ca. 1650), Paul Brand, Hilversum, 1966.
3. H. H. Muchow 'Jugend und Zeitgeist', Rowohlt, Hamburg, 1962.
4. Roel van Duyn 'Panies Dagboek', Meulenhoff, 1971.
5. Erik H. Erikson 'Identiteit, jeugd en crisis', Aula ed. 1971, oorspr. titel 'Identity, youth and crisis', New York, 1968.
6. J. H. van den Berg 'Metabologica', Callenbach, Nijkerk, 1956.
7. Gerard C. de Haas 'Andere tijden, andere zeden', jeugdgedrag en jeugdcultuur na 1945, uitg. AMBO, Bilthoven, 1971.
8. Zie Lewis Yablonski's 'The hippy trip', Pegasus, New York, 1968 en de besprekingen, die Beets in Dux, mei en juni, 1970 aan dit boek en de genoemde verschijnselen wijdt.
9. Theodore Roszak 'Opkomst van een tegencultuur', Meulenhoff, 1971.
10. Kenneth Keniston 'The uncommitted', Dell publ. comp. New York, 1970, zie ook zijn 'Young radicals'.
11. Keniston's bijdrage in: 'Individuality and the new society', ed. by Abraham Kaplan, Un. of Washington Press, 1970.
12. Charles A. Reich 'The greening of America', Penguin, 1970.
13. Zie o.a. 'Het rode boekje voor scholieren', Bruna, Utrecht, 1970. 'Het groene boekje', Semper Agendo, Apeldoorn, 1970, geeft vanuit een even programmatische zwart-wit opstelling kritiek, zonder over fundamentele begrippen te discussiëren.
14. Deze film is een reportage over een anti-autoritair opvoedingsexperiment in Amsterdam, n.l. een 'anti-autoritaire kresj'. De film kan men aanvragen bij de filmothek van de Rijks Voorlichtings Dienst, Noordeinde 43, Den Haag. Dit experiment is vergelijkbaar met de Duitse 'Kinderladen' en de films hierover 'Erziehung zum Ungehorsam'.
15. Zie voor deze gedachtengang ook hoofdstuk XVI in H. W. F. Stellwag 'Verbieden of goedvinden', Wereldbibliotheek, A'dam, 3e dr., 1963.
16. Het totale oeuvre van William M. Cruickshank

- getuigt hiervan; het door Dr. J. Valk vertaalde 'Buitenbeentjes', Lemniscaat, R'dam, 1970, is een ook voor ouders zeer toegankelijk boek van deze schrijver.
17. H. W. F. Stellwag 'De gezagscrisis in de opvoeding', Paed. St. 41e jaarg. 1964, zie ook haar artikel 'Gezag en vrijheid', Paed. St. 33e jaarg. 1956.
 18. R. Strohal 'Autorität', ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft, Verlag Herder, Freiburg/Wien, 1955.
 19. M. Rang 'Das Problem der pädagogischen Autorität', Zeitschr. f. Päd., 4e Jahrgang, 1958, pag. 89 t/m 117.
 20. Heinrich Roth 'Autoritär oder demokratisch erziehen?', Stuttgart, 1955.
 21. M. J. Langeveld 'Beknopte theoretische pedagogiek'; ik raadpleegde de 9e dr. 1963. Langeveld ziet zowel de vertrouwensverhouding als het gezag als een technische voorwaarde voor de opvoeding, zie pag. 36 en pag. 50.
 22. Zie voor een theorie over de autoritaire persoonlijkheid met betrekking tot religie het proefschrift van A. de Lange 'De autoritaire persoonlijkheid en zijn godsdienstige wereld', Assen, 1971.
 23. David Riesman 'The lonely crowd' en 'Faces in the crowd', New Haven, 1950 en 1952.
 24. Alexander Mitscherlich 'Auf dem Weg zur verlorenen Gesellschaft', Piper Verlag, München, 1969.
 25. Zie de bijdrage van White and Lippitt 'Leader behavior and member reaction in three social climates' in 'Group Dynamics', D. Cartwright and A. Zander, Tavistock publ., sec. ed., 1960.
 26. Zie ook P. C. van de Griend, 'Leiderschapsvormen in de schoolklas', Groningen, 2e dr., 1971.
 27. A. S. Neill 'Summerhill', a radical approach to child rearing, Hart publ. comp., New York, 1960; zie ook: 'Summerhill; For and against', zelfde uitg., 1970.
 28. Kees Boeke 'Kindergemeenschap', Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1934.
 29. Annelies Rasker 'De Freinetbeweging', een halve eeuw ervaring in onderwijsvernieuwing, uitg. van de Freinetbeweging in Nederland, 1972.
 30. Zie voor een goed overzicht van Redl's werkwijze P. A. de Ruyter 'De volgende groepsleidster,' Groningen, 1971.
 31. M. van Beugen 'Sociale Technologie', Assen, 1968.
 32. Met die handhavings- en verzandingsmechanismen bedoel ik de werkwijzen, vormen enz. waaraan men door de loop der tijd vasthoudt en de routinevormen, waardoor verdere ontwikkeling dreigt geblokkeerd te worden. Het gaat dan om de verkenning van de onderliggende motieven, waardoor men aan deze wijzen en vormen geïncorporeerd raakte.

NOOT VAN DE REDACTIE

Het artikel van prof. dr. W. Brezinka, 'Die Pädagogik der Neuen Linken – Analyse und Kritik', (Pedagogische Studien 1972 (49) 281–302) is verschenen in brochurevorm bij Seewald-Verlag, Stuttgart, 1972.

Een pleidooi voor „Freiräume”

A. J. BEEKMAN

Instituut voor Pedagogische en Andragogische wetenschappen aan R.U. te Utrecht

Brezinka formuleert in het juli/augustus nummer van deze jaargang van *Pedagogische Studiën* een nogal scherpe kritiek van 'die Pädagogik der Neuen Linke' (jrg. 1972, p. 281-302; indien er verwijzingen zijn naar dit artikel, wordt tussen haakjes slechts het cijfer van de pagina aangegeven). Zijn 'Analyse und Kritik' (281) bevat vele interessante punten, met name lijken van belang 'die anthropologische Grundannahmen' (287 e.v.). Een nuancering vanuit een meer door historisch besef geleide overweging zoals die door Wilmink gegeven wordt, lijkt echter een zeer noodzakelijke aanvulling. Daarmee wordt immers een meer open kijk op de toekomst mogelijk. Het zou kunnen dat Wilmink daarin heel wat beter slaagt dan Brezinka, al delen we niet de optimistische verwachtingen over de mogelijkheden van een 'sociale technologie' type 'van Beugen'. Maar, hoe dan ook, met Wilmink meedenkend komt men tot enigszins andere conclusies als Brezinka. Toch menen we dat daarmee de zaak niet is afgedaan. Het betoog van Brezinka vertoont nl. enkele methodologische onvolkomenheden die misschien niet direct opvallen. Temeer daar niet uitgesloten is dat men het betoog leest vanuit een zeer begrijpelijke, emotionele impuls: 'eindelijk iemand die duidelijke taal spreekt en die de linkse vlerken op hun plaats zet'.

Dat sluit aan bij Brezinka's uitspraak om 'vielen gutwilligen, aber ratlosen und verschüchterten Einzelnen Orientierung und neuen Mut' (296) te geven, 'eine Intellektuelle Opposition gegen die revolutionäre Unterwanderung unseren demokratischen Staatswesens zu sammeln' (296). En dan moet men dubbel opletten: wáár men zulke zaken wil, komt het vaak voor dat 'sachliche Aussagen und offene oder versteckte Werturteile häufig unentwirrbar miteinander verknüpft' worden (Brezinka, 2, 86): 'Beschreibungen und Erklärungen wechseln mit Apellen und Beschwörungen' (Brezinka 2, 86). Dat alles nu is, lijkt ons, in Brezinka's analyse het geval. Hij maakt zich dit gemakkelijk door gebruik te

maken van de 'logica van Licht en Donker: polair denken (Barth 1, p. 218). Wilmink zinspeelt daarop in de titel van haar artikel. Zij vat het dan op als een konflikt- en discussie-ontwikkelingsmogelijkheid van de sociale werkelijkheid. Aan dat betoog willen we niets af doen. Maar het is nuttig te zien welke methodologische bezwaren zich voordoen wanneer men een tweedeling maakt zoals Brezinka doet. Deze is er een van het entweder-oder type (Barth 1, 220). Aan de ene kant plaatst Brezinka de 'goeden', de democratische mensen: daar is wel verbetering mogelijk (297), maar het is fundamenteel de 'demokratischen Gesellschaft' (297), daar is de 'Geist der Freiheit, der *selbstkritischen* Vernunft und der Toleranz' (297) thuis. Daar heeft men 'ein wissenschaftliche, eine rationale, eine kritische Einstellung, keine dogmatische' (292). In deze 'freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung' (281) en 'wirtschaftlich gesunden . . . Industriegesellschaft' (290) bestaat nog 'emotionale Bindung an die Heimat, die Religion, das Vaterland, die kulturelle Überlieferung, die grossen Werke der Kunst und Literatur' (290). (N.B. deze voorbeelden zijn consequent uit te bouwen tot een bewijs.)

Aan de andere kant van de lijn staan de slechten, 'die Neue Linke'. Hier vinden we nog overdadiger 'waarderende' woorden; we vinden die ook daar waar eenvoudige beschrijving mogelijk, zinvol en daarmee meer rationeel zou zijn, meer in overeenstemming met 'das kritische Denken' (Brezinka 3, 197; ook 159):

De 'Schlagworte' van de 'Neue Linke' mogen democratisch klinken, zij zijn slechts dekmantel ('getarnd') (281). Zij gebruiken een 'hinterlistigen' (289) tactiek. Hun ideeën maken deel uit van een strategie tot oprichting van een totalitaire (296) staat, waar hun absurde (296) ideeën werkelijkheid kunnen worden. Daarbij usurperen ('Usurpation' 286) ze voor hun theorie de term kritisch, en deze kritische pedagogen zijn sexueel niet te vertrouwen:

ze zijn niet 'zurück-geschreckt' voor 'Sexualspielen zwischen Kindern und Erwachsenen' (292) en bij de vorming van de geëmancipeerde persoonlijkheid geven ze 'der ungehemmten sexuellen Betätigung zentrale Bedeutung' (295, cursivering is van Brezinka!).

Het tweeslachtige van de tekst is dat deze dichotomie door Brezinka wordt afgewezen waar hij zegt dat er vloeiende overgangen zijn (286); op een andere manier wijst hij het af als er vastgesteld wordt dat 'die Neue Linke' een verzamelnaam is voor uiteenlopende groepen (282). Maar steeds wordt de tweedeling weer opgeroepen overal waar onbekommerd, en met onaangenaam klinkende woorden, gesproken wordt over de mening van 'die neue Linke' (passim!). (Hoe weinig wetenschappelijk in dit soort konteksten dit soort taalgebruik is, leze men na bij E. M. Barth, o.a. 2, 35 over 'de typische S is P'.)

Zo vindt men eerst een onderscheid van 'kritische Pädagogik' en 'die Neue Linke' maar later valt dat weer (grotendeels?) weg. Via het begrip emancipatie (268, onder aan) worden ze weer gekoppeld. Het zou misschien na nauwkeurige tekstanalyse wel op een rij te zetten zijn (met neo-marxistische enz.), ware het niet dat (op p. 287) dan volgt dat het in het individuele geval moeilijk vast te stellen is wat 'neo-marxistische Überzeugung, was liberales Ideengut in pseudo-marxistischem Sprachgewand und was bloß oberflächliche Anpassung an eine für zukunfts-trächtig gehaltene Modeströmung ist' (287). Wie geen neo-marxist is, wordt zonder schijn van bewijs tot opportunist verklaard. We verwonderden er ons over een auteur als bijv. W. Klafki en onder te vinden (slechts een voorbeeld!) Zou de auteur dat menen? Wel zeker, want in het vervolg bij de 'Aussagen über die Ziele der Erziehung' wordt hij opnieuw genoemd. Geciteerd wordt (287) een tekst waarin Klafki n.b. uitdrukkelijk zegt dat zijn kritische theorie 'befragt alle Gesellschaften - heute etwa die spätkapitalistischen wie die sogenannten sozialistischen' (Klafki, 265). Moeten we hem dan rekenen tot de volgende groep 'Der politische Hintergrund und die praktischen Konsequenzen dieser pädagogischen Ideen sind vermutlich den meisten ihrer Anhänger nicht klar' (296)? In elk geval tot de 'Mitläufer' (293), die het met de democratie eerlijk menen!

Het is duidelijk dat met dit soort kunstgrepen de these van Brezinka onweerlegbaar wordt. Alles wordt toegeduid naar het 'samenhangende complot': 'Alles, was die neue Linke tut, hat den Zweck eine

solche Revolution vorzubereiten' (282) is 'Vorbereitung der Machtübernahme' (295) 'Bestandteil einer Strategie' (296). Deze veronderstelling vormt het kader voor deze 'typologiserende karakterologie' (Barth 2, 35) welke niet meer van onze tijd is. Waarschijnlijk politiek niet meer van onze tijd, nog waarschijnlijker niet van onze methodologie, die toch niet dogmatisch maar empirisch wil zijn. Hoe 'leeg' de algemene politieke 'raam'-beschouwing (211, deels ook 296-297) is, blijkt o.a. hieruit dat het betoog met slechts geringe wijzigingen evengoed op de rechtsradikalen van toepassing zou kunnen zijn. Men wijzige dan bijv. 'sinds enige jaren' in 'sinds de oprichting van de B.R.D.', de slagwoorden zouden meer 'volks' klinken maar alleszins te rechtvaardigen zijn als 'recht op Heimat' enz. Wel zou men er goed aan doen wat meer empirische aankleding te geven, bij de Massamedia zou het betoog empirisch te vullen zijn met de oplage-cijfers van de Springer-pers, men zou de scholingscentra waarvoor mensen als F. J. Strauss spreken, moeten noemen, het ledental van de C.S.U. enz. Maar nogmaals zulk een beschouwing zou o.i. niet juist zijn!

Zulk een beschouwing is te gevaarlijker, waar zij verbonden is met niet gepreciseerde beschuldigingen en te royale uitnodigingen aan politici om in te grijpen. Er zullen best misstanden zijn. Men noeme dan man en paard. Maar met ingrijpen weze men o zo voorzichtig.

De schrijver van deze tekst heeft nogal wat bezwaren tegen confessionele en tegen marxistische opvoedingswetenschappers, maar is desondanks van mening dat we gebaat zijn met 'Freiräume' waar we met elkaar blijven spreken: gelovigen (van rechts en van links) met ongelovigen.

E. M. Barth: Enten - Eller, De logica van Licht en Donker, *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor wijsbegeerte*, 62e jaargang, afl. 4, 1970, 217-240
Idem: *Evaluaties*, Assen, 1972

W. Brezinka: Die Pädagogik der Neuen Linke, Analyse und Kritik, *Pedagogische Studien*, jaargang 49, nr. 7, 1972, 281-302

Idem: Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 13, Heft 1, 1966, 53-88

Idem: *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, Weinheim-Berlin-Basel, 1971

W. Klafki e.a.: *Erziehungswissenschaft, Eine Einführung* (Funk-Kolleg), Band 3, Frankfurt, 1972

Enkele documenten betreffende het onderwijs in Noord-Nederland uit het laatste kwartaal der 16de eeuw

J. G. C. A. BRIELS

Kunsthistorisch Instituut, Rijksuniversiteit Utrecht.

Ondanks de vele onderzoeken, die tot op heden verricht werden met betrekking tot de geschiedenis van het niet-universitair onderwijs in de Republiek der Verenigde Provinciën, zijn talrijke aspecten daarvan nog onbekend of onduidelijk gebleven. Dikwijls is het ontbreken van de juiste archivarische bronnen hiervan de reden.

Met het oog hierop hebben wij gemeend, aan de schooldocumenten, waarop wij toevalligerwijs de hand konden leggen, door de druk bekendheid te moeten geven. Zij heffen het gemis aan informatie weliswaar niet op, maar dragen wel bij tot het verder terugdringen van de veelal grote onbekendheid, die op dit gebied nog heerst.

De Leidse schoolordonnantie van 1578

Het document, dat wij in Bijlage I aanbieden, geeft de ordonnantie weer, zoals die betreffende de bij-scholen op 30 oktober 1578 werd afgekondigd door de Magistraat van Leiden¹. Zeer waarschijnlijk bezitten we hierin één van de vroegste, bewaard gebleven schoolreglementen, die in de jaren na 1572 tot stand zijn gekomen. Helaas is de ordonnantie, die 'op 't stuck van de schoele' op 10 februari 1578 door de Goudse Vroedschap werd vastgesteld, niet bewaard gebleven².

De noodzaak om tot een officiële regeling van het onderwijs in de bij-scholen te komen, deed zich te Leiden in deze jaren ook duidelijk gevoelen. De stadsbevolking had zich in korte tijd geweldig uitgebreid, en wel voornamelijk door toedoen van de immigratie van Zuidnederlanders, die de stad òf rechtstreeks uit het Zuiden òf via Engeland bereikten³. Dit onvoorziene bevolkingsaccres veroorzaakte spontaan de oprichting van private scholen en schooltjes, waar de talrij-

ke jeugdige inwoners van Leiden hun eerste onderricht konden genieten.

Bovendien trok de sinds enkele jaren gestichte Universiteit talrijke jongeren aan, die het op prijs stelden, zich ter voorbereiding op hun universitaire studies, in de Universiteitsstad zelf onder leiding te stellen van een gekwalificeerde particuliere schoolmeester. Juist in deze jaren vernemen we dan ook van de vestiging te Leiden van verschillende – meestal Zuidnederlandse – Latijnse of Francoysche schoolmeesters, die een particuliere school annex internaat openen. Zo woont de vroegere Amsterdamse rector Mr. Eylardus Augustijn van Langeweer in 1581 met vrouw, kinderen en 13 studenten in de Breestraat⁴. De Franchoysche schoolmeester Mr. Matthias Mintens, uit Antwerpen afkomstig en aanvankelijk te Delft werkzaam, heeft zich in 1576 te Leiden gevestigd; zijn school is in 1581 in de Kloksteeg, in 'De commandurie, die verhuurt wert mit den boomgaert': 20 jongens en meisjes wonen bij hem in. Vlak daarbij, 'opt Kerckhoff', bevindt zich de Franse school van de uit Artesië geboortige Jan Laleyn, met totaal 21 scholieren⁵. Bestond er voor de stedelijke en universitaire overheid goede reden om in eerste instantie vertrouwen te hebben in deze particuliere onderwijsinstellingen, geleid door als gekwalificeerd bekend staande schoolkrachten, garanties in dit opzicht bezat men niet en konden nog minder worden afgedwongen, waar iedere officiële reglementering inzake het onderwijs in de bij-scholen ontbrak.

Een volgende overweging, die de Vroedschap tot het stellen van daden inspireerde, vloeide voort uit het bestaan sinds enkele jaren van een van stadswegen gefinancierde Latijnse school.

Werd deze kostbare publieke school niet met de nodige sancties omgeven, dan was de kans niet uitgesloten, dat de houders van Latijnse bij-scholen, die in staat waren tot het geven van meer individueel gericht onderwijs in tegenstelling tot de meer collectieve aanpak in de Stadsschool, geleidelijk aan meer en meer leerlingen aan het stadsonderwijs zouden onttrekken, met alle onaangename gevolgen van dien!

Tot slot moeten we aannemen, dat de religieuze controverse, die in deze tijd is gegroeid tussen Rooms en Protestanten, een sterke impuls heeft gegeven aan de Magistraat – ongetwijfeld daartoe aangezet door de Hervormde Kerkeraad – om tot stedelijke bemoeienis met het lager onderwijs binnen de stadsgrenzen over te gaan. Een duidelijke aanwijzing in deze richting levert ons hetgeen in september 1578 in de Gerechtsdagboeken van Leiden werd opgetekend. Het Gerecht was namelijk ter ore gekomen, 'dat verscheide mannen ende vrouwen personen zoe Burgeren als innewoonderen hen binnen deser stede zonder voorgaende wettige kennisse begeben (hadden) tot schooltehouden daer van de sommige die van anderen gelove ende gevoelen zyn dan alhier opelicken inden kercken geleert wert, hun onderstaen de kinderens van jongs inne te planten eenige wangelovige spraecken ende gebekens de zelve zulcx misleydende tot eenige superstition ende hare swacke ende tedere verstandekens zulx besmettende ende bedervende'. De kinderen moesten daarentegen opgevoed worden 'inde Vreze Godts ende de begintelen vande ware christelicke Religie', daarom wordt het verbod afgekondigd voor al degenen die 'eenige kinderen tsy knechtgens of meyskens om die te leeren in hare huyzen, cameran ofte scholen te ontfangen of de zelve te onderstaen te leeren of onderwyzen in wat spraecke of tale tzelve zoude mogen wezen tsy Latyn, Nederduyts of franchois', tenzij met consent van de stad⁶.

Gaan we nu over tot een korte bespreking van de Ordonnantie zelf. Zij begint met te stellen, dat iedereen, die onderwijs in bij-scholen wilde geven, gehouden was het poorterschap van de stad te kopen en de eed van trouw aan de stadsregering af te leggen. Op deze wijze nam iedere toekomstige

ge onderwijzer het op zich, zich aan de stedelijke onderwijsbepalingen te houden. De monopoliepositie van de Latijnse school inzake het klassieke onderwijs wordt officieel en expliciet geformuleerd. Uit het feit, dat beperkingen slechts op het Latijn betrekking hebben, kunnen we afleiden, dat de Stadsschool geen 'Duytsche' onderbouw had.

Veel ruimte wordt besteed aan de bepaling, dat alle onderwijs op Calvinistische grondslag gegeven diende te worden. Hierin beluisteren we de invloed, die door de Hervormde Kerkeraad op de Vroedschap werd uitgeoefend, teneinde alle Paapse en 'ketterse' schoolmeesters het onderwijs te verbieden en hen te vervangen door reformatische leerkrachten. We mogen hierbij niet vergeten, dat het merendeel van de Leidse autochtone bevolking in deze tijd nog op een of andere wijze – hetzij uit overtuiging hetzij uit gebondenheid aan de oude tradities – de oude Roomse godsdienst was toegedaan. Deze mensen wensten hun kinderen slechts aan Katholieke schoolmeesters toe te vertrouwen.

In theorie nu was de stedelijke regering verplicht, en dit geheel in overeenstemming met de officiële bepalingen inzake de godsdienst, die vanaf 1572 in Holland golden, een clause in het schoolreglement op te nemen, waardoor ieder niet-gereformeerd onderwijs onmogelijk werd; het onderwijs moest in overeenstemming zijn met 'de ware Christelycke religie, zoe die jegenwoordelyck openbaerlyck inden kercken geleert wert'. In de praktijk echter bestonden grote ideologische tegenstellingen tussen enerzijds de vroedschap – libertijns en bij uitstek verdraagzaam – anderzijds de Calvinistische Kerkeraad. Dankzij deze controverse heerste er in Leiden een groot klimaat van vrijheid, waardoor ruimte ontstond voor onderwijs op andere dan 'gereformeerde' grondslag. Een duidelijk voorbeeld bezitten we in de persoon van Mr. Willem van Assendelft, Kanunnik van het Kapittel van Haarlem, die vanaf 1579 tot 1592 te Leiden een katholieke school leidde, zonder van de stad enige moeilijkheid te ondervinden en waar zelfs 'den principaelste regeerders burgers ende ingesetenen van Leyden' hun kinderen naar toe stuurden⁷.

Bovendien moesten de stadsregeerders, en dit anders dan de predikanten, oog hebben voor de belangen van alle burgers, gereformeerd of niet, die hoe dan ook aanspraak maakten op onderwijs voor hun kinderen. De godsdienstige splitsing van de Leidse stadsbevolking in Roomsen, Calvinisten, Lutheranen, Anabaptisten en Libertijnen maakte het trekken van één lijn voor de Overheid tot een onmogelijkheid.

Eerste en grotere zorg voor de stad was dan ook, zoveel als mogelijk was de kwaliteiten van het te geven onderwijs te garanderen. Daarvandaan dat in laatste versie de bepaling aan het schoolreglement werd toegevoegd, dat eenieder, die zich binnen Leiden aan het onderwijs wilde wijden, van stadswege geëxamineerd zou worden 'off hy in zyn spellen, lezen, schryven, reeckenende ende chyfferen prompt' was.

De onderwijsregeling van Dordrecht in 1591

De definitieve regeling van het lager onderwijs binnen Dordrecht kwam op resp. 6 en 21 december 1591 tot stand (Bijlagen 2 en 3). Eigenlijk op een verwonderlijk laat tijdstip, aangezien ook deze stad vanaf de jaren 1577/78 in belangrijke mate in inwonertal was toegenomen door inwijking van elders, waardoor automatisch allerlei ongecontroleerde vormen van onderwijs ontstonden.

Uit de documenten blijkt, dat ten aanzien van de Latijnse school reeds een reglement bestond, immers, de Vroedschap spreekt van de 'goede ordre . . . op onze ghemeyne Latynsche schole naer vuytwysen der bezondere ordonnantie daer aff gemaect'. Dit stuk is niet bewaard gebleven.

Lezing van de stedelijke verordeningen doet ons onmiddellijk de bron kennen, waaruit de Magistraat 'by advyse vanden Curateurs vanden Scholen der zelve stede' putte bij het opstellen van het concept: de 'School-ordeninghen van den Grave van Licester . . . Gegeven tot Vtrecht den xxen 7 bris 1586'⁸. Dit geldt met name voor het sterk religieuze karakter, dat naar voren treedt doordat een belangrijk gedeelte der bepalingen gewijd is aan de godsdienstige vorming van de jeugd. Het Utrechtse document bezit dit ken-

merk in overheersende mate: slechts terloops wordt gesproken over de opleiding van de jeugd in lezen, schrijven, de talen en vrije kunsten; alles cirkelt rondom de 'Christelicke religie', die 'grondelick geleert ende geïnstituert (moet) worden'. Hiertegenover legt de Dordtse regeling tevens getuigenis af van veel realiteitszin en van een duidelijk praktisch inzicht inzake de eisen, die aan een goed functioneren van het onderwijs gesteld dienden te worden. Voorzover op dit moment vastgesteld kan worden, kan geen enkele Ordonnantie op het schoolwezen, in deze jaren tot stand gebracht, die van Dordrecht evenaren, noch in volledigheid en uitgebreidheid, noch in gedegen inzicht. Van kerkelijke zijde is ongetwijfeld sterke aandrang uitgeoefend op de Overheid, om nu eens definitief orde op zaken te stellen. In de afgelopen jaren had het klachten geregend over de dikwijls erbarmelijke staat waarin het schoolpersoneel verkeerde, vanwege zijn ongeschiktheid of omdat het zich niet tot de christelijke religie wilde begeven. Dit begon reeds in 1574, toen de Classis Dordrecht constateerde, 'dat tot Dordrecht ende ter Gouw noch veel boose ende papistische scholen bevonden werden'; ten aanzien van de bijscholen 'die niet gereformeert en zijn', wordt aan de broeders opgedragen, 'dat men aende Overicheyt der plaetsen soude versoecken dat geen Schoolmeester en werde dan bij de Overicheyts advys toegelaten ende dat dan die Overicheyt dieselve Schoolmeester bij den kercken-dienaren laet examineren'. In augustus 1584 wordt opnieuw verzocht, 'dat men geen schoolmeesters tot den schooldienst sal toelaten dan die te voren de belijdenisse hares geloofs gedaen hebben'⁹.

Een duidelijke doorwerking van de Ordonnantie van 1586 kunnen we constateren, waar het gaat over de positie van de 'Schoolverzorghers'. Luidde de bepaling dienaangaande in 1586: 'Sullen oock iaerlicx sekere Curatores vuyt de Magistraet ende kerckenraedt gestelt worden inde steden daer de particuliere Scholen zyn, om goede opsicht te nemen, op al tgene dat tot voorderinghe van de zelve dient', te Dordrecht wordt in navolging hiervan deze bevoegdheid ook de facto verleend, en controle op de naleving van de school-

reglementen door een dergelijke commissie uitgeoefend, die 'tot allen tyden ende plaetsen moge in allen scholen visitatie doen alst gelegen zy ende hen van noode duncken zal, zonder yemants teghen zegghe'. Zij besliste ook over de toelating van schoolpersoneel, waarbij de vertegenwoordigers van de Vroedschap – hierin bijgestaan door de Rector van de Grote school – de kandidaten examineerden 'soo veel haer ampte aengaet dat is int gene zy verclaert zullen hebben te willen leeren', terwijl de predikanten informeerden naar hun religieuze gezindheid en kennis.

Voorafvallend is het uitnemende pedagogische inzicht, dat zich in de Dordtse schoolkeur manifesteert: zeer bewust is gestreefd naar een optimaal functioneren van het onderwijs, en dit in het belang van zowel de onderwijzers als de leerlingen.

Werd de candidaat in intellectueel en religieus opzicht zwaar genoeg bevonden, dan werd hem mededeling gedaan van de vakken, 'die hem zyn toegelaten te leeren ende daertoe hy bequaem gevonden' was, en legde hij de eed af op de Instructie voor Curatoren en de Schoolordonnantie. Nevenfuncties, in strijd met het ambt, mochten niet uitgeoefend worden. Iedere leerkracht diende geheel ter beschikking te staan van de hem toevertrouwde kinderen, tegenover wie hij zich 'trouwelicke ende neerstelicke' diende te gedragen en 'met vaderlicke ende moederlicke affectie'. Alle zes dagen van de week moest onderrecht gegeven worden, en wel op vastgestelde tijden. 's Woensdags- en 's Zaterdagmiddags waren de kinderen vrij, alsmede de twee dagen waarop Beestenmarkt gehouden werd. Alle overige dagen, waarop in de vóór-reformatorische tijd vrij gegeven werd, vervielen, in het bijzonder St. Thomasdag, waarop 'na booze ghewoonheyt int pausdom, de kinderen . . . hare Meesters ofte Vrouwen wtslyuten om eenighe oorloff aff te praemen'. Verder moesten de absenties goeteerd worden en bij veelvuldige herhaling hierover met de betreffende ouders contact worden opgenomen.

De Overheid stelde het schoolgeld vast, dat verschuldigd was. Wilde het kind de school verlaten en zich aan een andere leermeester toever-

trouwen dan zouden eerst alle financiële verplichtingen vervuld moeten zijn.

In vele bepalingen klinkt vervolgens de bezorgdheid door van de stedelijke Overheid voor de schoolmeesters en -vrouwen als sociale groepering. Uitoefening van het beroep wordt aan een minimum leeftijd gebonden en het aantal onderwijzers bewust beperkt gehouden om iedereen de gelegenheid te geven, op eerlijke wijze zijn kost te winnen. Ook aan de oude dag werd gedacht: was iemand te oud geworden om nog voor de klas te staan, dan moest uitgekeken worden of geen kosterijen in de stad kwamen te vervallen, die dan door deze personen vervuld konden worden.

In zekere zin kan de schoolkeur van 1591 beschouwd worden als een van stadswege afgekondigde gilde-ordonnantie, waarbij de Curatoren als deken en overliden optraden. Niet alleen wijst hierop de bepaling, dat men op straffe van boete aanwezig moest zijn bij de begrafenissen van een overleden collega, maar vooral ook de clauseule, dat alle klachten en conflicten aan de Schoolverzoekers voorgelegd moesten worden, waar ze 'verhoort ende gheeyndiget' zouden worden.

Meer nog dan de lagere scholen, was de Latijnse school voorwerp van voortdurende zorg van de Dordtse Overheid. 'Onse Magistraten arbeiden door hare schoolversorghers haere schole meer ende meer te verbeteren', schrijft iemand in 1592 vanuit Dordrecht, 'deselve nu tot een goeden staet gestelt hebben, so ick achte so goet als eenighe particuliere schole in Hollandt'¹⁰. Van de Curatoren werd verwacht, dat zij bijzondere aandacht zouden wijden aan de gang van zaken: zij konden de bijscholen visiteren als het hun goed dunkte 'maer voornemelick (zouden) zy neerstelick eenighe vuyt haer deputeren die by gebeurte dagelicx alst te passe comt opde beleydinge der Latynscher schole, daer zoo veel aen gelegen is, achtlinge zullen nemen, om te besien off het alles recht ende ordentelick toegaet'. Algemeen gold, dat conflicten tussen schoolkinderen of schoolmeesters onderling krachtig vermeden dienden te worden, want het was de plicht van alle christelijke schoolmeesters en schoolvrouwen, 'in

goeden vrede, eenicheyt ende onderlinge eerbiedinge (te) leven'. Gebeurden er echter onregelmatigheden in de Grote school, dan zouden deze gecorrigeerd moeten worden 'offe aen ons (Schoolverzorgers) gheschiet ware'.

Apart vermeld wordt het verbod, om buiten de Latijnse school Grieks of Latijn te onderwijzen: het onderricht in deze vakken viel onder de uitsluitende bevoegdheid van de van stadswege gefinancierde instelling. Bovendien werd het salaris van de Rector gedeeltelijk gefourneerd uit de schoolgelden van de Latijnse school. Verder blijkt, dat, in tegenstelling tot Leiden, de Stadschool een 'Duytsche' onderbouw had, waarschijnlijk in eerste instantie bestemd voor die kinderen, die later het klassieke onderwijs zouden gaan volgen.

Geen enkele stedelijke overheid in Holland heeft zich waarschijnlijk zo uitgesproken laten inspireren door het gereformeerde geloof bij het formuleren van de bepalingen betreffende het onderwijs, als die van Dordrecht. Het is 'eene Christelicke Overhey', zo begint de Ordonnantie, toegestaan, 'opde scholen, schoolmrs. ende schoolvrouwen zonderlinghe opzicht te nemen ende ordre te stellen', en het is de plicht van die Overheid, de kinderen, die zijn 'het zaet daer wt alle gheschickelicheydt Inde kercke ende Inder republijcque te verwachten is', in die christelijke overtuiging op te voeden 'tot eere Godes, verbreydinghe zyns heylighen Evangeliums, welstandt der kercken ende der republycque'. Ontbreken elders de bepalingen niet omtrent de gereformeerde religie, de aanstaande schoolmeester wordt daar toch slechts onderzocht op zijn bekwamheid tot het geven van onderwijs. Te Dordrecht daarentegen zijn niet alleen de Meesters in de Latijnse school verplicht, lidmaat van de Hervormde gemeente te zijn, maar in de gehele stad zal niemand toestemming krijgen tot het openen van een school dan die 'professie vande waere Religie doende ende die onderschryvende, bequaem tot haeren ampt, vroom van leven ende wandel' zijn.

Op alle mogelijke wijzen werd de onderwijzer ook in het godsdienstig leven betrokken. Niet alleen was hij gehouden, zich 'christelick god-

salichlick, eerlick ende onberispelick te draegen', maar hij moest ook zijn onderricht aanvangen en besluiten met gebed, de catechismus verklaren en van buiten doen leren en de kinderen 's zondags tweemaal naar de Kerk begeleiden. Verder golden bepalingen omtrent het te gebruiken lesmateriaal waaronder zich geen boeken mochten bevinden, 'strydende tegen de Christelicke gereformeerde Religie'. Tekenden de ouders bezwaar aan tegen het gebruik van deze lectuur, dan moest de onderwijzer deze wijzen op de onpartijdigheid (!) hiervan en van andere werken, als het Oude en Nieuwe Testament. Bleven de ouders op hun standpunt staan, dan moesten hun kinderen de school verlaten. In theorie betekende dit, dat de kinderen van deze mensen binnen Dordrecht geen onderwijs konden volgen. Gelukkig viel de praktijk wat minder ongunstig uit. Desalniettemin moet de regeling van het onderwijs te Dordrecht in 1591, op uitgesproken Calvinistische basis, beschouwd worden als één van de belangrijkste factoren, waardoor de protestantisering van de stadsbevolking op zo snelle wijze heeft kunnen plaatsvinden.

De schoolkeur van Amsterdam van 1595

Vóór 1556 kende Amsterdam twee stadsscholen, gevestigd aan de Oude en de Nieuwe Zijde. In het laatst van 1555 werd besloten tot reformatie van deze stedelijke instellingen: alle Meesters werd gelicentieerd en nieuwe krachten aange trokken voor de ene Hoofdschool. Deze toestand duurde voort tot 10 december 1561, toen men besloot, weer naar het oude stelsel terug te keren. Vanaf 1 januari 1562 zijn opnieuw twee Rectors in de stad werkzaam, die tot de Alteratie in dienst zouden blijven¹¹.

Het jaar 1578 was voor het Amsterdamse schoolwezen van bijzondere betekenis. De halsstarrigheid, waarmee de stad al die jaren geweigerd had, zich aan de zijde van de Staten te scharen, wreekte zich door een radicale ommekeer op 26 mei, toen de Protestanten de macht in handen namen. Onmiddellijk werd een hervorming van de beide scholen ter hand genomen. Het personeel, dat weigerde tot de nieuwe leer over te

gaan, werd en bloc ontslagen. Mr. Pieter Liphert van Afferden, Rector aan de Nieuwezijde, ontving nog twee maanden gage, 'tot den 1en julij op welken tyt hij ter ordonnantie van myn Heeren Burgermeesteren es offgedanckt', alsmede 30 gld. 'voor zijn opbreecken als hij worde offgedanckt'. Eenzelfde lot viel Mr. Rieuwert Claessz eerste coormr., Mr. Jacob Claesz Bondt tweede coormeester en Heijndrick Gaerloffsz schoolmr. te beurt. Aan de Oudezijde wordt de Rector Mr. Simon Sonnius met zijn twee koor-meesters Dirck Tusch Cornelisz en Sebastiaen Reynierssz op dezelfde wijze gedwongen, heen te gaan¹².

De opengevallen rectorplaatsen worden onmiddellijk ingenomen door twee mannen van Calvinistische signatuur: de Zuidnederlander Mr. Pieter Veeckemans, die samen met zijn conrector Vorstius uit Alkmaar kwam, en Mr. Eijlardus Augustini, daarvóór te Enkhuizen werkzaam. Vond de Vroedschap in 1551 reeds, dat de leerlingen door de kerkelijke diensten teveel 'belen werden in hoere lessen', met de Alteratie verdwenen de koormeesters, belast met het godsdienstige gedeelte van het onderwijs, met 'sange ende ander ceremonije'¹³, en werden vervangen door 'Duytsche' schoolmeesters, die onderwezen in schrijven, lezen, cijferen en boekhouden. De kinderen, die zich voorbereidden op universitaire studies, volgden de lessen in Grieks en Latijn bij Rector en Conrector.

De belangrijkste school in Amsterdam was vanouds die, welke gevestigd was aan de Nieuwezijde: hier waren naast Rector en Conrector nog vier schoolmeesters werkzaam waren; aan de Oudezijde waren dat er maar twee.

Overwegingen van uitsluitend financiële aard hebben de stad er in 1581 waarschijnlijk toe aangezet, de twee scholen opnieuw tot één grote onderwijsinstelling samen te voegen, immers de Magistraat moet het bekend zijn geweest, dat het tempo, waarmee de Amsterdamse bevolking zich vanaf 1578 uitbreidde, steeds hoger kwam te liggen¹⁴. Overigens werden voorlopig alleen de posten van Rector en Conrector aan de Oudezijde opgeheven; zeker tot in 1583 was de school nog in gebruik voor lager onderwijs, gegeven

door de twee Duytsche schoolmeesters, die daar vanaf 1579 de lessen hadden verzorgd¹⁵.

Het gehele stadsonderwijs stond zo onder het toezicht van de Rector Veeckemans, die daarbij werd geassisteerd door een Conrector en zes Duytsche schoolmeesters. In 1593 werd de bezetting uitgebreid met een schrijfmeester, Hans vander Vucht uit Antwerpen.

De bevolkingsexplosie, die zich steeds verder doorzette in deze jaren¹⁶, noopte de Magistraat uiteindelijk, alsnog de concentratie van 1581 ongedaan te maken. Op 7 juni 1594 was het zover: dan wordt in de Vergadering 'verhaelt ende gelesen t'gundt by eenige vande Raeden, gecommiteert neffens Johannem Cochlinium ende Jacobum Hermenium, dienaers des Goddelycken Woordts, was gebesoigneert ende in geschrifte overgelevert nopende de institutie van noch een Latynsche Schole boven die jegenwoordich alhier wordt gehouden, ende wat tractement den Rector, Conrector ende verdere meesters daer toe gerequireert, jaerlicx souden genieten ende wat ordre inde voors. schole soude worden geobserveert, ende zyn de costen van beyde de voors. Latynsche Schoolen behalven de wooningen vande Rectors ende Conrectors beraempt op vyffduysent seshondert guld. t'siaers. Ende alsoo verstaen worde overmits het groot getal ende dagelicxe toeneminghe vande kinderen alhier ter stede, dat d'selve in eene schole ende onder een Rector nyet geaccommodeert ende geïnstrueert mochten worden naer behoren, ende dat in voorgaende jaren binnen der voors. stede twee Latynsche scholen zyn gehouden ende deur verloop van tyde vervallen, so es geresolveert dat tot oprechtinge vande voors. Latynsche Schoole sal worden geprocedeert ende metten eersten ondersouck ende vervolgh gedaen, omme bequame godvresende ende geleerde mannen te bekommen ende aentenemen, opdat de jonge jeucht inde Vrese Godes opgevoet ende in alle geschicktheyt tot kennisse ende geleertheyt opgetrocken mach worden'¹⁷.

Waarschijnlijk zijn de nieuwe afdelingen, te beginnen met de lagere 'Duytsche' klassen, geleidelijk naar de Oudezijds school overgebracht. In 1595 is reeds een schoolmeester en een Conrec-

tor aan de Oudezijde werkzaam: de laatste, Jacobus Touwijns, overlijdt reeds in mei van dat jaar. In 1596 is de bezetting van de beide Amsterdamse Stadsscholen volledig; vóór 1610 komt geen verandering meer in de samenstelling van het personeel¹⁸.

Beide scholen zijn opgezet als Latijnse school met een Rector, een Conrector en zes praecipitoren, en als Lagere school met als wisselende onderwijskrachten een Francoysche, een Duytsche en een scryffmeester.

De eerste en mogelijk ook enige Ordonnantie betreffende het onderwijs te Amsterdam in het laatste kwart der 16de eeuw, is de Schoolkeur 'be-roerende de Hoofd ende byscholen', afgekondigd op 9 september 1595 (Bijlage 4), dus op het moment, dat de tweede Latijnse school in werking trad¹⁹.

Zij biedt t.a.v. de Latijnse scholen weinig directe informatie, omdat zij zich nagenoeg geheel bezighoudt met het bepalen van de positie der bijscholen tegenover de Stadsscholen. Op geen enkele wijze mochten de belangen van de Stadsscholen door het particuliere onderwijs geschaad worden. Deze belangen konden in het gedrang komen doordat òf Latijn werd onderwezen in de bijscholen, òf doordat deze laatsten teveel kinderen aan de lagere school-afdeling van de Grote school onttrokken.

Daarom allereerst – na vermelding op welke wijze te Amsterdam admmissie tot schoolhouden verkregen kon worden – de bepaling, dat onderwijs in het Latijn slechts gegeven mocht worden met speciaal consent van stadswegen. Waarschijnlijk zag de Overheid hierin een mogelijkheid, om bij een te groot aanbod van leerlingen voor de Latijnse scholen, deze te doen afvloeien naar de Latijnse bijscholen. Deze bepaling riep uiteraard moeilijkheden op, omdat in vele gevallen andersdenkende ouders hun kinderen niet bij een protestantse Rector ter school wensten te sturen en hun kinderen dus aan een particuliere Latijnse schoolmeester toevertrouwden. Blijkbaar nam dit euvel op de duur een dusdanige omvang aan, dat de stad op 29 januari 1602 tot de volgende nadere bepaling moest overgaan: 'Alhoewel tot groote kosten deser Stede ende dienste der ge-

meente geordonneert syn twee publycque hoofscholen, versien met geschickte ende wel geverseerde rectoren ende schoolmeesteren, omme de jonge Jeucht de Latynsche tale t'instrueren, mitsgaders inde vrese des Heeren, goede tucht ende Christelycke ware leere op te trecken, Soo ist nochtans dat eenige particuliere persoonen hen vervorderen Latynsche byschole ende commensalen te houden, streckende niet alleen tot vernietinge der voorsz. publycke hoofscholen ende over sulcx tot deser Stede vergeeffsche costen, Waeromme myne Heeren vanden Gerechte willende daerinne voorsien by desen statueren ende gebieden, Dat nae Mey eerstcomende voortan niemant sich en onderwinde noch vervordere binnen deser Stede noch der vryheyt van dien Latynsche byschole te houden, Op pene van arbitraele correctie naer gelegentheyt vander saecke'²⁰.

Ten aanzien van de overige bijscholen gold het volgende: iedereen kon zijn kinderen hier vrijelijk naartoe zenden. De bijschoolhouder van zijn kant was verplicht, ieder kwartaal voor de bij hem ingeschreven kinderen een bepaald bedrag aan de Rector van die Grote school, waaronder hij ressorteerde, af te dragen. Deze gelden vormden te Amsterdam een gedeelte van het inkomen van de Rector; daarnaast ontving deze een vast bedrag, dat werd verkregen uit de schoolgelden van de leerlingen der Latijnse school zelf²¹.

In religieus opzicht kan het Amsterdamse schoolreglement zeer gematigd genoemd worden. Natuurlijk mogen slechts boeken gebruikt worden, die 'eerbaer ende stichtelyck' zijn, en die 'Godes heylige woorts ende de gereformeerde Religie hier te lande gexerceert nyet en contrarieren', maar over de religieuze gezindheid van de schoolhouders wordt niet gerept. Overigens is hier zeer waarschijnlijk wel controle op uitgeoefend, omdat onder de gecommiteerden, die de schoolmeesters moesten examineren, ook enkele predikanten voorkwamen. Verder waren de ouders niet verplicht hun kinderen het godsdienstonderricht te doen bijwonen: alleen zij, 'welcker ouderen zulcx moghen lyden', zouden de catechismus van de gereformeerde kerk moeten leren en de gebeden opzeggen.

Tot slot nog een opmerking over de leraren,

die in deze jaren aan de Latijnse scholen verbonden waren. Van het personeel, dat in de periode 1578 – 1610 te Amsterdam werkzaam was, konden 24 personen min of meer worden geïdentificeerd. Opvallend hierbij is het aandeel van Zuidnederlandse zijde: 15 van hen bleken oorspronkelijk uit Zuidnederland afkomstig te zijn. Onder deze verdienen speciale vermelding de Rectoren Pieter Veeckemans van Meerhout en Cornelis de Reeckenaere van Gent, en de Conrectoren Davidt Mostaert van Antwerpen, Jacob van Baerle, eveneens van Antwerpen, en Petrus Montanus, afkomstig uit Gent²².

Iets van de kwaliteit van het onderwijs, door deze Vlamingen en Brabanders gegeven, kunnen we beluisteren in een Oratie, die later te Amsterdam werd uitgesproken en waarin het navolgende wordt opgemerkt: 'Duo iterum Rectores creabuntur, quorum fama non parum ad publicam Disciplinam promovendam faciebat, Cornelius Rekenarius (e cuius disciplina Dordrechtii prodiit Gerardus Joannes Vossius), et Petrus Vekemannus Meerhoutanus, e cuius schola inter alios prodiit Simon Episcopus, . . . Ianus Douza et Paulus Merula, quanti Viri'²³.

Besluit

In het navolgende zullen we trachten, enkele aspecten van hetgeen we zojuist besproken hebben, samen te vatten en aan te vullen met aan de literatuur ontleende gegevens. Hetgeen vóór alles opvalt, is de serieuze zorg, die de Stadsbesturen besteden aan de (re-)organisatie en de kwaliteit van het onderwijs. Enerzijds is de voorspoedige ontwikkeling van de Republiek hiervan de directe oorzaak, de rust, waarin het land sinds meerdere jaren verkeerde, en de groei van de welvaart, waardoor meer kinderen naar school gezonden konden worden; anderzijds de steeds hogere vlucht van handel en nijverheid, die perfectionering van het onderwijs en uitbreiding van vakken in de hand werkte. Deze ontwikkeling werd nog gestimuleerd door de onverwachte, geweldige toename van de bevolking, die zijn weerslag op het onderwijs niet miste. En iedereen had het recht, 'in geleertheit, goede consten,

ambachten ofte coopmanschap' opgeleid te worden, 'elck nae zyne gelegentheit ende bequaemheit'.

Amsterdam is, naast andere steden, een duidelijk voorbeeld van die bewuste wil van de Overheid, om kwalitatief hoogstaand onderwijs te creëren, door haar georganiseerd, bestuurd en gefinancierd 'sonder eenige kosten te sparen'. 'Aengaende hare gemeyne scholen . . . , de selve worden hier met groote kosten onderhouden, ende zijn wel voorsien van goede Meesters, die de jonghe jeucht in verscheyden talen ende wetenschappen onderwysen', getuigt de Amsterdamse Conrector Petrus Montanus in deze jaren²⁴.

Financiëel bestonden er in de Republiek weinig of geen bezwaren tegen de inrichting of verbetering van de scholen. Een andere zaak was het, 'geschichte Meesters' te vinden, die de jeugd konden opleiden, niet alleen 'inde vrese godes, in goede tucht ende alle eerbaerheit' maar ook 'inde Latynsche, grieksche, Duytsche ende Franchoyssche talen, mitsgaders om wel te leeren schryven, cyfferen ende reekenen'. De jonge Republiek bleek in de eerste decennia van haar bestaan over onvoldoende reserves te beschikken, om aan de steeds stijgende vraag naar bekwame onderwijzers en leraren te kunnen beantwoorden. Vooral in de periode van 1572 tot 1621 zien we dan ook, dat een overvloed van Zuidnederlandse schoolkrachten de vacatures in het onderwijs vervult. Eén enkel voorbeeld moge hier voldoende zijn: Mr. Mathys Mintens, Franchoyssche schoolmeester van Antwerpen, maakt in 1576 aan de Leidse Magistraat kenbaar, dat hij 'menichmaels vermaent ende gebeden' was door 'eenige Inghesetenen dezer Stede, zyne Residentie te willen comen houden in deze Uwe Stadt van Leyden, hem remonstrerende dat de . . . scientien (de Franchoyssche Taelen lesen, spreekken ende scryven, mitsgaders Reekenen Cyphren ende boeckhouden) hier niet geleert en worden'²⁵.

Het zuidelijk intellect heeft, en dit werd reeds meermalen betoogd, een zeer belangrijke bijdrage geleverd tot de opbloei van zowel de humanistische als de economische en literaire wetenschappen²⁶.

Om verzekerd te zijn van hun kwaliteiten, wer-

den aspirant-onderwijzers in de meeste steden geëxamineerd naar de kennis die zij bezaten. Blijkbaar was dit geen overbodige maatregel, er zat veel kaf onder het koren, mensen die zich eerder door 'plompheyt ende onghelcertheyt' dan door andere capaciteiten onderscheidden, 'want die slechts een naem conde schrijven ende een Psalm onstichtelicken singhen, begaven hen terstont totten schooldienst ende wilden terstont groote meesters zijn'²⁷.

Uit de hier gepresenteerde schoolordonnanties, maar ook uit andere bronnen, blijkt overduidelijk, dat bij de regeling van het onderwijs de belangen van de Stadsscholen prevaleerden boven die van de andere onderwijsinstellingen. Voor de hand liggend, omdat in de Latijnse scholen de mannen werden opgekweekt, die later de belangrijkste plaatsen in de Republiek, in dienst van stad of land, zouden innemen. Aan deze scholen werd ook een belangrijk deel van de openbare middelen gespenseerd, voor het aantrekken van personeel en het verschaffen van de nodige accommodatie. Concurrerende instellingen en met name de Latijnse bijscholen werden dan ook meestal verboden of aan een speciaal consent van stadswege gebonden. Zo krijgt in 1581 Mighiel Raphael van Lodensteijn toestemming, te Delft een Duytse school te houden, 'omme te leeren lesen, schrijven en reeckenen, mits dat hij hem niet en sal verwoerden eenig Latijn den jongeren te leeren, als streckende tot nadeel vande Groote schoole'²⁸. Te Leiden verzoekt Nicolaus Stochius in 1586 het Gerecht, 'alle Latynsche byscholen te verbieden insonderheyt van die gene die paeps-gesint zyn'²⁹. Nog enkele jaren daarvoor, in 1582, had Mr. Henric Pouwelszoon toestemming gekregen 'omme privatim in zyn huys te mogen leeren een menichte van xxij jongens den latynsche tale, mits den Rector jaerl. te betalen zyn schoolrechten'³⁰. Speciale vergunning werd aanvankelijk ook in Amsterdam verleend, zoals we gezien hebben. Dat te Haarlem private Latijnse scholen waren toegestaan, had als achtergrond dat de Rector van de Stadsschool, Mr. Cornelis Schonaeus, trouw was gebleven aan zijn Roomse geloof. De predikanten was dit natuurlijk een doorn in het oog, de Magistraat zag hierin echter

geen reden, om hem uit zijn ambt te ontzetten. De gereformeerden gingen er nu toe over, eigen Calvinistische Latijnse bijscholen op te richten. Met het jaar 1610, toen de katholieke Rector eindelijk afstand deed van zijn ambt en opgevolgd werd door de hervormde Schrevelius, kwam aan deze noodzaak een einde³¹.

De algemene leiding over de Latijnse school, soms ook over de bijscholen, werd door de steden veelal opgedragen aan een Raad van toezicht en bestuur, het College van Curatoren. Het is niet altijd duidelijk, hoever de bevoegdheden van deze 'Scholarchen' reikten, duidelijk is wel dat zij op dit punt in belangrijke mate afhankelijk waren van de houding der Vroedschappen tegenover de Kerk. We treffen dan ook zuiver kerkelijke naast louter politieke colleges van Schoolverzoekers aan; in meerdere gevallen waren zij echter 'gemengd' en bestonden dan uit enkele gedeputeerden uit de Vroedschap met enkele predikanten.

In Middelburg werd het schooltoezicht vanaf 1577 namens de Magistraat geheel door de Kerkeraad uitgeoefend³². Te Zutphen traden de twee oudste predikanten als Scholarchen op: zij waren het ook, die na onderzoek de aanstellingen uitreikten³³. In Haarlem had omstreeks 1602 de instelling van het College van Scholarchen plaats, waarvan de drie predikanten deel uitmaakten³⁴. 'Gemengde' raden hadden Amsterdam en Dordrecht, evenals Delft, waar in 1596 de predikant Arent Cornelisz naast de Schout, de Oudburgemeester en een zekere Jacob Abrahamsz Graswinckel als 'visitateurs en toezinders der Latynsche school' worden genoemd³⁵. Hetzelfde te 's-Gravenhage, waar twee leden uit de Vroedschap en een predikant als Scholasters over de Grote school optraden³⁶.

Louter politiek georiënteerde Colleges treffen we aan in die steden, die, en dit is typerend, later tijdens de godsdiensttwisten duidelijk aan de kant van de Remonstranten stonden. Als in 1601 van kerkelijke zijde het verzoek aan de Staten van Holland wordt gedaan, 'dat de Magistraten van de steden by Missive sullen werden versocht den dienst van den Kerkendienaren niet verby te gaen, maer deselve tot Scholasters en Opsinders van de scholen neffens anderen te gebruiken', vindt

Leiden 'swaerigheid om Kerkendienaeren tot scholarchen te gebruiken en daer aen gebonden te wesen. Goude wil geen plakkaet op dit stuk aennemen en self ordre op de scholen stellen. Rotterdam heeft self ordre gestelt en begeert geen nieuwigheit toe te laeten'³⁷.

Het is opvallend, hoeveel particuliere scholen – schryf scholen, Duytsche scholen, Franchoysche scholen, openbaere scholen, cleyne scholen – we dikwijls naast de Grote Scholen in de steden aantreffen³⁸. Veel ouders waren blijkbaar om een of andere reden gaarne bereid, de Rector van de Grote school schadevergoeding te geven vanwege het derven van schoolgelden en dus dubbel schoolgeld te betalen, om daarmee te verhinderen, dat hun kinderen naar de officiële school zouden gaan! Practisch gezien heeft deze houding een zeer sterke invloed uitgeoefend op ontstaan en voorspoedige ontwikkeling van het particulier onderwijs. Dat deze scholen en schooltjes veel succes kenden, ook in financieel opzicht, kunnen we opmaken uit de vraag, die in 1620 tijdens een Synode werd geformuleerd, 'of de meesters van de byscholen overal, soewel in steden als in dorpen, niet en behoor(d)en te contribueren tot beter onderhoud van de ordinaire schoolmeesters in alle plaatsen, dewyle haer gagie soo cleijn is ende gene daerentegen wel drij dubbel schoolgelt genieten'³⁹.

Het is moeilijk tot in bijzonderheid de houding aan te geven, die door de Stadsbesturen werd aangenomen ten aanzien van het Instituut der bijscholen, vanwege de vele locale en regionale verschillen. Vooal de plaatselijke situatie speelde een grote rol. Was in de stedelijke Grote school b.v. een 'Duytsche' afdeling geïntegreerd, dan was de Stad in haar eigen belang gedwongen, aan de 'Duytsche' bijscholen meer dan aan andere, aandacht te besteden. Een variatie op de geïntegreerde lagere school is de stedelijke afdeling voor lager onderwijs buiten de grote school, waarvan het personeel afzonderlijk door de stad werd aangesteld. Ik geef hier als voorbeeld de aanstelling op 17 november 1612 te 's-Gravenhage van Hans Adriaenss van Duvelant, die 'mits het overlyden van Mr. Jaspas Millinck, gewesene Fransche schoolmr., alhyer in desselfs plaetse aenge-

nomen (is) omme de voors. schole alhyer publickelyck op te houden ende de kinderen die hem aenbesteet sullen werden met leesen, schryven, cyfferen ende de fransche spraecke met alle naersticheyt te onderwysen'. Per kwartaal mag hij per leerling 30 stuivers eisen voor diegenen, die Frans leren lezen en schrijven, en 40 stuivers van die kinderen, die bovendien nog willen leren cijferen. Jaarlijks ontvangt hij 100 gld. van de stad als wedde en is verder van de wacht vrijgesteld⁴⁰.

Vooral de grote opleving van handel en nijverheid is een sterke stimulans geweest voor de grote vlucht van het particuliere onderwijs. Het leerprogramma der Latijnse school was beperkt en practisch uitsluitend gericht op het Hoger onderwijs⁴¹; de bijscholen leidden daarentegen speciaal op voor de aanstaande bedrijfsleider, de koopman en bankier, en legden dus de nadruk op de handels- en rekenvakken en de moderne talen. De Overheid, die het belang van deze opleiding voor het economische welzijn terdege inzag, vertrouwde deze volgaarne toe aan bijschoolhouders, die daarmede dan ook de verantwoordelijkheid voor het financiële beleid te dragen kregen. Een acte van toelating kon op vrij eenvoudige wijze worden verkregen; men verplichtte zich hierdoor, een gedeelte van de te ontvangen schoolgelden aan de Rector af te dragen, zodat de Stadsschool in ieder geval van vaste inkomsten verzekerd kon blijven.

Een goed voorbeeld van deze geschetste gang van zaken biedt ons de stad Amsterdam, waar de Heren Magistraten in 1604 door de bekende Willem Bartgen worden geroemd om hetgeen zij voor de stad deden, 'so in 't onderhouden der Stads groote scholen als in het toelaten van vele treffelijcke by-scholen: welck geen gheringhe, maer een groote vrucht aen uwe Gemeente is barende, overmidts in de selve de jonghe jeughd in goede zeden ende konsten gestadigh geoeffent worden'⁴².

Men heeft in het bestaan van de bijscholen wel het verschijnsel van de standeschool willen zien: ouders u't het betere milieu zouden hun kinderen niet gaarne bij de massa in de Stadsscholen hebben willen onderbrengen⁴³. We kunnen een bevestiging van deze visie beluisteren in het geval

van de schoolmeester Matys Pietersz, die in 1587 toestemming krijgt, in Leiden een school te openen, 'geleert hebbende de dogter van Mr. Pieter Gabriels opte Middelwech'⁴⁴.

Bijscholen ontstonden echter ook daar, waar een stad bevolkt werd door sterk verarmde en weinig draagkrachtige mensen, die hun kinderen toch, ondanks alles, enige basiskennis wilden meegeven. Elders hebben we de onderwijssituatie tegen deze achtergrond uitvoerig besproken⁴⁵. Leiden, waar we talrijke verzoeken aantreffen van schoolmeesters, om 'eenige persoonen beijde huijsen te (mogen) gaen leeren schrijven ende leesen', is een duidelijk voorbeeld van deze ontwikkeling. Hier had zich in de vroege 17de eeuw een verpauperd industrieproletariaat gevormd, bestaande uit vele duizenden mensen, die hun brood moesten verdienen met passementwerken, waaronder 'aldermeest kinderen van 6 off 7 tot 12, 13 off 14 jaeren toe, die oock met deselve heure verdiensten heure ouders, zittende dicwylen in armoede ende genootsaect zouden zijn van de aelmissen te leven, de mont ophouden ende de huyshouding helpen versorgen'⁴⁶.

Rest ons nu nog, in het kort de plaats aan te geven, die de Hervormde kerk in de ontwikkeling van het onderwijs in de jonge Republiek heeft ingenomen. In het verloop van onze bespreking is duidelijk geworden, dat aan de steden op de allereerste plaats de eer toekomt, door talrijke maatregelen, voorzieningen en financiële offers, het onderwijs nieuw leven ingeblazen te hebben. Dat zij zich hierbij, naast zorg voor de intellectuele vorming van de burger, ook lieten leiden door meer praktische oogmerken, doet niets af aan het positieve karakter van deze bemoeienis. De aanwezigheid van een bloeiende school binnen de stadsmuren, maar de jeugd heenstroomde om het onderwijs te volgen, betekende ook een zeer grote eer: de Regenten konden in dit opzicht erg gevoelig zijn, zoals b.v. te Dordrecht, waar men er zelfs naar streefde, geleerden van naam aan de school te verbinden, die 'door de faam (hunner) geleerdheid haar tot de eerste en beroemdste van deze gewesten zou(den) verheffen, uit alle oorden de bloem en kroon der jongelingschap naar Dordrecht trekken en alzoo die stad

tot groote eere en voordeel zijn'⁴⁷.

Niet alleen de steden hadden groot belang bij een voorspoedige ontwikkeling van het onderwijs, ook de Gereformeerde Kerk koesterde uitgesproken verwachtingen te dien aanzien. Voor haar waren de scholen 'Seminaria vande Kercken ende policijen', en vooral de Latijnse scholen het 'saet der (Calvinistische) Vniversiteijt ende volgens der Kercken Gods midsgaeders der Republijcke'⁴⁸

Het hoog 'de school' in deze kringen wel werd geacht, leren we uit een brief, die de Londense vluchtelingengemeente in 1580 zond aan de Kerkeraad van Brugge, en waarin zij de Gereformeerden op het hart drukt: 'Gy willet een sunderlinge opsicht nemen op uwer stadt gemeyne scholen, warvan na dem dienst des Wordes de allereerste sorge beyde van kerckendienern ende vromen Overicheiden behoirt genomen te worden, opdat sodanige queeckhof der Gemeynthe Godes niet doer Ketterische of papistische meesters of ock meesterschen ter verhinderinge der warer religie . . verdorven worde'⁴⁹. Voor de jonge Calvinistische gemeenten in de Republiek was het zaak, op zo kort mogelijke termijn een effectieve hervorming van de scholen door te drijven, teneinde 'bequame alumnos . . inde universiteyten te senden', die zouden kunnen meehelpen, om het grote gebrek aan predikanten op te heffen. 'De Ghemeijnten sullen arbeijden datter studenten inder Theologie zijn', lezen we bij herhaling in de Acta der Hervormde Synoden⁵⁰. Verder was de school het middel bij uitstek ter consolidatie en expansie van de godsdienst onder de bevolking. Waar de kerkelijken een sterke greep kregen op het onderwijs, zien we dan ook een uitgebreid, soms overladen programma van taken op religieus gebied in de lesroosters opgenomen⁵¹.

Hoe ging deze reformatie nu te werk? Op de eerste plaats door de Vroedschappen te stimuleren tot de afkondiging van een schoolreglement, dat op het punt van de godsdienst aan duidelijkheid niets te wensen overliet. Vervolgens door te bevorderen, dat in het College van Scholarchen predikanten zitting kregen, aan wie de taak was toebedeeld, erop toe te zien, dat de schoolmeesters 'haer ampt getrouwelick (zouden) waerenemen, bij de suyerheyte der leere verblijven ende

aengenomene kerckenordre in alles onderhouden⁵². Verder mochten slechts 'goede Godzalige welgequalificeerde Schoolmeesteren ofte Schoolvrouwen nae gelegentheyt der scholen die sy bedienen, vander spraken ende goede kunsten die sij leeren, verordineert worden'⁵³. Tot slot pleitte men voor strenge controle op de bijscholen die zich door hun eigenaardige positie gemakkelijk aan ieder toezicht konden onttrekken en waardoor aan 'papisten, libertijnen ende dooperen of anderen vianden der Waerheijt ende des Vaderlandts' de gelegenheid werd geboden, de jeugd te bederven⁵⁴. Zo streefde de Calvinistische Kerk bewust naar inmenging in of zelfs overheersing van het onderwijsbestel, waarbij we echter niet mogen vergeten, dat zij, hoezeer ook gedreven door religieus-absolutistische oogmerken, evenzeer heeft bijgedragen tot sanering en verbetering van het onderwijs als de politieke regeringen vanuit profane motiveringen.

Inhoeverre slaagde de Calvinistische Kerk er nu in, het gehele onderwijs te doordringen van haar denkbeelden, m.a.w. inhoeverre was er nu sprake van vrijheid van onderwijs in deze eerste tijden van het bestaan der Republiek⁵⁵?

De materiële positie van de Latijnse scholen, soms ook die van de particuliere scholen, lag, zoals bekend en uit het voorgaande duidelijk is geworden, geheel in handen van de Stadsregeringen⁵⁶. Het beleid ten aanzien van de scholen was verder uitsluitend voorbehouden aan de stedelijke en provinciale besturen: de 'politique' Overheid was en bleef de eerste verantwoordelijke. Zeer terecht stelt de Dordtse Synode van 1574 dan ook, dat de predikanten zich tot hun Overheden dienen te wenden, als de schoolmeesters weigeren, de geloofsbelijdenis te ondertekenen en zich aan de discipline te onderwerpen, en 'soo de Dienaers iet van desen verhaelden dinghen vander Overheijt niet vercrijghen en conden, Soo sullen sy het der hooghe Overheijt bij requeste verclaeren ende de saecke voortdrijven'⁵⁷. De samenwerking nu tussen regenten en kerkelijke personen liet in veel gevallen te wensen over. Zijn er al voorbeelden aan te wijzen, dat Kerk en Staat hun doelstellingen in één beleid verenigden, meestal was de verhouding van de Besturen er een

van welwillende neutraliteit, waarachter liber-tijnse opvattingen schuilgingen of aanhankelijkheid aan het oude geloof. We mogen niet uit het oog verliezen, dat de Katholieken zeker tot in de twintiger jaren der 17de eeuw de meerderheid van de bevolking uitmaakten.

Door dit complex van bijzondere omstandigheden kon een zeer gevarieerde onderwijssituatie ontstaan. Ik beperk mij hier tot enkele voorbeelden⁵⁸. In Amersfoort bleef het katholieke personeel van Latijnse school na de Alteratie gewoon in dienst: de Roomse Rector Johannes Gesselius was met een onderbreking van acht jaren van 1574 tot 1618 aan de school verbonden. Hij en zijn hypodidascali, 'tegenwoordich in dienste ende nyet vande Gereformeerde Religie zijnde', waren gehouden 'hare kinderen . . nyet in te planten die Pauselicke superstitionen ende tgene strijdich zij met die Gereformeerde Christelijcke Religie'. In 1618 wordt hij door de Synode afgezet, ofschoon hij betoogde, dat hij 'was stil ende modest van leven en dat hij hem in 't stuck van Religie niet en bemoyde, dat oock sijn commissie niet mede en bracht'⁵⁹. Hetzelfde deed zich te Haarlem voor met de Rector Mr. Cornelis Schonaeus. De Amsterdamse Magistraat ging op dit punt in 1578 orthodoxer te werk, waarbij aan te tekenen is, dat de beide nieuwe Rectoren eerst korte tijd vóór hun aanstelling officieel lidmaat van de Hervormde gemeente waren geworden⁶⁰.

Dankzij het gemis aan harmonie tussen Kerk en Staat bestond dus in de Republiek vanaf den beginne hier en daar, dit is: zuiver plaatselijk en volkomen afhankelijk van locale verhoudingen, iets dat we 'getemperde vrijheid' op het stuk van het onderwijs zouden kunnen noemen⁶¹. Dat deze 'vrijheid' uitsluitend de vrucht was van de houding der politieke Overheden, en niet van de kerkelijke autoriteiten, behoeft na het voorafgaande geen verder betoog.

Dit verwijt van gebrek aan eerbied voor de menselijke vrijheid is overigens niet uitsluitend gericht aan het adres van de Hervormde Kerk, het geldt evenzeer voor de Katholieke Kerk. Intolerantie en streven naar de absolute macht over het rijk van de geest treffen we – wat de situatie in de Nederlanden betreft – zowel aan in

het formeel Calvinistische Noorden als in het Katholieke Zuiden. Beide christelijke Kerken waren er onder geen beding toe te brengen, ook maar enige verdraagzaamheid ten opzichte van de anders-denkende te betrachten: dat de één de ander de vrijheid ontzegde, die zij voor zichzelf met absolute kracht opeiste, ontging de tijdgenoot blijkbaar!

Omdat de aanpak van het onderwijs te Antwerpen in 1585, het jaar van de Reconciliatie met Spanje, in zijn algemeenheid veel overeenkomst vertoont met de streng-Calvinistische schoolhervorming te Dordrecht in 1591, vermelden we hier nog terloops enkele bijzonderheden ten aanzien van de eerstgenoemde stad.

Op 10 september 1585, dus nauwelijks drie weken na de overgang van de stad, worden gecommitteerden van stadswege uitgezonden, om 'den schoolmeesters ende schoolmeesteressen wel scherpelijcken te bevelen ende te interdiceren d'exercitie van scholen te houden'. Alle onderwijs moet worden gestaakt. Tegelijk laten enkele schepenen zich samen met de Scholaster van het Kapittel 'informer en op de nutheyt ende bequaemheyt vande parsoonen diemen voordane binnen deser stadt ontfanghen ende toelaten de exercitie van schole te moigen houden'. Op 25 september 1585 wordt de eed vastgesteld, die door alle schoolhoudenden te Antwerpen moet worden afgelegd, en die als volgt luidde: 'Ick sweere dat ick ben inde gemeynschap der heyliger catholiquer apostolijcker en Roomscher kercke, ende dat ick de zelve sal altijts houden ende voorstaen, dat ick oock tot noch toe egeene boecken bij de catholycque apostolycke ende Roomsche kercke verboden mijnen scholieren geleert noch voorgehouden noch oock eenige leeringe contrarierende dezelve Religie, den Selven mondelinge voorgedragen en hebben, noch voordane eenige vande voorscrevenen verboden boecken noch oock andere leeringe leeren oft voorhouden doen oft laten leeren oft voorhouden en sal, bij mij selven oft iemanden van mijnent wegen, noch oock mijn scholieren eenige propoosten verbalijcken houden oft laten houden contrarierende de zelve religie, ende dat ick voors. van jare tot jare opten derden dage van

Aprille sal verzoeken van mijnen voor heeren deser Stadt oft heuren gedeputeerde nyeuwe admessie, soo verre ick begere noch schole te houden onder den selven eedt'⁶². Van 12 november 1585 tenslotte dateert de stadsodronnantie, 'dat nyemant wie dat zij, mans oft vrouwe persoon, hen en vervoirdere voortane schole te houden . . . , ten zij dat daertoe eerst ende vooral bij de scholasters deser Stadt ende den Gedeputeerden van mijnen voors. Heren, sullen zijn ge-admitteert ende geauthoriseert ende den behoorlijcken eedt' afgelegd hebben⁶³. Een van de presiemiddelen, die door de kerkelijke autoriteiten op ruime schaal werden gebruikt, bestond uit het onttrekken van de bedeling aan die armlastigen, die hun kinderen weigerden naar de godsdienstles te sturen. Zo schreef de Synode van 1630 voor: 'De arme menschen, aen de welcke gheen verhael en is, in cas dat sy hier in (dat sy hunne jonckheydt vande ses jaeren tot de vyfthien jaeren toe tot de . . . Catechisatie seynden) onachtsaem syn, salmen af-nemen ende onthouden alsulcke proven ende deelen als sy vande Kercke of Heylighen-Gheests tafel genieten, tot ter tyde dat sy hen hier in voeghen'⁶⁴. Vrije meningsuiting blijkt in het Katholieke Zuiden al evenmin bestaan te hebben als in het Noorden. Anders dan in de Republiek, bezaten de politieken in de Katholieke Nederlanden te weinig reële macht om een voldoende tegenwicht te kunnen scheppen voor het fanatisme en extremisme, die zich in het kerkelijk leven maar al te dikwijls manifesteerden.

Noten

1. Onvolledig en met onnauwkeurigheden in de 19de eeuw gepubliceerd. Zie RAMMELMAN ELSEVIER, W.I.C., *Het Lager Onderwijs te Leiden in 1578*, in: *De Navorscher*, 1860 (10) 216-217.
2. GESELSCHAP, J., *Het lager onderwijs in de oude tijd*, in: *Gouda zeven eeuwen stad*. Gouda, 1972, p. 366.
3. Werden in de jaren 1575/76 slechts 21 poorters ingeschreven, alleen reeds in 1577 klom dit getal op tot 125 nieuwe burgers. POSTHUMUS, N. W., *De Geschiedenis van de Leidsche Lakenindustrie*, dl. II, 's-Gravenhage, 1939, pp. 12, 44.
4. WITKAM, H. J., *De dagelijkse zaken van de*

- Leidse Universiteit van 1581 tot 1596, dl. 3. Leiden, 1972, p. 58.
5. WITKAM, H. J., *op.cit.*, dl. 4, Leiden, 1970, p. 170 – Zie verder noot (18) en (22).
 6. GA Leiden, Gerechtsdagboek E fol. 1^v.
 7. GEURTS, P. A. M., *Mr. Willem van Assendelft, Kanunnik-Schoolmeester te Leiden (1579–1591) en het Privilegium fori der Universiteit*, in: *Archief voor de Geschiedenis van de Katholieke Kerk in Nederland*, 1964 (6) 10–11, 15, 19–20.
 8. Volledig gepubliceerd in: RUTGERS, F. L., *Acta van de Nederlandsche Synoden der zestiende eeuw, (Werken der Marnix-Vereeniging, Serie II – Deel III)*. Utrecht, 1889, pp. 639–641.
 9. KLEYN, H. G., *Mededeelingen uit de Handelingen der Classis van Dordrecht omtrent den toestand van het onderwijs binnen hare grenzen in den eersten tijd der Hervorming*, in: *Bijdragen en Mededeelingen van het Historisch Genootschap (gevestigd te Utrecht)*, 1889 (12), 289, 291–292.
 10. HESSELS, J. H., *Ecclesiae Londino-Batavae etc.*, dl. 3/1. Cantabrigiae, 1897, p. 941.
 11. GOUW, J. TER, *Geschiedenis van Amsterdam*. Amsterdam, 1885–1892, dl. 5, pp. 222, 446–447; dl. 4, pp. 434–435.
 12. GA Amsterdam, Stadsrekeningen no. 45 fol. 103^v–107^v – GOUW, J. TER, *op. cit.*, dl. 7, 393–394 – Zie verder noot (18).
 13. GOUW, J. TER, *op. cit.*, dl. 5, p. 448.
 14. Na de Alteratie leverde iedere 5-jarige periode een groter aantal nieuwe poorters op dan de voorgaande. DILLEN, J. G. VAN, *Bromen tot de geschiedenis van het bedrijfsleven en het gildewezen van Amsterdam, (Rijks geschiedkundige Publicatiën no. 69)*, dl. 1. 's-Gravenhage, 1929, pp. XXIV, XXXII.
 15. Op 1 febr. 1582 klaagt Rector Veeckemans over 'den geduyrighen twist welcke alsnoch is tuschen Mr. Gerrit (Hermansz Ravesteyn) ende Mr. Jan (Jansz) in die Oude Syts schole'. Eerst op 23 mei 1583 krijgt men hen zover, 'dat zy malcanderen omme vergiffenis ghebeden hebben ende zijn also tesamen versoent'. GA Amsterdam Kerkeradsnotulen no. 1, fol. 96, 97, 149, 150.
 16. Belangrijk wordt de vestiging van nieuwe inwoners te Amsterdam vooral na 1585, het jaar van de val van Antwerpen. Voor de gehele periode 1575 – aug. 1606 bedraagt het Zuidnederlandse percentage ingekomen poorters ruim 31% van het totaal. DILLEN, J. G. VAN, *op. cit.*, pp. XXIV, XXVI–XXVII.
 17. GA Amsterdam, Vroedschapsresoluties nr. 8 fol. 10–11.
 18. Een manuscript, getiteld 'Personeel, in de periode 1578–1610 verbonden aan de Latijnse scholen te Amsterdam', waarin ook biografische bijzonderheden verwerkt zijn, zal door mij t.z.t. gedeponeerd worden op het GA van Amsterdam.
 19. De eerste drie artikelen van de Schoolkeur werden, onvolledig en met omissies, reeds gepubliceerd. Zie GOUW, J. TER, *Naar school*, in: *De Oude Tijd*, 1874, p. 100.
 20. GA Amsterdam, Keurboek H fol. 194^v–195^r.
 21. Van 1578 – 1591 bedroeg het salaris der Rectoren 175 gld. per jaar, met daarbij een supplement voor hetgeen zij te weinig uit de schoolgelden hadden ontvangen; van 1592 tot 1595 was dit 200 gld. met supplement; vanaf 1595 ontvingen zij 500 gld. per jaar. In genoemde perioden bedroeg de wedde der conrectoren resp. 120 gld., 140 gld. en vanaf 1595 400 gld. per jaar. GA Amsterdam, Stadsrekeningen no. 45–88. Zie ook noot (18).
 22. Voor een uitvoerige beschouwing over de ontwikkeling van het onderwijs in Noordnederland in de periode 1572 – 1630 onder Zuidnederlandse invloed, verwijs ik naar de gelijknamige studie, die van mijn hand gepubliceerd zal worden in het *Archief voor de geschiedenis van de Katholieke Kerk in Nederland*, 1972.
 23. 'Vervolgens werden twee Rectoren aangesteld, wier voortreffelijkheid niet weinig bijdroeg tot het bevorderen van de wetenschap: Cornelis de Reeckenaere, die, nog te Dordrecht werkzaam, Gerardus Joannes Vossius vormde, en Pieter Veeckemans van Meerhout, die onder andere Simon Episcopus, Ianus Douza en Paulus Merula, allen beroemde mannen, opleidde' (eigen vert.). BURGER, C. P., *Een Metselaar-Latinist*, in: *Het Boek*, 1931 (20) 305–306.
 24. GUICCIARDINI, L., (MONTANUS, P.), *Beschryvinghe van alle de Nederlanden, anderssins gheuoemt Neder-Duytschlandt etc.*, Amsterdam, 1612, p. 213.
 25. GA Leiden, Register Diversorum 1574–1628 fol. 65^r–v.
 26. Zie bv. RADEMAKER, C. S. M., *Gerardus Joannes Vossius (1577–1649), (Proefschrift Katholieke Universiteit van Nijmegen, 1967)*, Zwolle, (1967), pp. 18–19 – Verder noot (22).
 27. PLANQUE, P. A. DE, *Valcooch's Regel der Duytsche Schoolmeesters. Bijdrage tot de kennis*

- van het schoolwezen in de zestiende eeuw, (Proefschrift Rijksuniversiteit Utrecht, 1926), Groningen, 1926, p. 173.
28. GA Delft, Resoluties Burgemeesters, inv. nr. 17-2 fol. 113^v.
29. GA Leiden, Gerechtsdagboek A fol. 464^r.
30. GA Leiden Gerechtsdagboek A fol. 156^v.
31. GARRER, A. H., *Schonaeus. Bijdrage tot de geschiedenis der Latijnsche School te Haarlem*. Haarlem, 1889, passim.
32. VOGLER, J. G., *Geschiedenis van het Middelburgsch Gymnasium. Tweede tijdvak. Van 1574 - 1815: de Latijnsche School*, in: *Archief. Vroegere en latere Mededeelingen voornamelijk in betrekking tot Zeeland, uitgegeven door het Zeeuwsch Genootschap der wetenschappen*, 1894 (7) 351.
33. HUBERTS, W. J. A., *De oude Latijnsche School te Zutphen*, in: *Bijdragen tot de kennis der Nederlandsche Gymnasiën voor 1862-1863*, 1863, pp. 109-110.
34. GARRER, A. H., *op. cit.*, p. 34.
35. GA Delft, Resolutie Burgemeesters, inv. nr. 77-3 fol. 21^r.
36. Vanaf 1595 ontvingen zij voor hun werkzaamheden zelfs een vergoeding, zoals blijkt uit de Resolutie van 3 januari 1595, 'dat de scolasters ende toesienders vande Latynsche ende Duytsse schoole jaerlicxs meye mitte magistraet sullen ontfangen elcx acht guldens tot wedde ende twee stopen rinssche wyn'. GA 's-Gravenhage, Oud Archief inv. nr. 4 fol. 54^v, 56^r, 62^v e.v.; inv. nr. 5 fol. 33^r, 46^v, 51^v e.v.
37. BRANDT, G., *Historie der Reformatie en andre kerkelyke geschiedenissen in en omtrent de Nederlanden. Met eenige aanteekeningen en aenmerkingen*, dl. 2. Amsterdam, 1674, pp. 16, 22.
38. Een verschijnsel, dat zich vooral ook te Leiden voordeed - Zie noot (22).
19. REITSMA, J., VEEN, S. D. VAN, *Acta der Provinciale en Particuliere Synoden, gehouden in de Noordelijke Nederlanden gedurende de jaren 1572 - 1620*, dl. II, Groningen, 1893, p. 115.
40. GA 's-Gravenhage, Oud Archief inv. nr. 46 fol. 68^v.
41. IDENBURG, PH. J., *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen, 1960, p. 23 - Zo zegt Brandt van Vondel: '... Onze Vondel... scheen... slechts tot neering opgebracht, leerende niet dan leezen en schryven, en lach ten dien einde eenigen tydt t'Utrecht terschoole'. VERWIJS, E., HOEKSMAS, J., *G. Brandts Leven van Vondel, met eene inleiding en aanteekeningen voorzien*. Amsterdam, 1905. p. 15.
42. BURGER, C. P., *Willem Bartgen*, in: *Het Boek*, 1912 (1), 155.
43. IDENBURG, PH. J., *op. cit.*, p. 23.
44. GA Leiden, Gerechtsdagboek A fol. 557^v.
45. Zie het artikel, vermeld in noot (22).
46. POSTHUMUS, N. W., *Bronnen tot de geschiedenis van de Leidsche textielnijverheid*, dl. 3, (*Rijks geschiedkundige Publicatiën*, 18). 's-Gravenhage, 1912, pp. 699-700.
47. SCHOTEL, G. D. J., *De Illustre School te Dordrecht. Eene bijdrage tot de geschiedenis van het schoolwezen in ons Vaderland*. Utrecht, 1857, p. 33 - Ook de Classis Dordrecht maakt reclame voor de Latijnse school, en schrijft in 1592 aan Londen: 'Ende behalve den Professeur der Griex spraecke, die alle dage een lesse doet, so hebben sy noch vyff meesters onder de welke D. Adrianus Marcellus eertyts tAntwerpen, nu hier het rectoraat is bedienende. Dwelck daer toe dienen sal, so verde daer eenige waren welke hare kinderen op een goede schole wilden bestellen, dat sy daer van versekert mogen syn hier eene goede te sullen vinden, ende daer te Leyden de costen xvj, xvij, xvij, xix ende meer ponden belooopen, so nemen de rector ende de conrector die hier aen voor xij, xij, xv lb.'. HESSELS, J. H., *op. cit.*, no. 1242.
48. RUTGERS, F. L., *op. cit.*, pp. 465, 551.
49. HESSELS, J. H., *op. cit.*, no. 674.
50. RUTGERS, F. L., *op. cit.*, pp. 465, 551, 639.
51. De Ordonnantie van 1586 (zie noot (8)) schreef te dien aanzien voor: 'de institutie... vande hoofartickelen ende stucken der salicheyt als de thien geboden, de artickelen des Christelicken gelooffs, het Vader onzer ofte Gebedt des Heeren ende andere gebeden voor ende nae den eten etc., Daerna... den Christelicken Cathechismo, om denselven van buyten te leeren ende te behouden de selve inder scholen, als oock inder kercke op te seggen, neffens de oeffeninge int singen der psalmen, op sekere uren des daechs oft inder weke, ende de schoolgebeden ten inkompt inder schole ende int scheyden, Eindelicken oock (het) lezen van een Evangelium oft zeyntbrieff der apostelen voor de ionge Ieucht, die in verstande ende wetenschap heeft toegenomen. RUTGERS, F. L., *op. cit.*, p. 640.
52. ENNO VAN GELDER, H. A., *Getemperde vrijheid. Een verhandeling over de verhouding van*

- Kerk en Staat in de Republiek der Verenigde Nederlanden, etc.*, Groningen, 1972, p. 196.
53. RUTGERS, F. L., *op. cit.*, pp. 639-640.
54. RUTGERS, F. L., *op. cit.*, pp. 551-552.
55. Een complexe vraag, die een brede behandeling vraagt. Uiteraard kan hier slechts in zeer bescheiden mate op dit probleem worden ingegaan. Onlangs is gepoogd, hier een antwoord op te geven door ENNO VAN GELDER, H. A., *Op. cit.*, pp. 195-235.
56. KUIPER, E. J., *De Hollandse 'Schoolordre' van 1625. Een studie over het onderwijs op de Latijnse scholen in Nederland in de 17e en 18e eeuw*, (*Academisch Proefschrift Universiteit van Amsterdam*, 1958). Groningen, 1958, p. 33.
57. RUTGERS, F. L., *op. cit.*, pp. 154-155, 443.
58. Talrijke voorbeelden in het in noot (55) vermelde werk.
59. REYNDERS, H. J., *Van groote schole tot Gymnasium. Geschiedenis der Amersfoortsche Latijnsche School*, in: *Gedenboek van het Stedelijk Gymnasium te Amersfoort 1376 - 1926*. Amersfoort, 1928, pp. 28, 33-34, 36-37, 118-120, 161.
60. Onder de 'personen angedomen den 5 January anno 1578' in de Hervormde Gemeente van Alkmaar, wordt vermeld: Meester Pieter (Veckemans) Rector. Alkmaar, Archief van de Kerkeraad, inv. nr. 68 - Op 8 januari 1576 wordt Ellardus Augustini Rector lidmaat van de Hervormde Gemeente te Enkhuizen. RA Haarlem, Lidmatenboek Enkhuizen, inv. nr. K 1 - In juli 1578 werden beiden te Amsterdam aangesteld. Zie ook noot (18).
61. Term ontleend aan het in noot (52) geciteerde werk.
62. HENDRICKX, M. J., *De Reconciliatie te Antwerpen (1585 - 1600)*, (niet gepubl. doctoraalscriptie Universiteit Leuven). 1965, pp. 46-47, 136.
63. GENARD, P., *Ordonnantien van het Antwerpsch Magistraat rakende de godsdienstige geschillen der XVIIe eeuw*, in: *Antwerpsch Archievenblad*, dl. IV, p. 305.
64. RAM, P. F. X. DE, *Synodicon Belgicum sive Acta omnium Ecclesiarum Belgii a celebrato consilio tridentino usque ad Condordatum Anni 1801*, dl. III. Mechelen, 1858, p. 225. Eenzelfde maatregel werd genomen in 1610 (p. 119).

Curriculum vitae

J. G. C. A. Briels (geb. 1936) studeerde kunstgeschiedenis en wijsbegeerte aan de universiteiten van Leuven en Utrecht. Publiceerde op het gebied van de kunst- en cultuurgeschiedenis van de vroege zeventiende eeuw in Noord-Nederland, over welk onderwerp hij thans een dissertatie voorbereidt. Is momenteel werkzaam aan het Kunsthistorisch Instituut, Rijksuniversiteit Utrecht.

Adres: Erepijnsstraat 147, Soest.

BIJLAGE I

Ordonnantie by Schoudt ende Burgermeesteren deser Stadt Leyden gemaect opt stuc vande scholen 30 october 1578

Eerst en zal niemant binnen deser stede school mogen houden om den kinderen te leeren lezen schryven reekenen of chyfferen dan die poorters off poortresen deser stede zullen zyn ende den eed by Burgermeesteren ende Gerechte geordonneert zullen hebben gedaen op verbeurte van vj £ te bekeren aan den Officier aen deser stede ende aen den armen elck een derdendeel, ende evenwel gehouden te zyn poorter te werden.

Gheen schoelmeesteren of meestressen en zullen binnen deser stede eenige kinderen Latynsche boucken hoe cleyn de zelve ooc mochten zyn, mogen leeren spellen of lezen anders dan inden Grootte Schole op

verbeurte voor den Mr. over elc kint van drie gulden ende voordien anderen voochden off verzorgers diese elders ter schole besteed hadde van tien gulden van xl groten te bekeren als voorn.

De schoelmeesteren off meestressen en zullen de kinderen niet mogen leeren de oude bedingen daer d'Ingelsche groete ooc eenige wangelovige spreucken inne vervat staen, noch ooc doude benedysen noch de zeven psalmen daer de letanie innestaet noch de leysseboucxkens ende diergelycke, den kinderen vande ware Christelycke religie afleydende, nemaer zullen de zelve in handen geven ende leeren zodanige boucken die de ware Christelycke religie, zoe die jegenwoordelyck openbaerlyck inden kercken geleert wert, niet en wederstryen, innehoudende het Vader Onze, de twaelf artyckelen des Christelycken geloofs, der jonger kinderen gebet, de tien gebooden, het mergen ende avont gebet, tgebet voor of naer den eeten ende diergelycke christelycke gebooden ende

lofsangen, de cathecismus, de psalmen zoe dzelve inden kercken werden gesongen, Evangelie boucken testamenten ende andere diergelycke, oock eenyge boucxkens van Manieren zeden ende daer zy goede spraecke uyt zullen leeren.

Ende zullen de meesters ende metressen naerstelyck ende wyters zorge dragen dat de kinderen hem by jongs niet en begeven omme eenige ydele ende beuzelinge historien te lezen die hem tot eenige wulpsheyt, dertelheyt off vleyschelicke lusten zouden connen trecken ende daer deur zy eenichsins ontsticht mocht werden, zulcx zy tselve in goeder conscientie voor God, de werelt ende de ouderen, voochden off verzorgers willen verantwoorden.

Ende zullen de meesters ende meestressen tot onderhoudenisse vande voorschreven ordonnantie aen handen vande Overheyt gehouden zyn te doen den naevolgenden Eed: Wy zweeren ende geloven dat wy ons gehoorsamelycken dragen zullen achtervolgende dordonnantie ons by Burgermeesteren ende Gerechte voorgesteld, zoe moet ons God helpen.

Dat voortaan niemandt toegelaten zal mogen werden, hy en zy by eenige gecommiteerden vanden Gerechte ondersocht off hy in zyn spellen lezen schryven reekenen ende chyfferen prompt zy.

Aldus gedaen den xxxen Octobris xvc achtentzeventich'

*GA Leiden, Register Diversorum inv.
nr. 20 fol. 141v-142r*

BIJLAGE 2

Ordonnantie over de francoische, duytsche ende Rekenscholen, te Dordrecht afgekondigd op 6 december 1591

Alzoot zeer noodich is ende eene Christelicke Overheyt toestact opde scholen, schoolmrs. ende schoolvrouwen zonderlinge opzicht te nemen ende ordre te stellen, Opdat de kinderen (wezende het zaet daer wt alle gheschickelicheydt Inde kercke ende Inder republijcque te verwachten is) inde Christelicke religie, vreeze des Heeren, In alle zedicheyt ende gehoorsaemheydt midtsgaders in geleertheit, goede consten, ambachten ofte coopmanschap elck nae zyne gelegentheyt ende bequaemheynt moghen opghevoet ende opgetogen worden, tot eere Gods, verbreydinghe zyns heylighen Evangeliums, welstandt der kercken ende der republycque ende tot troost ende welbehaghen van eenen yegelick Int generael ende particulier, die de vruchten daer van te verwachten

hebben, ende ghenieten zullen byden nacomelingen, Soo ist dan dat wij Schout, Borghemrn., Schepenen, Raedt, Oudtraedt, ende goede Luyden vanden Achten deser stadt Dordrecht, by advyse vanden Curateurs vanden Scholen der zelve stede, niet alleen goede ordre hebben willen stellen op onze ghemeyne Latynsche schole naer vuytwysen der bezondere ordonnantie daer aff gemaectt, Maer oock op alle Duytsche, francoische ende andere Scholen, in wat tale het zy, ende by wijen dat die opgehouden zoude mogen worden, ende hebben tot dien eynde naar rype Deliberatie ende overlegginghe der zaecken, geraemt, ghekeurt, ghestatueert, ende ghesloten, keuren, ende statuieren by desen, de poincten hier naer volgende. Ende hebben de schoolversorghers dezer onser Stede nu ter tydt wesende, ende die naemaels geordonneert zullen werden, Belast ende bevolen, Belasten ende bevelen met desen dat zy deze Onse Ordonnantie ende ordeninghe onderhouden ende doen onderhouden in alle haeren poincten ende articulen ende dat by provisie ende ter tijdt ende wylen toe by ons nae ghelegentheyt der zaecken veranderinghe daer inne gedaen zal zyn.

i Inden eersten dat voorts aen niemandt wie hij zij Man ofte vrouwe hem en sal mogen vervordren schole te houden om den kinderen Duytsch francois ofte eenighe andere spraken, Cyferen, Rekenen, ofte schryven te leeren, ofte eenighe teycken ofte caerte vuyt te steken binnen deser Stede, ofte ghebiedt der selver ten zy hy eerst ende alvoren daertoe hebbe vercreghen acte van toelatinge vanden schoolverzorgers deser stede, de welcke inde toelatinghe hen zullen hebben te reguleren ende te richten naer d'instructie die wy hen daertoe gegheven hebben opde verbeurte (soo yemandt hiertegen dede) van zesse carolus gul. ten eersten maele, ende ten tweeden male van het dubbel van dien, ende daertoe van arbitrale correctie.

*

ij Gheene Mans personen en zullen voortaan tot Schoolhoudinghe toegelaten werden, wesende beneden de vyff entwintich Jaren, Ende gheene Vrou personen beneden de twintich Jaren, ten ware onder tbeleyt van eenen anderen schoolmr. ofte schoolvrouwe d'welck evenwel niet en zal mogen geschieden dan met voorweten ende consent vande Schoolverzorgers.

*

ij Die toegelaten werden tot schoolhoudinghe zul-

len moeten doen den eedt aenden schoolverzorghers, die te boecke gestelt ende inde Acte van toelatinge geroert zal worden, Ende de schoolmeesters ofte schoolvrouwen zullen moeten verantwoorden ende rekening geven voorde gene die zij tot hare hulpe inder scholen (als boven) ghebruycken zullen willen.

*

iiij Ende zoo vele aengaet de gene die nu alreede int schoolhouden zyn tsij dat by provisie zy toegelaten ofte niet, die zullen binnen veertien daghen naer de vercondinghe van dezen, ter stadthuyze aff, schuldich zyn aende schoolversorghers over te brengen haeren name, toename, plaetse harer gheboorte, ende wooninghe alhier, midtsgaders der spraecken ende anders wat zy den kinderen leeren, Omme tselve ter school register gestelt te worden, Welcke, indien zy by den Schoolversorghers daertoe bequaeme, van goeden name, leven, ende conversatie bevonden worden, zullen moghen int houden harer scholen voorts vaeren by provisie, ende tot kennelicken wederzegginghe toe, zonder nieuwe acte van toelatinghe te moeten hebben, midts doende den eedt hier naer gestelt, hem draghende naer deze Ordonnantie, ende voorts volgende d'instructie den schoolversorghers gegeven voor geroert.

*

v Item niemant en zal moghen eenighe Caerte ofte Monster wthanghen dan met zijner eygene hand gemaect ende geschreven, ende van dien dinghen die hem zyn toegelaten te leeren, ende daertoe hy bequaem bevonden is, ende dat omme niemant te bedriegen ende alle abyuze te verhoeden, Opde straffe van twaelf carolus guldens.

*

vi Item alle schoolmeesters zullen gehouden zyn hen christelick godsalichlick eerlick ende onberispelick te draegen, Niet alleen inde schole ende omtrent den kinderen, maer oock buyten de schole ende in der kinderen affwesen, op dat zy niet alleene met leeringhe ende onderwijzinge, maer oock met goede exemple stichten mogen, Indien yemant ter contrarien bevonden worde te doene, soo zal hy vanden schoolverzorghers daerover vermaent ende oock naer gelegentheynt met gelde gestraft,

ofte oock van zyn officie geschorst ofte affgestelt mogen worden.

*

vij Ende zullen oock geenige oeffeninghe ofte handtteringe mogen doen, die den schoollampt oneerlick mocht wezen, ofte daer deur zy in hunne ampte eenichsins verhindert zouden worden.

*

vij Zy zullen de volle zesse dagen in der weke schole moeten houden, ende bij hare kinderen sich vinden laten, smorghens van acht uren tot den elfven, ende naemiddach van een uren tot den vieren.

*

ix Wtgenomen den twee speeldagen, des woonsdaechs ende saterdaechs nae middach, dan zullen zy de kinders verlaten ten twee uren, Wtgenomen oock den twee dagen alst hier beestemerckt is, Op allen anderen tyden als de werelt ongheschictlick naer booze ghewoonheit, ghezworen Maendach, Vastenavondt, kermissen, ofte diergelijcke dagen hout, zullen zy in hare scholen tot de ghewoonlicken arbeyt hen greeet moeten houden, zonder de kinderen dan oorloff te geven, Ende byzonder zullen zy niet toelaten dat na booze ghewoonheit Int pausdom, de kinderen op Thomas dach hare Meesters ofte Vrouwen wtslyuten om eenighe oorloff dagen aff te praemen.

*

x Sy zullen neerstich opzicht nemen opde affwesende kinderen, dat die niet en gaen schuylen in hoecken ende winckelen, ende zullen tot dien eynde adverteren de ouders die de bescheydenheit zullen weten te ghebruycken dat zy hare kinderen niet aff en houden zonder haere Meesters ofte Vrouwen daervan te waerschouwen opdat de onghehoorzame moghen gestraft ende van quade affgeweert worden.

*

xi Sy sullen hare leeringhe voor ende namiddach van ghebedt beginnen ende met eene danckzegginghe beslyuten.

*

xij Sy en zullen de kinderen niet leeren eenighe

boeckkens stryden tegen de Christelicke gereformeerde Religie, die in d'selve landen openbaerlicken by autoriteyt vande Hooghe Overicheydt geleert wordt, die den kinderen int geloove ofte int leven schadelick ofte argerlick zoude zyn, opde pene van vyff ende twintich carolus guldens ten eerste male, ende de tweede male opde verbeurte van haer officie.

*

xij Ende oft eenige ouderen hierteghen hen wilden beweeghen dselve zullen zy onderwysen datter goede boeckkens genoeg zyn die onpartydich zyn, ende daer niemant met billicheydt yet tegen spreken en can, als daer zyn boecken wt de ouden ende nieuwen Testaments ende oock andere, laten die Ouders niet aff, zoo zullen zy den zelve kinderen ontzeggen ende van zich wyzen omme niet in straffe te vallen.

*

xiii Item zullen zy haere kinderen daertoe bequaem zyn niet alleene de Catechisme dezer kercke leeren lezen, Maer oock van buyten op dat zy te beter inde fundamenten der Religien toenemen ende opgevoet worden.

*

xv Item die willen leeren knechtken ende meyskens gaende ende comende ter scholen, zullen daertoe moeten hebben zoodanighe bequaeme plaetse, dat zy van malcanderen tot eerbare tuchticheydt ghescheyden moghen blyven, ende geleert worden.

*

xvi Item sullen oock gehouden zyn goede toesicht te nemen opde kinderen als zy naer huys gaen, ten cynde zy goede manieren houden onderwegen, zonder te loopen spelen, tueren, ghebaren, vechten ofte roepen, de selve oock daertoe te houden, datse eerlicke personen byzonder die in officie ende staet zyn, te gemoet comende ende voorby gaende behoorlicke eerbiedinghe doen ende bewijzen.

*

xvij Somma zullen de schoolmeesters ende schoolvrouwen in alle poincten generalick tegen hunne schoolkinderen zich draegen trouwelicken ende neerstelicken, met vaderlicke ende moederlicke affectie, zoo haren ampte toestaat

omme der kinderen meesten oirbaer ende zalicheyt te zoeken.

*

xviii Ende midts de schoolmrs. ende schoolvrouwen haer debvoir doen in heuren ampte, soo willen wy oock dat zy van haren bedongen arbeys loon van der kinderen weghen trouwelicken ende wel betaelt zullen worden, daeromme de wyle eenighe ondanckbare Ouders ofte andere over den kinderen gestelt, hierinne te cort vallen ofte de kinderen met schaede haerder schoolmrs. ende schoolvrouwen te huys houden ofte in andere scholen stellen, zoo hebben wy daerinne willen voorsien ende verclaren dat de schoolkinderen die met den jaere besteeft zyn, schuldich zullen zyn ten vierendeel Jaers het vierdepart te betalen, ende worden zy voordien tydt affgehouden zoo zullen zy gehouden zyn het vierendeel Jaers vol te betaelen daer zy veertien daghen inne getreden zullen zyn ende die metter maendt betaelen oock vol betalen de maendt daer zy maer acht dagen inne getreden en waren.

*

xix Sy en zullen wetende gheene kinderen wt andere scholen mogen ontfangen, noch houden, daeraff voorgaende schoolgelt noch niet betaelt en is, Ende worden zy opt ondervraghen van dien bedroghen, zoo zullen zy daeraff geadvertteert deselve terstont gaen laten ofte zelve daervoren betalen moeten, Maer commen de kinderen wt onse groote Schole, zo zullen zy een briefken haers afscheijts den Rector der Latynscher scholen ende de duytsche vande duytsche Meesters moeten brengen.

*

xx Desgelycx zullen de costkinderen haere cost gelt ten langsten ten vierendeel jaers moeten betalen, ende alsense weder wt den cost thuyt zal willen nemen ofte elders besteden zoo zalmen tselve voor dexpiratie vanden tyt een maendt moeten opzeggen, op pene van noch een maendt naer dexpiratie te betalen, dies zullen de schoolmeesters ende schoolvrouwen, de ouders vanden kinderen die van buyten zyn int aennemen van deze ordonnantie waerschouwen.

*

xxi Item de ghene die jongers inden kost houden en zullen gheene dochters daerby in haeren huysen moghen houden, ende d'andere byde dochters gheene jongers, Op de pene van zesse carolus guldens voor elck kindt.

*

xxij Sy zullen haere kostkinderen des zondaechs voor ende naemiddach, met ende voor hen mede inde kerck brengen ende opzicht daerop nemen datse stillichlick toehooren ende opmercken.

*

xxiii Item overmidts wy onse Latynsche schole genoeghsaem met Meesters beset ende goede ordre om wel geleert te worden gestelt hebben ende die willen doen onderhouden, zoo en zal gheene Meester in dese stadt hem vervorderen eenighe kinderen Latyn ofte Griecx te leeren opde pene van twaelf carolus guld.

*

xxiiii Item alle schoolmeesters ende schoolvrouwen zullen niet alleene hare schoolkinderen daertoe houden, dat zy met de kinderen van andere schole geene twist, strijt noch oneenicheydt aen en rechten, Noch oock andere schoolmrs. ofte schoolvrouwen bespotten ofte nae roepen, Maer zullen oock zelfs met de zelve in goeden vrede eenicheyt ende onderlingē eerbiedinge leven zoo als christelicke schoolmeesters ende schoolvrouwen betaemt, Indijen yemandt ter contrarie doet ofte laet geschieden die zal staen tot correctie vande schoolversorgers nae gelegentheyt der zaecken.

*

xxv Ende byzonder willen wy dit poinct verstaen hebben vanden Meesters ende vanden kinderen ter Grooten scholen den welcken zoo yet misseyt ofte misdaen wordt met woorden ofte met wercken onse ernstelicke meeninghe is, dat de misdaet zal ghebetert worden offe aen ons gheschiet ware.

*

xxvi Doch omme beter ordre ende vrede allesins te houden, is onse meeninge wanneer eenighe schoolmrs. ofte schoolvrouwen op malcanderen, ofte opde kinderen van eenijghe scholen yet te claghen hebben, Ofte oock de Borgers te-

gens eenighe schoolmeesters ofte schoolvrouwen van wegghen hare kinderen yet te zeggen hebben, dat tselve voordē schoolversorghers ghebracht verhoort ende gheeyndighet worden ist mogelick, anders aen ons rapport gedaen zynde, zullen wy onvertoghen recht daer over doen, Ende tot wtrectinghe van deze ende andere zaken hares ampts zullen de schoolversorghers alle weke eenmael ordinare te zamen comen, des woonsdaechs int hoff, inde camer daertoe geordonneert naeden avondt gebedt, daer nae zich eennē yegelick die met hen te doen heeft, zal hebben te reguleren ende richten.

*

xxvii Item de schoolversorgers zullen tot allen tyden ende plaetsen moge in allen scholen visitatie doen alst gelegen zy, ende hen van noode duncken zal, zonder yemants teghen zegghen.

*

xxviii Ende om beter opzicht opde scholen te hebben, ende dese ordre te doen onderhouden, soo zullen de schoolversorghers alle jaers eenighe personen mogen deputeren die zy mede d'opzicht ende handthoudinge dezer Ordonnantie sullen bevelen, omme aen hen te rapporteren de gebreken ende verbrekinge die hen voorcomen sullen, de welcke zij oock zullen mogen gebruycken tot haer adistentie zoo wanneer eenich nieuw schoolmeester ofte schoolvrouwe ghexamineert ende beproeft zal worden, aengaende zyne bequaemheyt, welcke alsoo gedeputeert trouwelicken haer neersticheyt zullen moeten doen in tghene hen bevolen zal zyn.

*

xxix Sullen oock de schoolmrs. ende schoolvrouwen zoo wanneer sy van deen huys in dander trecken tselve de gedeputeerde voors. aengeven moeten, op dat zy te bequaemelicker in hunnen opzicht mogen voortgaen opde pene van zesse carolus guldens.

*

xxx Ende soo yemandt de Gedeputeerde vande schoolversorghers tselve ofte haren bode int exerceren van hare ampt ofte wt zaecke vandien yet misseyde ofte hare bevel ongehoorsaem ware, die zal daermede verbeuren drie carolus

guldens ende zal daerenboven ter arbitragie vande schoolversorgers van sijne schoolhoudinghe gheschorst ofte affgesteld mogen werden.

*

xxx*i* Item wanneer enige schoolmr. ofte schoolvrouwe quame deser werelt toverlyden, zoo zullen alle schoolmeesters gehouden wesen met den lycke tot de begraeffnisse te gaen, ende zal de wete daeraff doen die lest tot den zelven dienst toegelaten zal zyn, ofte zal eennen anderen (diet wel verricht is) in zyn plaetse stellen, sullen oock de Jongste in officie alhier het lyck draegen, ende zoo yemant niet en verscheen byde begraeffnisse die zal daer mede verbeuren zesse stuuvers ende die dragen moesten dubbelt gelt.

*

xxx*ij* Item alle de penen ofte boeten die volgende deser Ordonnantie vervallen zullen, staen te bedeele in drie deelen als een derde part tot de heere die dexecutie doen zal, het tweede den armen ende het derde aende onkosten die de versorgers der scholen tot verrichtinge harer ampts doen zullen.

Aldus gedaen ende gearresteert inde Camere Indiciale der stadt Dordrecht opden xxv*ij* en Nevembris ende naer voorgaende clockegeslach vande stadthuyze aff gepubliceert Opden zesten Decembris inden jare ons Heeren 1591, onder stont geschreven in kennisse van my ende was onderteyckent Berck.

Eedt der Schoolmeesteren ende der Schoolvrouwen. Ick zweere ende belove de stadt van Dordrecht houwend getrouw ende de Burghermeester ende Regeerders der selver ende haren Gecommitteerde Schoolversorgers volgende dese Ordonnantie ghehoorzaem te zyn, te eeren ende te respecteren nae behoren, zonder daer tegen te comen ofte te doen in eenigher manieren, Oock mij in myne ampt dienvolgende neerstelick ende trouwelick te dragen als een goet godsalich schoolmr. ofte schoolvrouwe schuldich is te doene, zoo helpe my Godt'.

GA Dordrecht, Afd. Curatoren no. 1 fol. 1r-5r

BIJLAGE 3

Instructie voor de Schoolverzorghers der Stede

Dordrecht (exerpt)
21 dec. 1591

Schoolversorghers . . gecommiteert tot opsicht der scholen: Jacob Muijs van Holij Schouth ende Bailliu van Suijdthollandt, Jacob Frans Wittesz schepen, Mr. Henricus Corputius en D. Jeremias Bastingius, Dienaers der Duijtsche Kercke, Joannes Polijander, Dienaer der Fransche Kercke, Mr. Joos de Menin Eerste Raedt Pensionaris, Dr. Johan Berck Tweede Raedt Pensionaris, D. Adriaen van Blienborch Waerdein vande Munte.

iiij Sy sullen alst hen goet ende proffytelick dunckt alle de byscholen ofte eenighe vandien tallen tyden visiteren mogen ofte door eenighe doen visiteren;

v Maer voornemelick zullen zy neerstelick eenige vuyt haer deputeren die by gebeurte dagelickx alst te passe comt opde beleydinge der Latynscher schole daer zoo veel aen gelegen is, achtinge zullen nemen, om te besien off het alles recht ende ordentelick toegaet;

vij Ende en zullen zy niet alleen toesien dat alle de Meesters inde Latynsche School Litmaten der kercken zyn, professie vande waere Religie doende, ende die onderschryvende, bequaem tot haeren ampt, vroom van leven ende wandel,

vijj Maer zullen oick voortaan Inder ganscher Stadt niemanden tot schoolhouden toelaten dan die professie doet vande ware Religie ende bequaem tot zyn ampt ende vroom van leven is;

ix Wt welcken eynde zy de schoolmrs. ende vrouwen die toe te laten zyn byde Predicanten zoo veel de Religie aengaet, ende by andere Gedeputeerde schoolmrs. soo veel haer ampte aengaet, dat is Int gene zy verclaert zullen hebben te willen leeren, in haer tegenwoordicheydt laeten examineren ende niet dan wel beproeft toelaten;

x Doch zal regard genomen werden dat tgetal der Schoolmrs. ende Vrouwen niet te groot en worde, op dat de toegelatene haer broot ende cost eerl. te gewinnen niet verhindert en worden;

xiiij Ende tot recognitie vande faveurs die den Schoolmrs. ende Vrouwen gheschiet inde examinatie ende toelatinge totten schoolampt soo sullen de nieuwe aencomende Meesters ende Vrouwen . . moeten betaelen voor

deerste aennemen tot behoef der schoolversorghinghe ende der oncosten die tot dien fyne gedaen moeten werden:

- xv De Walsche schoolmrs. iiij k. guldens
- xvj De Duytsche schoolmrs. iij k. guldens
- xvij De Walsche schoolvrouwen ij k. guldens x st.
- xviii De Duytsche schoolvrouwen ij k. guldens
- xxij Sy sullen oock achtlinge nemen dat de ordinaris wedden ofte gagien der schoolmrs. Inde Latynsche schole ter bequaemer tydt betaelt worden dat oock vande extraordinaris affreeckeninge ende voldoeninge gheschiede alle vierendeel Jaers;
- xxv De Rector ij C k. gul.
- xxvj De Conrector 1 C k. gul.
- xxvij De derde Latynsche Mr. 1 C xx k. guld.
- xxviii De eerste Duytsche Meester 1 C xx k. guld.
- xxix De tweede Duytsche Meester Lxx k. guld.
- xxxj Voor extraordinaris ofte voor byval pleecht de Rector te hebben de helft vanden Schoelloon 100 car. guld.
- xxxvij Boven desen zyn D. Francisco Nansio die in des affgestorven Rectors plaetse gecomen is noch toegevoucht extraordinaris een hondert carolus guld.
- xliij Indien de Meesters inder scholen door ouderdomme comen affgaen ende onbequaem worden . . . zoo zal goede gedachtenisse ghehouden werden wanneer dat eenige Costeryen in deser Stadt comen te vervallen, datse ten meesten dienste der Kercken ende der Scholen gegeven worden⁷.

GA Dordrecht, Afd. Curatoren no. 1 fol. 1-2

BIJLAGE 4

Schoolkeur van Amsterdam 9 sept. 1595

*Beroerende de Hoofd ende de byschoolen.

Alsoo van deeser Stede wegen groote vlyt gedaen is sonder eenige costen te sparen om de twee Hoofdschoolen der selver Stede te versien van alle nootelycke bequaemheyte, Ende vernemelyck van geschichte meesters: ten eynde de Jonge Jeucht van kindts been aff inde selfder hoofdschoolen inde vrese godes, in goede tucht ende alle eerbaerheyte opgetogen ende nae elcx gelegentheyte inde Latynsche, grieksche, Duytsche ende Francoissche talen, Mitsgaders om wel te leeren schryven, cyfferen ende reekenen onderweesen mochte worden. Ende van oudts benefens de voors. Hoofdschoolen noch eenige byschoolen binnen

deeser Stede toegelaten zyn geweest, daerinne mede alle goede ordre dient gehouden te worden, op dat inde selfde byscholen de Jeucht insgelycx wel opgetrocken ende geleert moge worden, So ist dat myn Heeren vanden Gerechte geordonneert ende gestatueert hebben Gelyck se ordonneren ende Statueren mits deesen

i Dat naeden eersten Novembris toecomende niemant man noch vrouw binnen deeser Stede off de vryheyte vandien eenige byschoolen sal mogen houden noch oock byde huysen gaen leeren, Dan die poorter oft poortersse deeser Stede zynde, voorde expiratie vande voorsz. tyt by myn Heeren den Burgermrs deeser Stede off haeren gecommiteerdens behoorlick geexamineert ende daer toe bequaem gekent sal weesen, ende vanden voorsz. myn Heeren den Burgermrs specialycken toegelaten ende in deeser Stede Register aengeteyckent zynde ende belofte van getrouwicheyte gedaen hebbende, acte van admissie gethoont sal hebben aenden Rector vanden Hoofdschoolen der syde, daer alsulcke toegelaten schoolmr. oft schoolvrouwe woonachtich zal zyn, op pene van tsestien gulden ende daerenboven arbitrale correctie.

*

ij Dat oock niemant eenige ondermeesters te hulp sal mogen neemen sonder speciale toelatinge als boven, op gelycke pene.

*

iiij Nyemant en sal oock eenige Latynsche boecken inde byschoolen de Jeucht mogen leeren sonder speciael consent daertoe te hebben noch oock eenighe Duytsche off Francoissche boecken dan die eerbaer ende stichtelyck zyn, noch Godes heylige woorts, ende de gereformeerde Religie hier te lande geexerceert nyet en contrarieren, Op pene van twaelf gulden t'elcken mael te verbeuren, ende daerenboven arbitralyck gecorrigeert te werden naer gelegentheyte der saecke.

*

iiij Ende sullen de toegelaten schoolmeesters ende schoolvrouwen gehouden zyn alle daechs (wtgesondert alleenlyck de Sondach ende andere dagen die alhier opentlyck geviert worden) haer schoolen selfs naerstich waerneemen, Te weeten vanden eersten martij totten laetsten Septembris beyde incluijs, des morgens van achten tot elfven

ende des naemiddaechs van eenen tot vyfven, ende vanden eersten Octobris totte laetsten february beyde incluys smorgens van halff negenen tot elfven ende des naemiddaechs van eenen tot vieren, Ende haer benaerstigen dat zy inden selfden tyt voor ende naemiddage elck kindt eens perfectelyck hooren, ende der geener die schryven leeren haer schrift telcken reyse eens besien boven het hooren van haer lessen.

*

vj Sonder datse den kinderen meer als eens ter weecke, te weeten des Donderdaegs den geheelen namiddach oorloff zullen mogen geven, ende daer beneffens nyet dan Saterdaechs somers nae vieren ende swinters nae drie uren.

*

vj Sullen oock gehouden zyn pertinent Register te houden vande namen haerder Schoolkinderen mitsgaders vander selver Ouderen ende voochden ende der kinderen woonstede beneffens de ouderdom vande knechtken getrouwelyck aen te teykenen, Ende al t'selfde den Rector vande Hoofschool haerder Zyde alle vierndel Jaers te behandigen, Ende daerbeneffens te betaelen aenden selfden Rector off zyn gecommiteerde vande knechtken boven de seven Jaeren oudt zynde die alleen leeren leesen vyff stuvers, die leesen ende schryven tsamen leeren zes stuvers ende vande geenen die francois off cyfferen ende Reekenen leeren seven stuvers int vierndel jaers, waer voor zy vast zullen moeten staen, om tselfde in gereede penningen elcke vierndel jaers te betalen. Op de verbeurte van drie gulden voor elcke Jongen die zy verswegen zullen hebben voor deerste reyse, Voorde tweede reyse gelycke verbeurt ende daerenboven gesuspendeert te worden den tyt van zes weecken van heurluyder officie, Ende voorde derde reyse op gelycke verbeurt ende privatie van heurluyder officie.

*

vij Sullen mede de kinderen die bequaem zyn ende

welcker ouderen zulcx moghen lyden uijt den Catechismo der gereformeerde kercken het morgen ende Avont gebeth leeren ende eenen vande selfden by gebeurten de voors. gebeden smorgens ende savonts int affscheydt van buyten ende overluyt met geschichtheyt ende aendacht doen leesen, ende voorts den selfden de gebeden voor ende nae den eeten inde voors. Catechismo staende mede van buyten laten leeren, ende oock wel den geheelen Catechismus die soveel soude kunnen dragen.

*

vijj Ende en sullen de luyden nyet gehouden zyn voor schoolgelt meer te geven dan als volcht, Te weeten van kinderen die noch gheen seven jaren out zyn twaelff stuvers, vande geenen die seven jaren ende daerboven out zyn ende alleen leeren leesen twintich stuvers, vanden geenen die leesen ende schryven tsamen leeren dertich stuvers, ende vande geenen die Cijfferen ende Reekenen off francois leeren veertich stuvers int vierndel jaers.

*

ix Welck schoolgelt de Luyden die de kinderen tschool besteedt hebben alle vierndel jaers gehouden zullen zyn te betalen binnen acht dagen nae dat het verscheenen sal weesen tzy dat de kinderen tvolle vierndel jaers uijtgegaen zullen hebben ofte nyet ende zullen d'ouders ofte bevelhebbers vande kinderen die de selfde besteedt hebben daer voor gepandt mogen werden van veertien dagen tot veertien dagen.

Actum den xxxe Augusti XVc vyff entnegentich Presentibus de Schout allen den Burgermrs Exempto Cant ende allen den Schepenen Exempto Cornelis Jacob With.

Ende gecundicht den ix Septembris Presentibus den Schout Cromhout Burgermrs ende alle den Schepenen Exemptis Cornelis Jacob Wits ende Pieter Hasselaer'

GA Amsterdam, Keurboek H fol. 49v-52r

Bij de oorsprongen van ons geschiedenisonderwijs*)

I. VAN DER VELDE

I. Voorlopige oriëntatie

In onze studie over de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs is duidelijk gebleken hoezeer voor het achttiende en vroeg-negentiende-eeuwse didactisch denken geschiedenis en aardrijkskunde door talrijke raakvlakken zijn verbonden. Er valt een 'raakvlak-denken' te constateren, dat in deze periode soms zelfs uitdijt tot een eenheidsdenken. De paragraaf over geschiedenisonderwijs en aardrijkskunde-onderwijs in *Monumenta Paedagogica*, Band I: *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland* (Berlin 1960, S. 137) opent als volgt: 'Die Historie und Geographie werden um 1800 nicht nur zunächst noch als ein Ganzes betrachtet, sondern auch gemeinsam unterrichtet.' Deze eenheid heeft zich niet tot het Duitsland van rond 1800 beperkt, men treft ze evenzeer in Nederland aan, zij het wat later. Afspiegeling van Duits pedagogisch-didactisch denken of konsekwentie van een wellicht algemeen Westeuropese opvatting? In ons eerder genoemde opstel wezen we reeds op dit eenheidskarakter, zoals het zich ook demonstreerde in de titel van een leerboekje als: P. N. Muylt: *Geschied- en aardrijkskundige beschrijving van het Koninkrijk der Nederlanden II*, 5e druk, Zalt-Bommel 1838, en in de *Voorrede* van een atlas als die van: P. J. Mendel en H. Reding: *Album voor de Aardrijkskunde, van het Koninkrijk der Nederlanden en de Overzeesche Bezittingen*, 's-Gravenhage 1841: 'Wij hebben getracht ene Natuurkundige, Geschiedkundige en Plaatselijke beschrijving van Noord-Neder-

* Pendant van: Bij de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs (Pedagogische Studiën 1971, 48e jaargang p. 278).

land en de Overzeesche Bezittingen te geven, volgens de nieuwste statistieke opgaven en de nauwkeurigste berichten."

Fundamenteeler bleek die eenheid op wetgevend gebied. De I.o.-wet-1806 sluit beide uit van de leerplannen voor de 'gewone' lagere scholen; neemt beide op bij de 'verdere hulpmiddelen' – 'de Franse en andere hedendaagse of ook geleerde talen, de aardrijks-, geschiedkunde en dergelijke'. 'De wetgever', schreven we verder, 'is zich blijkens de aanvulling bewust geweest van de potentie van duidelijk herkenbare onderdelen der leerstof' te bestaan als zelfstandig vak: aardrijks-, geschiedkunde.'

Misschien voor wat geschiedenis betreft, de konsekwentie van de grote invloed die de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen uitgeoefend heeft op onze oudste onderwijswetgeving, vooral door haar geschrift *Algemene denkbeelden over het Nationaal Onderwijs*. 1798. Het *Gedenkboek 1748-1934* der Maatschappij bevat een volledige lijst van uitgaven in de eerste 150 jaar van haar bestaan. Hieronder komt ook een aantal historische werkjes voor. Op blz. 419 nemen we de titels van de historische werkjes over, die voor de I.o. wet-1806 zijn verschenen.

II. Internationaal

1. J. Wimpeling: *Epitome rerum Germanicarum* (1505)

Voorzover de gegevens waarover wij momenteel beschikken een konklusie toelaten, dateert het eerste leerboek dat zich met een onderdeel van Westeuropes geschiedenisonderwijs bezighoudt, van 1505. Het is werk van de Elzasser humanist Jakob Wimpeling (1450-1528) en draagt de titel: *Epitome rerum Germanicarum*. Het was

wat men thans zou noemen, de eerste 'Abrisz der deutschen Geschichte bis auf "unsre" Zeiten'. Het verheerlijkte de Duitse keizers, gaf wat krijgsgeschiedenis – nog bekend recept – maar gaf toch ook reeds enige kultuurgeschiedenis, hoofdzakelijk van de Elzas. Bekend is verder dat zowel Luther (1483–1546) als Melanchton (1497–1560) zich voor geschiedenis hebben geïnteresseerd, zowel voor geschiedenis als wetenschap als van uitdrukking van goddelijk welbehagen en onbehagen. Voor Luther was de geschiedenis bron van wijsheid en deugd: 'Was die Philosophie, weise Leute und, die ganze Vernunft lehren und erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das geben die Historien mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich, und stellen es gleich vor die Augen, als wäre man dabei, und sähe es also geschehen.' En even verder: 'Wenn man's gründlich besinnet, . . ., sind die Historien nichts anders denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen, erhält, regiert, hindert, fördert, strafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdienet Böses oder Gutes.'

2. Sleidan: Von den vier Monarchieen (± 1580?)

De zestiende eeuw kan beschouwd worden als de eeuw, waarin het geschiedenisonderwijs in huidige vorm 'geboren' is. Niet alleen door Luther's machtig woord en door Wimpheiling's nuttige boekje, ook door het (wat later) verschijnen van Sleidan: *Von den vier Monarchieen*, dat blijkens Albert Richter's: *Geschichtsunterricht im 17. Jahrhundert* (Langensalza 1893) in 1580 op de 'Fürstenschule zu Meissen' aanbevolen wordt als voorleesboek tijdens het avondmaal. Dit werkje was van zodanige kwaliteit dat het zich tot ver in de zeventiende eeuw heeft weten te handhaven en van een groot historicus als Leopold von Ranke (1795–1886) de lof meekreeg: 'Es mag wenig Kompendien geringen Umfangs von so gründlicher Arbeit geben.'

Deze boekjes zijn geen toevalfenomenen. Om zich hiervan te overtuigen, behoeft men slechts werken als N. Elias: *Ueber den Prozess der Zivilization* (Basel, 1939), H. Schulte Nordholt:

Het beeld der Renaissance (Amsterdam, 1948), A. von Martin: *Sociologie van de Renaissance, Physiognomiek en rhythmiek van een burgerlijke cultuur* (Amsterdam, 1951) op te slaan. De feiten zijn overigens algemeen bekend. In de late middeleeuwen hebben zich de samenlevingsvormen fundamenteel gewijzigd: steden ontstaan en met de steden ontstaat de burgerij, tussenlaag binnen de oude sociale stratificatie. Deze nieuwvorming leidt niet alleen tot sociale, maar indirect ook tot geestelijke complicaties. De opkomende bourgeoisie zocht, internationaal, voor haar maatschappelijke aanspraken een nieuwe geestelijke basis. Zij wees – aanvankelijk! – alle privileges en voorrechten af, die berustten op geboorterechten en standspretenties. Zij wist in zich zelve de krachten en de bekwaamheden aanwezig, die realisering van haar maatschappelijke verlangens zouden kunnen bewerkstelligen. Zij zag – Humanistisch – in de Oudheid haar voorbeeld. De autoriteit der Oudheid gaf de laat-middeleeuwse burgerlijke lekencultuur de nodige ruggesteun in haar vrijheidsstrijd.

Parallel met dit zoeken naar en ten slotte het scheppen van een eigen burgerlijke cultuur loopt de krachtige opleving van het nationale gevoel. Konkretisering vindt dit sterk gestegen nationale zelfbewustzijn in een figuur als Machiavelli, de vertegenwoordiger van de afsluitingsgedachte, de gedachte van de nationale staat. Hij gelooft in de sluimerende krachten van zijn volk met hetzelfde vurige patriotisme, waarvan Petrarca getuigde toen hij de woorden neerschreef, waarmee Machiavelli zijn *Principe* laat eindigen: 'De oude dapperheid is in de Italiaanse harten nog niet gestorven'.

Meer dan Luther en Melanchton is Wimpheiling sleutelfiguur. In hem zijn de drie aspecten aanwezig geweest die karakteristika zijn van de tijd en tegelijkertijd drijfkrachten tot de contemporaine geschiedschrijving. Hij was, schreven wij, Humanist. Kenner der Klassieken, van hun filosofie, van hun filologie, en van hun historie. Hij was een hartstochtelijk patriot, doordrongen van hetzelfde brandende nationale bewustzijn, door Petrarca bezongen en door Machiavelli gepolitiiseerd. Hij diende de geschiedenis als auteur.

En zoals men zich, óók internationaal, in de zestiende eeuw ging bekommeren om de eigen nationale talen (onze eerste nationale grammatika, de *Twe-spraak van de Nederduitse Letterkunst* dateert van 1584), ging men zich bekommeren om de eigen lotgevallen als natie. Het 'vak', 'vaderlandse geschiedenis' ontstaat.

3. Th. Steinmetz: *Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. Ein Beitrag zur Geschichte des Raticianismus* (1612)

Twee jaar na Richter's werkje verscheen in dezelfde serie Steinmetz' studie. Zij bevat waardevolle gegevens over opvoeding van en onderwijs aan vorstenkinderen in een opvoeding- en onderwijs-welgezend milieu. Toen de echtgenoot van Dorothea Maria overleed, bleef zij achter met acht zoons en een postuum geboren dochtertje. Zij wilde, ook overeenkomstig de inzichten van haar overleden gemaal, van haar zoons vorsten maken 'von hellem Kopfe, von edlem Herzen und von heiligen Willen'. Een hooggestemd ideaal dat voor realisering naar haar mening, terecht, een verzorgde educatie en een veelzijdig-ontwikkeland onderwijs behoefde. Zij zocht 'die ausgezeichnetsten Lehrer' uit en als zodanig werd in eerste instantie beroepen de toenmaals beroemde en door de universiteit van Jena aanbevolen Friedrich Hortleder. Hortleder trad in 1608 in functie, vergezelde de beide oudste prinses naar de universiteit van Jena, keerde in 1612 met hen terug en nam toen de leiding op zich van het onderwijs aan de gezamenlijke vorstenkinderen. Hij ontwierp alle leerplannen, doceerde zelf de hoofdvakken, vooral 'Erdbeschreibung, Geschichte, Politik und im sächsischen Staatsrechte'. Technisch-didactisch is Hortleder vermoedelijk toch niet boven 'Gedächtnisübungen' uitgekomen. Die bleken, klaarblijkelijk ook voor hem, toch te gelden als het meest betrouwbare middel, kennis snel en blijvend vast te leggen. Dit alles gaat aan Ratke's komst in Weimar (herfst 1612) vooraf.

Maar we weten nu dat in ieder geval vroeg in de zeventiende eeuw, in een specifiek milieu en binnen een bepaald leerschema, geschiedenis

als een der hoofdvakken heeft gegolden.

4. J. A. Comenius: *Didactica Magna* (1627-1632)

We keren terug tot Richter. Hij meent te mogen constateren dat tegen het eind van de zeventiende eeuw geschiedenisonderwijs meer en meer een zelfstandige plaats begint in te nemen, al schijnt dan ook van specifieke leerboeken nog geen of weinig sprake te zijn.

Comenius (1592-1670) zegt, hij terecht, heeft vergeefs geroepen. Hij verwijst naar diens *Didactica Magna* (Tsjechische versie 1627-1632, Latijnse versie Amsterdam 1657, Nederlandse vertaling 1892) en wel naar Hoofdstuk XXX, *Grundplan der Latijnse school*. Op de Latijnse school zullen onderwezen worden de 'zeven kunsten' in volle omvang, benevens vier talen. Voor Comenius in nadere beschouwingen treedt, geeft hij op basis van de toekomstige bestemming der leerlingen, een gedetailleerde, voor die tijd waarschijnlijk karakteristieke, hogere-beroepsdifferentiatie. De jongeling die de zesjarige cursus geeft doorlopen, verschijnt in het maatschappelijk leven als: 1. grammaticus, 2. dialecticus, 3. rhetoricus, 4. rekenkundige, 5. meetkundige, 6. musicus, 7. astronoom, waarbij hij bij 'astronoom' aantekent, dat 'zonder deze kennis zowel de physica als de geografie en een groot deel der geschiedenis duister zijn.'

De zeven 'vrije kunsten' vormen alzo de grondslag, maar betekenen geen eind van de studiemogelijkheden. Voor de leerling die hoger streeft, liggen de volgende beroepen open: 8. physicus, 9. geograaf, 10. chronoloog, 11. historicus, 12. ethicus, 13. theoloog.

In § 15 en § 16 gaat Comenius op het vak geschiedenis en haar betekenis in. Voor het vak zelf heeft hij een haast sakrale verering: 'Weil es feststeht, dasz die Kenntniss der schönsten Geschichten ein Teil der Bildung, eine Perle für das ganze Leben ist, so ist meine Meinung, dasz solche in allen Klassen des sechsjährigen Zeitraums mitgeteilt werden, damit den Schülern das, was in hohem Grade Merkwürdiges von dem ganzen Altertume gethan und gesprochen worden ist, nicht unbekannt sei.'

Niet anders oordeelt zijn voorganger Francis Bacon (1561–1626) over de ethische kracht van geschiedenis. In zijn Essay 'Of Studies' (1597) schrijft hij: 'Histories make Men Wise.'

Richter laat dan Comenius' leerplan volgen, dat binnen de geschiedenis der westerse didaktiek misschien het oudst-bekende leerplan voor geschiedenis is:

In de eerste klas een uittreksel uit de bijbelse geschiedenis;

in de tweede klas (de?) natuurlijke historie;

in de derde klas de geschiedenis der uitvindingen;

in de vierde klas zedeleer, gekoppeld aan sterk appellerende voorbeelden;

in de vijfde klas geschiedenis der levensgewoonten bij (de?) verschillende volkeren;

in de zesde klas de algemene geschiedenis, maar vooral echter die van het vaderland.

Een programma overeenkomstig Comenius' behoefte aan ordenend denken, een voorbeeld ook van zijn pan-sophie op een afzonderlijk vakgebied. Of deze leerstof als leerstof in haar onderdelen geen grenzen kent? Zweeft Comenius' geest hier boven de wateren?

5. *Christian Weise: Der kluge Hoff-Meister, 1676*

Comenius fungeert bij Richter echter meer als ideële achtergrond dan als voorbeeld voor de praktijk. Aansluiting aan de praktijk vindt hij bij een leerboek dat hij aankondigt als een werk, 'das . . . heute noch als eine sehr interessante pädagogische Erscheinung Beachtung verdient.' Dit eervolle getuigenis – wat is eervoller dan 'heute noch'? – slaat op bovengenoemd werk van Christian Weise (1642–1708), ook bekend uit de literatuurgeschiedenis als dramaturg en schrijver van satirische romans. Weise was in de jaren 1669–1670 werkzaam als gouverneur bij de beide zoons van de graaf von Asseburg zu Amfort; daarna tot zijn dood als rector. Hij schreef – produkt van eigen ervaring als gouverneur –: *Der kluge Hoff-Meister*, met de bedoeling de mogelijkheid van zelfstudie te stimuleren, ook bij nog jonge leerlingen. Weise blijkt een bekwaam didacticus te zijn. Hij gaat uit van het sanerend besef dat voor vruchtbare studie der historie

enige basiskennis noodzakelijk is. Die basiskennis is drieërlei: zij betreft tijdsbegrip, heemkennis, aardrijkskunde. Veel zorg moet besteed worden aan de hanteerbaarheid van jaartallen: Het is nu 1676. Het vorige jaar? Tien jaar geleden? Honderd jaar geleden? Bij Christus' geboorte?, enz. Van 'heimatkünstlichen Vorstufe des Geschichtsunterrichts', zegt Richter, heeft Weise zeker 'eine Ahnung', al vrezen wij dat zijn 'heemkennis' eer overwegend lokale en regionale geschiedenis is dan heemkennis in onze tegenwoordige ruimere zin. Noodzakelijk is ook enige aardrijkskundige voorkennis. Omdat geschiedenis in de zeventiende eeuw vooral geschiedenis van Europa is, moet er enige vertrouwdheid bestaan met de topografie van Europa. 'Heute noch', – òns 'Heute noch' ligt alweer bijna tachtig jaar achter Richter – kunnen wij Weise's advies waarderen, dat 'Masze gehalten werde' en vooral, 'daz dieses Studium allzeit mehr einem Spiele als einer ernsthaftigen Information ähnlich sei.' Het spelelement in de didaktiek driehonderd jaar geleden! Dit 'maathouden' te meer, omdat deze vooroefeningen bestemd zijn voor ongeveer achtjarige leerlingen. Men bedenke: Weise adviseert gouverneurs en aanstaande gouverneurs.

Dat hij een bekwaam didacticus was, voorloper van veel bruikbare praktische beginselen enkele eeuwen later, blijkt ook uit andere, voor ons momenteel vanzelfsprekende onderwijsprincipes, al betekent dit nog niet algemeen aanvaarde. Wij beginnen 'heute' zowaar in ernst vlot en toch doordacht taalgebruik, ook in de school, te waarderen. Weise was zich de betekenis van verantwoord taalgebruik diep bewust, en dat zowel mondeling als schriftelijk. Vandaar zijn voorkeur voor elkaar ondervragen; voor groepsgewijs en hardop repeteren, wat sneller bevestiging in het geheugen bewerkstelligt, 'durch die Augen und durch die Ohren zugleich'; voor leergesprekken tussen leerling en docent, waardoor de leerling gedwongen wordt door aanpassing van de eigen taal aan de taal van de docent, diens taalniveau min of meer te benaderen. Voor alle taalactiviteit biedt het geschiedenis-onderwijs rijk en gevarieerd materiaal. Her-

haaldelijk formuleert hij zijn standpunt, fundamenteel: 'Massen es bey einem Menschen die anständigste Tugend ist, wenn er seine Gedancken mit geschickten Worten an den Tag geben kan' en even verder, van 'de' mens naar de 'jonge' mens: 'Einem jungen Menschen musz die Zunge gelöset werden, dass er geschickt und ordentlich von den Sachen reden kan, die er gesehen hat.' En wat gesproken wordt, moet ook geschreven kunnen worden. Men zij gerust. Weise vergeet de spelling niet: '... damit sie ihr Deutsches orthographice lernen zu Marckte bringen'. Geschiedenis en taal, in al haar aspecten, voorbeeld van totaliteitsonderwijs avant la lettre.

Tot zover adviezen ten behoeve van de leerlingen. Maar de docenten zijn evenzeer gebaat met Weise's didaktische diagnoses. A priori is duidelijk dat zij in moderne zin modern moeten denken, om hun leerlingen op zijn grondslagen te kunnen begeleiden. Begrip van individuele differentiatie is onontbeerlijk – het staat nu eenmaal vast dat een leerling 'mit einem extra ordinar guten Ingenio' aangeboden leerstof sneller en grondiger verwerkt dan de normale leerling. Maar dit verschil in opnemings- en verwerkingsvermogen mag nimmer leiden tot zwakke onderbouw bij de middelmatig-begaafden door dominerende boven-begaafden.

Historische leerstof bevat door de spreiding in de tijd tal van begrippen die alleen reeds door de afstand een abstrakt karakter krijgen. Voor de gezegenden met een 'extra ordinar guten Ingenio' leveren begrippen als leenheer, veldheer, oorlogsschatting, vredesverdrag e.d. misschien weinig moeilijkheden op, tal van leerlingen hebben behoefte aan nadere konkretisering van de omvattende situatie door kleine historische details. Deze noodzaak tot illustreren impliceert voor de geschiedenisdocent een tot veelvuldig handreiken sufficiënt bezit aan kennis, ook van de 'petite histoire'. Veel steun en veel mogelijkheden tot self-help kunnen de leerlingen, middelmatigen en boven-middelmatigen, elkaar ook bieden door in overleg ontworpen tabellen, die synchrone samenhangen aangeven, en dit niet alleen voor de profane geschiedenis, ook voor de bijbel-

se: 'Wie denn auch bey Lesung der biblischen Historien im alten Testament eine Erinnerung der Synchronismorum viel zu der Sachen helffen kan'.

Weise heeft goed geweten hoe de eigen activiteit der leerlingen gestimuleerd kon worden. Maar zonder persoonlijk initiatief, zonder durende bereidheid tot kritische verwerking der eigen ervaring komt, naar Weise meent, een docent niet tot vruchtbare arbeid.

Een stukje moraal kan hij niet missen:

Ein Kind schaut in die Welt,
Und lernet durch die Welt sich selbst erkennen.
Denn was der Zeit-Lauff in sich hält,
Das kan man einen Spiegel nennen,
Darbey der Mensch sein eignen Thun besieht.
Ach was ist dran gelegen,
Dass sich die Jugend so bemüht!
Wer solchen Samen streut,
Der findt im Alter Fruchtbarkeit.

Op een laatste, ook weer modern geheten probleem, vestigen we nog graag de aandacht. Het betreft de vraag of men bij het geschiedenisonderwijs de chronologische lijn 'puur' moet volgen, dus starten in de Oudheid, of dat men, vooral op didaktische gronden, moet uitgaan van het heden. Wiese kiest voor het laatste standpunt. Wat te verwachten was, omdat dit voortvloeit uit wat wij genoemd hebben zijn 'sanerend' besef, het besef dat voor vruchtbare studie der historie, voor kinderen enige basiskennis noodzakelijk is, basiskennis die ontleend moet worden o.a. aan het eigen leefmilieu. Hij wil 'mehr auff die neuen Historien sehen und aus den alten nur so viel berühren, als zur Erleuterung der bissherigen Begebenheiten scheinert von nöthen zu seyn'.

6. Jean-Jacques Rousseau: *Emile* (1762)

Weise slaat in meer dan een opzicht een brug naar onze verdere beschouwingen. Hij vindt in de achttiende eeuw voor het hier zojuist aangesneden probleem een medestander in de Encyclopedist Denis Diderot (1713–1784), die eveneens wil uitgaan van het heden en van daaruit het verleden wil onderzoeken.

Na Diderot, mèt Diderot, stuiten we op Rousseau (1712-1778). Rousseau staat in flagrante tegenstelling tot Weise, althans wat de leeftijd betreft, waarop het onderwijs in de geschiedenis moet aanvangen. Hij constateert met enige trots in zijn beeld van Emile op vijftienjarige leeftijd (slot Derde Boek): 'Il ne sait pas même le nom de l'histoire, ni ce que c'est que métaphysique et morale'. Impliciet betekent deze constatering echter: Inwijding in geschiedenis, metafysika en moraal is nabij.

Hoe geschiedt dan die inwijding (hier) in de geschiedenis?

Rousseau gaat deze vraag natuurlijk niet uit de weg; daarvoor is zijn passie om te getuigen en te overtuigen, te sterk. Alleen maakt hij het de lezer, zoals vaker, niet gemakkelijk om tot een afdoend inzicht te komen, omdat hij geen gesloten afgerond betoog levert, maar omdat men zelf een 'betoog' op moet bouwen uit verspreide passages. Een exakte leeftijd waarop geschiedenisonderwijs 'behoort' aan te vangen, noemt hij niet - Weise heeft het over achtjarige leerlingen. Rousseau baseert zich op een zekere graad van geestelijk-sociale rijpheid. Ongetwijfeld een veel betrouwbaarder en als zodanig veel aantrekkelijker basis dan het botte werken met chronologische leeftijd. Rousseau scheidt in zijn 'zekere graad van geestelijk-sociale rijpheid' een vooral individueel gegeven, als zodanig passend in de grote lijn van zijn vormingsconceptie. Die geestelijk-sociale rijpheid betekent rijpheid voor de kennismaking met en het bestuderen van mensen. Vandaar de conclusie: *Geschiedenis 'n'est point à la portée des enfants'*. Voor Emile geldt: 'Je voudrais lui montrer les hommes au loin, les lui montrer dans d'autres temps ou dans d'autres lieux, et de sorte qu'il pût voir la scène sans jamais y pouvoir agir. Voilà le moment de l'histoire; c'est par elle qu'il lira dans les coeurs sans les leçons de la philosophie; c'est par elle qu'il les verra, simple spectateur, sans intérêt et sans passion, comme leur juge, non comme leur complice ni comme leur accusateur'. Emile zal dus de geschiedenis bestuderen via de mens en de mens via de geschiedenis, maar - van een boven-kinderlijk, haast zou men zeggen: van

een boven-menselijk standpunt. Rousseau dorst te vragen!

Desondanks bestaat er een zekere affiniteit tot Weise's moraal:

Ein Kind schaut in die Welt,

Und lernet durch die Welt sich selbst erkennen.

u.s.w.

Wat, laat ons zeggen, óók getuigt voor Weise als pedagoog.

De historiestudie wordt bij Rousseau gecompliceerd, doordat de leerling, als 'juge', ter beoordeling van het menselijk gedrag, moet beschikken over normen van zedelijkheid, dus kennis der moraal en beleving der moraal behoeft. 'Croit on . . . que l'historique tienne si peu au moral qu'on puisse connaître l'un sans l'autre?' Inwijding in geschiedenis en moraal vallen in Rousseau's leer- en opvoedingsproces samen. Een grootse gedachte die duidelijk maakt dat bij Rousseau studie der historie wel laat moet beginnen. De gebondenheid van geschiedenis en moraal fungeert bij hem als een geloofspunt.

7. S. Formey et B. Lamoureux: *Encyclopédie des enfans* (1801)

Over dit in West-Europa rond 1800 zeer populaire leerboekje schreven we uitvoerig in ons artikel over de oorsprongen van het aardrijkskunde-onderwijs. De ondertitel luidt:

Abrégé
de toutes
les sciences
à l'usage des enfans,

Onder 'toutes les sciences' valt natuurlijk ook de geschiedenis. Helaas niet als aaneengesloten hoofdstuk zoals bij de aardrijkskunde, maar naar de materie in tweeën gesplitst:

p. 63-65: De l'Histoire moderne

p. 106-117: De l'Histoire ancienne.

In de tussenliggende blz. wordt de aardrijkskunde behandeld, met een historische inslag, zoals blijkt uit wat wij op blz. 283-284 (*Pedagogische Studiën* 1971) mededeelden over 'De Bataafse Republiek'.

Veel kan, reeds op grond van het zeer geringe aantal pagina's, de behandeling van *Histoire moderne* en *Histoire ancienne*, niet om het lijf

hebben. De eigenlijke auteur Formey heeft misschien dit gedeelte van de stof slecht beheerst of de belangstelling voor de 'science' geschiedenis heeft hem ontbroken. Misschien ook, wat het waarschijnlijkste is, was er reeds te veel stof verzonken in de behandeling der aardrijkskunde.

De twee-en-een-halve bladzijde die in het boek aan 'De l'Histoire' worden gewijd – het woord 'moderne' uit de Table des Matières valt in het boek zelf weg – zijn slordig opgezet. Na de stereotiepe vraagstelling (vgl. de inleidende vragen in de voorafgaande studie):

Demande: Qu'est-ce que l'Histoire?

Réponse: C'est le récit des Faits et des Evénemens passés

volgt een indeling die eveneens afwijkt van wat de Table des Matières belooft. Zij geeft niet wat te verwachten was: Nieuwe en Oude Geschiedenis, maar Histoire sacrée en Histoire profane. Enige voorkennis acht Formey, als Weise, noodzakelijk: Geografie, en Chronologie. Hoofdzakelijk: Geografie, en Chronologie. Hoofdzakelijk, voorzover men in dit bestek van 'hoofdzakelijk' kan spreken, vormen de bestuursvormen, Formes de Gouvernement:

Le Gouvernement Monarchique,

le Gouvernement Aristocratique,

le Gouvernement Démocratique,

waarbij zich het merkwaardige feit voordoet dat de Provinces Unies, de Verenigde Nederlanden dus, zowel vallen onder le Gouvernement Aristocratique, met Venetië en Genua, als onder le Gouvernement Démocratique, met bv. Frankrijk en Zwitserland. Démocratique, omdat 'chaque Citoyen a le droit de voter, . . . , pour faire des Loix', enz. Wat nu niet precies klopt met de feitelijke situatie: Chaque citoyen, tenzij Formey met 'citoyen' uitsluitend stemrechtige burgers bedoelt.

De Histoire ancienne geeft niets dan een opsomming van de zeven wereldwonderen met bijzonderheden omtrent architecten, stichtingsjaar, ligging, afmetingen, kosten, e.d. Voor wie ze nog eens graag op een rijtje voor zich ziet, volgen ze hieronder naar de Franse tekst. Hij zal dan kunnen constateren, dat er afwijkingen naar de inhoud bestaan met andere teksten:

1. Le Mausolée d'Artémise dans la ville d'Halicarnasse
2. Le Temple de Jérusalem
3. Le Temple de Diane
4. Les Murs de Babylone
5. Le Jupiter d'Olympe
6. Le Colosse de Rhodes
7. Les Pyramides d'Egypte.

Samenvattend: Formey werkt kennelijk beter georganiseerd en daardoor produktiever op de basis van lokale factoren dan op die van de faktor tijd. Hij raakt op dit abstrakter terrein eerder het spoor bijster, verliest zijn oorspronkelijke conceptie gemakkelijk uit het oog. Zijn behandeling van de 'wetenschap' geschiedenis staat vakkundig ver beneden die van de 'wetenschap' aardrijkskunde.

III. Nationaal

1. Het 'de-kip-of-het-ei'-probleem

Een vraag die rijst als men zich bezighoudt met problemen rond de oorsprong en ontwikkeling van leervakken in een periode die nog geen wettelijke organisatie van het onderwijs kent, is, simplistisch gesteld, deze: Heeft een reeds aanwezige schoolpraktijk, steunende misschien op individuele voorkeur van docenten, op bestuurlijke invloeden, op plaatselijke mogelijkheden de de behoefte aan leermiddelen geschapen of heeft het vrije aanbod van leermiddelen gestimuleerd tot experiment met, eventueel tot een regelmatig gebruik van, deze leermiddelen, al dan niet volgens aanwezige lesroosters?

Voor het vak geschiedenis zijn wij geneigd deze vraag eerder in laatstgenoemde zin te beantwoorden. De gegevens waarop deze conclusie steunt, zijn echter schaars, zowel naar de ene als naar de andere zijde. Betrouwbare overzichten van leermiddelen op de lagere scholen rond 1800 meer dan plaatselijk in gebruik, kennen wij niet. Misschien bestaan ze, doch gaan ze schuil in nog gesloten archieven. Tekening en daardoor duidelijkheid komt er eerst in 1810. De 'algemene Boeken-lijst', aangekondigd in artikel 24 van het Reglement voor het Lager Schoolwezen en Onder-

wijs binnen de Bataafse Republiek, behorend bij de I.o.-wet 1806, wordt dan realiteit, bij 'Dispositie van de Minister van Binnenlandse Zaken', getekend: 'Amsterdam, de 8ste van Hooimaand (d.i. 8 juli) 1810, Van der Capellen'. De lijst zal, ingevolge deze dispositie, geplaatst worden in de *Bijdragen ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding*. Zij wordt aldus ter kennis gebracht van alle belanghebbenden, 'teneinde zich . . . daarna te gedragen'. Over deze boekenlijst schrijft Victor Cousin, Pair de France, Membre de l'Institut et du Conseil de l'Instruction publique, Directeur de l'Ecole normale (hij geeft klaarblijkelijk graag zijn titels en functie), die in 1836 ons land bereisde en het onderwijs grondig bestudeerde, in zijn uitvoerig reisverslag: *De l'Instruction publique en Hollande* (Paris-Strasbourg, 1837) op blz. 166: 'Et l'article 24 du réglement A est exactement l'article 80 de notre décret fondamental de 1808'. Naar de geest dan waarschijnlijk. De boekenlijst wordt van kracht op 8 juli, Lodewijk Napoleon deed afstand van de troon op 9 juli: Welkom Napoleon! De vraag blijft natuurlijk, welk gebruik in de praktijk van de boekenlijst werd gemaakt, in de periode 1810-1813 tot de 'bevrijding' en in de periode daarna.

Over de feitelijke schoolpraktijk zijn wij sinds Reinsma's *Scholen en Schoolmeesters onder Willem I en Willem II* (Den Haag, 1965) enigermate ingelicht via de rapporten van hoofdinspecteur Wijnbeek. Alleen: deze rapporten dateren van 1832 en later.

Men zou voorts iets mogen verwachten van de officiële onderwijsverslagen - het oudste is van 1816-, doch deze beperken zich in hoofdzaak tot algemeenheden. Over deze verslagen schreven wij in *Pedagogisch Forum* 1969, blz. 168-182.

We geven nu eerst:

2. Een overzicht van een aantal ons bekende leerboeken. Dat 'bekend' betekent in de meeste gevallen niet meer dan 'bekend met de titel'. Daarna:
3. Enkele voorzichtige opmerkingen over de schoolpraktijk, en besluiten met:
4. Konklusie.

2. Leerboeken

a. Uitgaven van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen (1788-1806)

Kort voor 1800 begint de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, opgericht in 1784, haar werkzaamheden. Op historisch gebied ontplooit zij grote activiteit, getuige de lijst van publicaties, zoals die in chronologische volgorde voorkomt in haar *Gedenkboek 1784-1934*, blz. 247-262. We beperken ons tot de periode 1784-1806. In deze periode verschijnen:

1788-1834. Levensschetsen van vaderlandse mannen en vrouwen, 3 stukken. (S.) (= Schoolgebruik).

1795. De zeden der Nederlanders, door D. van Hinloopen.

1796. De geschiedenis van Jozef, door W. van Oosterwijk Hulshoff. (S.)

1797. Het karakter van Jezus, door E. Tinga en A. M. Moens.

1800-1803. Algemene geschiedenis, door H. Curas en J. M. Schröck, 3 stukken met 3 kaarten. (S.)

1800. Vaderlandse geschiedenis, door H. Wester. (S.)

1803. Bijbelse geschiedenis, door B. Verwey. (S.)

1803. De geschiedenis van Jezus, door M. J. Adriani. (S.)

1805. Levensbijzonderheden der Apostelen, door M. J. Adriani. (S.)

1805. Merkwaardige gebeurtenissen uit de ongewijde geschiedenis, door R. Arrenberg en W. G. Reddingius.

Geen der drie hoofdaspekten: Bijbelse geschiedenis, vaderlandse geschiedenis, algemene geschiedenis, ontbreekt. Van de tien titels zijn er niet minder dan zeven voor de school bestemd. Dat getuigt van de duidelijke wil tot beïnvloeding van de dagelijkse schoolpraktijk. Opmerkelijk is dat deze in opvoeding en onderwijs zo geïnteresseerde Maatschappij in dezelfde periode geen enkel geschrift over aardrijkskunde publiceerde. Waaraan deze sterke concentratie van auteursactiviteit op het vak geschiedenis valt

toe te schrijven, is niet gemakkelijk aan te geven. Men kan met enige gegrondheid vermoeden dat hier de voorkeur van de predikant Jan Nieuwenhuizen, oprichter der Maatschappij en hoofdbestuurder van 1784 tot 1806, in welk jaar hij overleed, een (beslissende?) rol heeft gespeeld. Van de tien titels liggen er trouwens vijf op het gebied der bijbelse geschiedenis.

b. J. F. Martinet: *Het verenigd Nederland, verkort. Ten gebuik der scholen* (1790).

Kort nadat het Nut met zijn historische uitgaven is gestart (1788), verschijnt het 'leerboek' van J. F. Martinet (1729-1795). Martinet wordt als *Een Zutphens filosoof in de achttiende eeuw* naar voren geschoven door Drs. Bert Paasman (Zutphen 1971). Of Martinet de titel 'filosoof' verdient, is twijfelachtig. Daarvoor ontbreekt hem oorspronkelijkheid van denken, diepte en breedheid van visie. Hij is wel een van de vele popularisatoren van gangbare wetenschappen, die de achttiende eeuw als eeuw der Verlichting heeft gekend, en niet de minste. Het is jammer dat H. H. Zwager hem niet heeft opgenomen in zijn *Nederland en de Verlichting* (Bussum 1972), ofschoon hij daar vele 'tweederangsfiguren' (zijn term) heeft vermeld en besproken.

Martinet is een man geweest van een ongelooflijke produktiviteit; hij heeft over de meest uiteenlopende onderwerpen gepubliceerd: over natuurwetenschappen, aardrijkskunde, algemene en vaderlandse geschiedenis, kerkgeschiedenis, zedeleer, enz. Wij beperken ons hier tot zijn arbeid op historisch gebied, tot het vermelden van zijn *Historie der waereld* (1780-1788) in negen delen, *Het verenigd Nederland* (1788), een samenvatting van de vaderlandse geschiedenis uit de *Historie der waereld* in één deel, zijn *Kort begrip der wereldhistorie voor de jeugd* en tot een zeer summere bespreking van het in de titel vermelde boek. Werken van Martinet werden vertaald in het Frans, Duits, Engels, Maleis, Japans en bleven tientallen jaren in gebruik.

Martinet was predikant. De geschiedenis was voor hem 'een uitmuntend Werk van God, zijnde ene uitvoering van dat groot Plan, in Eeuwigheid door Hem ontworpen,' waarin 's Heren Macht

en Wijsheid, Goedheid en Orde, Rechtvaardigheid en Heiligheid' te ontdekken is. Deze formulering herinnert aan de geschiedbeschouwing van Luther, die wij op blz. 413 hebben geciteerd.

Martinet heeft 'der Jeugd willen te gemoet komen' door een 'verkorting' van het oorspronkelijke boek, dus door een reductie van 573 tot 212 bladzijden. We herkennen het werkschema uit de *Encyclopédie des enfans*, die uit dezelfde jaren stamt: het vraag- en antwoordspel, hiervoor aangegeven. De *D* en *R* van *Demande* en *Réponse* zijn vervangen door de *V* van *Vraag* en de *A* van *Antwoord*. Het boek bestaat uit negen samenspraken. De eerste samenspraak is verreweg het uitvoerigste; zij sluit op blz. 72 met het jaar 1565 en behandelt het 'Belang der Vaderlandse Historie; Oude en tegenwoordige staat; Middelen van opkomst en bestaan. De tweede opent met het Verbond der Edelen, de derde met de Unie van Utrecht, enz. De laatste samenspraak in haar 48 blz.: Bezittingen. Bevolking. Bestier. Staten. Andere Collegien. Erfstadhouder. Inwoners. Karakter. Wetenschappen. Taal. Uitvindingen. Konsten. Reizigers. Handel. O. en W. Indische Compagnie. Visserijen. Fabrieken. Landbouw. Zee- en Krijgsmacht. Helden. Inkomsten. Martinet heeft zijn weetje wel. Het boek is verlucht met kaarten en prenten, o.a. van de graven en gravinnen uit de verschillende 'huizen', die over deze landen hebben 'geregeerd', ook van stadhouders, staatslieden, admirals en veldheren, geleerden uit de tijd der Republiek. Een uitermate goed verzorgd werk. Ondanks de telkens weer onderbroken tekst en de steeds wat irriterende afhankelijkheid van Martinet's dominantie in deze, is het boek toch goed leesbaar gebleven, ongetwijfeld mede door zijn stilistische kwaliteiten.

Voor welke scholen is deze 'verkorte' editie bestemd? Is zij wel 'voor scholen' bestemd? Zij is nl. opgedragen 'Aan twee jonge vriendinnen' - aan Charlotte Frederika van Westerhold en Jacoba Carolina van der Haer. Martinet zegt niets over de leeftijd van deze jonge dames, maar constateert hoffelijk: 'Bij de toenemende ontwikkeling Uwer schone vermogens' slaan zij 'de weg tot de Wetenschappen, zo nodig in de trein van

uw leven, moedig, vlijtig en voorbeeldig' in. Inhoud, taal en stijl sluiten volkomen alle onderwijs uit, dat toentertijd aan de Latijnse scholen voorafging. Het meest zouden wij voelen voor een bestemd zijn voor de hoogste klasse(n) van de Latijnse scholen, zo ongeveer overeenkomend met Comenius leerplan-geschiedenis. Comenius reserveert immers de algemene geschiedenis, 'maar vooral echter die van het vaderland', voor de zesde klasse.

c. Enige aanvulling

Sub a en b hebben we de o.i. belangrijkste pogingen tot introductie van het vak Geschiedenis in het Nederlandse onderwijs eind achttiende eeuw geschetst. Enerzijds de breedgespreide poging tot popularisatie van het Nut; anderzijds het indringende werk van Martinet met zijn meer specifieke doelstelling.

Het spreekt vanzelf dat er meer leerboeken en leerboekjes verschenen zijn. Het zou echter buiten de beperkte doelstelling van deze studie vallen, wanneer dezerzijds gestreefd zou worden naar een enigermate volledige opsomming, gesteld dat die te bereiken zou zijn. Van vele boekjes schijnen slechts toevalsrestanten over te zijn, soms van een eerste druk, vaak ook van latere drukken, waardoor het totaalbeeld vertroebeld wordt. Enige aanvulling op a en b kan echter gewenst zijn, omdat zij een onjuiste, i.c. te beperkte beeldvorming kan voorkomen.

Adriaan van den Ende, 'voormalig commissaris tot de zaken van het lager schoolwezen en onderwijs, laatstelijk met de titel van hoofd-inspecteur van het middelbaar en lager onderwijs' noemt in zijn bekende *Geschiedkundige Schets van Neêrlands schoolwetgeving* (Deventer, 1846), als bron voor de kennis van het lager onderwijs de veel minder bekende, *Proeve ener beknopte geschiedenis van het Lager Onderwijs in ons Vaderland* van A. J. Berkhout (Amsterdam 1824). Deze 'Proeve' roemt hij terecht als 'zo zaakrijk en wèl geschreven' (blz. 332). Berkhout vermeldt in de Aantekeningen (blz. 106-111) nog de volgende geschiedenisboekjes:

P. J. Prinsen: Wegwijzer tot het spoedig aanleren der Algemene Geschiedenis;

IJsbrand van Hamelsveld; Algemene geschiedenis. Hij wijst er voorts op dat:

J. van Wijk Rz. een geheel omgewerkte en uitgebreide druk gaf van Perk: Vaderlandse geschiedenis, oorspronkelijk verschenen bij de Amsterdamse drukker-uitgever R. J. Poster, en dat:

Js. Az. Nijhoff deed verschijnen 'een zeer goed bewerkt kort overzicht der algemene geschiedenis voor jonge lieden' (Arnhem 1823).

Bij deze R. J. Poster verscheen in 1816 de tweede druk van *Eerste gronden der aardrijkskunde ten dienste der Nederlandse scholen*, door A. van Steenderen te Harlingen. Als goed zakenman nam Poster achter in het boekje een lijstje op van wat 'Bij de Drukker dezes is uitgegeven.' Het is een bescheiden fonds, zeventien titels in totaal, maar zeven van die zeventien hebben betrekking op (het vak) geschiedenis:

Leven van de Apostel Paulus,
Vroegste Geschiedenis van de Bijbel,
Lossius, Leven van Jezus;
Beknopte Romeinse Historie,
Geschiedenis van Griekenland;
C. Perk: Vaderlandse Geschiedenis.
Geschied- en Aardrijkskundig Leesboek.

Ook in dit fonds blijkt (het vak) geschiedenis dus een zekere preferentie te bezitten, parallel aan de Nutsuitgaven, met dezelfde voorkeur voor de bijbelse geschiedenis.

We menen na dit overzicht, dat één feit begint vast te staan: Er is een ruim aanbod van geschiedkundige gegevens, al dan niet gekombineerd met aardrijkskundige, en voorzover wij mogen oordelen, van betrouwbare kwaliteit. Daarmee is echter de vraag die we in de eerste paragraaf van III Nationaal stelden, nog niet beantwoord: Hoe was de feitelijke schoolpraktijk? En in welke verhouding stond zij tot het aanbod van leermiddelen?

3. Enkele voorzichtige opmerkingen over de schoolpraktijk

In deze paragraaf vragen wij naar de schoolpraktijk. We gaan er dus a priori vanuit, dat deze schoolpraktijk bestaat en adequaat te omschrijven valt. We vrezen dat dit a priori te optimistisch is gesteld. Op blz. 419 hebben wij hoofdinspecteur Wijnbeek geïntroduceerd, zoals hij in het boek van Reinsma in zijn rapporten naar voren treedt. Deze rapporten vormen voor de beschrijving van en de beoordeling van de vaderlandse onderwijssituatie tussen 1832 en 1850 wel de belangrijkste bron. Enige aanvulling voor wat details betreft is mogelijk via rapporten van (de) schoolopzieners in de provinciale schooldistrikten, waarop L. W. de Bree zich beroept in *Het platteland leert lezen en schrijven* (Amsterdam z.j.)

Onderwijs in geschiedenis en aardrijkskunde zullen wij haast uitsluitend aantreffen op scholen bestemd voor wat vanouds heet: 'Kinderen uit de beschaafde stand'. Dit blijkt o.a. uit mededelingen over dit type scholen in Maastricht: 'In de meeste dier scholen wordt onderwijs gegeven in het Nederduits, Hoogduits, Frans, in het schrijven, rekenen, de geschiedenis, en de aardrijkskunde'.

Deze constatering van Wijnbeek vindt grond in meer algemene gegevens. Om toegelaten te worden tot de Latijnse scholen dient toelatings-examen te worden afgelegd ingevolge het K.B. van 2 augustus 1815. Cousin acht dit examen belangrijk genoeg om over te nemen in zijn eerder genoemd werk, *De l'instruction publique en Hollande*. Het examen omvat: 'la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la grammaire hollandaise et les élémens de la géographie et de l'histoire.' Verzachtend wordt aan deze toch niet overdreven eisen toegevoegd: 'Dans les cas néanmoins où l'insistance sur ces deux dernières parties paraît trop rigoureuse, les curateurs auront la liberté d'agir comme ils le croiront équitable.'

Eventueel vrijstelling dus.

Wat leren ons nu Wijnbeeks Algemene overzichten en wat leert ons het Controle-onderzoek

via de tweede schooldistrikten in de afzonderlijke provincies?

Wij laten de bijbelse geschiedenis buiten beschouwing, eveneens de 'scholen voor kinderen uit de beschaafde stand' (type Maastricht). Maar zou er dan in zeven van de elf provincies in de jaren 1832-1839, de jaren waarop de door ons gecontroleerde algemene overzichten betrekking hebben, in Drente, Gelderland, Utrecht, Noord-Holland, Zuid-Holland, Zeeland, Noord-Brabant inderdaad geen enkele school geweest zijn, waar althans niet enige vaderlandse of enige algemene geschiedenis in een of andere vorm onderwezen werd? Als vertelling, als leesstof, min of meer als leervak? De 'algemene overzichten' behorend bij deze zeven provincies reppen niet van 'geschiedenis.'

Des te onwaarschijnlijker wordt deze leegte, doordat in de algemene overzichten behorend bij de provincies Groningen, Friesland, Overijssel onderwijs in geschiedenis wel genoemd wordt:

Groningen: Van de geschiedenis wordt overal de bijbelse, in vele scholen ook de vaderlandse en in sommige tevens de algemene behandeld.

Friesland: Van de geschiedenis wordt meestal de vaderlandse en de bijbelse behandeld.

Overijssel: De vaderlandse geschiedenis wordt in vele, doch niet in alle scholen onderwezen. In het controle-onderzoek wordt dit feit, lokaal, bevestigd. *Deventer:* Het geschied- en aardrijkskundig onderwijs (is) goed, doch slechts in hoofdtrekken.

Nu is misschien de onverwacht gunstige situatie in Groningen en Friesland tegenover (?) de meeste overige provincies verklaarbaar. N. Westendorp, schoolopziener in het vierde Groninger schooldistrikt - Appingedam, Delfzijl en veertig gemeentescholen omvattend tot Uithuizen en Termunten toe - was predikant en historicus van naam. Hij schreef o.a. *Algemeen overzicht der Romeinse oudheden in de noordelijke Nederlanden* en was als zodanig een der eerste wetenschappelijke beoefenaren der archeologie in Nederland. Wijnbeek noemt hem 'een beroemd oudheidkundige', misschien ook een beetje ter compensatie van zijn ongezoeten kritiek op

Westendorp als schoolopziener. Maar eerder toch wel oprecht gemeend. Men mag aannemen dat van Westendorps persoonlijke voorkeur iets op zijn naaste kollega's en op een aantal schoolmeesters is uitgestraald.

Voor Friesland kan misschien veel verklaard worden uit een sterk levend Fries-nationaal besef. Dit besef kan (zal?) een stimulans hebben betekend voor vakkundige en zeker voor amateuristische bestudering van lokale en provinciale historie, een bestudering waaraan een aantal schoolmeesters deel zal hebben gehad en waarvan de resultaten door Wijnbeek onder de noemer 'vaderlandse geschiedenis' kunnen zijn gebracht. Voorts mag niet vergeten worden dat juist in de tijd van Wijnbeeks schoolbezoeken (1837) de drie gebroeders Halbertsma, Justus Hiddes, geboren in 1789, Tsjalling, geboren in 1792, Eeltje, geboren in 1797, dichters en schrijvers van folkloristisch-romantische verhalen en werken, uitgegroeid waren tot populaire bevruchters van Fries-nationaal denken. Eeltje is de dichter van het Friese volkslied. Het samenvallen van deze nationale opleving met de periode van het eerste nationale schoolbezoek kan voor het oordeel over het onderwijs in het leer vak geschiedenis van beslissende invloed zijn geweest. Intussen: wij zijn te weinig op de hoogte van de details der Fries-nationale geschiedenis om ons te wagen aan een meer gefundeerde theorie. We laten het bij een veronderstelling.

Tenslotte Overijssel. Deventer is niet de enige stad geweest, waar in de eerste decennia der negentiende eeuw geschiedenisonderwijs werd gegeven. Ook Zwolle had hier moeten worden vermeld. Dit volgens Drs. Thom. J. de Vries in *Geschiedenis van Zwolle*, II, blz. 221. De Vries beschrijft daar: 'Het geschiedenisonderwijs geschiedde via de stadsgeschiedenis en daarvoor werd toen gebruikt de "Korte Geschiedenis der Stad Zwolle, in leeslesjes voor de jeugd" door de catechiseermeester J. A. Oostkamp.

In feite werkt Oostkamp dus overeenkomstig de principes van Christiaan Weise, die in zijn *Der kluge Hoff-Meister* (1676) immers kennis van het eigen leefmilieu aan de totaliteit geschiedenisonderwijs vooraf wil laten gaan. Eigen gezond

didaktisch denken van Oostkamp of navolging? Maar dan: Van wie?

Het valt ons des te moeilijker Reinsma's excerpten als het laatste woord te beschouwen, omdat ook in de 'blanko'-provincies geschiedenisonderwijs partieel voorkomt. In de Achterhoek bv. – zo bleek ons uit een toevallige relatie waar we later op terug hopen te komen – werd tegen 1800 op vrijwel alle scholen bijbelse geschiedenis gegeven en de Achterhoek zal in deze geen uitzondering geweest zijn.

IV. Konklusie

En zo zijn we weer terug bij het 'de-kip-of-het-ei'-probleem. We hebben tussen de jaren 1788/1790 en 1839 o.i. voldoende bewijzen gevonden voor een vrij uitgebreide geschiedkundige produktiviteit via het geschreven woord; deze produktiviteit is in de dagelijkse praktijk der scholen in veel mindere mate aangeslagen. Een andere konklusie laten de gegevens van Wijnbeek-Reinsma o.i. niet toe. Onze verwachtingen waren zo al niet hoog, dan toch hoger gespannen. Andere, even uitvoerige en even gemakkelijk bereikbare landelijke bronnen als Wijnbeek-Wiersma en De Bree zijn ons niet bekend; wel enkele lokale gegevens zonder landelijke bewijskracht. Men treft ze soms aan in plaatselijke en provinciale almanakken; blijkens De Vries ook in plaatselijke geschiedenissen. We zullen de eerste ontwikkeling van ons geschiedenisonderwijs, landelijk gezien en voorzover het blijvende schoolse presentie betreft, moeten plaatsen in de veertiger, eer misschien nog in de vijftiger jaren der vorige eeuw, met als stimulerend, doch misschien eerder dwingend, sluitstuk het opnemen van 'onderwijs in de beginselen der geschiedenis', in de l.o.-wet 1857 onder letter g. De prioriteit is aan het geschreven woord.

De discrepantie tussen 'aanbod' en 'vraag' bij de oorsprongen van ons geschiedenisonderwijs lijkt ons beduidend groter dan die bij de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs. 'Luxe'-vak tegenover vak met aantoonbaar praktische en economische noodzakelijkheid?

Literatuur

- Algemene Boekenlijst, volgens art. 24 van het Reglement voor het Lager Schoolwezen en onderwijs binnen de Bataafse Republiek*, 1810.
- Bacon Fr.: *Essays*. London, 1958.
- Berkhout A. J.: *Proeve ener beknopte Geschiedenis van het Lager Onderwijs in ons Vaderland*. Amsterdam, 1824.
- Bree de L. W.: *Het platteland leert lezen en schrijven*. Amsterdam, z.j.
- Bijdragen ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding*.
- Comenius J. A.: *Didactica Magna*. Nederlandse vertaling, Tiel, 1892.
- Cousin V.: *De l'Instruction publique en Hollande*. Paris-Strasbourg, 1837.
- Elias, N.: *Ueber den Prozess der Zivilization*, Basel, 1939.
- Ende, A. van den: *Geschiedkundige Schets van Neêrlands schoolwetgeving*. Deventer, 1846.
- Formey S. et Lamoureux B.: *Encyclopédie des enfans*. Bruxelles-Amsterdam, 1801.
- Keferstein H.: *Dr. Martin Luthers pädagogische Schriften und Auszerungen*. Langensalza, 1888.
- Martin A. von: *Sociologie van de Renaissance, Physiognomiek en rhythmiek van een burgerlijke cultuur*. Amsterdam, 1851.
- Martinet J. F.: *Het verenigd Nederland, verkort ten gebuike der scholen*. Amsterdam, 1790.
- Mendel P. J. en Reding H.: *Album voor de Aardrijkskunde van het Koninkrijk der Nederlanden en de Overzeesche Bezittingen*. 's-Gravenhage, 1841.
- Monumenta Paedagogica*. Band I: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland. Berlin, 1860.
- Muyt P. N.: *Geschied- en aardrijkskundige beschrijving van het Koninkrijk der Nederlanden II*, 5e druk. Zalt-Bommel, 1838.
- Nut (Maatschappij tot — van 't Algemeen): *Gedenkboek 1784-1934*. Leiden, 1934. *Algemene denkbeelden over het Nationaal Onderwijs*, 1798.
- Paasman B.: *J. F. Martinet: Een Zutphens filosoof in de achttiende eeuw*. Zutphen, 1971.
- Poster J. R.: *Uitgaven van .. . Amsterdam*, 1816.
- Reinsma R.: *Scholen en Schoolmeesters onder Willem I en Willem II*. Den Haag, 1965.
- Richter A.: *Geschichtsunterricht im 17. Jahrhundert*. Langensalza, 1893.
- Rousseau J.-J.: *Emile ou De l'éducation*. Amsterdam, 1762.
- Schulte Nordholt H.: *Het beeld der Renaissance*. Amsterdam, 1948.
- Sleidan: *Von den vier Monarchieen. ± 1580 (?)*.
- Spieghel H. L.: *Twe-spraak vande Nederduitsche Letterkunst*. Leiden 1584 (uitgave K. Kooiman).
- Steinmetz Th.: *Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart*. Ein Beitrag zur Geschichte des Raticianismus. Langensalza, 1895.
- Velde van der I.: Reinsma R. — als boven. Recensie in *Paedagogica Historica*, Gent, 1966, VI-1, blz. 226-228.
- Velde van der I.: Verslagen nopens de staat der lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden gedaan aan de Staten-Generaal 1816-1828. *Pedagogisch Forum*, 1969.
- Velde van der I.: Bij de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1970.
- Vries Thom de: *Geschiedenis van Zwolle I, II*. Zwolle.
- Weise Chr.: *Der kluge Hoff-Meister*. Langensalza. 1893.
- Wimpheling J.: *Epitome rerum Germanicarum*. 1505.
- Zwager H. H.: *Nederland en de Verlichting*. Bussum, 1972.

Boekbespreking

Karl Frey: *Theorien des Curriculums*. Verlag Julius Beltz. Weinheim 1971. ISBN 3 407 19002 6.

Dit *Habilitationschrift* handelt niet over leerplanontwikkeling, doch over de theorievorming, die over dit centrale thema in de onderwijskunde is ontstaan. Karl Frey maakte tot voor kort deel uit van de *Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung* en verrichtte in dat kader onderzoek- en ontwikkelingswerk, dat ook in ons land aandacht heeft getrokken (vgl. het binnenkort verschijnende verslag met papers van de *Workshop on Curriculum Research*, onder auspiciën van SVO te Vierhouten gehouden in december 1970). Momenteel is hij *Direktor am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften* aan de Universiteit van Kiel, waar – zoals mij tijdens een CERI-workshop te Kassel (1970) bleek – methodologisch en inhoudelijk interessant ontwikkelingswerk wordt verricht, m.n. constructie en experimentele beproeving van differentiërende onderwijsleerpakketten voor het natuur- en scheikundeonderwijs op voortgezet-onderwijs-niveau, waarbij veel aandacht aan zelfinstructie en verwerking in eigen tempo wordt gegeven. Ik vermeld dit omdat het onderhavige boek een zeer theoretisch gerichte studie is, een omstandigheid die tot het misverstand zou kunnen leiden dat 'ook bij onze burens alles louter theorie' zou zijn. Aandacht voor de wetenschapstheoretische en methodologische aspecten van curriculumtheorieën is noodzakelijk wil het praktische werk niet in traditioneel gedoe verlopen.

De studie van Frey is ingedeeld in vier delen. Het eerste deel (*Das Curriculum als Gegenstand von Theorien*) draagt een zeer abstract karakter. De auteur komt na een uitvoerige beschouwing tot de volgende 'Bezugsdefinition': 'Curriculum ist die systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konstituenten System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation von Unterricht' (blz. 50). De samenvattende

toelichting op dit leerplanbegrip (blz. 48-52) is wellicht een dienstige inleiding op het boek als geheel. Overigens komt het mij voor dat Frey in deze passage onvoldoende tot uiting brengt dat leerplanontwikkeling continu voortgaande arbeid is en een centrale functie vervult in onderwijsveranderingsprocessen; de definitie is van een ietwat statische signatuur. Dat Frey wel oog heeft voor dit aspect blijkt onder andere uit de bespreking van een *Schema fortlaufender Curriculumreform* ontwikkeld door mej. Knab, tot voor kort verbonden aan het Max Planck Institut für Bildungsforschung te Berlijn (blz. 63 e.v.).

Het komt mij voor dat Frey, als weinig anderen in Europa, zich bijzonder intensief met zowel de Europese als de Amerikaanse literatuur heeft beziggehouden (de literatuuropgave telt plm. 350 titels). Zijn poging tot rubricering van curriculumtheorieën lijkt meer interessant (of merkwaardig) dan nuttig. De auteur doet er zelf verder ook weinig mee in de volgende drie delen van zijn boek. De achtergrond daarvan is wellicht dat Frey het curriculumbegrip nogal verzelfstandigt, zo niet isoleert: de relatie met de concrete schoolwerkelijkheid, met onderwijsorganisatievormen en met de verscheidenheid der leerlingen, voor wie het leerplan uiteindelijk toch bedoeld is, is impliciet wel steeds aanwezig, doch zou waar het gaat om stelselmatige inventarisatie van leerplantheorieën meer expliciet in het geding gebracht kunnen zijn. De werkelijkheidswaarde van de systematiseringspoging zou er door zijn vergroot.

In de drie volgende delen van zijn boek laat Frey een groot aantal leerplantheorieën of bijdragen daartoe de revue passeren. Er is sprake van een samenhangende literatuurbespreking; lezing van dit gedeelte van het boek vooronderstelt toch wel een vrij grote mate van vertrouwdheid met de teksten van de meest vooraanstaande auteurs op het gebied van de leerplanontwikkeling en de theorievorming daaromtrent.

Frey begint met een bespreking van *Struktur- und inhaltorientierte Theorien* (Bruner, Ausubel, Herrick, Robinsohn, Klafki, e.a.) en in dit deel valt de nadruk op een bespreking van de relatie tussen inhoud en methode ('subject matter' versus 'learning experience') bij diverse auteurs. Het daaropvolgende deel is gewijd aan *Prozess- und systemorientierte Theorien*: de totstandkoming van curricula resp. het verloop van leerplanontwikkelingsactiviteiten staat centraal. Het gaat in dit soort theorieën in feite om modelontwikkeling met betrekking tot beslissingsprocessen (bv. t.a.v. de vaststelling van onderwijs- en leerdoelen) en productiestrategieën. De theorievorming op dit gebied is o.a. van belang voor degenen, die zich interesseren voor de samenhang van curriculumontwikkeling en het op gang brengen van innovatieprocessen.

In het uitvoerige vierde deel, tenslotte, bespreekt Frey verschillende *Taxonomische Theorien und Systeme* alsmede de plaats en functie van taxonomieën in het leerplanontwikkelingswerk als totaliteit. Een taxonomie is een ordeningsleer, een classificatietheorie; in feite wordt het begrip dikwijls gebruikt voor

het eindproduct van classificatiewerk. De 'taxonomy of educational objectives' van Bloom en Krathwohl is wel het bekendste voorbeeld. Frey bespreekt voorts o.a. het werk van Gagné (classificatie van de wijzen waarop geleerd wordt) in het kader van de 'psychologische' taxonomieën. Tegenover deze heterogene groep staan de 'thematische' taxonomieën (o.a. Phenix). In theoretisch opzicht doet zich in beide vormen het probleem van de hiërarchische organisatie der 'elementen' gevoelen. De vraag of taxonomieën 'theorieën' danwel 'instrumenten' genoemd moeten worden, beantwoordt Frey genuanceerd (blz. 234) en in het verlengde daarvan volgt een relatief gedetailleerde uiteenzetting over de functies van taxonomieën in leerplantontwikkelingswerk en binnen het curriculum als zodanig, i.c. de leerstofplanning en de meting van leerprestaties. Het komt me voor dat Frey in dit gedeelte van zijn boek wat los komt van de ietwat krampachtige abstractheid, die als totaalindruk achterblijft.

K. Doornbos

Helmut Skowronek, *Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung*, Schroedel, Hannover, 2. Aufl. 1970.

Skowronek, die dit boek als dissertatie bij Heinrich Roth schreef, trekt hierin de lijn door die zijn leermeester voor de didactiek heeft uitgezet. Hij bepleit een oriëntatie van aan de psychologie, de didactiek en tracht in dit boek te schetsen van welke resultaten van het psychologische onderzoek van cognitieve processen een didactiek van de 'Denkerziehung' zou kunnen profiteren. In vijf hoofdstukken, die de rug gegraat van het boek vormen, worden daartoe acht tereenvolgens onderzoekingen besproken over de waarnemen, de taal, het denken (inclusief cognitieve stijlen), de intrinsieke motivatie en de creativiteit. De auteur stelt bij deze thema's telkens die experimenten en theorieën aan de orde die voor zijn doelstelling relevant zijn. Dat hij daarbij getracht heeft een zo breed mogelijk overzicht te geven, bewijst alleen al de omvang van de aan het boek toegevoegde literatuurlijst, die 15 pagina's beslaat.

In het eerste hoofdstuk zet Skowronek uiteen, waarom 'Denkerziehung' bij uitstek 'zeitgemäss' is. Hij wijst daarbij niet alleen op de eisen die de moderne beroepsarbeid stelt, maar vooral ook op de veranderingen die in onze Westerse maatschappij heb-

ben plaatsgevonden, waardoor mensen zich veel meer dan vroeger in hun handelen moeten richten op abstracte, niet direct gegeven samenhangen. De eis tot steeds verdergaande democratisering, die in de Westerse landen gesteld wordt, maakt het noodzakelijk, dat elk lid van de samenleving de grenzen van zijn eigen concrete leefmilieu van individuele mensen en dingen kan overschrijden door denken op abstract-symbolisch niveau.

De schr. die van de bekende door Bruner gemaakte onderscheiding van drie representatieniveaus uitgaat, vat Denkerziehung dus in de eerste plaats op als een vorm van onderwijs die erop gericht is, de leerlingen het abstract-symbolische niveau te doen bereiken: het gaat om het leren omgaan met de abstracties die het door ons geconstrueerde beeld van de wereld bepalen. Evenals Bruner legt hij daarbij tevens de nadruk op het verwerven van denkmethodeën c.q. strategieën, en meent hij dat aan deze methoden in het onderwijs de voorrang gegeven moet worden boven het in de moderne wetenschap en techniek gehanteerde begrippenapparaat zelf. Hier schuilt een inconsistente, die Skowronek overigens met zijn

leidsman Bruner deelt.

Niet zozeer inconsistent als wel onduidelijk is de schr. in het inleidende hoofdstuk, waar hij tracht uiteen te zetten hoe volgens hem de relatie tussen didactiek en psychologie eigenlijk hoort te zijn. Hij verdedigt een 'technologische conceptie' volgens welke de didactiek een technologisch systeem zou zijn, dat ontstaat door transformatie van theoretische wetenschappen. Die transformatie zou dan niet alleen op die wetenschap worden toegepast waarvan de inhoud moet worden onderwezen, maar ook op de psychologie, die een formele bijdrage tot de didactiek levert. Skowroneks bewering in dit verband, dat het technologische systeem (lees: de didactiek) daarbij niets nieuws ten opzichte van de theoretische wetenschappen bevat, doet vreemd aan, omdat deze in strijd is met het principe, dat het onderwijzen van een wetenschap een structurering van het materiaal vereist die anders is dan de structuur van de wetenschap zelf.

In het laatste hoofdstuk maakt de schr. de balans op van het voorafgaande. Hier blijkt vooral duidelijk, dat hij zich met name aan Bruner oriënteert. Diens drieslag van representatieniveaus wordt tot basis van het leren denken gemaakt. Daarbij wordt ingegaan op de vraag, in hoeverre het enactieve (handlings-) en het iconische (aanschouwelijke) niveau steeds opnieuw moeten worden doorlopen bij het verwerven van nieuwe kennis, of dat in latere stadia direct de verbaal-begripsmatige weg kan worden gekozen. Ook het zeer belangrijke probleem, welke activiteiten op een bepaald representatieniveau de overgang naar een hoger niveau bevorderen en welke niet, komt aan de orde. Uiteraard worden hier geen kant-en-klare oplossingen aangeboden, maar wel worden richtingen aangewezen waarin de oplossing van dit soort vragen zou kunnen worden gezocht.

Als dissertatie vormt dit boek ongetwijfeld een respectabele prestatie. De auteur heeft, zoals opgemerkt, een bijzonder grote hoeveelheid literatuur bewerkt. Zijn keuze van onderwerpen die hij behandelt is zeker niet inadequaat te noemen. Natuurlijk zijn bij een dergelijk boek altijd omissies aan te wijzen. Zo wordt bijv. het pionierswerk van zijn eigen landgenoot Selz, die in de dertiger jaren met zijn publikatie over de opvoedbaarheid van de intelligentie veel opzien baarde, door Skowronek niet ge-

noemd. Maar op dit punt gedraagt hij zich overeenkomstig de meeste jongere beoefenaren van de psychologie in de Bondsrepubliek, die zich veel nauwkeuriger op de hoogte plegen te stellen van de Amerikaanse psychologie dan die van hun prenazistische voorgangers. Het onbevredigende van het boek is echter vooral, dat men niet goed ziet voor welke lezerskring het eigenlijk geschreven is. Het is een boek, dat interessant is voor lezers die van de gerefereerde onderzoeken uit de eerste hand op de hoogte zijn. Ik vrees, dat het daarentegen voor lezers die het psychologische werk niet kennen waarover de schr. spreekt, weinig informatief zal zijn, omdat de kort of te abstract wordt gerefereerd, of omdat de schr. het gerefereerde onderzoek al direct in een interpretatief kader plaatst. Waarschijnlijk leent het boek zich het best voor een behandeling in het kader van seminaria of werkcolleges op het terrein van de didactische psychologie.

Twee m.i. vrij ernstige tekorten van het boek moeten nog worden gesignaleerd. Ten eerste is de schr. te kritiekloos tewerk gegaan, waar het de theoretische detekenis betreft die de psychologen zelf aan hun experimentele resultaten hebben toegekend. Nergens gaat de auteur in op de data, die de onderzoekers verkregen hebben, maar overal volgt hij hen in hun interpretaties. Dat de laatste vaak aanvechtbaar zijn, vooral op het onderhavige terrein van het onderzoek van cognitieve processen, is aan elke ingewijde bekend. Een tweede bezwaar is, dat het boek in 1970 ongewijzigd is herdrukt. Daar het werk blijkbaar in 1965 afgesloten werd (nieuwere literatuur wordt nergens genoemd), was een herschrijving ten zeerste gewenst. Hierdoor was het ook mogelijk geweest de vele sedert dat jaar in Duitse (D.D.R.) en in Engelse vertalingen verschenen Russische literatuur in het boek te verwerken. Met name het werk van de school Gal'perin - El'konin, dat zich exact op het door Skowronek behandelde terrein beweegt, had moeten worden behandeld. De confrontatie hiervan met Piaget, Bruner, Berlyne e.a., die nu in het middelpunt staan, had uiterst informatief kunnen zijn. In het boek zoals het nu is herverschenen, wordt alleen op ouder Russisch werk ingegaan.

C. F. van Parreren

W. Kenneth Richmond: *The Literature of Education, A Critical Bibliography 1945-1970*, London 1972, Methuen £ 1.30; 206 p.

Dit werk is een overzicht van belangrijke boeken en officiële rapporten op het gebied van opvoeding en onderwijs die de laatste 25 jaar in de Engelse taal zijn gepubliceerd.

Het is een mappa mundi die niet bedoeld is voor de specialist die op zijn eigen terrein toch de weg wel weet maar voor de minder getrainde wetenschappelijke kaartlezer en diegenen die een algemeen overzicht over het gehele gebied willen hebben. Gekozen is voor de laatste 25 jaar omdat deze periode vooral voor Groot-Brittannië er een is geweest van snelle educatieve groei en uitbreiding.

De bibliografie is verdeeld in tien categorieën: philosophy of education, educational theory, curriculum study, educational psychology, history of education, sociology of education, educational administration, comparative education, economics of education, educational technology.

Behalve door het verzamelen van literatuur op deze gebieden heeft Richmond ons ook aan zich verplicht door een algemene inleiding te schrijven waarin hij de laatste 25 jaar overziet en bovendien elk hoofdstuk te laten voorafgaan door een commentaar op de stand van zaken binnen het betreffende wetenschapsgebied.

Het is duidelijk dat aan een werk als dit grote behoefte bestaat, want: 'The fall-out from the education explosion is apt to throw more dust in his eyes than the innocent reader imagines' (p. 13).

Het is even duidelijk dat dit soort bibliografieën

het risico loopt verouderd te zijn op het moment van publicatie, een risico dat Richmond zich zeer wel bewust is en m.i. terecht onvermijdelijk acht.

Is men bereid dit bezwaar te accepteren dan kan men dit werk als zeer geslaagd kwalificeren. Ik beschouw mij niet competent op alle bovenvermelde terreinen maar de literatuur die vermeld en vaak kort en pittig gekarakteriseerd wordt op de gebieden waar ik wel zicht op heb, behoort tot het beste dat in Groot-Brittannië en de Verenigde Staten in de laatste 25 jaar verschenen is. Het is een kritische bibliografie in dubbele zin. Diegenen die Richmond uit zijn vele publicaties kennen weten dat hij een auteur is die niet gemakkelijk gebiologeerd wordt door grote namen of gevestigde reputaties; ook in dit boek stelt hij zich zeer onafhankelijk op en komt daardoor vaak tot een verrassende en nieuwe kijk op fenomenen die wij al zo goed dachten te kennen.

Hij is bovendien kritisch in de zin dat hij schift en onderscheidt, al is het jammer dat hij zijn selectiecriteria niet expliciteert.

Als laatste verdienste wil ik vermelden dat zijn schrijfrant levendig, uitdagend, boeiend en geestig is, een verademing na de kille, aseptische doodschrijverij die de moderne pedagogische en onderwijskundige literatuur, misleid door een verkeerd geïnterpreteerd idee van wetenschappelijkheid, dreigt te worden.

J. H. G. I. Giesbers

R. Vandenberghe, *Het Vernieuwd Secundair Onderwijs in België*, Leuven 1971, Uitgeverij Acco, 77 p.
Boekbesprekingen

In deze publicatie heeft Vandenberghe een negental teksten bijeen gebracht ter eerste oriëntering en informering van Belgische aggregaatsstudenten. Debrock, directeur-generaal van het Ministerie van Nationale Opvoeding en Beirnaert, secretaris-generaal van het Pedagogisch Bureau van de NSKO (Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs) beschrijven de historische ontwikkeling en de huidige situering van het V.S.O.

Het is een overigens schrale troost om bij laatstgenoemde te lezen dat ook in België een 'diepgaande malaise omtrent het lerarenprofiel, en het uitblijven van een pedagogische en financiële herwaardering

van het lerarenambt' (p. 25) onderwijsvernieuwing zeer negatief beïnvloedt. Een andere hoek van de klaagmuur waar Nederlanders en Belgen elkaar kunnen vinden is waar Vandenberghe het ontbreken van een traditie bij begeleidende onderwijsresearch vermeldt en de radicale wijze van invoeren van het VSO signaleert.

Dit geschrift maakt ons vervolgens wijzer over de observatiegraad van twee jaar, een brug tussen het primair onderwijs enerzijds en de oriëntatiegraad (2j) en determinatiegraad (2j) anderzijds.

De observatiegraad begint met een eenjarige ongedifferentieerde gemeenschappelijke aanvangsklas

met 33 lessen per week. Voor zwakbegaafde en vertraagde leerlingen is er een aanpassingsjaar waar leerlingen direct uit de basisschool heen kunnen of via het in ons land eufemistisch aangeduide systeem van doorstroming uit de gemeenschappelijke brugklas in terecht komen.

Het tweede jaar van de observatiegraad kent nog steeds geen onderscheid tussen A.V.O. en B.O.; naast een gemeenschappelijke basisvorming kunnen de leerlingen nu echter wel een fundamentele en een

complementaire optie kiezen, de eerste aanzetten tot differentiatie naar aanleg en interesse. Om inzicht te geven in de manier waarop een en ander in de praktijk verloopt vinden we ook een aantal initiatieven beschreven die t.a.v. het eerste experimenteerjaar in het Katholiek onderwijs werden genomen.

Deze instructieve publicatie besluit met de wet en structuurschema VSO en een bibliografie.

J. H. G. I. Giesbers

M. Brauneiser (hrsg.), *Attacken auf die Pädagogische Provinz*, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1970, 104 S.

Attacken auf die Pädagogische Provinz is de verzamelaar voor negen radiolezingen, die door Aebli, Behrendt, Gamm, Mollenhauer, Robinsohn, Rumpf, Schorb en Söntgerath werden gehouden. Geen van deze heren is tevreden met de Duitse school.

Is de lezing ervan voor een niet-Duitser interessant? In Behrendts voordracht over 'Rückständige

Deutschen Schule' vindt hij bekende thema's. Schorb geeft een aardige analyse van de verschijnselen 'Aktualisten' en 'Futuralisten' in de vernieuwingsbeweging. Een boekje, dat wel aardig is als men het tegenkomt, maar het aankoopbedrag kan vermoedelijk beter worden besteed.

N. Deen

Hartmut von Hentig, et al., *Die Bielefelder Laborschule*, Klett, Stuttgart 1971, 133 S.

Wie het werk van Von Hentig kent, met name 'Systemzwang und Selbstbestimmung' vindt in dit boekje de uitwerking van zijn beginselen tot het schoolwerkplan van een experimenteerschool.

Als zodanig voor ieder die naar structuurverande-

ring in het voortgezet onderwijs streeft bepaald de moeite waard. Men moet de grondbeginselen en uitgangspunten echter van elders kennen, want ze worden in dit boekje niet herhaald.

N. Deen

Uit de serie *Auswahl* (Schroedel, Hannover): *Didaktische Analyse*, Reihe A, no. 1, 10e druk 1969, 105 p. *Der Programmierte Unterricht*, Reihe A, no. 5, 3e druk 1969, 116 p. Werner Correll, *Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation*, Reihe B, no. 17, 2e druk 1971, 101 p.

De drie bovengenoemde boekjes werden ter gelegenheid van hun herdruk ter bespreking aangeboden. Reihe A verzamelt artikelen uit het tijdschrift 'Die Deutsche Schule', die rondom een bepaald thema opnieuw worden afgedrukt. Het eerstgenoemde deeltje bevat o.a. Klafki's bekende artikel 'Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung' en Ewald Kley's behandeling van 'Das didaktische Prinzip der Lücke zur Aktualisierung des kindlichen Interesses'. Geen verbazing over deze 10e druk. Ook de herdruk van het volgende deeltje is niet verbazingwekkend. Het thema houdt actualiteit, en de auteurs (Hochheimer, Hilgard, Schramm en Flechsig) waarborgen kwaliteit.

In Reihe B verschijnen oorspronkelijke bijdragen.

Werner Correll, vooral bekend door zijn werk op het gebied van de geprogrammeerde instructie, schreef een boekje voor de serie, dat reeds na twee jaar is herdrukt. Hoewel de lezing enige vertrouwdeheid met de leerpsychologie en de ontwikkelingspsychologie veronderstelt, is het een toegankelijk geschrift. Correll schreef zijn boekje op basis van de moderne gedragspsychologie en de daarbinnen ontwikkelde leertheorieën, en ontwikkelde op deze basis een consistent pleidooi voor het afschaffen van jaarklassen ten gunste van een flexibele schoolorganisatie met variabele groepen. Zoals een gedragspsycholoog past, fundeert hij zijn betoog op empirisch onderzoek. De heer Correll, die zichzelf veelvuldig citeert, verzuimt opmerkelijkerwijs mee te delen dat hij niet de uitvinder

is van de 'operant conditioning'. Enig zoeken brengt uit de literatuuropgave wel de naam van B. F. Skinner te voorschijn, uiteraard als co-auteur van W. Correll. Het zwakste deel van het boekje gaat over leerplanontwikkeling, ook een monocultuur van de schrijver.

Wie over deze geborneerdheden heenstapt, vindt een stimulerend boekje, dat uitnodigt tot verdere kennisname van het experimenteerwerk van de auteur.

N. Deen

J. Simonse, *Belemmerde kansen. Een sociologische schets van de volksbuurt*, 275 pag., f 19,50. Uitgeverij Samsom, Postbus 4, Alphen aan den Rijn, 1971.

De schrijver van deze publikatie is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de Stichting Clubhuizen 'De Jeugdhaven' te Rotterdam. Hij heeft dit boek geschreven vanuit een drietal overwegingen:

- informatie te geven over opvattingen, levensstijl en levensomstandigheden van mensen, die de achterbuurten der grote steden bevolken.
- duidelijk te maken dat 'het primaat der algemene voorzieningen' ten nadele van deze mensen werkt.
- maatschappelijke werkers, cultureel werkers, opbouwwerkers, studenten van sociale en pedagogische academies en stedenbouwkundigen, die te maken hebben met sanering en renovatie van oude stadswijken te motiveren zich voor deze mensen in te zetten.

Het boek is ontstaan vanuit eigen waarnemingen en ervaringen van de schrijver en het bestuderen van de literatuur over volksbuurten en zijn bewoners. In de studie worden behandeld:

- het begrip volksbuurt
- de volksbuurt als sociale structuur
- de volksbuurt als cultureel systeem
- sociale veranderingen in de volksbuurt
- sanering, amovering, renovatie
- gedragskenmerken van de volksbuurtbewoner
- het sociale culturele werk in de volksbuurt.

Ten aanzien van een studie als de onderhavige is het niet moeilijk een aantal kritische opmerkingen te maken. Zo lijkt mij de bezorgdheid van hen, die werkzaam zijn in het sociaal-culturele werk, dat zij handlangersdiensten aan het onderwijs moeten verrichten

omdat bijvoorbeeld in het Rotterdamse project Onderwijs en Sociaal Mileu gestreefd wordt naar samenwerking tussen scholen, gezinnen en buurt- en clubhuizen, wat overtrokken (pag. 80).

Voorts is men in deze kringen bevreesd dat 'de werkingssfeer van het onderwijs' in de volksbuurten wordt verbreed en dat dit in de praktijk er toe zal leiden 'dat de hele opvoeding van de volksbuurtkinderen tot schooltaak' zal worden. Vandaar dat Simonse schrijft: 'het is mede de taak van het sociaal-culturele werk in de volksbuurten om dit imperialisme voor de school te bezweren' (pag. 85/86). Persoonlijk geloof ik niet dat de school taken van het sociaal-cultureel werk gaat overnemen of dit werk aan zich zal dienstbaar maken. Scholen en buurt- en clubhuizen dienen, in het belang van kinderen die in volksbuurten opgroeien, op basis van vrijwilligheid en gelijkwaardigheid met elkaar samen te werken zonder elkander te wantrouwen.

Simonse heeft met zijn sociologische schets van de volksbuurt opnieuw de aandacht gevestigd op de problematiek van 'belemmerde kansen' voor kinderen en jeugdigen, die in volksbuurten opgroeien en volwassen worden. De sociaal-pedagogische conclusies, die uit deze studie kunnen worden afgeleid, zijn van niet geringe betekenis voor zeker 30% van onze stedelijke bevolking die onvoldoende profijt heeft gehad van de educatieve voorzieningen die onze maatschappij biedt.

J. H. N. Grandia

Drs. Th. A. J. M. Jonkergouw, *Werk-en-de-jeugd. Een inleiding tot de sociologie van jeugd en arbeid*. 358 pag., f 24,50. Uitgeverij Samsom, Postbus 4, Alphen aan den Rijn, 1971.

De schrijver is als stafdocent verbonden aan de Sociale Academie 'De Horst' in Driebergen.

Met dit boek wordt onder meer beoogd:

- aandacht te vragen voor de problematiek van de jeugd en arbeid

- de problemen van werkende jongeren te halen uit de sfeer van commissierapporten, proefschriften en het vormingswerk
- informatie te verstrekken over de emancipatiestrijd der werkende jongeren

- de problematiek der werkende jongeren te doen bestuderen tegen de achtergrond van de totale samenleving waarvan zij deel uitmaken.

Het boek is niet ontstaan vanuit een door de schrijver verricht sociaal onderzoek. Ook is het niet gebaseerd op buitenlands literatuuronderzoek. Wel geeft het een algemeen overzicht, op basis van een Nederlandse literatuurstudie, van de problematiek der werkende jeugd. Deze problematiek wordt uiteengezet tegen de achtergrond van 'een maatschappij van vergeten groepen' (pag. 5 t/m 9).

De studie omvat zes gedeelten:

1. Mens en maatschappij
2. Werk-en-de-jeugd
3. Mens Ongelijkheid Maatschappij
4. Jeugd Onderwijs Maatschappij
5. Werkende Jeugd
6. Maatschappijkritiek Mensvisie Emancipatie.

De kritiek van Jonkergouw, die socioloog van profesie is, op het onderwijs is niet gering. Hij stelt vast dat de macht, met betrekking tot de school als organisatie, zeer ongelijk is verdeeld. Overheid, schoolbesturen, rectoren en directeuren maken de dienst uit en de onderwijzer of leraar wordt gezien als de vertegenwoordiger van het onderdrukkende schoolsysteem. Met nadruk wordt nog eens herhaald dat 'het schoolsysteem onderdrukkend is' want de kinderen zijn er voor de school en niet omgekeerd (pag. 36). Voorts constateert Jonkergouw dat in het huidige schoolsysteem weinig terecht komt 'van vrijheid, verantwoordelijkheid, zelfstandigheid, eigen initiatief enz. van de scholier'. (pag. 37).

Verder overweegt de schrijver dat de jeugd een

marginale sociale positie inneemt daar zij nog geen gevestigde belangen in deze maatschappij heeft. Vandaar dat jongeren neen kunnen zeggen 'tegen een samenleving die mensen onmondig houdt door hen te drukken in voorgevormde rollen en te boetsen tot uniforme en aangepaste mensjes' (pag. 122).

De studie van Jonkergouw is boeiend daar hij niet alleen discutabel stelt of wij, met al onze goede voornemens ten opzichte van en genomen maatregelen voor werkende jongeren, wel op weg zijn naar een sociaal paradijs maar zich ook afvraagt of dit beleid er niet op is gericht het bestaande samenlevingspatroon te handhaven (pag. 278 en 280). De maatschappij is in haar voortbestaan afhankelijk van de rolopvattingen der mensen en afwijkend gedrag kan dan ook leiden tot een structuurverandering der maatschappij (pag. 334).

Vandaar dat de schrijver zich kritisch opstelt tegenover het rapport van de Commissie Lievegoed (1969) aangezien dit doortrokken is van de idee dat men, wat de werkende jongeren betreft, te doen heeft met een restgroep, die aan het bestaande samenlevingspatroon moet worden aangepast. In het rapport Lievegoed wordt dan ook de nadruk gelegd op 'het ingroeien in de status quo' (pag. 280).

Vanuit methodologische en sociologische gezichtspunten zullen op deze studie wel kritische opmerkingen zijn te maken. Niettemin is dit boek belangrijk daar het veel informatie verstrekt en de problematiek der werkende jongeren geplaatst wordt tegen de achtergrond van een alternatief mens- en maatschappijbeeld.

J. N. H. Grandia

De planning-procedure voor het postsecundair onderwijs*

W. C. M. VAN LIESHOUT

Instituut voor Hoger Beroepsonderwijs te Eindhoven

Inleiding

In kringen van onderwijs en opvoeding wordt het begrip 'plannen' in onderwijsaangelegenheden met reserve en niet zelden met wantrouwen tegemoet getreden. Enerzijds gaat men er – terecht – vanuit, dat in het opvoedings- en onderwijsgebieden zoveel aspecten zijn, die zich niet laten voorspellen, laat staan, dat zij te plannen zouden zijn, anderzijds wordt niet zelden de vrees uitgesproken, dat een planning-systeem de totale onderwijskundige activiteit in een keurslijf dwingt die afbreuk kan doen aan het ontstaan van een optimale vormingssituatie.

Desondanks kan niet worden ontkend dat ook in het onderwijs van vandaag planning-activiteiten niet gemist kunnen worden. Zo bestaan er *leerplannen*, zijn er onderwijsstructuren met in-deling van de leerstof naar studiejaar, wordt er tijdig voor een nieuw studiejaar een *klasse-formatieplan* gemaakt. In groter verband ontstaan er *scholenplannen*, die een beeld geven welke scholen in een periode van enkele jaren zullen worden gesticht, terwijl er eveneens ieder jaar sprake is van een onderwijsbegroting, die toch een activiteiten-*planning* voor het begrotingsjaar vooronderstelt.

Overheid, onderwijsorganisaties en scholen worden in toenemende mate geconfronteerd met een gebrek aan systematiek in het plannen, zodat

* De volledige titel van het hier besproken zgn. McKinsey-rapport luidt: *Verbetering van de planning van het post-secundaire onderwijs in Nederland. Fase 3, Toetsing en nadere uitwerking, maart 1971*. Uitg. Min. van Onderwijs en Wetenschappen, 's-Gravenhage.

prioriteiten vaak moeilijk zijn aan te geven, en beslissingen niet zelden moeten worden genomen op basis van pressure-werking of intuïtie. Vooral als het beslissen op basis van vergelijken steeds meer noodzakelijk wordt, zullen er procedures moeten worden ontwikkeld, die relevante informatie beschikbaarstellen en vergelijking van het materiaal mogelijk maken. Het is dan ook begrijpelijk dat ondanks de gevaren (en de twijfels over de mogelijkheden) van een planning-systeem voor het onderwijs, steeds meer deskundigen in de laatste jaren zijn gaan aandringen op het ontwikkelen van een planning-systeem dat voor het onderwijs geschikt zou moeten worden geacht.

Dat de toenmalige minister van Onderwijs en Wetenschappen, Dr. Veringa, een opdracht aan het organisatiebureau McKinsey heeft verstrekt die zich beperkt tot het postsecundair onderwijs, is verklaarbaar, omdat in deze sector de problemen waarschijnlijk het meest complex zijn, de groei van het studentenaantal explosief is en de hoge kosten van deze sector van onderwijs het expliciet-maken van de relatie tussen onderwijs-taken en de daarvoor noodzakelijke middelen urgent maken.

Via diverse deelopdrachten heeft het organisatiebureau McKinsey, begeleid door deskundigen uit kringen van het WO en het HBO en hoofdami-naren van het Directoraat-Generaal Wetenschappen en het Directoraat-Generaal Onderwijs, een planning-procedure ontwikkeld die in de *Nota inzake verbetering van de planning van het post-secundair onderwijs* door de betrokken bewindslieden in grote lijn is overgenomen.

In dit artikel zullen

1. tekortkomingen in het huidige systeem worden opgesomd,
2. enkele belangrijke uitgangspunten en kenmerken voor het nieuwe planning-systeem en de daarvoor gekozen structuur en de noodzakelijke organen worden beschreven om daarna
3. enkele kanttekeningen te plaatsen met betrekking tot de startprocedure en ten aanzien van enkele hoofdproblemen die bij invoering van het planning-systeem ongetwijfeld te verwachten zijn.

Tekortkomingen in het huidige systeem

In de eerste fase van het onderzoek van het organisatiebureau McKinsey werden mede op basis van vele gesprekken die met deskundigen van Ministerie en instellingen werden gevoerd de volgende belangrijke tekortkomingen van het huidige systeem geconstateerd:

1. De doelstellingen van het post-secundair onderwijs zijn niet duidelijk geformuleerd, zodat er geen werkelijke leidraad voor planning bestaat;
2. Er bestaat onvoldoende samenhang tussen de belangrijkste afzonderlijke stappen binnen de planning-procedure; zo is er bijvoorbeeld geen systematisch verband tussen ontwikkelingsplannen en begrotingen;
3. De communicatie is niet doeltreffend, de contacten tussen het Ministerie en de onderwijsinstellingen zijn onvoldoende gedurende de essentiële planning-fasen;
4. De methoden die gebruikt worden voor de analyse van kernvragen zijn zwak zodat veelal het werk van studie-commissies zonder vruchtbare resultaten blijft;
5. Systematische evaluatie en controle (het vergelijken van het plan met de werkelijkheid en het trekken van conclusies t.a.v. de toekomstige situatie) zijn niet op doelmatige wijze opgenomen in de planning-procedure;
6. Niet altijd zijn voldoende middelen beschikbaar voor de planning-procedure zelf.

In een aantal werkbesprekingen met vertegenwoordigers van instellingen van het H.B.O. bleek bovendien dat in deze sector van het post-secundair onderwijs aan de kant van de instellingen zelfs geen sprake was van planning.

De nadelige gevolgen van deze tekortkomingen worden sterker gevoeld naarmate de expansie van het post-secundair onderwijs groter is, de complexiteit van het onderwijsgebeuren toeneemt en de schaarse beschikbaarheid van de middelen het stellen van prioriteiten onvermijdelijk maakt.

Uitgangspunten voor en kenmerken van het nieuwe planning-systeem

Het ontwikkelde planning-systeem is gebaseerd op de volgende *uitgangspunten*:

1. Het begrip 'planning' dient in ruime zin te worden geïnterpreteerd. Planning is daarom gedefinieerd als: 'het integrale proces dat toekomstige beslissingen voorbereidt en formuleert'.
2. Het plannen dient te geschieden onder de gezamenlijke verantwoordelijkheid van de minister en van de instellingen;
3. Zowel het universitaire onderwijs als de H.B.O.-sector dienen door de planning-procedure te worden bestreken.

Ad 1.

Planning in ruime zin houdt in, dat:

1. doelstellingen moeten worden geformuleerd,
2. alternatieven, om deze doelstellingen te bereiken moeten worden geanalyseerd, en
3. oplossingen van kernvraagstukken dienen te worden gegeven.

Planning in ruime zin houdt echter tevens in, dat de planning-structuur en de gekozen procedures een duidelijke relatie leggen tussen taakstelling en de daarvoor benodigde middelen. En eveneens dat de verantwoordelijkheden duidelijk worden aangegeven en dat het systeem controle en evaluatie van overeengekomen taken mogelijk maakt.

Ad 2.

Gezamenlijke verantwoordelijkheid van minister en instellingen betekent niet dat elke partij de zelfde verantwoordelijkheid draagt.

Zo is het duidelijk dat de politieke verantwoordelijkheid t.o.v. het parlement een aangelegenheid is van de minister. Zo is in de voorgestelde planning-procedure in aansluiting op de bestaande praktijk de vormgeving van de uitvoering van overeengekomen taken veel meer gerekend tot de primaire verantwoordelijkheid van de instellingen zelf.

Ad 3.

Postsecundair onderwijs als het verzamelwoord voor alle instellingen van universitair onderwijs en hoger beroepsonderwijs is nogal eens ten onrechte in relatie gebracht met de samenhang W.O.-H.B.O.

Als uitgangspunt voor de ontwikkelingen van het planning-systeem heeft altijd gegolden dat de structuur en de procedures neutraal zouden moeten staan t.a.v. het al of niet samenwerken of samengaan van het W.O.-H.B.O.

Evenmin hoeft de beperking tot het post-secundair onderwijs een scheiding van deze sectoren met het overige onderwijs te vergroten.

Wellicht zal vanuit de planning-procedure voor het post-secundair onderwijs een sterke impuls uitgaan voor de ontwikkeling van een planning-systeem voor het basis- en secundair-onderwijs, waarbij dan uiteraard aandacht moet worden besteed aan de samenhang tussen deze grote delen van ons onderwijsbestel.

Op basis van bovenstaande uitgangspunten is door McKinsey een planning-systeem ontwikkeld dat de volgende 4 *algemene kenmerken* heeft:

1. de landelijke planning dient te geschieden door onafhankelijke organen,
2. de landelijke planning moet geschieden per discipline,
3. bij de planning moet het accent liggen op de onderwijskundige criteria,
4. de planning moet plaatsvinden binnen overeengekomen middelen.

Ad 1.

McKinsey is mede op basis van de vele gesprekken die gevoerd zijn met de bewindslieden, hoge ambtenaren en vertegenwoordigers van de instellingen, tot de overtuiging gekomen dat de landelijke planning dient te geschieden door onafhankelijke organen. Deze onafhankelijke organen kunnen buiten de dagelijkse politieke druk en met voldoende distantie van de belangen van de individuele instellingen evenwichtige aanbevelingen t.a.v. de planning doen.

Op deze manier kan ook een brug-functie tot stand komen tussen het Ministerie, de instellingen en de overkoepelende organisaties die de instellingen vertegenwoordigen.

Ad 2.

Een landelijke planning per discipline is noodzakelijk omdat de vraag van studenten naar onderwijs en de maatschappelijke behoefte aan afgestudeerden zich manifesteert per studierichting of groep van studierichtingen en als zodanig de grondslag vormt voor de samenhang taakstelling-beschikbaarstellen van middelen.

Een studierichting of groep van studierichtingen wordt door McKinsey 'discipline' genoemd.

Ad 3.

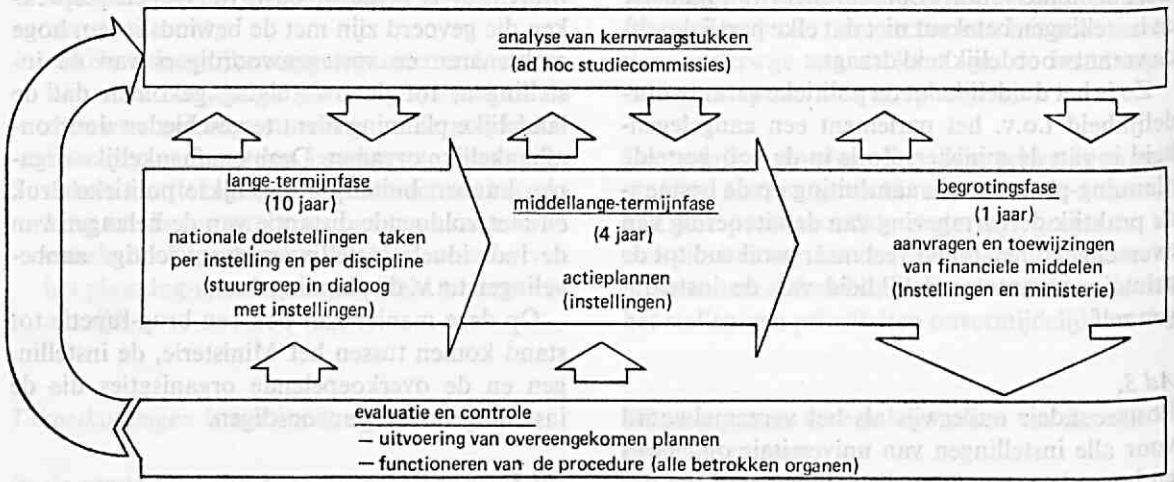
Indien de planning tot taak heeft om op een efficiënte wijze de doelstellingen van het onderwijs te realiseren, houdt dit automatisch in dat de planning moet gebaseerd worden op onderwijskundige criteria.

Ad 4.

Plannen heeft uitsluitend zin indien de aanbevelingen ook realistisch zijn m.b.t. de financiële en personele mogelijkheden die beschikbaar zijn. Het ontwikkeld planning-systeem kent drie planning-fasen die onderling op elkaar zijn afgestemd, en in elkaar overgaan, t.w.: de lange termijn-fase, omvattende een periode van 10 jaar, middellange termijn-fase, 4 jaar durend, en begrotings-fase, omvattende een kalenderjaar.

De controle en evaluatie evenals de analyse van kernvraagstukken moet in elk van de drie fasen zijn ingebouwd.

Schema 1. Schematisch overzicht planning-procedure



De samenhang van de drie fasen in de planning-procedure is weergegeven in Schema 1.

De organen van het planning-systeem

De voorstellen die thans in de planning-nota van de ministers in grote lijnen zijn aanvaard, omvatten aanbevelingen voor een drietal categorieën van organen, t.w.:

1. de onafhankelijke landelijke organen, waarover reeds in het vorige hoofdstuk is gesproken, t.w.:
de stuurgroep post-secundair onderwijs en het onderwijsplan-bureau
2. Hulporganen voor de planning die om organisatorische redenen nodig zijn, t.w.:
de regionale-organen voor H.B.O.-instellingen
3. In de planning-procedure genoemde beleidsadvies-organen, t.w.:
de Academische Raad en een op te richten H.B.O.-overlegorgaan.

Ad 1.

De Stuurgroep Post-secundair Onderwijs (S.P.O.)

De stuurgroep post-secundair onderwijs draagt

de verantwoordelijkheid voor het opstellen van aanbevelingen aan de Minister inzake de nationale planning van het post-secundair onderwijs en het aan de instellingen te verrichten onderzoek.

De stuurgroep dient onafhankelijk te staan zowel t.o.v. het Ministerie als t.o.v. de instellingen, alhoewel zij haar aanbevelingen steeds in voortdurend overleg met Ministerie, instellingen, Academische Raad en H.B.O.-overlegorgaan zal dienen voor te bereiden.

De stuurgroep bestaat uit ten hoogste 10 leden waarvan tenminste 5 leden full-time zijn.

De benoeming geschiedt voor een termijn van 4 jaar en door de Minister, na overleg met de reeds eerder genoemde beleidsadviesorganen.

Elk lid zal niet meer dan tweemaal kunnen worden benoemd.

De discipline-gewijze aanbevelingen zullen worden voorbereid door discipline-sub-commissies, wier werkterrein de in de discipline ondergebrachte studierichtingen van W.O. en H.B.O. zal zijn.

Voor de bestudering van kernvraagstukken worden ad hoc-commissies benoemd.

De onafhankelijkheid van de stuurgroep brengt met zich mede dat deze de beschikking zal hebben over een eigen secretariaat en een eigen budget.

Het OnderwijsPlan-Bureau (O.P.B.)

Het onderwijsplan-bureau heeft tot taak het verlenen van analytische ondersteuning aan alle bij de planning van het post-secundair onderwijs betrokken instanties. In het bijzonder betreft dit het Ministerie en de stuurgroep post-secundair onderwijs.

Het onderwijsplan-bureau zal op neutrale wijze analyses moeten uitvoeren voor bovengenoemde instanties, waarvoor onafhankelijkheid tegenover deze instanties vereist zal zijn.

In de planning-nota van de bewindslieden wordt duidelijk gesteld dat de taak van dit bureau zo spoedig mogelijk moet worden verruimd tot het gehele onderwijs.

Aan het hoofd van het bureau staat een directeur die door de Minister wordt benoemd.

Om de onafhankelijkheid van het bureau voldoende te waarborgen moet het beschikken over een eigen budget.

Ad 2.

De Regionale Organen (R.O.)

Het direct contact tussen de circa 350 instellingen van H.B.O. met de stuurgroep post-secundair onderwijs en zijn discipline-sub-commissies moet organisatorisch onmogelijk worden geacht.

Bovendien zijn de omvang van de H.B.O.-instellingen en de planning-technische activiteiten van dien aard, dat het ondoelmatig is om aan iedere instelling van H.B.O. een eigen planning-staf te formeren. Op grond hiervan is voorgesteld dat de H.B.O.-instellingen in een regio tesamen een regionaal orgaan hebben, dat de aangesloten scholen de noodzakelijke administratieve assistentie verleent t.a.v. planning-activiteiten. Bovendien geeft een dergelijk regionaal orgaan op bestuurlijk niveau de mogelijkheden om de plannen van de individuele scholen te bundelen en aandacht te besteden aan de regionale en interdisciplinaire planning-aspecten.

Nadrukkelijk is zowel in de voorstellen als in het commentaar van de bewindslieden gesteld dat de wettelijke bevoegdheden van de individuele

school door het regionaal orgaan niet kunnen worden beperkt.

Het regionaal orgaan zal moeten beschikken over een bureau dat de planning-technische en administratieve werkzaamheden uitvoert.

Bij de voorstellen van McKinsey wordt gedacht aan een tiental regio's in Nederland.

Ad 3.

In de voorstellen van McKinsey wordt bijzonder veel waarde gehecht aan voortdurende inspraak niet alleen van de instellingen zelve, doch ook van vertegenwoordigende organen.

Voor wat betreft het wetenschappelijk onderwijs lag het voor de hand om de Academische Raad als zodanig te beschouwen.

In de sector van het hoger beroepsonderwijs is het veel moeilijker om een integrale vertegenwoordigende stem te laten horen.

Van oudsher zijn de instellingen voor H.B.O. veel meer categoriaal georganiseerd.

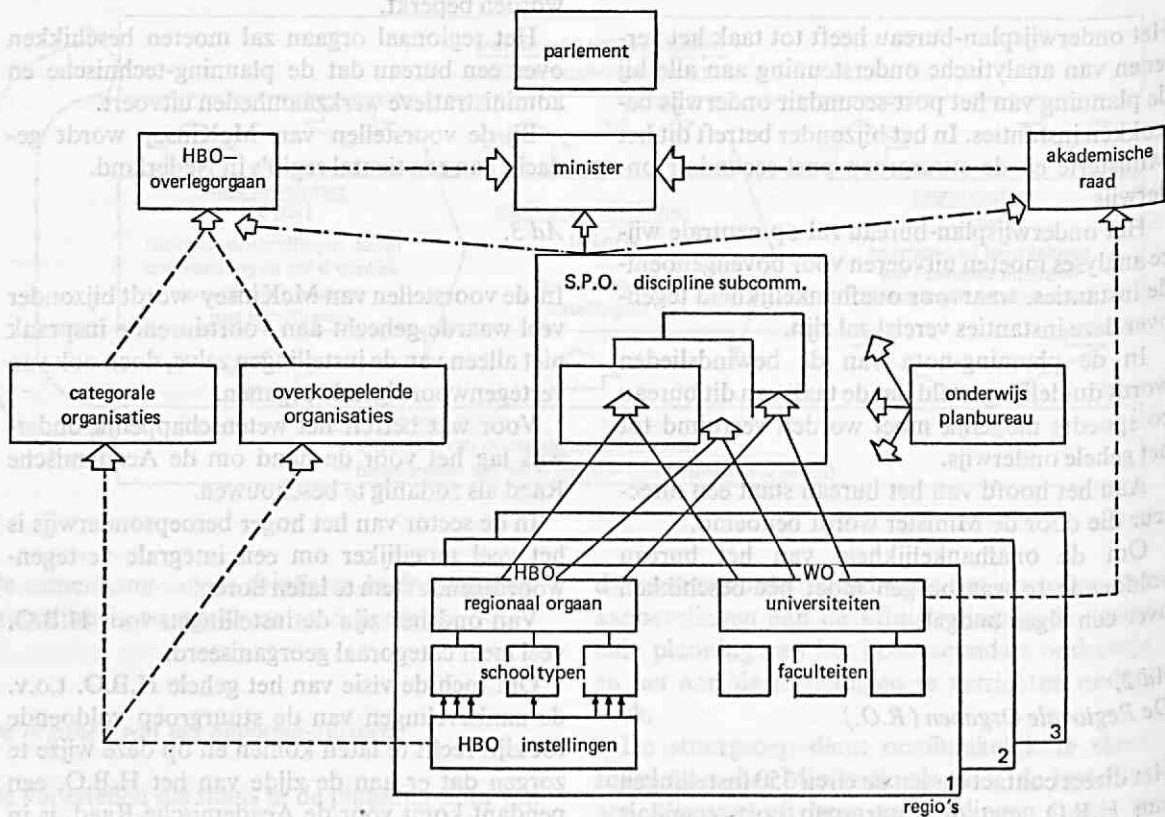
Om toch de visie van het gehele H.B.O. t.o.v. de aanbevelingen van de stuurgroep voldoende tot zijn recht te laten komen en op deze wijze te zorgen dat er aan de zijde van het H.B.O. een pendant komt voor de Academische Raad, is in de planning-nota de oprichting van een H.B.O.-overlegorgaan als dringend gewenst aangekondigd.

In tegenstelling met de Academische Raad zal het echter niet mogelijk zijn om dit college als de vertegenwoordiging te beschouwen van de circa 350 instellingen. Dit orgaan zal gezien moeten worden als een vertegenwoordiging van de H.B.O.-organisaties.

Een werkgroep heeft opdracht gekregen om nadere voorstellen te doen t.a.v. de vormgeving van dit H.B.O.-overlegorgaan, doch het zullen vooral de H.B.O.-organisaties zelf moeten zijn die nadere inhoud zullen geven aan de taakstelling van dit orgaan en de uitvoering van de werkzaamheden.

In Schema 2 is een overzicht gegeven van de diverse organen die bij de planning zijn betrokken en de wijze waarop zij t.o.v. elkaar functioneren.

Schema 2. Planning-procedure, Organisatorisch overzicht.



Slotopmerkingen.

De invoering van het voorgestelde planning-systeem kan ongetwijfeld tot een van de meest ambitieuze plannen voor het post-secundair onderwijs in de laatste decennia worden beschouwd.

Immers, de doelstelling van het planning-systeem is zoveel omvattend, de opzet zo ingrijpend voor het Ministerie en de instellingen en de onzekerheid over allerlei deelaspecten van het systeem nog zo groot, dat gedurende de invoeringsfase nog zeer veel problemen moeten worden opgelost, moeilijkheden dienen te worden overwonnen en onderdelen van de voorgestelde planning-procedure moeten worden aangepast.

Hieronder zullen t.a.v. enkele aspecten van de totale planning-procedure enkele belangrijke problemen nader worden geformuleerd.

1. Het ontwikkelen van beslissingsmodellen.

Bij de opzet van het planning-systeem is er vanuit gegaan, dat er een bepaalde relatie moet bestaan tussen de taakstelling van het onderwijsinstituut en de middelen die het ter beschikking wordt gesteld.

Het gaat hierbij dus niet uitsluitend om gegevens, procedures langs welke deze gegevens beschikbaar komen en organen die deze gegevens moeten verwerken, maar vooral om de vraag op welke wijze op basis van relevante gegevens planning-beslissingen kunnen worden genomen. Voor het geven van een eerste aanzet t.a.v. de benodigde gegevens, de relaties tussen gegevens t.b.v. het nemen van planning-beslissingen en het operationeel informatiesysteem dat hiervoor nodig moet worden geacht, is een opdracht verstrekt aan McKinsey in het zgn. Informatie-project.

Het moet echter uitgesloten worden geacht dat een compleet informatiesysteem als resultaat van dit onderzoek gepresenteerd wordt.

Veel meer moet worden verwacht, dat dit onderzoek slechts een bijdrage kan leveren in de start-procedure.

Het systeem zelf zal in de loop der jaren mede op grond van kritische evaluatie van de resultaten voortdurend moeten worden bijgestuurd.

2. *De positie van de stuurgroep postsecundair onderwijs*

Het is begrijpelijk dat de onafhankelijkheid van de stuurgroep in de afgelopen maanden door velen is toegejuicht en tevens is betwijfeld. Immers de onafhankelijke, deskundige aanbevelingen van de stuurgroep vormen als het ware het hart van het gehele planning-systeem.

Tussen het formuleren van de eisen aan de stuurgroep en de realisering ervan in de praktijk ligt echter nog een waarschijnlijk lange fase van nadere detaillering en bijsturing van de structuur en procedures t.a.v. het contact met de vele organen waarmee de stuurgroep tot samenwerking gedwongen is.

Een belangrijke steun kan daarbij zijn de eis van openbaarheid van aanbevelingen die door de stuurgroep worden gedaan.

Als belangrijke aanvangsmoeilijkheid moet ook nog worden gesignaleerd de vraag, hoe de vele ministeriële commissies die werkzaam zijn t.b.v. de ontwikkeling van het post-secundair onderwijs, ingepast zullen worden in het werkterrein van de stuurgroep post-secundair onderwijs.

Evenzeer is het een belangrijke vraag, op welke wijze de hoofdlijnen van het algemene nationale beleid kaders gaan leveren voor de werkzaamheden en aanbevelingen van de stuurgroep voor de sector van het postsecundair onderwijs.

3.

Een van de peilers van het voorgestelde planning-systeem is het beschikbaarstellen van middelen

per discipline op basis van overeengekomen taken aan de instellingen van post-secundair onderwijs.

Een grondgedachte hierbij is geweest, dat de doelmatigheid van het onderwijs wordt verhoogd indien aan de instellingen voldoende ruimte wordt gegeven om binnen de overeengekomen taken de middelen naar eigen inzicht zo goed mogelijk te besteden (lump-sum-beginsel).

Het moet daarbij duidelijk zijn dat een dergelijke bestedings-vrijheid met bepaalde waarborgen moet worden omgeven.

Zo lijkt een absolute vrijheid in de bestedings-verhouding tussen personeelskosten, kosten voor verbouwen, en inrichtingskosten zeer onwaarschijnlijk. Anderzijds worden de grondslagen van het systeem in ernstige mate aangetast indien deze bestedings-vrijheid per discipline wordt gebonden aan gedetailleerde voorwaarden.

Eveneens bestaan er twijfels of alle middelen per discipline kunnen worden toegekend. Het blijft immers een vraag of de middelen voor studentenvoorzieningen, een bibliotheek zinvol via de middelen-verstrekking per discipline kunnen worden toegekend.

4. *De interne organisatie van het Ministerie*

Dergelijke ingrijpende wijzigingen in de planning-procedure beïnvloeden niet alleen de taakstelling van het Ministerie, waarbij bepaalde activiteiten zullen wegvallen, terwijl bijvoorbeeld het tegenspel t.o.v. de stuurgroep post-secundair onderwijs een geheel nieuw element vormt, maar zal waarschijnlijk ook verandering van de interne organisatie van het Ministerie noodzakelijk maken.

De integrale planning voor het post-secundair onderwijs zal nauwere relaties vragen tussen het Directoraat-Generaal Wetenschappen en Directoraat-Generaal Onderwijs, terwijl het de vraag is of de verdeling van de diverse categorieën H.B.O over meerdere directies binnen het Directoraat-Generaal Onderwijs een houdbare structuur is.

Het lump-sum-beginsel vraagt, hoe dan ook de uitwerking zal zijn, een heel andere opzet van de

activiteiten van het Ministerie, waar vooral in de sector van het hoger beroepsonderwijs thans door gedetailleerde regelingen van bestedingsvrijheid voor de instellingen nagenoeg geen sprake is.

5. De Regionale Organen

Daar deze organen primair van en voor de instellingen van H.B.O. zijn, is de ontwikkeling van het afzonderlijk Regionaal Orgaan voor een niet gering gedeelte een zaak van de betreffende instellingen. Men loopt de kans dat in de ene regio het orgaan niet meer is dan een planning-technische brievenbus, terwijl in een andere regio het orgaan steeds meer de functie gaat vervullen van college voor beleidscoördinatie van de aangesloten instellingen.

6. De beleids-adviesorganen.

In de voorstellen van McKinsey wordt bijzonder veel waarde gehecht aan de adviserende taak van de Academische Raad en het H.B.O.-Overlegorgaan. Enerzijds is daarbij het gevaar aanwezig dat deze organen onvoldoende deskundigheid kunnen opbouwen, anderzijds kan de waarde van het tegenspel beperkt worden door personele unie van leden van de sub-commissies van de stuurgroep en van secties van de Academische Raad en het H.B.O.-Overlegorgaan.

7. De samenwerking met andere nationale organisaties.

Doelmatig functioneren van het planning-

systeem bij het post-secundair onderwijs zal mede afhankelijk zijn van de samenwerkingsstructuren en procedures die gevonden worden met andere nationale plannings-organen zoals het Centraal Planbureau en het Centraal Bureau voor de Statistiek.

Afstemming van de noodzakelijke informatiestroom zal zodanig moeten zijn dat in ieder geval vermeden wordt dat de instellingen buiten het Onderwijs Planbureau ook nog met andere organen te maken hebben waaraan zij gegevens dienen te verschaffen.

Daarbij speelt ook de vraag van al of niet openbaar zijn van een aantal gegevens van de instellingen een uitermate belangrijke rol.

Het is onredelijk om te verwachten dat een dergelijk ingewikkelde verandering van de planning-procedure binnen het post-secundair onderwijs in korte termijn kan worden doorgevoerd, laat staan dat men mag verwachten dat er niet een groot aantal kinderziekten bij deze implementatie zullen optreden.

De huidige problemen wettigen echter een snelle start, te meer omdat langer uitstellen van een beter planning-systeem geen noemenswaardige voordelen biedt

Zo lijkt het langer uitstellen van een systeem, waardoor op verantwoorde wijze prioriteiten kunnen worden gesteld indien de middelen schaars zijn, onverantwoord.

Bovendien draagt het planning-systeem juist bij om fouten, moeilijkheden en problemen bij de uitgangspunten van de planning en in het planning-systeem zelf expliciet te maken zodat van daaruit gezocht kan worden naar verantwoorde oplossingen van deze fouten, moeilijkheden en problemen.

Het onderzoek van de cognitieve ontwikkeling van het kind

P. J. GAL'PERIN

Psychologische faculteit van de Staatsuniversiteit Moskou

Twee jaar geleden publiceerde Pedagogische Studiën een uit het Russisch vertaald artikel van prof. Landa (1970, blz. 293-307). Aangezien bleek, dat vele lezers dit initiatief zeer hebben gewaardeerd, heeft de redactie besloten om elk jaar één of twee artikelen van vooraanstaande onderzoekers op het gebied van onderwijskunde en leerpsychologie uit de Sovjetunie te publiceren. Wij vangen deze serie aan met een artikel van prof. Gal'perin, dat in deze vorm ook in de Sovjetunie nog niet is verschenen, en waarvan de schrijver ons het originele manuscript ter beschikking stelde. Een enigszins verkorte versie verscheen in 1969 in het Russische psychologietijdschrift Voprosy psichologii.

Het artikel, waarin Gal'perin de grondslagen uiteenzet waarop het onderwijspsychologische werk van zijn school berust, zal voor lezers die nog in het geheel niet met dit werk bekend zijn, waarschijnlijk geen eenvoudige lectuur vormen. Een uitgebreide en inleidende uiteenzetting van de theorie van Gal'perin kunnen zij vinden in het dezer dagen bij Wolters-Noordhoff verschenen boek 'Sovjetpsychologen aan het woord' van C. F. van Parreren en J. A. M. Carpay. Voor degenen die met het uiterst belangrijke werk van Gal'perin al enigszins op de hoogte zijn, laat het artikel de wordingsgeschiedenis en de fundamentele samenhangen van de theorie prachtig uitkomen. De vertaling uit het Russisch werd onder toezicht van prof. Van Parreren gemaakt door Caroline Schouten-van Parreren.

Redactie.

De bestudering van de cognitieve ontwikkeling van het kind heeft tot nog toe de beperking ondervonden van het onderzoek van 'dwarsdoorsneden', dus van methoden waarmee alleen het

niveau dat de ontwikkeling bereikt heeft, kan worden vastgesteld. Wij waren niet in staat om begrippen te ontwikkelen bij het kind, maar boden het opgaven aan (waarvoor begripvorming vereist was) en bepaalden aan de hand daarvan waartoe het al in staat was. De methode om de 'zone van de naaste ontwikkeling' te bepalen – uit het verschil in de scores bij het zelfstandig uitvoeren en het samendoen met de volwassene – maakte het schema gecompliceerder, maar ruimde deze principiële beperking niet uit de weg.

Door uit dergelijke statische gegevens een opeenvolgende reeks op te bouwen, markeerden wij de baan die de cognitieve ontwikkeling doorloopt, maar de drijfveren voor deze ontwikkeling en het noodzakelijke karakter ervan bleven duister. Door de aandacht op verschillende omstandigheden te richten, kan men zich hierover de meest uiteenlopende voorstellingen vormen. En dit heeft inderdaad plaatsgevonden, bijvoorbeeld bij Vygotskij en bij Piaget. Vygotskij deed de uitspraak 'het onderwijs loopt vooruit en sleept de ontwikkeling achter zich aan' en Piaget beweert, dat de cognitieve ontwikkeling spontaan verloopt en dat productief onderwijs alleen mogelijk is op basis van en aangepast aan het bereikte niveau.

Het feit, dat een dergelijk meningsverschil mogelijk is, betekent, dat de methode een probleem van de eerste orde vormt bij de bestudering van de cognitieve ontwikkeling van het kind. Derhalve is het beter indien wij beginnen met de beschrijving van de manier waarop onze methode ontwikkeld werd (Gal'perin 1967) en hoe wij daardoor opeens midden in het probleem van de mentale ontwikkeling van het kind terecht kwamen, waarvan wij ons vroeger consequent dis-

tantieerden.

Onze methode is beter bekend als 'de trapsgewijze vorming van mentale handelingen'. Waarom van 'mentale handelingen'? Laten wij de twee uiterste situaties tegenover elkaar stellen: de beginsituatie, wanneer het kind een nieuwe handeling (de optelling, de klankanalyse van een woord of omgekeerd het samenvoegen van klanken tot een woord etc.) alleen kan uitvoeren met steun van uitwendige objecten en door uitwendige manipulaties, en de eindsituatie, wanneer het kind dezelfde handeling mentaal uitvoert en als het ware automatisch (maar wel 'met inzicht'!). De eerste is een materiële handeling, de laatste is misschien al geen handeling meer te noemen (zelfs geen ideële), maar eerder slechts een denken aan de handeling, een gedachte. De oorspronkelijke aanschouwelijke inhoud van de handeling wordt het ver verwijderde object van deze gedachte. De gedachte zelf doet zich als iets zuiver psychologisch voor. In een geval als dit is het echter duidelijk, dat de objectieve handeling en de gedachte aan deze handeling de uiterste schakels vormen van één proces en dat deze schakels in hun genetische opeenvolging een beeld geven van de overgang van een materieel in een psychisch proces. Het mysterie van het ontstaan van weliswaar niet het psychische in het algemeen, maar toch wel van een psychisch proces wordt voor ons als het ware gedeeltelijk ontsluit. Dit opent ook de mogelijkheid om een aanknopingspunt en een verklaring te vinden voor datgene, wat tot op heden hopeloos geïsoleerd en onbegrijpelijk is gebleven: de werkelijke inhoud van de psychische 'handelingen', hun 'verschijningswijze' in de introspectie, de functies van deze verschijningswijze en de ware mechanismen ervan. Dit is natuurlijk maar een hypothese, maar wel een die de moeite waard was om na te gaan! En hiermee nam de bestudering van de mentale handelingen en in het bijzonder van hun ontstaan een aanvang.

Toen wij ons voor deze opgave geplaatst zagen, voelden wij ons nog niet in staat om modellen te ontwikkelen voor een nog onbekend proces. Daarom besloten wij ons aan reële feiten te houden: het onderwijs van de verschillende men-

tale handelingen op school. Maar op school worden, evenals in het dagelijks leven, geen handelingen voltrokken terwille van de uitvoering zelf, doch met de bedoeling om er een bepaald resultaat mee te bereiken. En afhankelijk van het succes waarmee het kind de handeling in verschillende situaties uitvoert, worden hem cijfers gegeven en wordt er bepaald, wat hij kan. Dit is de facto een bevestiging voor twee belangrijke stellingen: 1. de handeling van het kind kan in kwaliteit verschillen, en 2. de taak van het onderwijs bestaat eruit om handelingen met bepaalde, te voren vastgestelde eigenschappen aan te leren.

Het is duidelijk, dat de verschillen in één en dezelfde handeling bij verschillende kinderen ontstaan door het verschil in inzicht in de handeling en door het verschil in vaardigheid om de handeling in verschillende situaties uit te voeren. 'Inzicht' en 'vaardigheid' zijn de subjectieve aanduidingen van de twee voornaamste bestanddelen van de objectieve handeling, wanneer deze door het kind wordt uitgevoerd. Het ene deel, dat wij summier aanduiden met de term 'inzicht', noemen wij om de objectieve rol ervan in de handeling, het oriënterende deel; hiertoe behoort: het zich vormen van een beeld van de gegeven situatie inclusief een 'waardebepaling', een ontwerp voor het plan van de handeling, de controle en correctie van de uitvoering. Het tweede deel van de objectieve handeling wordt gevormd door de uitvoering zelf. Deze is weliswaar afhankelijk van het oriënterende deel, maar mag daar niet toe herleid worden.

Het oriënterende deel is de richtinggevende instantie en juist hiervan hangt de kwaliteit van de uitvoering hoofdzakelijk af. Als wij een overzicht van de situaties opstellen waarin een bepaalde handeling volgens het leerplan moet worden toegepast, dan zijn daardoor alle aan de te leren handeling te stellen eisen bekend, en daarmee alle eigenschappen van de handeling die moeten worden ontwikkeld om aan deze eisen te kunnen voldoen. Het probleem is dus niet alleen het aanleren van een handeling, maar het zodanig aanleren, dat de handeling bepaalde, van te voren vastgestelde eigenschappen bezit.

Dit probleem leidt tot een beslissende wijziging in de algemene strategie van het onderzoek: in plaats van te bestuderen hoe het leren van een handeling verloopt, moeten wij nu de voorwaarden voor het leren van een handeling met bepaalde eigenschappen opsporen of indien nodig zelf realiseren. Met betrekking tot het leren van de vaardigheden zou dit bijvoorbeeld betekenen, dat er niet moet worden vastgesteld, dat dit volgens een 'trial and error'-leercurve verloopt, maar dat er voorwaarden moeten worden gevonden die het fouten maken juist tegengaan en die met zekerheid aansturen op een correcte handeling die aan de gestelde eisen voldoet.

Het verschil tussen deze twee onderzoeksstrategieën bestaat hierin, dat wij in het eerste geval alleen het resultaat constateren – het geleidelijk afnemen van de fouten – maar dat het principieel onmogelijk is om de intermediaire (*intervening*) centrale activiteit op te sporen die direct en voor alles van invloed is op de uitvoering, en al evenmin alle – inderdaad alle! – voorwaarden voor deze activiteit. In het tweede geval echter wordt elke fout door ons beschouwd als een ommissie in onze instructies, en dus als een aanleiding om een oriëntatiepunt te vinden dat de proefpersoon in staat stelt om deze fout in het vervolg niet meer te maken. En dit expliciteren van oriëntatiepunten zetten wij voort, totdat de pp. (die de 'noodzakelijke voorafgaande kennis en vaardigheden' al bezit, maar niet in staat is om de nieuwe handeling uit te voeren) hem 'van de eerste keer af en elke volgende keer goed' kan uitvoeren.

Als resultaat van deze onderzoeken werd het volgende vastgesteld: Samen met de handelingen ontstaan aanschouwelijke voorstellingen en begrippen aangaande de objecten van deze handelingen; het ontstaan van de handelingen, voorstellingen en begrippen vormen verschillende aspecten van één en hetzelfde proces. De schema's van de handelingen en de schema's van de objecten kunnen elkaar zelfs in aanzienlijke mate vervangen in die zin, dat bepaalde eigenschappen van het voorwerp bepaalde wijzen van handeling aanduiden en dat met elke schakel van de handeling bepaalde eigenschappen van het object

corresponderen.

Het mentale niveau vormt slechts één van de ideële niveaus. Het andere is het perceptieve niveau. Het is mogelijk, dat het derde zelfstandige niveau van de activiteit van de mens het verbale niveau is. In elk geval wordt het mentale niveau alleen op basis van de verbale vorm van de handeling gevormd.

De handeling gaat of in zijn geheel of alleen wat het oriënterende deel betreft over op het ideële niveau. In het laatste geval blijft het uitvoerende deel van de handeling op het materiële niveau. Het verandert tegelijk met het oriënterende deel van de handeling en wordt uiteindelijk tot een motorische vaardigheid.

De overgang op het ideële, in het bijzonder op het mentale niveau vindt plaats door de weerspiegeling van de objectieve inhoud van de handeling met de middelen die elk van deze niveaus eigen zijn, en komt tot uitdrukking in de opeenvolgende veranderingen in de vorm van de handeling. De overgang van de handeling op het mentale niveau, de interiorisatie, vormt slechts één van de punten waarop de handeling een verandering ondergaat. Andere onvermijdelijke en niet minder belangrijke veranderingen die de handeling ondergaat zijn: de veranderingen in de volledigheid van alle schakels van de handeling, in de mate waarin ze gedifferentieerd zijn, in de mate van beheersing, in snelheid, ritme en intensiteit. Deze veranderingen zijn in de eerste plaats afhankelijk van de wijze waarop de terugkoppeling tot stand komt, en ten tweede zijn zij bepalend voor de bereikte kwaliteit van de handeling. Eerstgenoemde veranderingen leiden tot de omvorming van de ideaal uitgevoerde handeling in iets, wat zich in de introspectie als een psychisch proces voordoet; de in de tweede plaats genoemde veranderingen maken het mogelijk om invloed uit te oefenen op het ontstaan van eigenschappen van de handeling zoals wendbaarheid, inzichtigheid, bewustheid, kritische gerichtheid etc.

Na de onderzoeken van Wolfgang Köhler hoeven wij er niet meer aan te twijfelen, dat inzichtigheid van de handeling een volledig objectief kenmerk is. De mate van inzichtigheid

bepalen wij door na te gaan in hoeverre het kind zich bij zijn handeling oriënteert aan de wezelijke en objectieve gegevens. Uiteraard streefden wij ernaar om de handeling zo inzichtig mogelijk te maken en op zeker moment waren wij de oplossing van deze opgave zo dicht genaderd, dat wij (enigermate onverwacht) een volkomen nieuw type proces verkregen. Trial and error, zo karakteristiek voor het traditionele onderwijs, nam af en beperkte zich tot incidentele gevallen. De duur van de leerperiode werd drastisch verkort (door de verkorting van de langdurige en moeizame periode waarin de 'juiste' handeling gevormd werd), schommelingen in de kwaliteit van de uitvoering werden onbetekenend; de transfer nam aanzienlijk toe en de houding van de pp. ten opzichte van het leerproces veranderde.

Dit nieuwe type van het leren van handelingen en begrippen noemden wij het tweede tegenover het gebruikelijke, algemeen verbreide, 'historische' eerste type. Een vergelijking tussen de voorwaarden voor type I en type II levert een eenvoudige verklaring op voor het mechanisme van type I en voor het feit dat dit type tot op heden in het onderwijs domineert: de onvolledigheid van de voorwaarden die noodzakelijk zijn voor de correcte uitvoering van een nieuwe opgave (en het niet-kennen van de ontbrekende voorwaarden), maakte het onvermijdelijk en verschafte het zo'n opmerkelijk overwicht. Ten slotte werd nog een leertype III opgesteld, dat wij hieronder uitvoeriger zullen bespreken.

Hiermee lag de leer van de drie voornaamste oriënteringstypen bij het leren van mentale handelingen en begrippen al in grote lijnen vast. Deze leer is zo belangrijk voor het probleem 'onderwijs en cognitieve ontwikkeling', dat wij er bij moeten stilstaan. Ter vereenvoudiging van de uiteenzetting voeren wij de volgende begrippen in (Gal'perin 1966):

Het geheel van de voorwaarden waarop de pp. zich *in feite* oriënteert bij de uitvoering van een handeling, noemen wij de Oriënteringsbasis voor de Handeling (Oh).

Het systeem van voorwaarden waaraan voldaan moet worden om 'van de eerste keer af en elke volgende keer' een nieuwe handeling correct

uit te voeren, noemen wij het Systeem van voorwaarden voor een juiste Uitvoering (Su).

Oh kan gelijk of kleiner dan Su zijn ($Oh \leq Su$). Als $Oh > Su$, d.w.z. als Oh overbodige en misschien zelfs wel verkeerde oriëntatiepunten bevat, dan werkt dit alleen maar belemmerend op een correcte uitvoering van de handeling; in dat geval is Oh dus functioneel minder dan Su – in de relatie van Oh tot Su betekent elk 'meer' 'minder'. Dus $Oh \leq Su$. Als $Oh < Su$, krijgen wij het eerste oriëntatietype, als $Oh = Su$ type II. Wij zullen deze twee gevallen beschouwen.

Type I: $Oh < Su$. Dit betekent, dat de pp. enkele oriëntatiepunten mist die noodzakelijk zijn voor de correcte uitvoering van een nieuwe handeling (en zelf niet in staat is ze te vinden, – als dit hem wel lukt, verloopt het leerproces volgens type II). Daar waar oriëntatiepunten ontbreken, kan de pp. alleen maar handelen door 'blindelings te proberen'. Hier zijn fouten onvermijdelijk, maar incidentele successen zijn ook mogelijk. Deze succesvolle handelingen onderscheiden zich van de andere echter alleen door hun resultaat, ze zijn niet altijd de beste, en wat het voornaamste is, ze leiden lang niet altijd tot een explicitering van de objectieve voorwaarden voor correct handelen. Daarom zijn de succesvolle handelingen wel doeltreffend, maar ten dele toch oninzichtig.

'De correcte handelingen' worden langzaam gevormd en het proces bestaat duidelijk uit twee fasen: de fase van het ontstaan van de handelingsstructuur in zijn globale vorm en de fase van de perfectionering daarvan. Ten slotte kan de handeling zijn uiteindelijke, fysiologisch mogelijke precisie bereiken; maar aangezien een aanzienlijk deel van de objectieve voorwaarden ervoor aan de pp. onbekend blijft, is de handeling weinig stabiel ten opzichte van veranderingen, zelfs in niet-essentiële voorwaarden. Vandaar de voortdurende schommelingen in kwaliteit tussen de verschillende uitvoeringen, die ook niet corresponderen met veranderingen in de uitwendige voorwaarden; men krijgt de indruk van 'spontane schommelingen' in de scores. Tussen de ppn. wordt een grote spreiding in de prestaties waargenomen. De 'transfer' naar nieuwe opgaven is

bij de meeste ppn. erg gering. Aangezien de afzonderlijke uitvoeringen van de handeling en het gehele leerproces hoofdzakelijk onder controle van het eindresultaat staan, wordt de houding van de pp. ten opzichte van het leerproces bepaald door zijn houding ten opzichte van het resultaat. In de meeste gevallen is de pp. dan ook uitgesproken utilistisch ingesteld.

Type II: Oh = Su. In dit geval beschikt de proefpersoon over het volledige systeem van oriëntatiepunten voor de correcte uitvoering van een nieuwe opgave – de volledige oriënteringsbasis van de handeling (Ohv), en volgt hij dit strikt (anders valt hij terug op type I). De eerste, moeizame en langdurige periode van het ontstaan van de handeling komt te vervallen en dit bekort het leerproces al aanzienlijk.

Bij type II wordt elk onderdeel van de handeling in verband gebracht met zijn objectieve voorwaarden en *in die mate* is de handeling niet alleen succesvol, maar ook inzichtig. De handeling bereikt spoedig dezelfde fysiologische limiet, maar nu zijn de scores van de afzonderlijke uitvoeringen veel stabiel, omdat de pp. de objectieve oriëntatiepunten van de handeling duidelijk onderscheidt van de overige situatie-gegevens. De spreiding in de prestaties tussen de ppn. wordt aanzienlijk minder en allen scoren op een hoog niveau. De transfer neemt aanzienlijk toe (in vergelijking met de transfer bij type I), maar varieert sterk bij verschillende opgaven; ook in de gunstigste gevallen wordt hij niet maximaal. Aangezien de pp. de voorwaarden voor een juiste uitvoering leert kennen, krijgt hij belangstelling voor een succesvolle en steeds meer geperfectioneerde uitvoering van de taak, dus voor het leerproces zelf. Deze geïnteresseerdheid in het welslagen van zijn handeling, zijn houding ten opzichte van het resultaat en het leerproces in zijn geheel blijven evenals tevoren voor het grootste gedeelte een utilistisch karakter dragen. Maar het uiteindelijke resultaat verliest de betekenis van enig criterium en de belangrijke rol van het expliciteren van de handelingsvoorwaarden en daarmee van theoretische analyse, wordt steeds meer gezien.

De voordelen van het leertype II op type I zijn

duidelijk en aanzienlijk, in het bijzonder wanneer de taak beperkt blijft tot het zich eigen maken van op zichzelf staande opgaven. Maar in het onderwijs op school hebben de opgaven gewoonlijk betrekking op een bepaald onderwerp en vormen een min of meer lange reeks. Wat betreft deze reeks treedt duidelijk het voornaamste bezwaar van leertype II aan het licht: bij elke nieuwe opgave moet de Ohv opnieuw geïnstrueerd worden (de 'transfer' blijft immers onvolledig); de Ohv moet echter empirisch gevonden worden (door na te gaan in hoeverre de aangeboden oriëntatiepunten de fouten van de ppn. voorkomen)¹. Dit bezwaar van het tweede type stelde ons voor een nieuw probleem: de kinderen te leren om zelfstandig een volledige Ohv op te bouwen voor nieuwe opgaven, tenminste als die gaan over één bepaald omljnd onderwerp.

Het is duidelijk, dat de pp. dan over een methode moet beschikken om van dit onderwerp de verschijnselen te analyseren zodat hij voor elke willekeurige opgave over dat onderwerp zelfstandig een volledige Oh kan opbouwen. Verder is het duidelijk, dat zo'n analyse zich moet oriënteren op:

1. de 'fundamentele eenheden' van het materiaal, en
2. de algemene regels waaraan de combinatie van die eenheden in de concrete verschijnselen voldoet.

In overeenstemming hiermee leert de pp. bij de eerste opgaven van het nieuwe onderwerp twee methodes: de methode om door analyse de fundamentele eenheden te ontdekken waaruit de concrete objecten bestaan en de methode om in deze objecten de combinatiemogelijkheden van de eenheden te vinden. Als resultaat van deze tweevoudige analyse ontstaat een volledige Oh voor het gegeven object, die zich van de empirische volledige Oh van het tweede type onderscheidt door het rationele karakter ervan. Vervolgens maken de kinderen zich op basis van deze volledige en rationele Oh de handelingen en begrippen eigen die betrekking hebben op de objecten van het te bestuderen onderwerp.

Wij waren voor het eerst in staat om dit type

onderwijs, door ons het derde type genoemd, te realiseren bij het leren schrijven van letters en woorden. Zelfs in vergelijking met het tweede type bleken de resultaten in alle opzichten zoveel beter te zijn, dat wij met de bedoeling dit tot een algemeen leertype te maken ons als taak stelden om het over te brengen op essentieel verschillend materiaal, nl. op de grammaticale analyse van woorden en op de eerste wiskundige operaties en begrippen.

Een zeer algemeen resultaat van deze onderzoeken bestaat hierin, dat de voornaamste kenmerken van het leerproces – het type van oriëntering in het onderwerp, de wijze waarop de kennis wordt verworven en de kwaliteit van deze kennis, de houding ten opzichte van leerstof en leerproces – op de nauwste wijze met elkaar verbonden zijn en één systeem vormen dat zich ontwikkelt, het leerproces in de eigenlijke zin van het woord. In dit proces is de eerste schakel, het type van oriëntering in het onderwerp, van beslissende betekenis; daarom spreken wij van 'oriënteringstype', wanneer wij het desbetreffende leertype bedoelen, of van 'leertype', wanneer wij het desbetreffende oriënteringstype op het oog hebben.

Bij het onderwijs in het leren schrijven van letters, namen wij als eigenlijk object van het leerproces de omtrek, of nauwkeuriger de vorm, de afmeting en de stand van de letter (Gal'perin en Pantina 1958). Als eenheden waarin de omtrek werd verdeeld, kozen wij een 'lijnstuk dat niet van richting verandert'; op de plaats waar het lijnstuk begon of van richting veranderde, werd een punt gezet, zodat het lijnstuk tussen twee punten geplaatst werd. De ligging van deze punten werd bepaald aan de hand van de snijpunten van de 'schuine' en de 'liggende' lijnen (op de bladzij)². De kinderen (van ongeveer 6 jaar) werd geleerd om de punten te vinden, er een *verbale* beschrijving van te geven (wat betreft hun ligging op de 'coördinaten' van de bladzij), met behulp van deze *verbale* beschrijving de punten over te brengen op een onbeschreven plaats van de regel en dan aan de hand van deze punten de omtrek te reconstrueren. Al deze handelingen ter oriëntatie op de structuur en de ligging van de

omtrek werden trapsgewijs overgebracht op het mentale niveau en dan geautomatiseerd, waarna de kinderen letters en woorden schreven zonder er meer bij na te denken, hoe ze dat deden.

Na onderwijs gehad te hebben over de eerste letters leerden de kinderen zelfstandig de overige letters van het Russische alfabet schrijven (in totaal 64, hoofd- en kleine letters). Bij de controlewerkjes analyseerden en reproduceerden ze zonder moeite Latijnse letters, het Armeense en het Arabische schrift, stenografische tekens, figuren, tekeningen, en de baan waarlangs een lichaam over een vlak beweegt. Dankzij de duidelijke organisatie van objecten in de ruimte vond ook een aanzienlijke verbetering plaats in het tellen van voorwerpen. Kortom, de transfer bleek niet alleen volledig te zijn binnen het aangegeven onderwerp (het leren schrijven van Russische letters), maar deze strekte zich zelfs ver daarbuiten uit naar alle opgaven waarin rekening gehouden moet worden met de ligging en de relatieve afmetingen van objecten op een vlak.

Het is van belang om ook stil te staan bij de *methode* van het onderwijs. Het kind moest niet alleen laten zien, maar ook motiveren, dat de lijn op dit punt en niet op het punt ernaast van richting verandert; het moest de ligging van een punt bepalen en indien nodig hulplijnen daarvoor trekken; het moest de ligging van een punt zo *in woorden* beschrijven, dat een ander kind die ligging aan zou kunnen wijzen; etc. In alle gevallen beriepen wij ons systematisch op de beoordeling door andere kinderen en vroegen wij de pp. elk element zo te beschrijven, dat alle kinderen het maar op één manier zouden kunnen opvatten. Met andere woorden, wij bouwden bij de kinderen systematisch een objectief bewustzijn op van de structuur van het vlak en van de kenmerken van de elementen van de tekening op dat vlak, maar wij zorgden er ook voor, dat zij zowel het een als het ander gebruikten voor de identificatie en de reconstructie van concrete grafische objecten.

Het leren van de grammatica van de Russische taal (de moedertaal) volgens het derde type lieten wij beginnen met het losse woord (Zdan 1968; Ajdarova 1968); in het Russisch is het woord

drager van veel betekenis-elementen die in andere talen weergegeven worden met lidwoorden, voorzetsels en de plaatsing van het woord in de zin. Als 'fundamentele eenheden' van het woord namen wij de kleinste, niet verder ontleedbare 'communicatie-eenheden' – de sememen (en niet de morfemen!) – die betrekking hebben op geslacht, getal, naamval, trap van vergelijking, persoon etc.; vaak komen enkele van deze sememen overeen met één morfeem (bovendien soms met een nul-morfeem), maar soms gaat hetzelfde semeem van het ene morfeem op het andere over. Deze 'communicatie-eenheden' werden gevonden door het systematisch veranderen van de afzonderlijke delen van het woord en door de uitgangsvorm en de gewijzigde vorm van het woord te vergelijken (in klankbestanddelen en in betekenis). Ze werden precies onder elkaar geschreven, de ontdekte betekenissen werden er naast gezet en door middel van pijltjes verbonden met de overeenkomstige woorddelen.

Het resultaat van deze analyse (van verschillende woorden behorend tot verschillende woordsoorten) is een algemeen woordschema, een algemene drager van een tamelijk gecompliceerd, maar overzichtelijk systeem van combinatie-mogelijkheden van de verschillende 'communicatie-eenheden'. Dit schema wordt een instrument voor de taalactiviteit en het taalgebruik zelf verandert in een actief toepassen van de verschillende sememen met het oog op de gewenste weergave van de dingen, voor een mededeling erover. Volgens deze opvatting wordt de taal in feite niet alleen een instrument, maar de activiteit zelf (in de zin van Humboldt, maar zonder de mystiek van Humboldt).

Het is van belang, dat een dergelijke opvatting van de taal – van de kant van het erin neergelegde bewustzijn van het volk, het taalbewustzijn – de beschrijving van de taalverschijnselen aanzienlijk vereenvoudigt en het beter mogelijk maakt ze in hun wetmatige samenhang uit te leggen. Dit nu opent de mogelijkheid om voor de leerlingen een duidelijke oriëntatie op deze taalverschijnselen tot stand te brengen en ze deze te leren via het oplossen van grammaticale opgaven. Als de grammatica op deze manier geleerd wordt, wordt

hij direct toegepast op het produceren van geschreven en gesproken taal. Het zich eigen maken van de grammatica verloopt dan zonder uit het hoofd leren en onder voortdurend toenemende belangstelling. De fundamentele gerichtheid op het onderscheiden en het combineren van de kleinste communicatie-eenheden, voert van het begin af aan op een begrijpelijke wijze tot het snelle en zekere ontstaan van 'taalgevoel', met een aanzienlijke transfer naar het leren van vreemde talen, het bestuderen van literatuur en naar de nauwkeurige formuleringen van het logische denken.

Het op deze manier leren van de taal leidt niet alleen tot het zich eigen maken van correct taalgebruik, maar betekent de ontdekking van een nieuwe wereld, de wereld van het maatschappelijk bewustzijn, dat is vastgelegd in de formele structuren van de natuurlijke taal, de taal van het volk. Maar het vormt tevens een nieuwe structuur van het *verbale denken*, dat steunt op de grondschemata's die in dit taalbewustzijn hun neerslag gevonden hebben.

Wij moeten langer stilstaan bij de organisatie van het derde oriënteringstype voor het begin-onderwijs ten aanzien van grootheden, getallen en rekenkundige operaties, aangezien juist dit ons in onmiddellijke aanraking bracht met het probleem 'onderwijs en ontwikkeling'. (Gal'perin en Georgiëv 1960, 1961). In het aanvangsrekenonderwijs neemt het begrip eenheid een belangrijke plaats in, aangezien daarop alle overige getallen en de bewerkingen met getallen gebaseerd zijn. Lange tijd hebben wij de (in de methodiek) traditionele karakterisering van de eenheid als één afzonderlijk ding aangehouden; maar later maakte de eis van inzichtigheid (motivering van een handeling door de eigenschappen van het object van de handeling) het nodig om dit probleem radicaal te herzien.

Voor iemand die voor het eerst met rekenkunde te maken krijgt, betekent het getal altijd het resultaat van een meting³. Derhalve moet ook het leren rekenen met meten beginnen. Daarom lieten wij de kinderen (van 6 jaar) eerst zien wat voor betekenis het meten heeft in het dagelijks leven: wij namen ze mee naar warenhuizen om ze

te laten zien, hoe men produkten afweegt, schoenen, hoeden, kleren aanpast, hoe stukken stof afgemeten worden etc. Terug op de kleuterschool zeiden wij tegen de kinderen: zien jullie wel, alles wordt afgemeten, laten wij ook gaan meten! Wat zullen wij gaan meten? Nou alles: tafels, ramen, deuren, elkaar etc.

Waarmee moeten wij meten? Dat hangt ervan af wát wij willen meten: als we de lengte willen meten, dan moeten wij iets langs nemen; als we water of zand willen meten, dan moeten we een lepel, een bekertje, een emmer – iets ruims nemen; als we het gewicht willen meten, dan moeten we iets zwaars nemen, een gewicht. Maar we kunnen niet water (inhoud) meten met een touwtje (lengte) of een gewicht met een bekertje of met een lepel (inhoud). Kortom, elke eigenschap van een ding kan alleen met zijn eigen maat gemeten worden. Daarom is het erg belangrijk te begrijpen welke eigenschap van het ding gemeten moet worden, naar welke eigenschap gevraagd wordt, omdat één en hetzelfde ding verschillende eigenschappen heeft. Het leren onderscheiden van de eigenschap waarover de vraag gaat (wat is meer, minder of wat is waaraan gelijk) vormde het onderwerp van *zorgvuldig* onderwijs.

Tegelijkertijd werd de kinderen meten geleerd. Eerst gebruikten de kinderen de maat onbekommerd: ze legden nu eens een volle maat aan, dan weer met een groot overschot; nu eens met een lege tussenruimte tussen twee maten, dan weer vielen ze terug op datgene wat al gemeten was. Wij vroegen naar de mening van de andere kinderen en benadrukten deze onjuistheden, terwijl wij lieten zien, dat ook het resultaat verkeerd was. Behalve deelbare dingen lieten wij objecten meten die niet verdeeld en zelfs niet gemerkt konden worden (om de dingen niet te beschadigen: de lengte van een tafel, van vensterbanken, van een deur; water uit een emmer werd afgemeten met bekertjes, die in een grote pan werden uitgeschonken, waardoor de afgemeten hoeveelheden als afzonderlijke entiteiten verdwenen, etc.). In het begin waren de kinderen zo geboeid door de procedure van het aanleggen van de maat, dat ze het ontbreken van een ma-

terieel resultaat van hun metingen niet opmerkten. Maar als hun gevraagd werd, hoeveel eruit kwam, raakten ze erg in de war. Dan vroeg de pl. opnieuw: wat moet je doen om te weten te komen wat eruit komt? Soms gaven de kinderen zelf de methode aan en soms gaf de pl. hem aan: voor elke aangelegde maat een fiche neerleggen (hiervoor werden *allerlei* kleine voorwerpen genomen) – zoveel fiches als er zijn, zoveel maten zijn er aangelegd. Na elke meting vroeg de pl.: wat betekent dat knoopje, die lucifer en wat betekenen die stukjes? De pp. antwoordde (een fout antwoord werd door de anderen verbeterd), dat elk 'stukje' één maat betekent en alle stukjes – hoeveel maal de maat is aangelegd. Op deze manier wordt een ding voorgesteld als een hoeveelheid.

Al deze handelingen leerden wij de kinderen correct en snel uitvoeren. Als resultaat ervan begonnen de kinderen: 1. te onderscheiden op welke eigenschap de vraag betrekking heeft, en deze eigenschap uit te kiezen uit alle andere eigenschappen van het ding, 2. het ding wat deze eigenschap betreft voor te stellen als een hoeveelheid van 'aangelegde maten'.

Vervolgens leerden wij de kinderen de verkregen hoeveelheden te vergelijken. Wij boden twee tamelijk grote (15–20 stuks) en ongeordende groepen fiches aan die slechts in één of twee elementen verschilden (op het oog was dit verschil onmogelijk te zien en tellen konden de kinderen niet) en vroegen, of deze groepen gelijk waren of dat één van de groepen groter was. Eerst gaven de kinderen willekeurige en uiteraard verschillende antwoorden, maar de pl. drong aan: hoe kunnen we bewijzen – zodat iedereen het kan zien! – wie gelijk heeft? Als de kinderen daar moeilijkheden mee hadden, liet de pl. de methode van het één-op-één combineren van de twee reeksen zien (horizontaal, de ene onder de andere). Dit werd de voornaamste methode om hoeveelheden te vergelijken en door middel daarvan de grootheden. Door op deze manier rijen onder elkaar te leggen, verwierven de kinderen zonder moeite de voorstellingen 'evenveel, gelijk', 'meer – minder', 'zóveel meer' en 'zóveel minder' ('zóveel' elementen).

Pas na deze propedeuse werd het eerste concrete getal ingevoerd – de eenheid. Deze werd gedefinieerd als iets wat afgemeten is en gelijk is aan de maat: De nadruk werd erop gelegd, dat het gaat om het gelijk zijn aan de maat die wij hebben gekozen: als wij een andere maat nemen dan is de vroegere eenheid geen eenheid meer. De volgende drie getallen – 0, 2, 3 – voert de pl. in met behulp van de aan de kinderen nog niet bekende regel $n \pm 1$. Deze werd ingevoerd in de vorm van de volgende twee regels: elk volgend getal is 1 groter, elk getal vóór het aangegeven getal is 1 kleiner. Door deze regels toe te passen vonden de kinderen zelfstandig nieuwe aantallen; de pl. liet zien, hoe het nieuwe getal heette en hoe het geschreven werd (de kinderen konden nog niet schrijven en gebruikten cijfers die op kaartjes waren gedrukt). Vervolgens voerden de kinderen met ieder nieuw getal alle mogelijke handelingen uit (optellingen en aftrekkingen binnen de grenzen van de geleerde rij).

Na het leren van de getallen tot en met tien, leerden de kinderen apart de relatie tussen de concrete grootte, de grootte van de aangeboden maat en het getal. Volgens dit schema werkte Georgiëv een gedetailleerde methodiek uit en gedurende het 'schooljaar' (8 maanden) leerde hij de kinderen de getallen en de eerste vier handelingen daarmee binnen de grenzen van het eerste tiental (volgens het leerplan van de kleuterschool). Reeds voor wij aan het experimentele onderwijs begonnen, stelden wij ons de vraag hoe wij de voordelen van dit onderwijs boven het traditionele zouden kunnen aantonen. Georgiëv kwam toen op het gelukkige idee om hiervoor de opgaven van Piaget te gebruiken. Voor-experimenten leverden een verrassend resultaat op: kinderen die

onderwezen waren volgens de traditionele methodiek en die goed telden (veel verder dan 10), gebruikten dit in de opgaven van Piaget helemaal niet, maar gaven antwoorden die gebaseerd waren op 'evidente' relaties. Het hoofd-experiment werd nu als volgt uitgevoerd: in het begin van het nieuwe 'schooljaar' kregen 50 kinderen uit de oudste leeftijdsgroep van drie verschillende kleuterscholen waar goed (traditioneel) onderwijs in het rekenen werd gegeven, elk 16 opgaven van Piaget (de originele of opgaven die Georgiëv had samengesteld volgens het schema van Piaget). vervolgens kregen ze opnieuw onderwijs, nu volgens onze methodiek en aan het eind daarvan, na 8 maanden⁴, moesten zij opnieuw dezelfde opgaven maken. Ter vergelijking werden deze opgaven te zelfder tijd gegeven aan 60 kinderen uit controleklassen, die de kleuterschool verlieten met goede en uitstekende cijfers voor rekenen (volgens de traditionele methodiek). De resultaten zijn weergegeven in de tabel onderaan deze bladzijde.

Op de tweede en de derde regel staan de scores vóór en na ons onderwijs. Zij geven te zien, dat bij de kinderen van de experimentele groep na ons onderwijs: 1. de Piaget-fenomenen verdwenen zijn en 2. het 'principe van het behoud van hoeveelheid' gevormd is, *hetgeen wij ze niet geleerd hadden*; slechts bij 5 van de 50 kinderen (die ten gevolge van allerlei omstandigheden veel lessen hadden verzuimd) en dan nog in de 'sterkste opgaven' van Piaget, kregen wij 2-3 'antwoorden volgens Piaget'.

Zo leidde het leren van elementaire wiskunde-begrippen volgens het derde oriënteringstype de kinderen in korte tijd tot het afronden van die periode van de cognitieve ontwikkeling waaraan

Aantal kinderen dat de gegeven opgaven correct oploste (in % van het totale aantal kinderen van de groep)⁵

Opgave No.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Controlegroep (N = 60)		47	78	52	47	18	8	47	33	32	17	42	25	68	52	55	53
Experimentele groep (N = 50)	voortoets	42	44	36	28	18	4	26	40	44	24	38	22	52	40	32	12
	natoets	100	100	100	100	100	100	100	100	100	92	92	96	100	100	96	98

hun leeftijdsgenoten van de controlegroepen juist begonnen waren. Dit resultaat leidde direct naar het probleem van de cognitieve ontwikkeling in één van zijn belangrijkste fasen – bij de overgang van het vóór-wetenschappelijke denken naar het eerste eigenlijk wetenschappelijke denken (van de vóór-operationele naar de concreet-operationele periode van Piaget). Natuurlijk beperken de veranderingen die hierbij optreden, zich niet tot het denken, maar wij moeten ons hier tot die veranderingen beperken.

Wij brachten de kinderen die veranderingen zelf bij, volgens plan en onder in voldoende mate gecontroleerde omstandigheden. Zo kregen wij de opeenvolgende schakels duidelijk te zien. Deze zagen er als volgt uit.

Vóór ons onderwijs waren alle parameters van een ding voor de kinderen van gelijke waarde: telkens vergeleken zij objecten volgens de eigenschap die 'uit zichzelf' het meest op de voorgrond trad, zij beschouwden deze eigenschap als een karakteristiek van het hele ding en dus ook van al zijn eigenschappen. Na ons onderwijs is het ding in de voorstelling van de kinderen verdeeld in afzonderlijke, betrekkelijk zelfstandige eigenschappen en nu vergelijken zij de dingen slechts volgens die eigenschap waarop de vraag betrekking heeft. Kortom, vroeger was de grootheid het hele ding en nu blijkt elk ding een verzameling van vele, verschillende grootheden te zijn! Daarom is nu het eerste en belangrijkste probleem voor het kind, van welke grootheid er sprake is en welke grootheid in feite verandert – de grootheid waarover de vraag gaat of een andere grootheid.

Dit verschil was van beslissende betekenis: alle opgaven van Piaget zijn namelijk zo gemaakt, dat het voldoende is om deze parameters te onderscheiden, opdat duidelijk wordt, dat bijvoorbeeld het niveau van de vloeistof veranderd is en niet het volume; de vorm van een bal van plastiline (opgerold als een worstje) en niet de hoeveelheid van de plastiline; de lengte van een rij in de ruimte en niet het aantal elementen ervan; de positie van twee plankjes ten opzichte van elkaar en niet de lengte van de plankjes etc. Achter de uitwendige verschijning van de dingen ontdekt

het kind nu hun inwendige structuur, waarin elke hoofdeigenschap van het ding een afzonderlijke grootheid vormt waarvan de waarde niet wordt vastgesteld door de objecten direct met elkaar te vergelijken, maar door elke grootheid in gelijke elementen te verdelen en deze hoeveelheden (of hun getalswaarden) in een één-op-één combinatie te brengen. In het vervolg houdt zelfs de directe vergelijking tussen twee objecten al de vooronderstelling in, dat één van de grootheden als maat wordt genomen en dus de eenheid vormt.

De tweede verandering bestaat hieruit, dat tengevolge van de verdeling in elementen die gelijk zijn aan de maat, de grootheid (een afzonderlijke eigenschap van het ding) in een hoeveelheid verandert. Vanaf dit moment vormen de te vergelijken objecten niet langer een aanschouwelijke verscheidenheid van dingen waarin de wiskundige hoeveelheid diep verborgen ligt, maar echte hoeveelheden (en wel binnen één eigenschap!). Het zijn in eigenlijke zin wiskundige hoeveelheden waarvan de elementen in één bepaald kenmerk, dat aanschouwelijk voorgesteld wordt door de maat, gelijk zijn. De 'kneep' van ons onderwijs bestaat hierin, dat het niet in tegenspraak is met de aanschouwelijkheid (deze tegenspraak is in de opgaven van Piaget juist prachtig gebruikt en is bij hem ook gerechtvaardigd door zijn doelstelling, die tegengesteld is aan de onze – niet de vorming, maar de ontdekking van bepaalde denkstructuren). Ons onderwijs daarentegen leert binnen de grenzen der aanschouwelijkheid een nieuwe benadering van de dingen die de heerschappij van het naïef egocentrische beeld doorbreekt.

De derde verandering ten slotte bestaat hieruit, dat de hoeveelheden een algemene inwendige organisatie verkrijgen in de vorm van een regel (de vorming van de rij van natuurlijke getallen) en van hun plaats in een bepaald rekensysteem (het tientallig stelsel).

Op basis hiervan komt op een begrijpelijke en natuurlijke manier ook het 'principe van het behoud van hoeveelheid' tot stand. Dit principe treedt vóór alles naar voren als feit – het feit, dat als 'wij er niets bijgedaan hebben en er

niets afgehaald hebben', de verandering van het ding volgens één eigenschap (het niveau van water in een vat, de vorm van een bal van plastiline, de lengte van een rij) geen verandering brengt in een andere eigenschap van het ding (de hoeveelheid water, plastiline, hoopjes)⁶. De compensatie van zo'n verandering door een tegenovergestelde verandering (hoogte door breedte, lengte door dikte etc. – waarop volgens Piaget het kind zijn conclusie zou baseren aangaande het 'behoud van hoeveelheid' – is slechts een hulpverklaring. Deze verklaring is slechts mogelijk, wanneer de verschillende parameters van het ding op een duidelijke wijze verbonden zijn, bijvoorbeeld de aanzienlijke verandering in hoogte en de aanzienlijke verandering in omgekeerde zin van lengte of dikte (van het peil en het volume van water, de lengte en de dikte van een worstje van plastiline); maar de hoeveelheid stukjes en de lengte van een rij zijn bijvoorbeeld niet met elkaar verbonden en hier gaat die verklaring dan ook niet op.

De verdeling van het ding in verschillende grootheden, de voorstelling van elke grootheid als een hoeveelheid en de bepaling van de algemene structuur van de getallen (voor deze hoeveelheden) vormen drie onderling met elkaar verbonden schema's. Voortaan kunnen de kinderen empirische objecten niet anders zien dan in het kader van deze schema's en maken ze gebruik van de schema's voor de operaties die nodig zijn voor de beoordeling van kwantitatieve betrekkingen.

Gedurende het experimentele onderwijs hebben wij duidelijk geobserveerd, hoe de verhouding tussen het directe sensorische beeld van de dingen en dit mentale schema verandert. Eerst onthouden de kinderen die 'door bittere ervaring wijs zijn geworden' zich eenvoudig van een directe beoordeling van de grootheden: 'laten we het meten!', zeggen zij, voordat zij een antwoord geven op de vraag in de opgaven van Piaget. Vervolgens, wanneer de onderscheiding van de parameters voldoende stabiel is geworden, treedt de fase van de coëxistentie van beide 'gezichtspunten' naar voren: de kinderen zien de kwantitatieve verhoudingen tussen de dingen 'volgens Piaget', maar begrijpen, dat het in werkelijkheid anders is en

drukken deze tweestrijdigheid zelf goed uit: 'het lijkt, alsof het meer (minder) is maar in werkelijkheid is het evenveel!' In de perceptie is de situatie nog niet veranderd, maar 'in de geest' die doordringt achter de oppervlakte van de dingen, is de situatie anders.

Ongeveer op dit tijdstip valt een opmerkelijk feit waar te nemen (geconstateerd door Obuchova). Dit feit bestaat hierin, dat de kinderen in de middenperiode van het onderwijs (volgens het derde type) de te vergelijken objecten alleen meten in de eerste fase van het experiment, wanneer dit niet nodig is, omdat de objecten werkelijk gelijk zijn en dat ook duidelijk te zien is, maar dat de kinderen niet meer meten in de tweede fase van het experiment, wanneer zij zouden moeten vaststellen, of het object, dat veranderd is, niet is veranderd ten aanzien van de relevante eigenschap. Waarom meten de kinderen de dingen, wanneer dit niet nodig is en meten zij ze niet, wanneer dit nuttig zou zijn? Uit het oogpunt van objectieve resultaten lijkt dit gedrag niet inzichtig te zijn, maar het is volledig te rechtvaardigen, als wij het psychologisch bezien – als een methode om de (in het begin van het onderwijs) nog wankelende voorstelling te versterken aangaande de indeling van de hoofdeigenschappen van het ding en aangaande de parameter volgens welke de vergelijking gemaakt moet worden; als wij rekening houden met het feit, dat de eigenlijke opgave van deze meting niet uit meten bestaat, maar uit het nog een keer versterken van deze parameter die nog niet sterk is in de perceptie, uit het materieel isoleren van deze parameter uit de algemene globale indruk die nog steeds dominerend is in het waarnemingsveld.

Na dit middenstadium van 'coëxistentie' van de directe waarneming en het nieuwe mentale niveau treedt het laatste stadium van het experimentele onderwijs in, waarin het aanschouwelijke beeld ondergeschikt wordt aan het mentale niveau. Nu zien de kinderen niet langer meer een tegenspraak tussen dat wat 'er schijnt te zijn' en dat wat er 'in werkelijkheid' is; de verandering in één van de dingen die wij in de tweede fase van het experiment van Piaget uitvoerden, wordt meteen beperkt tot één parameter die de kinderen duidelijk

onderscheiden van de parameter uit de vraag: zij zien, dat het peil van het water in het vat veranderd is en niet de hoeveelheid water; dat de afstand tussen de stukjes is veranderd en niet hun hoeveelheid etc.

Derhalve vinden als resultaat van het onderwijs volgens het derde type in het beeld van de dingen drie fundamentele veranderingen plaats: in plaats van 'gewoon een ding' treedt nu een complex van relatief zelfstandige parameters, eigenschappen en grootheden op; in plaats van 'gewoon een eigenschap' – een hoeveelheid 'fundamentele eenheden'; in plaats van een chaotische hoeveelheid deeltjes – de organisatie van de fundamentele eenheden volgens een schema dat algemeen geldig blijkt te zijn voor alle objecten van het te bestuderen onderwerp.

Deze verandering van het naïeve, egocentrische beeld van de dingen vindt niet alleen in de wetenschap plaats. Bij de grammaticale analyse van het woord is het allereerst ook noodzakelijk om de lexicale en de eigenlijk linguïstische betekenis ervan te onderscheiden; dan blijkt deze laatste een hoeveelheid sememen te zijn, de fundamentele eenheden van de taal als communicatiemiddel; en tenslotte wordt het woordschema dat alle woorden van welke woordsoort dan ook gemeenschappelijk hebben, vastgesteld. Bij het leren schrijven van letters wordt eerst het onderscheid gemaakt naar 'topologie' en naar 'afmeting', het eigenlijk grafische gehalte van de omtrek; daarna wordt ontdekt, dat de grafische omtrek een bepaalde combinatie van lijnstukken is; de coördinaten (ruitjes) van de bladzijde vormen het algemene schema waarbinnen elke omtrek zijn individuele karakteristiek verkrijgt.

Deze drie schema's leggen de rationele structuur van de empirische objecten vast. Maar niet alleen de structuur van de objecten! Reeds in de verschillende stadia van het ontstaan van deze schema's worden zij als hulpmiddel gebruikt voor het oplossen van opgaven met betrekking tot de te bestuderen objecten. Tijdens dit gebruik leren de ppn. de lijn van deze schema's in verschillende richtingen te volgen en zo leren ze tevens de schema's zelf. Op deze manier worden het denkschema's over deze dingen, algemene schema's, op

basis waarvan de verschillende theoretische handelingen worden ondernomen en uitgevoerd – het worden nieuwe denkstructuren.

Tevens vormen zij de voorwaarde voor de vrijheid van het logische denken: in de eerste plaats stellen zij het subject in staat om niet aan de leiband van de dominerende 'stimulans' te lopen, maar de lijn van de in de situatie zwak staande, maar in het probleem belangrijke eigenschap te volgen. In de tweede plaats stellen deze denkstructuren ons in staat om niet hulpeloos te blijven staan voor de opvallende algemene hoedanigheid van deze eigenschap, maar hem te herleiden tot een hoeveelheid, die de weg naar de handeling opent. En ten slotte maken zij het mogelijk, dat wij niet in verwarring raken door een ongeordende hoeveelheid, maar die kunnen organiseren volgens het algemene schema, waardoor de weg naar de oplossing van de opgave kan worden opgespoord.

De concrete kennis van de feiten en wetten van het te bestuderen onderwerp wordt – bij het derde oriënteringstype – *op basis van* deze algemene schema's gevormd. In de rekenkunde is dat de kennis van de concrete getallen en van de handelingen daarmee; in de morfologie – de afzonderlijke groepen en categorieën van woorden en de regels voor de veranderingen, de overeenkomsten etc.; in de kalligrafie – de bijzonderheden van de afzonderlijke letters, hun schrijfwijze, afzonderlijk en in combinatie met andere letters; etc.

Een dergelijke relatie tussen de concrete kennis en de algemene schema's komt echter alleen tot stand bij het derde leertype. Bij de andere leertypen (bij het eerste en zelfs bij het tweede) verwerven de leerlingen de concrete kennis van de feiten en wetten los van deze algemene schema's en meestal zonder dat ze van die schema's een voorstelling hebben. Daarom is de kennis niet alleen van feiten, maar ook zelfs van wetten buiten het derde leertype niet van directe invloed op de ontwikkeling van het denken. Natuurlijk zitten deze algemene schema's ook verborgen in de kennis die op dergelijke wijze is verkregen. Maar in dat geval vindt alleen een spontane, onbewuste, 'intuïtieve' toenadering tot de algemene schema's plaats in de praktijk van het toepassen van

deze kennis en ondergaat het denken een dienovereenkomstige spontane reorganisatie. Bij verschillende kinderen verloopt dit met wisselend succes en zelfs wanneer het denken in zekere mate deze schema's begint te volgen, blijft de instelling van het kind ten opzichte van die schema's ongereflekteerd en beperkt binnen het kader van het empirische materiaal waarmee het kind is grootgebracht.

Zo kunnen wij alle verworvenheden van het leerproces verdelen in twee ongelijke delen: het ene deel wordt gevormd door de nieuwe algemene schema's van de dingen, die de voorwaarde vormen voor een nieuwe zienswijze en een nieuwe manier van denken over die dingen, het andere deel wordt gevormd door de concrete feiten en wetten van het te bestuderen onderwerp, door het concrete materiaal van de wetenschap. In hoeveelheid overtreft het tweede deel het eerste vele malen, maar in waarde voor de ontwikkeling van het denken doet het in dezelfde mate voor het eerste deel onder. En alleen bij het derde oriënteringstype worden de verhoudingen tussen de algemene schema's en de wetenschappelijke kennis van de dingen, alsmede de verhouding tussen het onderwijs en de ontwikkeling van het denken duidelijk en begrijpelijk, omdat alleen bij dit type de vorming van de algemene schema's van de werkelijkheid in het onderwijsprogramma wordt opgenomen. Deze schema's worden tot algemene oriëntatieschema's bij het bestuderen van de werkelijkheid.

Het is derhalve mogelijk, dat het derde type de door Piaget als theoretisch mogelijk aangenomen vorm van onderwijs is waarbij de verwerving van kennis synchroon verloopt met de cognitieve ontwikkeling (hoewel zij natuurlijk verschillende aspecten van hetzelfde proces blijven). Dit derde leertype was echter tot op heden nog niet bekend en bij alle andere leertypen gaapt een brede kloof tussen de verwerving van kennis en de ontwikkeling van het denken, waarbij de samenhang tussen het een en het ander zo indirect en onduidelijk wordt, dat de meest verschillende interpretaties van die samenhang mogelijk zijn.

Hieruit blijkt dat bij het onderzoek van de cognitieve ontwikkeling de karakterisering van de af-

zonderlijke stadia aan de hand van het kenmerkende eindproduct – zelfs als deze van een zo subtiel meester in de psychologische analyse is als Piaget – een constatering blijft van het bereikte niveau en daarom geen voldoende basis vormt voor de beoordeling van het ontwikkelingsproces en zijn drijfveren, en zelfs niet voor de beoordeling van de werkelijke 'mechanismen' van het denken op elk niveau.

Op dit moment opent alleen de trapsgewijze vorming van mentale handelingen en begrippen (die karakteristiek is voor de onderhavige periode van de ontwikkeling) en dan nog alleen in combinatie met het derde oriënteringstype de mogelijkheid om verloop, drijfveren en mechanismen van de cognitieve ontwikkeling te onderzoeken.

Literatuur¹

L. I. Ajdarova, Vorming van enkele grammaticale begrippen volgens het derde oriënteringstype (Russ.) In: *De betekenis van de typen van oriënterende activiteit voor het onderwijs*, onder red. van P. J. Gal'perin en N. F. Talyzina, Moskou 1968.

N.B. Dit artikel is niet vertaald. Een ander artikel van Ajdarova over hetzelfde onderwerp is echter opgenomen in *'Sovjetpsychologen aan het woord'* van C. F. van Parreren en J. A. M. Carpay.

P. J. Gal'perin, De afhankelijkheid van een motorische vaardigheid van het type oriëntering in de taak (Russ.) In: *Oriënterende reflex en oriënterende-exploratieve activiteit*, Moskou 1958.

N.B. Niet vertaald; hetzelfde onderwerp wordt echter behandeld in een artikel van Pantina in *'Sovjetpsychologen aan het woord'*.

P. J. Gal'perin, Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts. In: *Recherches psychologiques en U.R.S.S.* Moskou 1966.

P. J. Gal'perin, Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: *Ergebnisse der sowjetischen Psychologie*. Berlin (D.D.R.), 1967. (Oorspronkelijke publikatie in het Russisch in 1959.)

P. J. Gal'perin en L. S. Georgiëv, *Het probleem van het leren van elementaire rekenkundige begrippen*. (Russ.) Doklady APN/RSFSR 1960, 1961.

1. Voor zover ons vertalingen van de aangehaalde publikaties bekend waren zijn alleen die genoemd.

- N.B. Geen vertaling beschikbaar; uitgebreide samenvatting in 'Sovjetpsychologen aan het woord'.
L. S. Georgiëv, *De vorming van elementaire wiskundige begrippen bij kinderen*. (Russ.) Kandidaatsdissertatie Moskou 1960.
A. N. Zdan, *Experimentele toepassing van de psychologische theorie van de leertypen op de ontwikkeling van een leergang* (voor de morfologie van de Russische taal) (Russ.). Kandidaatsdissertatie Moskou 1968.

Noten

1. Onlangs hebben wij een strikt logische methode gevonden om de Ohv te bepalen voor een reeks onderwerpen, voor hele onderdelen van de leerstof, bijna zonder empirische proefnemingen. Dit neemt het beschreven nadeel van het tweede type weg – een nadeel, dat ons toentertijd heeft gedwongen om een nog beter leertype te vinden. Deze belangrijke perfectionering van het tweede type neemt echter een ander tekort niet weg (maar laat dit eerder nog beter uitkomen), een tekort, dat van beslissende betekenis is voor het hoofdthema van dit artikel – het probleem van de verhouding tussen het onderwijs en de cognitieve ontwikkeling.
2. De Russische kinderen leren schrijven in schriften met *schuine* ruitjes (Vert.).
3. Naderhand waren wij verheugd te vernemen, dat de wiskundige H. Lebesgue het mogelijk acht de

verschillende soorten van getallen te ontwikkelen uit het meten. (Het meten van grootheden. Russ. vert. 1937). Kolmogorov benadrukt in zijn voorwoord bij de Russische vertaling van het boek van Lebesgue, dat meten de enige strikt wetenschappelijke methode is om in het onderwijsproces getallen te verkrijgen.

4. In totaal 68 lessen van 25–30 minuten. De lessen waren klassikaal: er werd geen uitzondering gemaakt voor de achterblijvers, zij kregen geen extra aandacht en er werd geen huiswerk opgegeven.
5. Ontleend aan de kandidaatsdissertatie van Georgiëv (1960).
6. De stelling: 'als wij er niets bijgedaan hebben en niets afgehaald hebben, . . .' kan *alleen achteraf en niet vooraf* dienen als een logische (en niet als een empirische) motivering voor het 'principe van het behoud van hoeveelheid'. Zonder een dergelijke kwalificatie als empirische regel is hij niet bestand tegen de 'in het oog springende' verandering van de objecten in de experimenten van Piaget. In dit geval leidt de omkeerbaarheid, de terugkeer tot de uitgangssituatie het kind tot de conclusie dat er een dubbele verandering heeft plaats gehad – eerst in de ene richting en dan in de andere – en niet tot de conclusie 'behoud van hoeveelheid'. Maar na het onderscheiden van de parameters wordt de omkeerbaarheid overbodig: de verandering in één van de objecten (in de experimenten van Piaget) heeft eenvoudig niets te maken met de grootheid waarover een vraag wordt gesteld.

Plaatjes bij het leren lezen van woorden, ja of nee?*

H. J. KOOREMAN

Centrum voor Didaktiek en Onderzoek van Onderwijs, Technische Hogeschool Twente

'Learning to read is essentially a matter of learning to perceive the potential meaning in written messages and then of relating the perceived potential meaning to cognitive structure so as to comprehend it. The beginning reader, who is already able to perceive the potential meaning in spoken messages, must now acquire the same ability in relation to written messages (...), the beginning reader is not really learning a completely new symbolic code, but rather a written equivalent of a familiar code whose basic vocabulary and syntax he has already mastered'.
(Ausubel (1968, blz. 68-69)

Inleiding

In Nederland werd door Laman & Bakker (1971) een replikatie van onderzoek van Samuels (1967) beschreven, waarin een negatief effect werd gevonden als plaatjes werden aangeboden bij het leren lezen. Toch worden in 'Zo (Veilig) leren lezen', 'Ans en Hans' (sinds kort 'Goed lezen') en 'Hoogeveen' plaatjes gebruikt bij het leren lezen van woorden. Dit was de voornaamste reden waarom wij het proces analyseerden dat optreedt bij het leren lezen van woorden, en een onderzoek naar het effect van plaatjes als em-

pirische toetsing van deze analyse uitvoerden.

Enige voorwetenschappelijke gegevens

Uit de mond van ervaren onderwijzeressen kan men - na enig aandringen, naast positieve geluiden - ook nadelen vernemen over het gelijktijdig aanbieden van een plaatje en het geschreven woord bij het leren lezen van dat woord. We geven van deze nadelen een viertal voorbeelden:

1. Het gevaar bestaat dat kinderen weliswaar geschreven woorden van elkaar leren onderscheiden en plaatjes leren benoemen, maar niet (of zeer langzaam) leren de geschreven woorden te benoemen. We zien dit duidelijk bij het leesplankje van Hoogeveen. Onderaan het leesplankje wordt bv. het (geschreven) woord 'wim' neergelegd en gevraagd wat daar staat. Vele kinderen gaan nu alle geschreven woorden na onder de plaatjes totdat zij het gelijkvormige woord gevonden hebben; dan benoemen zij het plaatje. Dat zij niet het geschreven woord benoemen blijkt als men inplaats van het plaatje van wim het plaatje van jet neerlegt boven het geschreven woord 'wim'. Het geschreven woord 'wim' wordt nu 'jet' genoemd.
2. Het gevaar bestaat dat leerlingen de plaatsen benoemen waar plaatjes hebben gelegen inplaats van de geschreven woorden. Als alle plaatjes van het leesplankje worden weggehaald, blijken sommige leerlingen alle woorden te kunnen lezen. Worden de woorden echter door elkaar gelegd, dan worden ze niet

* Dank is in de eerste plaats verschuldigd aan mej. B. G. R. (Grace) Zwier die in het kader van haar hoofdakteskriptie als proefleidster optrad en dit op een zeer consciëntieuze manier deed. Voorts aan drs. W. F. van Raay voor zijn adviezen t.a.v. de statistische verwerking die ik dankbaar overnam en tenslotte aan drs. J. M. Donders voor het kritisch doornemen van een vroeger concept.

meer goed gelezen. Blijkbaar roept de plaats waar het geschreven woord ligt het plaatje op en wordt dit vervolgens benoemd. Dit blijkt als men op het lege leesplankje een plaats aanwijst en een kind onmiddellijk zegt 'daar ligt jet'.

3. Het gevaar bestaat dat plaatjes niet-bedoelde woorden oproepen (miscue). Zo zeggen vele Twentse kinderen tegen een plaatje met een ui erop 'siepel', terwijl in ons eigen onderzoek een plaatje met een vaas erop door de leerlingen werd benoemd met 'bloempot'.
4. Het gevaar bestaat dat leerlingen leren een verhaal te vertellen over een plaat inplaats van het verhaal te lezen. Op grond van illustraties bleken leerlingen hele gedeelten van leesboekjes te kunnen reproduceren. Dat dit reproduceren was en geen lezen werd duidelijk als een zin apart werd aangeboden. Lezen bleek dan vaak niet mogelijk.

In haar doktoraal skriptie maakt Boorsma-Landweer (1969) een hierbij aansluitende opmerking. Zij constateert dat verschillende leerlingen die gelijktijdig met het geschreven woord een plaatje aangeboden kregen zeiden: 'Ik weet niet wat er staat, ik heb niet op het woord gelet, maar naar het plaatje gekeken.'

Vanuit de voorwetenschappelijke ervaring zijn daarom argumenten aan te voeren tegen het aanbieden van plaatjes bij het leren lezen van woordjes. In de onderwijswetenschap is echter slechts methodisch-systematisch empirisch onderzoek doorslaggevend.

Voorgaand onderzoek

Onderzoek van Samuels (1967) en Braun (1969) in de V.S. toonde aan dat plaatjes een negatief effect (kunnen) hebben op het leren lezen van woorden. Vooral het onderzoek van Samuels (1967) is interessant, omdat hij naast een laboratoriumonderzoek ook een onderzoek deed in een klassesituatie. In dit laatste onderzoek kregen de leerlingen van de 'met-plaat'-konditie een leesboekje waar op de linkerkant van het te lezen

verhaal een plaat was afgedrukt, die geheel paste bij het verhaal dat rechts stond afgedrukt. In de 'zonder-plaat'-konditie was de linker bladzijde leeg gelaten. Tegelijkertijd werd nu aan leerlingen van beide kondities een normale leesles gegeven. Het leereffect werd na afloop gemeten door de leerlingen te vragen 50 woorden die in het verhaal voorkwamen te benoemen. Als de betere lezers van de beide kondities werden vergeleken was er geen significant verschil; bij de zwakkere leerlingen werd echter een significant effect gevonden ten gunste van de 'zonder-plaat'-konditie.

Bovengenoemd onderzoek is zo belangrijk vanwege de generaliseerbaarheid van resultaten van laboratoriumonderzoek naar de schoolpraktijk. Laboratoriumonderzoek werd gedaan door Samuels (1967) en Braun (1969). Het onderzoek van Samuels werd in Nederland gerepliceerd door Laman en Boorsma-Landweer, beide onderzoekingen onder supervisie van D. J. Bakker (Laman & Bakker, 1971, Boorsma-Landweer en Bakker, 1972 (wij beschikten bij ons onderzoek nog niet over het laatstgenoemde artikel, maar wel over de skriptie van Boorsma-Landweer, 1969)). Vergeleken werden de 'met-plaatje'-konditie en de 'zonder-plaatje'-konditie en er werd onderscheid gemaakt tussen oefen- en testtrials die elkaar afwisselden. De twee kondities verschilden slechts tijdens de oefentrials, waarin wel of niet (tegelijk met de geschreven woorden) plaatjes werden aangeboden. De volgorde van aanbieden van de geschreven woorden was (hoewel Laman & Bakker (1971) dit niet vermelden) at random. Tijdens de oefentrials werd door de proefleidster feedback gegeven op het antwoord van de leerling. Dit was niet het geval tijdens de testtrials, waarin voor beide kondities alleen de geschreven woorden werden aangeboden.

De resultaten van deze onderzoekingen zijn vrijwel unaniem: Samuels (1967) vond een negatief effect zowel bij het gebruik van eenvoudige plaatjes (een zwart-wit tekening) als bij meer complexe plaatjes (een gekleurde illustratie uit een leesboek). Bij Braun (1969) waren 7 van de 8 vergelijkingen significant in het voordeel van

de 'zonder-plaatje'-konditie. Laman & Bakker (1971) vonden voor zowel betere als slechtere lezers tijdens de leerfase een significant negatief effect voor de 'met-plaatje'-konditie. Tijdens twee herleerfasen (na 2 dagen en 4 weken) werd een significant negatief effect gevonden na 4 weken voor zowel de gehele groep van de 'zonder-plaatje'-konditie als voor de slechtere lezers van deze konditie afzonderlijk. In de andere vergelijkingsgevallen was de 'zonder-plaatje'-konditie weliswaar beter, maar de verschillen waren niet significant. De kans op significante verschillen in de herleerfasen werd echter verkleind door de geringe aantallen ($n = 4$ per vergelijkingsgroep). Tenslotte vond ook Boersma-Landweer (1969) een significant negatief effect voor de 'met-plaatje'-konditie voor zowel de betere als de slechtere lezers.

Als verklaring voor het negatieve effect van plaatjes wijzen zowel Samuels (1967) als Laman & Bakker (1971) op een verkeerde fokus van de aandacht (de leerlingen richten zich op het plaatje in plaats van op het geschreven woord). Hierbij wordt verwezen naar onderzoek, waaruit blijkt dat vooral slechtere (eerstejaars)studenten last blijken te hebben van niet terzake doende stimuli. Hiermee zou het negatievere effect van plaatjes op slechtere lezers (vergeleken met betere lezers) verklaard kunnen worden.

Het negatieve effect in het algemeen (ook voor betere lezers) wordt door Samuels (1970) verklaard met behulp van Underwood's 'principle of least effort' bij 'stimulus selection'. M.a.w. omdat het plaatje gemakkelijk te benoemen is, richt een leerling zich daarop en niet op het geschreven woord.

Naar onze mening kan een verklaring voor het negatieve effect van plaatjes op het leren lezen van woorden alleen berusten op een analyse van het leerproces dat plaatsvindt (of zou moeten plaatsvinden).

Een analyse van het leren lezen van woorden

Bij Ausubel (1968) vinden we een aanzet voor een analyse van het leren lezen van woorden.

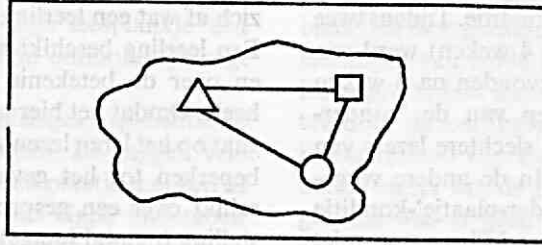
Zijn uitgangspunt getrouw – de belangrijkste variabele bij het leren is de reeds in de kognitieve structuur aanwezige kennis – vraagt Ausubel zich af wat een leerling al weet als hij leert lezen. Een leerling beschikt al over de gesproken taal en over de betekenis die die taal (voor hem) heeft. Omdat het hier over het effect van plaatjes gaat op het leren lezen van woorden zullen we ons beperken tot het geval dat een leerling al beschikt over een gesproken woord en een voorstelling (mental image) ervan.

Leren lezen is voor Ausubel het relateren van het geschreven woord aan het gesproken woord en dan de betekenis vatten van (hier: voorstelling zien van) het gesproken woord ('learning to perceive the potential meaning in *written* messages and then of relating the perceived potential meaning to cognitive structure so as to comprehend it' (Ausubel 1968, blz. 68–69). Het gesproken woord is de leerling bekend. Het (hardop) lezen van een woord houdt daarom in het leggen van een relatie tussen het geschreven en het gesproken woord, waarbij het aanbieden van een plaatje overbodig is; immers het gesproken woord kan een reeds aanwezige voorstelling oproepen. Wij kunnen bij Ausubel spreken van de 'overbodigheidshypothese' (In view of this important mediating function of the spoken language (...) it is theoretically indefensible to teach reading by seeking to establish *direct* equivalences between the new visual symbols and their significates (objects or pictures)' Ausubel 1968, blz. 69.)

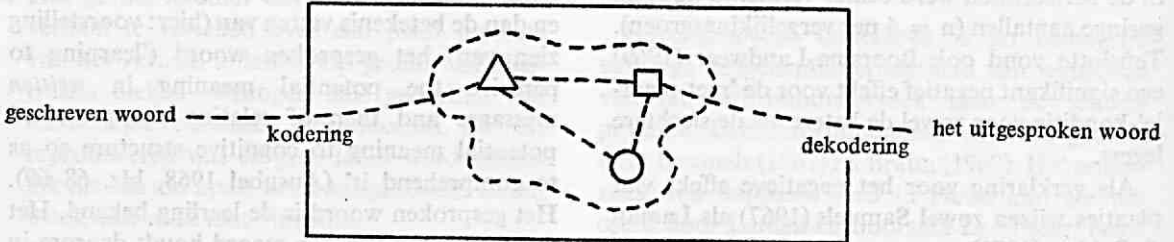
Zoals Van Parreren (1969, 1970) aangeeft moet een analyse van een leerproces beginnen bij een beschrijving van het eindresultaat. In Figuur 1 staat dit eindresultaat schematisch weergegeven. In Figuur 1.1. is aangegeven dat binnen de kognitieve structuur een subsysteem met betrekking tot een bepaald woord in ieder geval sporen bevat van drieërlei aard: sporen met betrekking tot het gesproken woord, het geschreven woord en voorstellingen van dit woord. Een woord wordt nu gelezen als een geschreven woord wordt waargenomen en gekodeerd, waardoor het relevante subsysteem (of een gedeelte ervan) 'in trilling wordt gezet'.

Figuur 1. Schematische voorstelling van het eindresultaat van het leren lezen van een woord

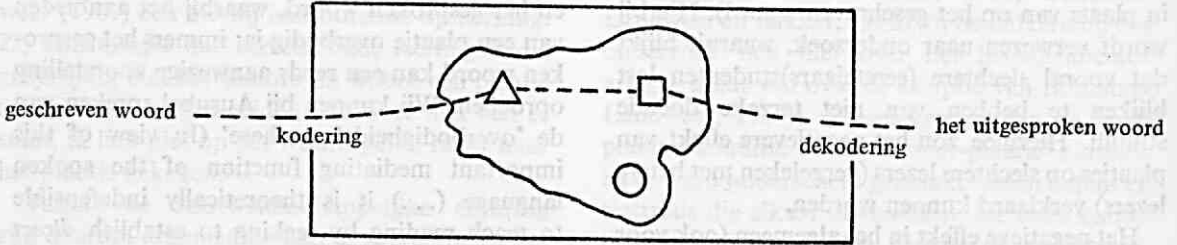
1. Situatie als het leerproces niet plaatsvindt









2. Situatie als het gehele subsysteem van sporen van het betreffende woord in 'trilling' wordt gebracht



3. Situatie als verkorting optreedt en geen voorstellingen worden opgeroepen

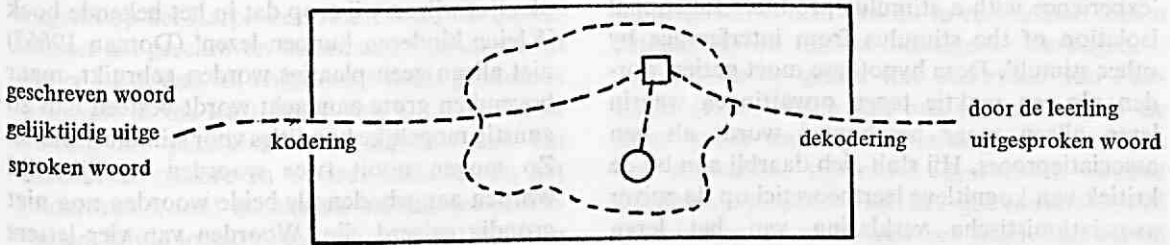


-  = kognitieve structuur
-  = het subsysteem van sporen van het betreffende woord
-  = de sporen van het geschreven woord
-  = de sporen van het gesproken woord
-  = de sporen van voorstellingen van het woord
-  = een verbinding tussen sporen

Vervolgens moeten de sporen van het gesproken woord gedecodeerd worden tot de response, dat is het uitgesproken woord (we gaan hier alleen in op het geval dat dit hardop geschiedt). In

Figuur 1.2. en 2.3. staan de twee manieren weergegeven waarop in ieder geval gelezen kan worden. Het subsysteem kan in zijn geheel 'in trilling worden gebracht' (Figuur 1.2.), in dat geval krijgt de

Figuur 2. Schematische voorstelling van de beginsituatie bij het leren lezen van een woord als aangenomen wordt dat een geschreven woord wordt aangeboden en door een proefleidster dit woord wordt uitgesproken. Zie voor de verklaring der tekens Figuur 1. Aangenomen wordt dat het gehele subsysteem van het desbetreffende woord 'in trilling wordt gebracht'.



leerling tijdens het lezen tevens een voorstelling van het betreffende woord. Er kan echter ook verkorting optreden (zie Galperin, 1969, en ook Kooreman & Wassink, 1972), d.w.z. dat niet het gehele subsysteem in trilling wordt gebracht, maar slechts de verbinding tussen de sporen van het geschreven en het gesproken woord.

Uit onderzoek van Fennema (1959) blijkt dat in het algemeen bij de betere lezers en bij leerlingen met een hogere intelligentie verkorting optreedt. Leerlingen werd gevraagd een tekening te beschrijven, die zij zouden maken over een pas gelezen verhaal. Bovengenoemde leerlingen bleken veel minder 'mental images' te produceren dan de slechtere lezers en minder intelligente leerlingen. Men zou hieruit kunnen opmaken dat als men eenmaal een voorstelling van een woord heeft het niet meer noodzakelijk is deze voorstelling op te roepen om te begrijpen wat het woord betekent.

Om na te gaan wat een leerling nog moet leren is het vervolgens noodzakelijk de beginsituatie bij het leren lezen van een woord te beschrijven. Deze situatie staat weergegeven in Figuur 2. Zoals we boven al zagen bij de analyse van Ausubel (1968) beschikt een leerling als hij leert lezen reeds over sporen van voorstellingen van het woord en over sporen van het gesproken woord. Vandaar dat het door een proefleidster uitgesproken geschreven woord een subsysteem met deze twee soorten sporen (geheel of gedeeltelijk) in 'trilling zet'. Er vindt kodering plaats van de door de proefleidster uitgesproken woor-

den en dekodering naar het door de leerling uitgesproken woord.

Bij een vergelijking tussen de begin- en de eindsituatie blijkt dat het leerproces dat nog moet plaatsvinden uit twee zaken bestaat:

1. er moeten sporen ontstaan van het geschreven woord, waardoor kodering van het geschreven woord kan plaatsvinden;
2. er moet een verbinding ontstaan tussen de sporen van het geschreven en het gesproken woord, waardoor tevens de sporen van het geschreven woord kunnen worden opgenomen in het reeds bestaande subsysteem van het woord.

Punt 2 zal geen problemen opleveren, omdat een proefleidster door het benoemen van het geschreven woord het geschreven woord voortdurend koppelt aan het gesproken woord en alleen al op grond van deze contiguiteit de gewenste verbinding zal ontstaan.

We komen nu op punt 1. Er zullen sporen moeten ontstaan die goed te onderscheiden zijn van andere sporen, waardoor kodering van het geschreven woord mogelijk wordt. Voor de leerling komt dit er op neer dat het aangeboden geschreven woord goed onderscheiden moet worden van andere geschreven woorden. Door Saltz (1971) wordt in dit kader gesproken over het vermogen van een systeem (hier: een groep sporen van het geschreven woord) als geheel om interferentie van andere systemen (hier: groepen

sporen van andere geschreven woorden) te weerstaan. Dit kan bereikt worden door wat Saltz 'stimulus isolatie' noemt. Zijn theorie (hypothese) over stimulus isolatie stelt dat 'experience with a stimulus produces functional isolation of the stimulus from interference by other stimuli'. Deze hypothese moet gezien worden als een reactie tegen opvattingen waarin leren alleen maar beschouwd wordt als een associatieproces. Hij sluit zich daarbij aan bij de kritiek van cognitieve leertheoretici op de zuiver associationistische verklaring van het leren (zie Rock & Ceraso, 1964).

Een onderzoek van Staats, Staats & Schutz (1962) ondersteunt de hypothese van Saltz. Leerlingen van de kleuterschool die nog niet konden lezen, werden in twee groepen verdeeld. Beide groepen leerden een aantal woorden lezen. De experimentele groep kreeg echter een voortraining. Uit drie geschreven woorden moesten de leerlingen het woord leren aanwijzen dat er niet bijhoorde. Deze voortraining zal volgens de hypothese van Saltz moeten leiden tot stimulus isolatie en daardoor tot versnelling van het leer-leesproces. Inderdaad bleek de experimentele groep de woorden die zij in de voortraining al van elkaar hadden leren onderscheiden significant sneller te leren lezen dan een controlegroep zonder voortraining.

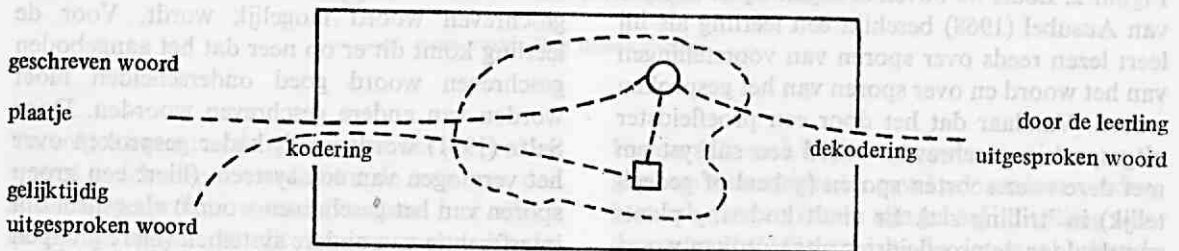
Samengevat kan nu gesteld worden dat het leren lezen van woorden neerkomt op (1) stimulusisolatie, waardoor duidelijk te onderscheiden sporen van een geschreven woord ontstaan en (2) het leggen van een verbinding tussen de

sporen van het geschreven en het gesproken woord, waardoor het in Figuur 1 (Schema 1) beschreven subsysteem kan ontstaan.

Alvorens over te gaan naar het effect van plaatjes wijzen wij erop dat in het bekende boek 'Kleine kinderen kunnen lezen' (Doman 1966³) niet alleen geen plaatjes worden gebruikt, maar bovendien grote aandacht wordt besteed aan zo gunstig mogelijke condities voor stimulusisolatie. Zo mogen nooit twee woorden tegelijkertijd worden aangeboden als beide woorden nog niet grondig geleerd zijn. Woorden van vier letters moeten eerst geleerd worden en dan pas van vijf en meer letters, zodat een kind niet een woord leert isoleren op grond van een irrelevant kenmerk. Tenslotte mogen geen woorden die met dezelfde letter beginnen (hand en haar/tand en teen) vlak achter elkaar geleerd worden.

Wat gebeurt er nu bij het leren lezen van een woord als een plaatje gelijktijdig met het geschreven woord wordt aangeboden en een proefleidster dit woord uitspreekt? In Figuur 3 staat deze situatie schematisch weergegeven. Zowel het plaatje als het door de proefleidster uitgesproken woord worden gekodeerd (het geschreven woord is onbekend en kan dus niet gekodeerd worden). Het plaatje brengt via de sporen van de voorstelling van het woord het subsysteem 'in trilling' en het gesproken woord doet dit via de sporen van het gesproken woord. Op grond van deze figuur blijkt duidelijk dat het aanbieden van het plaatje volslagen overbodig is. Het helpt noch mee met de isolatie van het geschreven woord,

Figuur 3. Schematische voorstelling van de situatie wanneer een leerling een woord leert lezen en een plaatje gelijktijdig wordt aangeboden en de proefleidster het woord benoemt. Zie voor de verklaring der tekens Figuur 1.



noch met het leggen van een verbinding tussen het geschreven woord en het gesproken woord. De aanwezigheid van een plaatje is echter niet alleen overbodig, maar werkt bovendien vertragend op het leerproces. Immers als een proefleidster het geschreven woord aanwijst en vraagt wat er staat, dan zal volgens het reeds genoemde 'principle of the least effort' van Underwood de leerling het plaatje koderen in plaats van het onbekende geschreven woord. Isolatie van het geschreven woord zal slechts incidenteel plaatsvinden. Dit in tegenstelling tot het geval dat geen plaatje wordt aangeboden. Alle aandacht van de leerlingen kan dan gericht worden op het geschreven woord, waardoor stimulusisolatie sneller zal optreden.

Dat het negatieve effect van plaatjes in de door ons beschreven onderzoeken niet nog geproonceerder is, moet worden toegeschreven aan de in deze onderzoeken toegepaste procedure. Oefen- en testtrials werden voortdurend afgewisseld. Tijdens de testtrials werd echter alleen het geschreven woord aangeboden. Op grond van de hypothese van Saltz (1971) over stimulusisolatie zal de grote leerwinst (in tegenstelling waarschijnlijk tot de bedoeling van de onderzoekers) plaatsvinden tijdens de testtrials, waarin de leerlingen het geschreven woord kunnen isoleren. Dit geldt vooral in het begin van de leerfase; tijdens latere trials wordt kodering van het geschreven woord ook tijdens de oefentrials mogelijk dankzij de tijdens de testtrials bereikte isolering, waardoor niet alleen kodering van het plaatje, maar ook van het geschreven woord mogelijk wordt.

Als deze analyse juist is zal bij het voortdurend aanbieden van een plaatje (er wordt geen onderscheid meer gemaakt tussen oefen- en testtrials) vooral tijdens de eerste trials vrijwel geen leerwinst te verwachten zijn ten aanzien van het kunnen lezen van het geschreven woord. Leerwinst zou alleen toegeschreven kunnen worden aan stimulusisolatie die optreedt omdat een leerling zich ondanks het plaatje toch richt op het geschreven woord dat door de proefleidster wordt aangewezen. Vanwege het 'principle of

the least effort' zal dit effect echter gering zijn.

Tijdens een herleerfase waarin voor zowel de oorspronkelijke 'met-plaatje'- als 'zonder-plaatje'-konditie alleen het geschreven woord wordt aangeboden is een verschil te verwachten tussen intelligente en minder intelligente leerlingen.

Zoals we op grond van onderzoek van Fennema (1959) zagen (zie ook Figuur 1.3.) is de kans groot dat bij de intelligente leerlingen de sekwentie optreedt: geschreven woord (koderen→) spoor van het geschreven woord (verbinding→) spoor van het gesproken woord (dekoderen→) uitgesproken woord. In de 'met-plaatje'-konditie zijn echter door het plaatje zeker ook de sporen van de voorstellingen van het woord 'in trilling gebracht'. Nu wijst onderzoek van Paivio (1970) en Rohwer Jr. (1970) erop dat het opslaan van een voorstelling (mental image) een gunstig effect heeft op de retentie, maar tevens een probleem oplevert: 'Young children have greater difficulty than adults in making the symbolic transformation from mediating image to required verbal response' (Paivio, 1970, blz. 390).

Dit probleem is niet zozeer het dekoderen van de sporen van het gesproken woord in een response, maar het leggen van de verbinding tussen de 'mental image' en de sporen van het gesproken woord (zie Rohwer Jr., 1970). Alleen bij de meer intelligente kinderen van de 'met-plaatje'-konditie zullen hier moeilijkheden kunnen ontstaan, omdat bij hen (i.t.t. de leerlingen van de 'zonder-plaatje'-konditie) de 'mental image' wel is gereactiveerd tijdens de leerfase. Op de eerste trial van de retentiefase (of herleerfase) zal dit vooral optreden omdat tijdens de volgende trials de proefleidster door het noemen van het woord de sporen van het gesproken woord reactiveert en daardoor de (gewenste) verkorting zal optreden.

Bij minder intelligente leerlingen is minder kans op verkorting. Voor zowel de 'met-plaatje'- als de 'zonder-plaatje'-konditie is de kans bij deze leerlingen groot dat het geschreven woord in een retentiefase voorstellingen oproept (Fennema, 1959). Het plaatje dat vroeger is aangeboden,

kan nu echter een positief effect hebben, omdat het geschreven woord de sporen van dit plaatje 'in trilling kan brengen' en daardoor het gehele subsysteem van het betreffende woord kan reaktiveren, waaronder ook de sporen van het gesproken woord. De kans op een verbinding tussen de 'mental image' en de sporen van het gesproken woord wordt op deze wijze vergroot, wat tijdens de eerste trial van de retentiefase tot een grotere kans op de juiste response moet leiden. Tijdens de volgende trials zal het effect nog maar gering zijn, omdat door het uitspreken van het woord door de proefleidster ook in de 'zonder-plaatje'-konditie het gesproken woord en daarmee het gehele subsysteem gereactiveerd wordt.

Hypothesen

Op grond van het bovenstaande stellen wij de volgende hypothesen:

1. Als in het begin van de leerfase van het lezen van woorden plaatjes tegelijkertijd worden aangeboden met de geschreven woorden, dan dragen deze trials niets bij tot het leren lezen van de geschreven woorden.
2. Op de eerste trial van de retentie-(herleer)fase, waarin alleen geschreven woorden worden aangeboden, lezen de meer intelligente leerlingen van de (oorspronkelijke) 'met-plaatje'-konditie significant ($p < 0,05$) minder woorden dan de minder intelligente leerlingen van de (oorspronkelijke) 'zonder-plaatje'-konditie. Voor de minder intelligente leerlingen is dit precies andersom.
3. De leercurves van de herleerfase wijken ten aanzien van de 'met-plaatje'- en 'zonder-plaatje'-konditie niet significant van elkaar af.

Procedure

De deelnemers

In een vooronderzoek bleek ons dat het leren lezen van woorden door leerlingen van de hoogste klas van een kleuterschool verbonden aan een

D/E basisschool (zie Van Calcar, 1969²) een zeer moeizame zaak was. Voor het eigenlijke onderzoek werd daarom gekozen voor een kleuterschool verbonden aan een B/C basisschool. Vijfendertig leerlingen uit de twee hoogste klassen van deze kleuterschool voldeden aan de eis dat zij de woorden 'vaas' en 'koe' niet konden lezen.

Het materiaal

Er werd gekozen voor het gebruik van onbekende woorden en wel om twee redenen, (1) de voorkennis wordt op deze wijze min of meer gecontroleerd en (2) omdat deze woorden nog geleerd moesten worden, konden op grond van de snelheid van dit leerproces de leerlingen ingedeeld worden in snel en minder snel lerende leerlingen. In een vooronderzoek bleek het gebruik van twee-lettergrepige woorden, zoals HEZAF en LAKOR (voor de leerlingen namen van (denkbeeldige) mensen uit een ver land) op onoverkomelijke moeilijkheden te stuiten. Eenvoudiger woorden (bv. IZA en AVA) werden uitgetoetst, maar bleken interferentie op te roepen (bv. IVA en AZA); tenslotte werd gekozen voor de welluidende en alle uit drie letters bestaande woorden REO, OKI en IVA. Hierbij is de laatste letter van een woord de eerste letter van het volgende woord; dit om het leren van de drie woorden (responses in het onderzoek) te vergemakkelijken.

Om na te gaan of de leerlingen al konden lezen, werden de woorden VAAS en KOE gebruikt. De woorden werden op witte vellen papier geplakt (A4 formaat) vlak onder het midden met zwarte letters die 6 cm hoog waren. Dit is het materiaal voor de 'zonder-plaatje'-konditie. In de 'met-plaatje'-konditie werd boven het midden van het vel papier een uit een damesblad geknipt gekleurd plaatje van ± 4 bij 7 cm geplakt. Voor REO was dit het gezicht van een stoere man (de vader), voor IVA een knappe vrouw (de moeder) en voor OKI een meisje van $\pm 8-10$ jaar (het kind). Boven VAAS en KOE waren ook toepasselijke plaatjes geplakt.

De instructie door de proefleidster

De proefleidster was niet op de hoogte van de

hypothesen van de onderzoeker, waardoor een 'self fulfilling prophecy' effect minder kans van optreden had (dit in tegenstelling tot het onderzoek van Laman & Bakker, 1971, en Boorsma-Landweer, 1969).

Er zijn drie fasen te onderscheiden:

1. het nagaan of een leerling al kan lezen;
2. het leren van de experimentele woorden (de gewenste responses) op grond waarvan de leerlingen tevens kunnen worden ingedeeld in snel en minder snel lerende leerlingen;
3. het leren lezen van de drie geschreven woorden waarbij al of niet een plaatje simultaan wordt aangeboden.

Ad 1

De proefleidster (p.l.) geeft alle leerlingen de volgende instructie: 'Als je straks naar de grote school gaat, dan krijg je allemaal nieuwe dingen. Weet jij iets te noemen?' De p.l. wacht af en moedigt aan tot het woord lezen valt of noemt het tenslotte zelf. De p.l. zegt: 'Zullen wij eens kijken of je al een beetje kunt lezen?' De p.l. laat nu het geschreven woord VAAS zien en vraagt: 'Kun je lezen wat er staat?' Als de proefpersoon (p.p.) het kan lezen, doet hij niet verder mee aan het experiment. Kan de p.p. het niet lezen, dan wordt een tweede vel papier getoond gelijk aan het eerste, maar nu met het plaatje van een vaas erbij. De p.l. vraagt nu, terwijl ze het geschreven woord aanwijst: 'Wat denk je dat hier staat?' Omdat het plaatje er boven staat, wordt meestal 'vaas' of 'bloempot' gezegd. De p.l. vertelt nu dat er 'vaas' staat en dat met die letters hetzelfde bedoeld wordt als met het plaatje. Ze laat hierbij beide vellen papier (met en zonder plaatje) naast elkaar zien en zegt: 'Kijk op beide staat vaas.' Vervolgens laat ze alleen het geschreven woord zien en vraagt: 'Wat staat hier?' Als de p.p. het weet, gaat ze over naar het tweede woord KOE; het wordt nog een keer uitgelegd, indien dit niet het geval is.

De gehele procedure wordt vervolgens herhaald met 'koe' inplaats van met 'vaas'. Ook hier geldt dat als de p.p. het zonder plaatje kan

lezen, deze niet verder deelneemt aan het experiment.

Ad 2

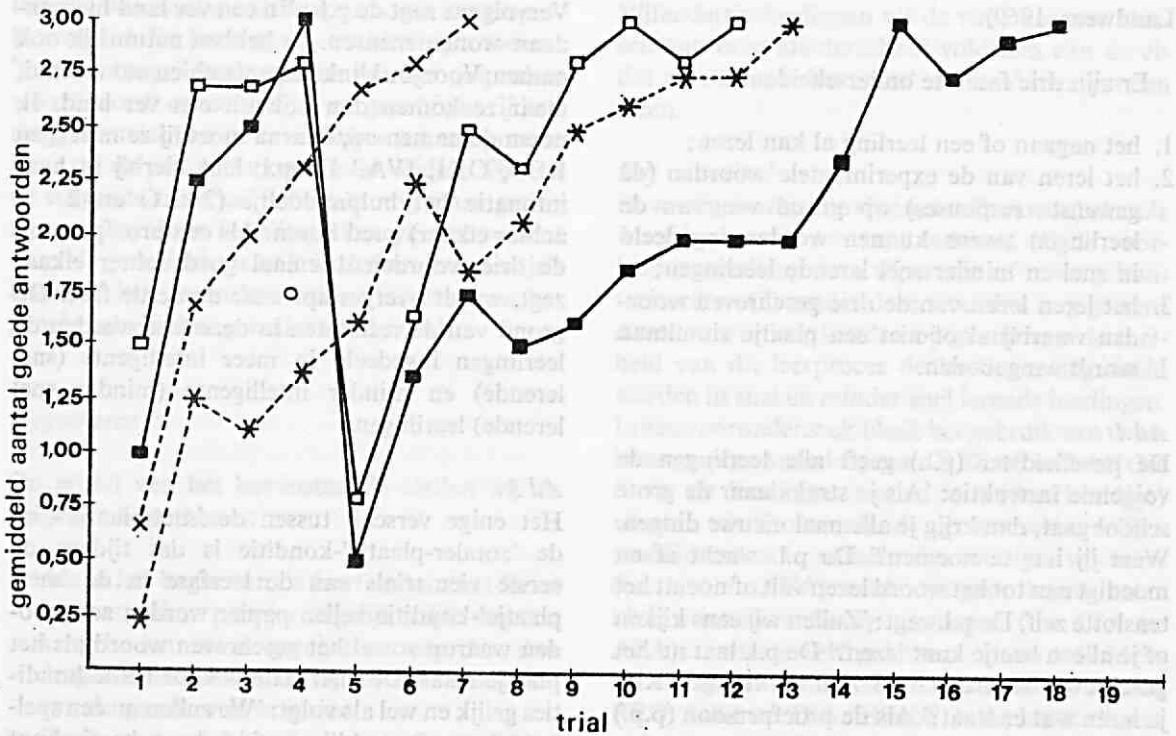
Vervolgens zegt de p.l.: 'In een ver land hiervandaan wonen mensen. Ze hebben natuurlijk ook namen. Voorjouklinken ze misschien wat vreemd, maar ze komen dan ook uit een ver land. Ik noem de namen op, daarna moet jij ze nazeggen REO, OKI, IVA.' De p.l. laat hierbij in haar intonatie het hulpmiddeltje (2 × O en 2 × I achter elkaar) goed horen. Als een proefpersoon de drie woorden driemaal goed achter elkaar zegt, wordt overgestapt naar de derde fase. Op grond van de resultaten in deze fase worden de leerlingen ingedeeld in meer intelligente (snel lerende) en minder intelligente (minder snel lerende) leerlingen.

Ad 3

Het enige verschil tussen de 'met-plaatje'- en de 'zonder-plaatje'-konditie is dat tijdens de eerste vier trials van de leerfase in de 'met-plaatje'-konditie vellen papier worden aangeboden waarop zowel het geschreven woord als het plaatje staat. De instructie is voor beide kondities gelijk en wel als volgt: 'We zullen nu een spelletje doen om te kijken of je al een beetje kunt lezen. Je hebt drie namen geleerd REO, OKI en IVA, weet je misschien wat hier staat?' (de p.l. wijst at random een van de drie geschreven woorden aan en laat het vel papier (al of niet zonder plaatje) aan de p.p. gedurende 5 seconden zien). Als de p.p. het weet zegt de p.l. 'goed zo' en herhaalt het woord. Is het fout, dan zegt de p.l. 'nee, het is (bv.) REO'. Als de p.p. het niet weet, dan noemt zij het goede antwoord. Zo worden bij elke trial de drie geschreven woorden in een at random volgorde aangeboden. Bij de vijfde trial wordt voor de 'met-plaatje'-konditie overgestapt op de vellen papier zonder plaatje. Als een p.p. gedurende drie achtereenvolgende trials alle drie de geschreven woorden goed heeft benoemd, wordt deze laatste fase beëindigd.

Drie of vier weken na de leerfase vond voor alle leerlingen op een ochtend een herleer

Figuur 4. Gemiddeld aantal goede antwoorden per trial voor vier groepen leerlingen: snel lerend met plaatje (□—□), minder snel lerend met plaatje (■—■), snel lerend zonder plaatje (×---×), minder snel lerend zonder plaatje (*---*). Voor de snel lerende groepen geldt $n = 6$; voor de minder snel lerende groepen $n = 8$.



(retentie) fase plaats, waarin aan leerlingen van beide (oorspronkelijke) kondities alleen geschreven woorden werden aangeboden. De proefleider zegt: 'Je weet nog wel wie ik ben, hè, we hebben toen woorden gelezen.' Meestal noemen de kinderen spontaan één of meerdere woorden op. Daarna zegt de p.l.: 'Zullen we eens kijken of jij ze nu nog kunt lezen?' Vervolgens wordt dezelfde procedure gevolgd als in de leerfase.

Resultaten

Op grond van het aantal trials dat de leerlingen nodig hadden om de drie voor hen onbekende woorden goed te kunnen opzeggen werden de leerlingen van beide kondities ingedeeld in twee

groepen. Leerlingen die vier trials of minder nodig hadden waren de snel lerende leerlingen, terwijl de minder snel lerende leerlingen vijf tot zeven trials nodig hadden. Van de 35 oorspronkelijke leerlingen vielen er 7 af, omdat zij meer dan zeven trials nodig hadden en wij i.v.m. een uit te voeren variantie-analyse over homogene groepen wilden beschikken. Voor de beide ('met'- en 'zonder' plaatje-konditie) snel lerende groepen gold $n = 6$ en voor de beide minder snel lerende groepen $n = 8$. In Figuur 4 staan de leercurves voor de vier verschillende groepen getekend. Het meest opvallend is de grote terugval op de 5e trial voor de beide groepen van de 'met plaatje'-konditie. Dit resultaat geeft steun aan hypothese 1 (de eerste vier trials van de 'met plaatje'-konditie dragen niets bij tot het

Tabel 1. De uitkomst van een variantieanalyse wanneer de 5e-14e trial van de 'met-plaatje'-konditie vergeleken wordt met de 1e-9e trial van de 'zonder-plaatje'-konditie. Faktor 1 is het verschil in leerresultaat op de verschillende trials; er zijn 5 niveau's, steeds worden twee achtereenvolgende trials samen genomen. Faktor 2 is het verschil in leerresultaat tussen de 'met-plaatje'- en 'zonder-plaatje'-konditie. Faktor 3 is het verschil tussen snel en minder snel lerende leerlingen.

Bron	vrijheidsgraden	gemiddelde kwadratensom	F-ratio	p-waarde
faktor 1	4	48,07	26,93	p < 0,001
faktor 2	1	0,24	0,13	N.S.
faktor 3	1	78,87	44,19	p < 0,001
interaktie 1 × 2	4	0,99	0,55	N.S.
interaktie 1 × 3	4	1,89	1,06	N.S.
interaktie 2 × 3	1	0,24	0,13	N.S.
interaktie 1 × 2 × 3	4	0,45	0,25	N.S.
foutenbron	120	1,78		

leren lezen van de woorden). Hypothese 1 werd getoetst door het uitvoeren van een variantieanalyse m.b.v. het computerprogramma van Kwaaitaal & Roskam van de K.U. Nijmegen (Analysis of variance Psylab varian/02). Variantie-analyse was toegestaan, omdat de homogeniteit van de variantie gewaarborgd was (toets van Bartlett, Dayton, 1970).

Als, zoals hypothese 1 stelt trial 1-4 van de 'met plaatje'-konditie geen effect heeft, dan moeten de leercurves (er is een curve van de snel en minder snel lerende leerlingen) van de 'zonder plaatje'-konditie vanaf trial 1 gelijk lopen aan de leercurves van de 'met plaatje'-konditie vanaf trial 5. Om dit te toetsen werd een 5 × 2 × 2 faktoriële opzet gebruikt. Faktor 1 heeft 5 niveau's en gaat het verschil in leerresultaat na op de verschillende trials, waarbij voor elk niveau de som van de leerresultaten op twee opeenvolgende trials is genomen (dus b.v. trial 1+2 is niveau 1, trial 3+4 is niveau 2 enz.). Faktor 2 is de experimentele faktor: wel of geen plaatje aanbieden tijdens de eerste 4 trials. Faktor 3 is het verschil tussen de snel en minder snel lerende leerlingen. In Tabel 1 staat de uitkomst van de variantie-analyse. De experimentele faktor 2 blijkt niet significant en heeft zelfs een zeer geringe bijdrage in de variantie (F=0,13), waardoor hypothese 1 moet worden aangenomen.

De beide andere factoren zijn echter wel significant (voor beide p < 0,001). Hieruit volgt dat er een significante groei zit in de leercurves (faktor 1) en er een significant verschil is tussen de snel en minder snel lerende leerlingen wat betreft snelheid van het leren lezen (faktor 3).

Als echter de 'met' en 'zonder plaatje'-konditie vergeleken worden voor de leerresultaten op trial 5-14, in welk geval beide kondities alleen het geschreven woord kregen aangeboden, dan blijkt een vergelijkbare variantie-analyse (zie Tabel 2) een zeer significant effect op te leveren in het voordeel van de 'zonder plaatje'-konditie (voor faktor 2 geldt p < 0,001). Terwijl faktor 1 (het verschil in leerresultaat op de verschillende trials) en faktor 3 (het verschil tussen de snel en minder snel lerende leerlingen) zeer significant blijven bij beide vergelijkingen (zie Tabel 1 en 2 in alle gevallen p < 0,001) is er in Tabel 1 geen significant verschil tussen de 'met' en 'zonder plaatje'-konditie en in Tabel 2 een zeer significant verschil. Het aanbieden van plaatjes tijdens de eerste vier trials levert dan ook geen aantoonbare leerwinst op (zie Tabel 1) en in de 'met-plaatje'-konditie zijn de leerresultaten zeer significant lager dan voor de 'zonder-plaatje'-konditie (zie Tabel 2). Zoals gezegd moet hypothese 1 daarom worden aangenomen.

De hypothesen 2 en 3 hebben betrekking op

Tabel 2. De uitkomst van een variantieanalyse uitgevoerd over de resultaten op trial 5-14 tijdens de leerfase. Faktor 1 is het verschil in leerresultaat op de verschillende trials (er zijn 5 niveau's, trial 5+6, 7+8, 9+10, 11+12 en 13+14). Faktor 2 is het verschil in leerresultaat tussen de 'met-plaatje'- en de 'zonder-plaatje'-konditie. Faktor 3 is het verschil tussen snel en minder snel lerende leerlingen.

Bron	vrijheidsgraden	gemiddelde kwadratensom	F-ratio	p-waarde
faktor 1	4	20,21	12,67	$p < 0,001$
faktor 2	1	49,37	30,94	$p < 0,001$
faktor 3	1	57,94	36,31	$p < 0,001$
interaktie 1 × 2	4	3,64	2,28	N.S.
interaktie 1 × 3	4	1,06	0,67	N.S.
interaktie 2 × 3	1	3,09	1,93	N.S.
interaktie 1 × 2 × 3	4	2,53	1,59	N.S.
foutenbron	120	1,60		

de herleerfase die drie of vier weken na de leerfase plaats vond (zie Figuur 5 en Tabel 3). Twee leerlingen van de 'minder snel lerende leerlingen van de zonder plaatje-konditie' waren ziek en ook de daarop volgende dagen niet op school. Hypothese 2 – op de eerste trial van de retentie fase lezen de snel lerende (intelligente) leerlingen van de 'met plaatje'-konditie minder woorden dan van de 'zonder plaatje'-konditie en voor de minder snel lerende leerlingen is dit andersom – werd getoetst met de Mann-Whitney U test (Siegel, 1956). Voor de snel lerende leerlingen werd de hypothese bevestigd ($p=0,047$), voor de

minder snel lerende leerlingen moest de hypothese verworpen worden ($p = 0,114$).

Hypothese 3 – er is geen verschil tussen de 'met' en 'zonder plaatje'-konditie tijdens de herleerfase – werd weer getoetst met het variantie-analyse programma van Kwaaitaal & Roskam, waarbij de homogeniteit van de variantie gewaarborgd was (toets van Bartlett, Dayton, 1970).

Dit keer werden vier niveau's aangehouden voor faktor 1 (het verschil in leerresultaat op de verschillende trials) waardoor een $4 \times 2 \times 2$ faktoriële opzet werd gebruikt. In Tabel 3 staat

Tabel 3. De uitkomst van een variantieanalyse uitgevoerd over de resultaten op trial 1-8 tijdens de herleerfase na 3/4 weken. Faktor 1 is het verschil in leerresultaat op de verschillende trials (er zijn 4 niveau's, trial 1+2, 3+4, 5+6 en 7+8). Faktor 2 is het verschil in leerresultaat tussen de 'met-plaatje'- en de 'zonder-plaatje'-konditie. Faktor 3 is het verschil tussen snel en minder snel lerende leerlingen.

Bron	vrijheidsgraden	gemiddelde kwadratensom	F-ratio	p-waarde
faktor 1	3	6,13	5,09	$p < 0,005$
faktor 2	1	0,28	0,23	N.S.
faktor 3	1	52,58	43,65	$p < 0,001$
interaktie 1 × 2	3	0,48	0,39	N.S.
interaktie 1 × 3	3	0,61	0,51	N.S.
interaktie 2 × 3	1	1,33	1,10	N.S.
interaktie 1 × 2 × 3	3	2,09	1,73	N.S.
foutenbron	87	1,20		

de uitkomst van de variantie-analyse weergegeven. Omdat faktor 2 (het verschil tussen de 'met' en 'zonder plaatje'-konditie) geen significant verschil opleverde moet hypothese 3 worden aangenomen. Voor de andere factoren – het verschil in leerresultaat op de verschillende trials (faktor 1) en het verschil tussen snel en minder snel lerende leerlingen (faktor 3) – werden zoals ook in de vorige analyses wel significante verschillen gevonden.

Konklusie en discussie

Onze analyse van het leren lezen van woorden resulteerde in het onderkennen van een tweetal processen die moeten plaatsvinden wil een leerling een woord kunnen lezen: (1) stimulus-isolatie (het geschreven woord moet onderscheiden worden van andere woorden) en (2) associatie (het geschreven woord moet verbonden worden aan het gesproken woord). Omdat het geschreven woord (en een voorstelling ervan) reeds aanwezig is in de cognitieve structuur zou het aanbieden van een plaatje gelijktijdig met het gesprokene overbodig zijn en vanwege het 'principle of the least effort' (Underwood, 1963) zelfs vertragend werken. Immers de leerlingen zullen zich richten op het plaatje en dit benoemen en zich niet richten op het geschreven woord, waardoor geen 'stimulusisolatie' plaatsvindt.

Deze analyse vindt steun in het door ons verrichte onderzoek. Leerlingen die gedurende de eerste vier trials gelijktijdig met een geschreven woord een plaatje kregen aangeboden, leerden weliswaar vrij snel deze plaatjes benoemen (zie Figuur 4), maar dit bleek geen positief effect te hebben op het leren lezen van de geschreven woorden. De leercurves van de 'zonder plaatje'-konditie vertonen een geleidelijke stijging vanaf trial 1, terwijl de leercurves van de 'met plaatje'-konditie gedurende de eerste vier trials een vrij scherpe stijging vertonen (de leerlingen leren de plaatjes benoemen) en op de 5e trial, als voor het eerst het geschreven woord alleen wordt aangeboden, een totale terugval vertonen. Blijkbaar treedt pas vanaf trial 5 het leer-lees proces

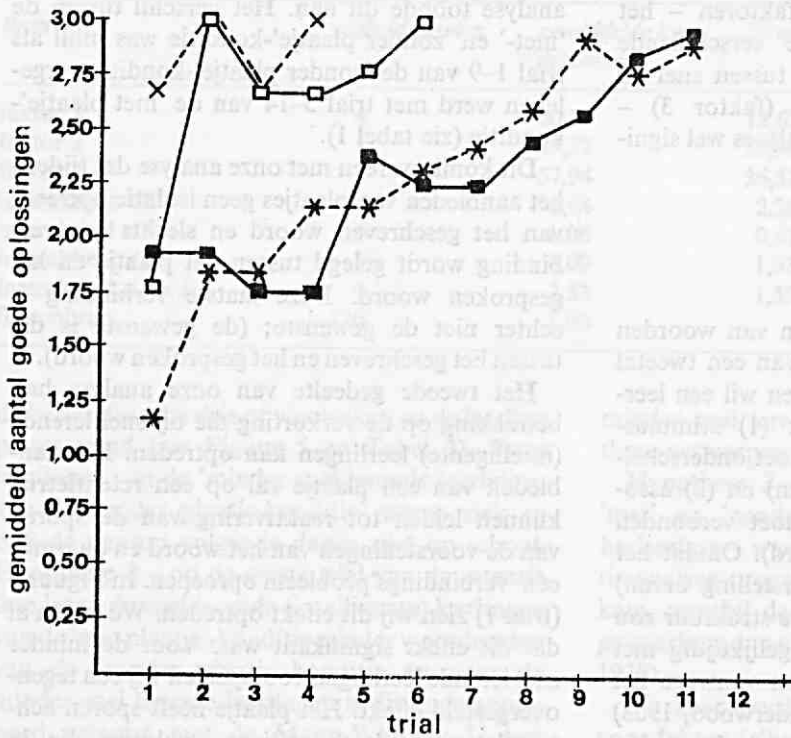
op, want de leercurves van de 'met plaatje'-konditie vanaf trial 5 blijken vrijwel parallel te lopen met de leercurves van de 'zonder plaatje'-konditie vanaf trial 1 (zie Figuur 4). Variantie-analyse toonde dit aan. Het verschil tussen de 'met-' en 'zonder plaatje'-konditie was nihil als trial 1-9 van de 'zonder plaatje'-konditie vergeleken werd met trial 5-14 van de 'met plaatje'-konditie (zie tabel 1).

Dit komt overeen met onze analyse dat tijdens het aanbieden van plaatjes geen isolatie optreedt van het geschreven woord en slechts een verbinding wordt gelegd tussen het plaatje en het gesproken woord. Deze laatste verbinding is echter niet de gewenste; (de gewenste is die tussen het geschreven en het gesproken woord).

Het tweede gedeelte van onze analyse had betrekking op de verkorting die bij snel lerende (intelligente) leerlingen kan optreden. Het aanbieden van een plaatje zal op een retentietrial kunnen leiden tot reaktivering van de sporen van de voorstellingen van het woord en daarmee een 'verbindings'probleem oproepen. In Figuur 5 (trial 1) zien wij dit effect optreden. We zagen al dat dit effect significant was. Voor de minder snel lerende leerlingen voorspelden wij een tegenovergesteld effect. Het plaatje heeft sporen achtergelaten in de cognitieve structuur die in nauwe verbinding staan met de (oude) sporen van de voorstellingen van het woord. Met het geschreven woord kunnen de sporen van dit plaatje gereactiveerd worden en daarmee het gehele subsysteem inclusief de sporen van het gesproken woord. Omdat bij deze leerlingen minder kans op verkorting is, zal de reaktivering een positief effect hebben; immers sporen worden gereactiveerd die bij deze leerlingen 'gebruikt' worden als zij een woord lezen. In Figuur 5 is te zien dat het leerresultaat op de eerste trial van de minder snel lerende leerlingen tendent naar onze voorspelling. Het effect was echter niet significant. Een verklaring voor het niet-signifikante verschil zou kunnen zijn dat de 'minder snel lerende' leerlingen in ons onderzoek zeker niet 'slecht lerende' leerlingen zijn omdat zij

1. afkomstig zijn van een 'betere' B/C school en

Figuur 5. Resultaten van de retentiefase. Gemiddeld aantal goede antwoorden per trial voor vier groepen leerlingen: snel lerend met plaatje (□—□), minder snel lerend met plaatje (■—■), snel lerend zonder plaatje (×---×), minder snel lerend zonder plaatje (*---*). Voor de minder snel lerenden met plaatje geldt $n = 8$, voor de andere drie groepen $n = 6$.



2. niet de slechtere leerlingen van hun school waren

(wij lieten immers de leerlingen die meer dan 7 trials nodig hadden voor het leren opzeggen van de drie woorden buiten beschouwing i.v.m. de gewenste homogeniteit van de variantie).

Tenslotte werd voor de gehele herleerfase geen verschil meer gevonden tussen de 'met'- en 'zonder plaatje'-konditie, hetgeen in overeenstemming is met onze derde hypothese.

Welke konklusies kunnen nu getrokken worden uit onze analyse van het leren lezen van woorden en het door ons verrichte onderzoek ten aanzien van methoden voor het aanvaankelijk lezen? De meest duidelijke suggestie is: plaats bij nieuw te lezen woorden geen plaatjes van deze woorden. Mocht het zo zijn dat een

nieuw woordje nog niet bekend is als gesproken woord, laat dan eerst het gesproken woord (en de betekenis ervan) leren, daarna kan een koppeling plaatsvinden aan het geschreven woord. Voor zwakkere leerlingen zou ook als zij het betreffende woord reeds kennen het koppelen van een plaatje aan het geschreven woord een positief effect kunnen hebben. In onze analyse wezen wij op dit (retentie) effect. Zoals wij al vermeldden, was dit effect echter in ons onderzoek niet significant. Voor heel zwakke leerlingen zou een voor training met plaatjes – om de relevante subsystemen te reaktiveren – van belang kunnen zijn.

Er zijn in ieder geval twee situaties waarin geen bezwaar lijkt te bestaan tegen het gebruik van plaatjes:

1. Als de leerlingen het te leren woord vooraf nog niet kennen. Plaatjes kunnen in dit geval helpen het woord betekenis te geven, waardoor de kans op zinnig leren vergroot wordt (Ausubel, 1968, zie ook Kooreman, 1971).
2. Als plaatjes gebruikt worden bij sorteeroefeningen. In dit geval doen de plaatjes geen enkele afbreuk aan de mogelijkheden voor stimulusisolatie en associatie.

Het soort plaatje, dat gebruikt wordt, lijkt ook van invloed te zijn. Dwyer Jr. (1967) vond bij studenten dat schetsmatige plaatjes effectiever zijn dan realistische. Het zal ons niet verwonderen als dit resultaat ook voor jongere leerlingen gevonden wordt: zulke plaatjes geven de kern van de betekenis aan en bevatten weinig overtollige informatie. Dit aspect van plaatjes bij het leren lezen verdient meer aandacht.

Tenslotte willen wij wijzen op een aanpak van het leren lezen die door onze analyse al min of meer gesuggereerd wordt.

Doelstelling van het technisch leren lezen is het kunnen omzetten van geschreven taal in gesproken taal. Kenmerkend voor de beginsituatie van het leren lezen is dat de leerling al beschikt over de gesproken taal. Het essentiële probleem dat ligt tussen de beginsituatie en het bereiken van de doelstelling is de analyse en de synthese. Welnu als Ausubel (1968) gelijk heeft met zijn stelling dat de belangrijkste variabele bij het leren (lezen) de reeds aanwezige kennis is dan moet in de eerste fase van het leren lezen de analyse en synthese van gesproken (en niet van geschreven) woorden en zinnen centraal staan.

Oefeningen zoals: 'noem eens woorden op die met een 'b' (spreek uit bh, geen bee) beginnen, noem woorden die eindigen met 'oom', of waar een 'eu' in zit', helpen de vereiste voorkennis te verkrijgen om ook analyse en synthese te kunnen toepassen op het geschrevene. Naar deze zgn. 'phonics approach' wordt momenteel door ons onderzoek gedaan. Theoretisch gezien lijkt zij de meest vruchtbare aanpak, omdat het kunnen analyseren en synthetiseren van het gesprokene de meest geschikte voorkennis is

voor het kunnen analyseren en synthetiseren van het geschrevene.

Literatuur

- Ausubel, D. P., *Educational psychology: a cognitive view*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968
- Boorsma-Landweer, S. G., *De invloed van illustraties op het lees-leerproces; de effecten van presentatie simultaan met een successief aan het te lezen woord*, Doktoraal skriptie, Vrije Universiteit, Amsterdam, oktober 1969
- Boorsma-Landweer S. G. en D. J. Bakker, De invloed van verschillend gesitueerde illustraties op het benoemen van globaalwoorden. *Pedagogische Studiën*, 1972, 49 (7/8), blz. 319-323.
- Braun, C., Interest loading and modality effects on textual response acquisition, *Reading research quarterly*, 1969, 4, blz. 428-444
- Calcar, C. van, *Leren lezen*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1969
- Dayton, C. M., *The design of educational experiments*, McGraw-Hill, New York, 1970
- Doman, G., *Kleine kinderen kunnen lezen*, De Bezige Bij, Amsterdam, 1966
- Dwyer Jr., F. M., Adapting visual illustrations for effective learning, *Harvard educational review*, 1967, 37 (2), blz. 250-263
- Fennema, E. H., Mental imagery and the reading process, *Elementary school journal*, 1959, 59, blz. 286-289
- Gal'perin, P. Y., Stages in the development of mental acts, in Cole, M. & Maltzman, I. (eds.), *A handbook of contemporary soviet psychology*, Basic Books, inc., New York, 1969
- Kooreman, H. J., De theorie van Ausubel: een leertheorie voor onderwijskundigen, *Pedagogische Studiën*, 1971, 48 (9), blz. 402-411
- Kooreman, H. J. en J. B. Wassink, Leertheorie en onderwijspraktijk hand in hand bij microteaching, *Onderwijs en opvoeding*, 1972, 23 (10) blz. 217-220
- Laman, S. M. & D. J. Bakker, De invloed van illustraties op het lees-leerproces, *Pedagogische Studiën*, 1971, 48 (6), blz. 303-307.
- Paivio, A., On the functional significance of imagery, *Psychological Bulletin*, 1970, 73 (6), blz. 385-392
- Parreren, C. F. van, *Psychologie van het leren*, Van Lochem Slaterus, Arnhem, deel I, 1969, deel II, 1970
- Rock, I. & J. Ceraso, Toward a cognitive theory of associative learning, in: Scheerer, C. (ed.), *Cognition*,

research, promise. Harper & Row, New York, 1964

Rohwer Jr., W. D., Images and pictures in children learning: research, results and educational implications, *Psychological Bulletin*, 1970, 73 (6), blz. 393-404

Saltz, E., *The cognitive bases of human learning*, The Dorsey Press, Homewood, 1971

Samuels, S. J., Attentional process in reading: the effect of pictures on the acquisition of reading responses, *Journal of educational psychology*, 1967, 58 (6), blz. 337-342

Samuels, S. J., Effects of pictures on learning to read,

comprehension and attitudes, *Review of educational research*, 1970, 40 (3), blz. 397-407

Siegel, S., *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*, McGraw-Hill, New York, 1956

Staats, C. K., A. W. Staats & R. E. Schutz, The effects of discrimination pretraining on textual behavior, *Journal of educational psychology*, 1962, 53, blz. 32-37

Underwood, B. J., Stimulus selection in verbal learning, in Cofer, C. (ed.), *Verbal behavior and learning: problems and processes*, McGraw-Hill, New York, 1963

... het leren lezen...
... meer georganiseerd wordt...
... Doelstelling van het technisch leren lezen is...
... het kunnen omzetten van geschreven taal in...
... Geoploek taal kenmerkend voor de begin-...
... situatie van het leren lezen is dat de lezende al...
... beschikt over de geoploek taal. Het essentiële...
... probleem dat het tussen de beginnende en het...
... bereiken van de doelstelling is de analyse en de...
... syntactische (Wechsler als Anker) (1969) gelijktijdig...
... met zijn lezende dat de betekenis van...
... bij het lezen (lezen) de recht aaneengesloten...
... dan moet in de context van het leren lezen...
... analyse en syntactische taal georganiseerd...
... georganiseerd) wordt en onbetrouwbare...
... Onbetrouwbare taal moet eerst worden georganiseerd...
... mechanisme (syntactische taal) georganiseerd...
... naam woorden die belangrijk zijn voor het...
... om te zijn in dit helpen de versta...
... te vertalingen om te helpen de...
... kunnen te weten om de taal te...
... een 'phonische strategie' wordt...
... een onderzoek gedaan. Theoretisch gezien...
... zij de massa van...
... (Luisant...)

I. *Waarom verlenging van de leerplicht?*

De Wet op de Leerplicht van 1969 bepaalt dat ieder kind naar school moet op 1 augustus van het jaar waarin het de leeftijd van zes jaar en acht maanden bereikt. Het kind mag van school af na minstens negen jaar onderwijs te hebben genoten dan wel nadat het zestien jaar is geworden.

In de volksvertegenwoordiging is bovendien een verdere leerplichtverlenging voorgesteld en wel in de vorm van partieel onderwijs, dat wil zeggen één of twee dagen onderwijs wanneer de jeugdige reeds in een bedrijf werkzaam is.

Leerplichtverlenging houdt evenwel een beperking van de persoonlijke vrijheid en verantwoordelijkheid in, die alleen is te aanvaarden indien het algemeen belang dit vereist.

De verlenging van de leerplicht tot 16 jaar betekent in de eerste plaats dat het kind langer in de pedagogische sfeer van de school blijft. Dit kan van verstrekkende betekenis voor de persoonlijkheidsvorming van de jeugdige zijn daar in de levensperiode van 12 à 13 tot 15 à 16 jaar in biologisch opzicht het meisje vrouw en jongen man wordt. Het proces van seksuele rijping neemt dan, in de ontwikkeling naar volwassenheid, een aanvang. Aangezien de jeugdige mens in deze periode psychisch kwetsbaar is, zou het gewenst kunnen zijn de jeugdige langer dan vroeger het geval was, in het beschermde milieu van de school te houden.

Verlenging van de leerplicht is voorts van belang voor jeugdigen, die in gezins- en buurtmilieus opgroeien waar het nog geen traditie is om na de lagere school voortgezet onderwijs te volgen.

Ook zou verlenging van de leerplicht belangrijk kunnen zijn voor de samenleving daar door de maatschappelijke ontwikkeling de behoefte aan geschoolde medewerkers is toegenomen. Een verdere democratisering van onze maatschappij is eveneens alleen mogelijk indien de staatsburgers zich in die mate

hebben kunnen ontwikkelen, dat zij informatie weten te verkrijgen om zich een oordeel te kunnen vormen.

Naar uit de gegevens van de onderwijsstatistiek is gebleken, neemt de laatste 20 jaar het aantal jongeren, dat na het verstrijken van de leerplichtige leeftijd dagonderwijs gaat volgen, voortdurend toe.

Er blijft evenwel een aantal jongeren, ongeveer 10%, dat verstandelijk niet in staat is voortgezet onderwijs te volgen. Verder is er een deel dat beslist geen belangstelling heeft om langer een school te bezoeken, maar liever wil gaan werken in loondienst. Het is dan ook de vraag of wij gerechtigd zijn, deze beide groepen te dwingen om, niettegenstaande hun bezwaren, toch onderwijs te volgen.

Het lijkt mij toe dat jonge mensen zelf mogen beslissen over wat zij wel of niet gewenst achten ten aanzien van hun maatschappelijke werkkring en toekomst. Ook mogen zij beslissingen nemen, die in onze ogen verkeerd zijn. Wel is het mijns inziens zo dat, als jonge mensen na enige jaren tot het inzicht komen dat zij beter nog enige jaren onderwijs hadden kunnen volgen, de Overheid alsnog de mogelijkheden daarvoor zou moeten bieden.

Het zou van betekenis zijn, in plaats van een verdergaande leerplichtverlenging naar omhoog (tot 14 jaar, 15 jaar, 16 jaar enz.), te overwegen om de leerplichtige leeftijd eerder te doen ingaan:

- a. op de dag dat het kind 6 jaar wordt,
 - b. na enige jaren van ervaring op de dag dat het kind 5 jaar wordt,
 - c. misschien, maar dat hangt van de opgedane ervaringen af, op de dag dat het kind 4 jaar wordt.
- De voordelen, om de leerplichtige leeftijd vroeger te doen ingaan, zijn bijzonder groot:
1. het kleuteronderwijs wordt dan minder vrijblijvend en wel in tweeërlei opzicht:
 - a. het schoolverzuim zal afnemen,
 - b. het speel- en leerprogramma der kleuterscholen zal minder vrijblijvend kunnen worden gegeven

- zodat eventuele taalachterstanden bij de kleuters eerder kunnen worden ingehaald.
2. een betere overgang naar en samenwerking met de basisscholen wordt dan mogelijk.
 3. de kleuterleidsters krijgen dan de sociale status die hun, als onderwijskrachten, toekomt.

II. Driejarige kinderen naar de kleuterschool

In vorenstaande bijdrage is voorgesteld de leerplichtige leeftijd eerder te doen aanvangen. Het verlengen van de leerplichtige periode, door deze eerder te doen beginnen, zou er namelijk toe kunnen leiden dat de kinderen uit milieus, waar het nog geen traditie is om voortgezet onderwijs op middelbaar en hoger niveau te volgen, schoolbekwamer worden gemaakt, zodat zij meer gemotiveerd en beter toegerust hun studie zullen voortzetten na het verstrijken van de leerplichtige leeftijd.

Nu is vastgesteld dat de leerprestaties van kinderen uit gezinsmilieus waar vader fabrieksarbeider of havenarbeider is, in het algemeen minder zijn dan van de kinderen wier vader bijvoorbeeld accountant, ingenieur of arts is. Met andere woorden: hoe hoger het beroepsniveau van de vader des te beter is het leergedrag en des te groter zijn de leerprestaties van hun kinderen. De conclusie zou dan ook kunnen zijn dat in de zogenaamde sociaal lagere milieus alleen maar domme kindertjes worden geboren en in de sociaal hogere milieus kindertjes die goed kunnen leren en daarom straks geschikt zijn om hoger beroepsonderwijs of universitair onderwijs te gaan volgen.

Deze conclusie is natuurlijk absurd niettegenstaande door onderzoekingen van Deutsch en Schreiber in New York City, Mays in Liverpool, Burt in Londen en Smilansky in Israël is aangetoond, dat de leerprestaties van kinderen uit gezinsmilieus, waar de ouders niet of nauwelijks aan voortgezet onderwijs toegekomen zijn, overtuigend minder zijn dan van kinderen, wier ouders wel aan een hogere schoolopleiding zijn toegekomen.

Het niet of wel toekomen aan goede leerprestaties is echter niet aan het beroepsniveau van de vader maar aan de levensstijl der gezinnen toe te schrijven. Overigens is het een complex van factoren als de aanleg van het kind, de omstandigheden in het gezin waar het wordt opgevoed, de belangstelling der ouders voor het schoolleven van hun kind, de onderwijskundige bekwaamheid der leerkrachten en de school-

situatie die medebepalend zijn voor leergedrag en leerprestaties der leerlingen.

Reeds in de dertiger jaren is evenwel de betekenis van de taalbekwaamheid onderkend voor het volgen van onderwijs en is al vermoed dat er een relatie zou zijn tussen de taalontwikkeling waarover een kind beschikt en diens leerprestaties op school. De leerprestaties zijn namelijk mogelijk door de verstandelijke aanleg, die bevordert en gesteund wordt door het vermogen zich in taal uit te drukken. Deze vermoedens hebben indertijd de onderwijsinspecties van Amsterdam en Rotterdam aanleiding gegeven een onderzoek in te stellen naar de woordenschat van kinderen die volksscholen bezoeken en van leerlingen der opleidingscholen.

Geconstateerd is toen, dat er een samenhang bestaat tussen het sociale milieu waaruit het kind afkomstig is en de woordenschat waarover het beschikt als het leerplichtig is geworden. Aangezien kennis wordt overgedragen door middel van taal, ligt het voor de hand om aan te nemen dat kinderen, wier taalbekwaamheid gering is, zich moeilijker leerstof kunnen eigen maken dan kinderen, die van huis uit een grotere taalvaardigheid hebben meegekregen.

Dit betekent dat het ene gezinsmilieu beter in staat is de verstandelijke ontwikkeling van de kinderen te stimuleren dan het andere milieu. Dit heeft niets te maken met het gegeven, dat in het ene gezin de ouders meer van hun kinderen houden en meer voor hen over hebben dan in het andere. Het is wel een gevolg van het feit, dat het beroepsniveau van de vader veelal bepalend is voor het sociale en culturele niveau van het gezin en daarom beslissend voor de schoolloopbaan van het kind en diens maatschappelijke toekomst.

Het vorenstaande betekent tevens dat de basisschool, om zijn onderwijstaak goed te kunnen verrichten, in hoge mate afhankelijk is van de gezinnen waaruit de leerlingen afkomstig zijn. Het wijzigen, verbeteren, aanvullen, volmaken, vernieuwen van ons schoolstelsel, om de kinderen uit de arbeidersmilieus beter toegerust en meer gemotiveerd te doen deelnemen aan het voortgezet onderwijs, blijven daarom op zichzelf onvoldoende wanneer het gezin niet bij machte is het kind meer schoolbekwaam te maken.

Indien evenwel de gezinnen, die tot de zogenaamde sociaal lagere milieus worden gerekend, ten gevolge van historisch bepaalde oorzaken (vrouwen- en kinderarbeid, analfabetisme en uitbuiting in de 19e eeuw) niet in staat zijn hun opvoedkundige taak, ten opzichte van het leerbekwaam maken van hun kinderen, bevredigend te verrichten dan is de Overheid, niet

juridisch maar wel moreel, verplicht terzake hulp te verlenen. Voor kinderen uit deze gezinsmilieus is het namelijk van niet geringe pedagogische betekenis dat zij daarom reeds op driejarige leeftijd worden opgevangen in het kader van het kleuteronderwijs.

Het is dan mogelijk vroegtijdig meer systematisch hun psychische, karakterologische, sociale, culturele en intellectuele ontwikkeling te stimuleren.

Buitenlandse experimenten op onderwijsgebied hebben namelijk aangetoond dat zeer bevredigende resultaten zijn te bereiken op het gebied van de taalbekwaamheid van zeer jonge kinderen (twee- en driejarigen) wier ouders niet aan voortgezet onderwijs toegekomen zijn.

Vandaar het streven om ook driejarige kinderen tot de kleuterschool toe te laten, niettegenstaande de

Kleuteronderwijswet dit nog verhindert daar slechts kinderen van vier jaar en ouder, tot aan de leerplichtige leeftijd, aan het kleuteronderwijs mogen deelnemen. Op grond van de Experimentenwet kan de Minister van Onderwijs daar niettemin toestemming voor geven.

De praktische moeilijkheden om met groepen van driejarigen in de kleuterscholen te starten moeten echter niet worden onderschat. Om te beginnen zijn nodig speelruimten, spelmateriaal, sanitaire voorzieningen, kleuterleidsters, een speelleerprogramma en didactici om dit werk, zolang het zich nog in het experimentele stadium bevindt, didactisch te begeleiden.

J. H. N. Grandia

Boekbesprekingen

E. Stones-S. Morris, *Teaching Practice, Problems and Perspectives*, London 1972, Methuen £ 1,90, p. 300.

Stones en Morris die aan de Universiteit van Birmingham respectievelijk pedagogische psychologie en onderwijskunde doceren hebben een boek gepubliceerd dat verplichte literatuur is voor elke zichzelf en zijn studenten respecterende opleider van onderwijzers of leraren.

Hun werk hebben zij in drie delen opgesplitst. Het eerste deel bespreekt de belangrijkste probleemgebieden binnen de praktische voorbereiding op het latere beroep van docent. Gesteld en beargumenteerd wordt dat het begrip 'teaching practice' ambigu en anachronistisch is hetgeen consequenties heeft voor de wijze waarop men de praktische beroepsvoorbereiding benadert.

Schrijvers rekenen grondig af met het imitatie-model en het ook in Nederland nog vaak gehoorde naïeve idee dat docenten geboren worden met de goddelijke onderwijsvonk in zich die vervolgens door middel van een of ander geheimzinnig zelfontbrandingsproces tot een hartverwarmend docceervuur opblaait hetwelk tot het moment van pensionering geen extra brandstof behoeft, of wel simpeler en botter geformuleerd: het je-hebt-het-of-je-hebt-het-niet-syndroom. Hier tegenover stellen zij dat de activiteit van onderwijzen voorwerp van wetenschappelijke studie is, dat die activiteit wel degelijk onderwezen en geleerd kan worden en dat de onderwijskunde, bijvoorbeeld door het ontwerpen van theoretisch gefundeerde modellen, hier een wezenlijke bijdrage toe kan leveren.

In het kader van de vraag wat de doelstellingen van de praktische beroepsvoorbereiding moeten zijn worden dan o.a. twee onderzoeken uitgevoerd in Bristol en Birmingham besproken en bekritiseerd.

Een volgend belangrijk probleem is de evaluatie van 'teaching practice'. Het Engelse tweetal bestrijdt de uitspraak van hun beroemde Amerikaanse collega's Biddle en Ellena dat we niet weten 'how to select, train for, encourage or evaluate teacher

effectiveness' (p. 29). Zij zijn daarentegen van mening dat met name het evaluatie-probleem niet onoplosbaar is, mits we onze onderwijsdoelstellingen en criteria maar adequaat definiëren.

Onder de titel 'Students in Schools' wordt het waardenconflict besproken in de student die een modus vivendi moet vinden in het spanningsveld tussen zichzelf, zijn opleiders, de leerkracht waar hij hospiteert en de leerlingen die hij onderwijst.

Stones en Morris karakteriseren de praktijkstage als een tijd van 'considerable stress and anxiety' (p. 36) en adstrueren deze uitspraak, hun wijze van werken in dit boek getrouw, met veel empirisch materiaal. Deel I eindigt met een zeer relevante kritiek op de gangbare praktische beroepsvoorbereiding die uitmond in de ook voor Nederland toepasselijke conclusie van Sorenson: 'Teaching practice all too often consists in the ad hoc learning of routines for getting through the day' (p. 41).

Waar deel I de tekorten bespreekt van de huidige 'teaching practice' geeft deel II de mogelijkheden aan om tot het veel nuttiger 'practical professional work' te komen. Deze naamsverandering is gezien de titel van het boek onverwacht, gezien de teneur begrijpelijk: Stones en Morris zijn van mening dat het door hun verworpen imitatie-model vervangen moet worden door een opleidingsstructuur volgens welke de student de basisonderwijsvaardigheden op universiteit of instituut heeft leren beheersen zodat hij de school binnenstapt als aankomend professional en niet als verwezen om zich heen kijkende 'Jünger' die zich vastklampt aan zijn 'Meister'.

In het onderwijskundig gezien belangrijkste hoofdstuk 4 van hun boek onderstrepen de auteurs de noodzaak van een wetenschappelijk verantwoorde onderwijstheorie die wel complementair kan zijn t.a.v. een leertheorie maar zich daarvan onderscheidt doordat zij prescriptief is. In nog geen twintig bladzijden dragen zij materiaal aan dat ook het

denken van de niet-specialist in deze richting zeer zal stimuleren. De bovenvermelde basisvaardigheden kunnen verworven worden door technieken zoals simulatie, interactie-analyse, microteaching en mini-courses, het laatste begrip te verstaan als een onderwijsleerpakket voor zelf-instructie in bepaalde onderwijsvaardigheden waarbij micro-teaching is ingebouwd. In dit verband is vermeldenswaard dat de onderwijskundige instituten van de Nijmeegse en Leidse universiteit gezamenlijk een mini-course uit Stanford voor Nederland zullen gaan ontwikkelen; bij een recent bezoek aan Nijmegen toonde Flanders zich enthousiast over wat daar op het gebied van interactie-analyse gepresteerd wordt; Leiden is actief op het terrein van micro-teaching. Nederlandse P.A.- en lerarenopleidingen staan dus op dit punt niet helemaal met lege handen. De drie hoofdstukken die het onderhavige boek aan bovenvermelde opleidingstechnieken wijdt geven echter goede theoretische informatie en volop research data ook aan diegenen die niet onmiddellijk bij het ontwikkelingswerk in kwestie betrokken zijn. Het tweede deel van dit werk wordt afgesloten met een hoofdstuk getiteld 'Perspectieven' waarin Stones en Morris een bondige samenvatting geven van hun eis om de onderwijsleerervaringen van de student planmatig te programmeren door gebruik te maken van de psychologische principes van concept formatie en de toepassing van deze principes op het verwerven van onderwijsvaardigheden. 'This approach involves the planned presentation . . . of a variety of exemplars of teaching activities. Bij presenting this variety of exemplars we enable students to acquire the class of teaching behaviour without the idiosyncratic features of any single model's performance' (p. 140-141).

Deel drie heet 'Lectures' en bestaat uit tien artikelen

van hoofdzakelijk Amerikaanse onderwijskundigen over onderwerpen die aansluiten bij het behandelde uit deel 1 en 2. Dit gedeelte is voor insiders weinig verrassend omdat de meeste bijdragen bekend zijn uit vaktijdschriften of -boeken. De geïnteresseerde buitenstaander echter vindt hier verspreid verschenen belangrijke onderwijskundige literatuur in ruim honderd bladzijden bijeen. Naast opstellen over interactie analyse (Amidon en Hunter), microteaching (Allen en Eve, Young en Young), minicourses (Borg, Langer en Kelly), een beschrijving van Taba's werk op het gebied van cognitieve ontwikkeling (Verduin), de evaluatie van de praktijk van het onderwijzen (Stones en Morris) en een verslag over de gang van zaken aan de leerkrachten opleiding aan de universiteit van Maryland treffen we drie artikelen aan die bij uitstek de kern van het boek raken, namelijk Stolurow's *Model the master teacher or master the teaching model*, waarbij uiteraard het tweede deel van het alternatief wordt aanbevolen, Strasser's *A Conceptual Model of Instruction*, waarin de z.i. belangrijkste fasen uit het onderwijsproces worden besproken namelijk: planning - uitvoering - observatie, interpretatie, diagnose, - op grond hiervan nieuwe uitvoering, en Smith's *An Approach to Systematic Training*, waarvan de conclusie de teneur van dit belangrijke boek goed samenvat: Er is geen overtuigend bewijsmateriaal dat het ene opleidingsprogramma beter is dan het andere; vertrouw daarom niet op toevallige ervaringen en incidenteel leren maar verschaf systematische instructie en training als basis van latere zelfontwikkeling en in service-programma's.

Het spreekt vanzelf dat een boek van dit niveau goede literatuur verwijzingen en een index geeft.

J. H. G. I. Giesbers

A. Foshay (ed.): *The Professional As Educator*, New York 1970, Teachers College Press, 128 p.

In 1968 werd op de Columbia universiteit een colloquium gehouden onder leiding van Professor Foshay rond de centrale vraag naar de professionaliteit van 'education', hier te verstaan als onderwijs in de ruimste zin van het woord, d.w.z. als term die 'schooling' verre overstijgt.

De zes lezingen die toen gehouden werden zijn hier gebundeld en door Foshay van een inleiding voorzien. Hierin wijst hij op de spanning binnen de universiteit tussen haar onderwijs- en onderzoektaak enerzijds, en haar op een maatschappelijk beroep

voorbereidende functie anderzijds.

Zelfs in het minder aan traditie gebonden Amerikaanse systeem schijnt het zo te zijn dat 'no large university is at ease with its professional schools, be they schools of medicine . . . or education' (p. 5). Dit is voorwaar een vertrouwd geluid! Ook in Nederland zien we nog dagelijks het gehannes van de meeste universiteiten met hun lerarenopleidingen die ze als griezelige corpora aliena menen te moeten beschouwen.

De lezingen bewegen zich rond drie themata: ten

eerste, het onderscheid tussen 'profession', wat men vroeger de geleerde beroepen noemde, bijvoorbeeld electrotechnisch ingenieur en 'occupations', hier te vertalen als ambachten, bijvoorbeeld electricien; ten tweede, de sociale functie van onderwijs; ten derde, het karakter van en de behoefte aan een discipline die wij onderwijskunde zouden noemen. Om met het laatste thema te beginnen: geen van de inleiders (Talcott Parsons, Goode, Ianni, Fantini, Knox, Foshay) twijfelt aan de noodzaak en het nut van een wetenschappelijke bestudering van het probleemveld onderwijs. Vooral Knox en Foshay gaan in op de vraag wat de inhoud van deze discipline moet zijn en wie haar zullen beoefenen. Voor eerstgenoemde is dat primair de studie van onderwijs als proces en instructie, de doel-middelen relaties, systeemanalyse, rol theorie (te verstaan als analyse van beslissings-procedures in organisatorische settings door zich te concentreren op de stroom van verbale en niet-verbale informatie door personen die onderling afhankelijke rollen vervullen) en analyse van methoden van onderzoek.

Zijn ideale onderwijskundige is de research-georiënteerde academicus in een praktijk-georiënteerd milieu. Voor Foshay is onderwijskunde een handelingswetenschap waarvan hij zegt: 'We have the beginnings of one, but we don't have one that can be used to improve teaching in very significant ways - not yet' (p. 123).

Hij geeft tamelijk gedetailleerd aan waaruit de opleiding moet bestaan en spreekt in dit verband van brugcursussen die de relaties moeten aanbrengen tussen de gedrags- en menswetenschappen (waarom niet de B-disciplines?) en het toekomstige handelingsveld - cursussen in de onderwijspraktijk (een vreemde naam voor informatie over de theorie en praktijk van het onderwijs) - simulatie - veldwerk en reflectie op het eigen handelen.

Wat de sociale functie van het onderwijs betreft het volgende. Alleen Parsons en Goode willen een onderscheid aanbrengen tussen wat zij de voornaamste functie van een universiteit vinden, namelijk wetenschapsbeoefening, en sociale functies zoals

bijvoorbeeld het voorbereiden op een beroep. Fantini verwerpt een dergelijke onderscheid, Ianni, Foshay en Knox vinden het niet noodzakelijk.

Hiermee hangt het eerstgenoemde thema samen, de spanning tussen 'profession' en 'occupation', die men ook aldus kan vertalen: is onderwijskunde al rijp om een universitaire discipline te zijn? Parsons wil het begrip 'profession' reserveren voor disciplines die zich baseren op onderzoek en onderwijs van praktisch funderende wetenschap; Goode wil universitair onderwijs in tegenstelling tot andere vormen van instructie wel 'profession' noemen omdat het voldoet aan zijn eisen van noodzakelijke theoretische kennis en dienst aan de waarheid. Zijn artikel verdient aparte vermelding als zeer interessante beschrijving van het professionaliseringsproces.

Knox en Foshay betogen dat de bestudering van onderwijs pas respectabel zal worden als ze zich tot echte onderwijskunde ontwikkelt.

Fantini beschouwt het onderscheid 'profession-occupation' irrelevant en verwerpt de universiteit als status verlenende instantie.

Twee weken voor de grote studentenoproer aan de Columbia universiteit in 1968 pleit hij voor een verlaten van de ivoren toren en een zich engageren met de nood van de gemeenschap: 'Learn from the community: it is a clinic' (p. 72).

Zijn pleidooi wordt onderstreept door Ianni's bijdrage vooral waar deze de noodzaak benadrukt van actie-gerichte research als brug tussen universiteit en onderwijsveld.

Uit bovenstaande zal duidelijk zijn dat het probleem van de professionalisering van het onderwijs uit diverse hoeken benaderd wordt. De artikelen van Parsons en Goode zijn samengebracht onder de titel: *The Professor speaks*, die van Fantini en Ianni onder: *Professionalism as Social Action*, terwijl Knox en Foshay schrijven onder de vlag van: *The Professional Educators speak*.

Deze gevarieerde aanpak maakt het boek interessant en waardevol.

J. G. H. I. Giesber

P. A. de Ruyter, *De 'volgende' groepsleidster. Interacties van groepsleiders en kinderen in een centrum voor residentiële behandeling*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1971 (dissertatie V.U.).

Het is verheugend, dat de schrijver van dit proefschrift zijn boek opdraagt 'aan allen, die meer aan het welzijn van anderen dan aan dat van zichzelf denken'. In dit licht mogen wij ook de 'twee beslis-

singen' (in werkelijkheid zijn het er een aantal meer nog) zien, die schrijver op blz. 42-43 neemt, billijken: '... (wij) hebben ons afgevraagd - zegt hij - of het verantwoord is bij een eerste onderzoek reeds te

streven naar een dergelijke steekproef-bepaling. We menen deze vraag op grond van de volgende argumenten ontkennend te moeten beantwoorden'. Waarna de onbekendheid met de bruikbaarheid van de onderzoeksmethode genoemd wordt met als oplossing de toetsing der toepasbaarheid bij een kleine groep. Dit is dus een tweetal beslissingen. Vervolgens stelt de schrijver terecht, dat zijn onderzoek 'een exploratief karakter' draagt. Het betreft alleen leidsters en, hoewel de wisselwerking tussen kind en leidster in verschillende situaties (schrijver zegt: 'alle situaties') onderzocht zou moeten worden, neemt schrijver alleen een steekproef in 'één situatie . . . nl. de vrije-tijdperiode'. Dit is een derde beslissing. Twee kenmerken van deze periode als situatie worden genoemd: de voortdurende aanwezigheid van volwassenen en 'de problemen van de kinderen (komen) zeer duidelijk naar voren'. Het 'vrije' van de vrije-tijd wordt daarmee uiteraard niet duidelijk, laat staan de benaming 'situatie' hetgeen de schr. op blz. 62 Hromadka verwijt. Het onderzoek, vindt plaats in het Paedologisch Instituut van de V.U., bij kinderen van 4-12 jaar, ingedeeld in 9 leefgroepen (70 kinderen totaal) met een vast team van 3 leidsters per leefgroep. Terecht stelt de observator eerst de vraag of de leidsters en de kinderen gewend raken aan de aanwezigheid van een waarnemer, waarbij hij drie determinanten onderscheidt: de leeftijd van de kinderen, de 'situatie' in de leefgroep, de actieve deelneming van de observator. Vervolgens vraagt schrijver zich af: welke techniek van gegevens-verzamelen gebruikt moet worden. Tenslotte: moet de observatie in het bijzonder gericht zijn op de groep (leefgroep?), de leidster of het kind (individueel?).

Men zal zich Sherlock Holmes' stelling herinneren, dat de inbreker een lid blijkt van de huishouding gedurende de inbraak, omdat de waakhond niet blaft. De analyse van de assimilatie van de waarnemer door de groep is inderdaad methodologisch geen gering te schatten zaak. Hoewel schrijver dit ziet, komt hij er m.i. te vlot mee klaar en komt de analyse van deze feiten nauwelijks aan de orde. Wij nemen dan met de schrijver aan, dat deze faktor (de waarnemer bij de groep) van geringe betekenis is. Ook het gebruik van de draagbare recorder - in een tas - valt hieronder. De keuze van het specimen in de specimen-descriptie eveneens. De ervaringen in het vooronderzoek leiden er de schrijver toe te eisen, dat de observator *a.* zo weinig mogelijk participeert, maar *b.* een vaste plaats in het groepsverblijf heeft. De kategorisering van het gedrag berust op de aanvaar-

ding van een negental categorieën, ontleend aan literatuur en vooronderzoek. Over de exactheid van die categorieën zou, bij ontbreken van een adequate analyse, bijv. van termen als '(on-)vriendelijk' nog wel een en ander te zeggen zijn. Tevens zou de vraag beantwoord dienen te worden, wat de inhoud van deze houdingen is. Hier zouden fenomenologische analyses onontbeerlijk - en zeer tijdrovend - geweest zijn. Houdt men zich aan woordgebruik en stelt 'vriendelijk' bijv. gelijk aan een Amerikaanse term (bijv. 'kind') of aan een Franse term als bijv. 'aimable, affable, gracieux, accueillant, gentil, amical, charmant, agréable, bon, doux, etc.' dan blijft men uiteraard vóór de terminologische bruikbaarheid staan. Lezen wij 'Opvoedingsmiddelen zijn te ordenen op een bipolaire schaal' en blijken die polen te zijn: 'zeer sterke ondersteuning van het gedrag van het kind' tegenover 'zeer sterke afwijzing van het gedrag van het kind', dan is uiteraard o.a. die bipolaire ordening nog te bewijzen en zou inhoudelijk te bepalen blijven, wat eigenlijk als ordeningsdimensie aangeboden wordt. Schrijver tracht deze problematiek enigszins hanteerbaar te maken door een 30-tal studenten 86 reacties van opvoeders te laten ordenen op een negenpuntsschaal. Met deze procedure komt hij dan tot een - onder bepaalde voorwaarden - bruikbare methodiek. Dat echter zou een discussie worden met Edwards c.s. en niet met de schrijver van dit boek. - Schrijver blijkt hier wel degelijk moeilijkheden te voelen, wanneer hij (pag. 48) de beoordeling 'van intonatie, gezichtsuitdrukking, enz.' in de beoordeling van taaluitingen betreft en dáárvoor uiteraard geen criteria aangeeft. -

Wij willen nu op de methodologische vooronderstellingen niet verder ingaan. De schrijver neemt ze au sérieux en wij gingen er dáárom even op een enkel punt op in *en* omdat hij in zijn 7e hoofdstuk suggesties doet voor een vervolgonderzoek. Zoals wij onze reserves hebben, gaan wij op andere punten ter zake ten volle met zijn kritiek - bijv. op Polsky en Charter - mee. Bovendien is schrijvers instelling uitermate voorzichtig t.a.v. eventuele conclusies. De feitelijke resultaten zijn dus voorlopig en eenvoudig, al liggen ze op fundamenteel niveau (bijv. de groepsleiding heeft tot taak het kind 'toegankelijk' te maken voor de 'gewone' opvoeding; of fase 1: de leidster 'oriënteert' zich in de groep, fase 2: zij moet 'het hoofd boven water zien te houden, 'correctief' bezig zijn, enz.). Bij de analyse van het gedrag van het kind zien we het onderzoek in dezelfde fase en dus nog belast met vele volgende preciseringen in later

werk. – Als geheel dus een boek, dat als dissertatie de rol van een eerste exploratie vervult. Als zodanig zeker een begin, waarmee een voortzetting verbon-

den kan worden.

M. J. Langeveld

Probleme der Erziehungswissenschaft in der Diskussion, Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., Heft 5, 1971; vgl. ook 18. Jg., Heft 3, 1972. Verlag Julius Beltz, Weinheim (afgekort resp. ZfP 17/5 en ZfP 18/3).

In ZfP 17/5 en 18/3 staan artikelen betreffende de wetenschapsopvatting van W. Brezinka. Om de onderlinge samenhang der bijdragen te laten uitkomen, is deze bespreking gegroepeerd om twee onderwerpen, getiteld: 1. *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*, en 2. *Über Erziehungsbegriffe* (verwijzingen naar ter discussie staande publikaties van Brezinka).

1. *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*

1.1 O. F. Bollnow, *Empirische Wissenschaft und hermeneutische Pädagogik*, ZfP 17/5, S. 683–708.

W. Brezinka's *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* (Weinheim 1971) blijkt een belangrijke en diskutabele studie te zijn. Alleen al uit de vele reacties van soms hoge kwaliteit is het belang af te lezen. Van één dezer polemische artikelen kan de lezer van *Pedagogische Studien* op de hoogte zijn, nl.: S. Strasser, *Het probleem van een praktische wetenschap en de opvoedkunde* (P.S. 48/12, Groningen 1971, p. 499–512). In het ZfP gaat O. F. Bollnow diepgaand in op de al of niet vermeende verschillen die er volgens Brezinka bestaan tussen de hermeneutische pedagogiek en de door hem beoogde Realwetenschap. Anders dus dan Strasser, die een alternatieve benadering van het probleem van een praktische wetenschap geeft – en daarbij zelfs afziet van reageren op Brezinka's provocatie om Strasser's beschouwing over de fundamentele pedagogiek tot de 'Spielarten des Essentialismus' te rekenen (*Von der Pädagogik...*, S. 127).

Bollnow gaat echter, uiterst beheerst, in op Brezinka's uitspraken – ook al heeft hij in een naschrift aanmerkingen op Brezinka's 'sprachlichen Stil' waarvan hij het suggererende, onzakelijke en soms kleinerende laakt. Zijn bijdrage laat zich verdelen in vier besprekingen.

Eerst wordt bekeken in hoeverre er in zijn algemeenheid sprake zou kunnen zijn van een mogelijke toenadering tussen de empirische en de hermeneutische pedagogiek. Via tal van citaten uit het boek toont Bollnow aan, dat Brezinka zeker oog heeft voor de ónmogelijkheid zonder voorwetenschappelijke kennis empirische wetenschap te bedrijven. Een taak van de

hermeneutische pedagogiek ligt nu volgens Bollnow o.m. dáár, waar 'dies unbewusst vorgegebene Verständnis herauszuarbeiten, es 'aufzuklären' (ist), damit es dann zur (immer neu zu revidierenden) Grundlage der wissenschaftlichen Arbeit gemacht werden kann' (S. 688). Dit is één der taken waar Bollnow de naam 'Hermeneutik des Vorverständnisses' 'aangeeft. Iedere konstruktivistische theorie heeft zo haar hermeneutische grondslagen nodig.

De tweede bespreking behelst de *opvoedingswetenschappelijke methoden*. Hoewel Brezinka ergens stelt (S. 7), dat de natuur en de sociaal-kulturele realiteit met dezelfde algemene methodologische regels behandeld kunnen worden, heeft hij het elders (S. 36, 88) over de noodzaak *interpretaties en zinduidingen* te geven van waargenomen handelingen – en het níét bij de waarneming te laten. Bollnow wijst er terecht op, dat dit een 'Verstehen' betekent, en gaat dan aantonen hoe Brezinka dit begrip verkeerd verstaat. Zónder naar Ryle te verwijzen, maakt Bollnow duidelijk hoe 'verklaren' eigenlijk een 'Tätigkeit' is, en 'Verstehen' een resultaat (vgl. Ryle's onderscheid tussen task words en achievement words)! Brezinka zelf onderstreept het belang van een dergelijk onderscheid in zijn *Über Erziehungsbegriffe* (z.o.).

En passant wordt historisch bekeken hoe de hermeneutische en de geesteswetenschappelijke richtingen gegroeid zijn; en wordt een fraaie *taalanalytische* beschouwing gegeven n.a.v. een door Brezinka verkeerd begrepen opvatting van W. Flitner. E.e.a. mondt uit in een kritiek op Brezinka's opvatting m.b.t. de historiografie der opvoeding, waarbij de geschiedenis ál te simpel wordt opgevat als een enorm reservoir waaruit men naar willekeur materiaal zou kunnen putten voor de opbouw van een theorie.

Ten derde reageert hij op Brezinka's concept van een 'filosofie der opvoeding' – het tweede kader van uitspraken van Brezinka's driedeling (wetenschap – filosofie – praktische pedagogiek). Voorbijgaand aan het door Carnap e.a. ad absurdum doorgedachte verifikatieprobleem (irrelevant voor hem?) maakt Bollnow duidelijk dat het door Brezinka veroordeelde zoeken naar het *wezen* – althans zoals Bollnow dat

beoogt, – wèl zinvol is, en (in de onderverdeling van Brezinka) het beste als taak van de *ontologie of metafysika der opvoeding* gezien kan worden.

Terecht konkludeert Bollnow dat de scheiding tussen *filosofie* en *wetenschap* leidt tot het ernstige probleem van tē afzonderlijke kaders, waardoor wederzijdse beïnvloeding van grondslagenonderzoek en empirisch detailonderzoek bemoeilijkt wordt.

Even behartenswaardig is de opmerking, dat de *moraalfilosofie der opvoeding* een te beperkte taak krijgt in het alleen maar kritisch zijn t.o.v. morele *uitspraken* en hun onderlinge logische relaties. Problemen omtrent doelstellingen en middelen van het *praktisch* pedagogisch handelen krijgen daardoor een buitenwetenschappelijk en buitenfilosofisch – en dus wel erg arbitrair – karakter. Bollnow beargumenteert dit door te wijzen op het verschil tussen (subjektief) *waarde geven* (Bewertung) en de *waarde der werkelijkheid* (Werthaltigkeit). Hij stelt voor het *logische* probleem m.b.t. de niet of wèl overbrugbare kloof tussen Sein en Sollen (zie daarentegen Strasser's in de aanhef genoemde artikel!) als minder betekenisvol voorlopig terzijde te stellen, en uit te gaan van de realiteit dat de mens de wereld 'schon immer als immanent sinnhaft und wertvoll verstanden' heeft en deze niet waarde vrij te beschrijven is. In dit verband vindt Bollnow het dan ook niet juist dat men binnen de opvoedingswetenschap niet meer zou kunnen onderscheiden tussen dressuur en opvoeding – welk onderscheid Brezinka niet wenst te maken (vgl. zijn definities). Hier vindt een fraai staaltje van antropologisch redeneren plaats; Brezinka zal Bollnow wel niet verstaan.

Besloten wordt (*ten vierde*) met een beschouwing omtrent het genoodzaakt zijn van Brezinka, dankzij zijn keus voor een bepaald wetenschapsbegrip, de *praktische pedagogiek* als een derde raam van uitspraken te zien. Bollnow kiest voor het uitgaan van het geheel van de opvoedingswerkelijkheid t.b.v. het verkrijgen van theorieën die de kennis van deze werkelijkheid vergroten.

1.2 D. Ulrich, *Wissenschaftsmodell und Gesellschaftsbild*, ZfP 18/3, S. 397–418

Brezinka's *methodologie* en *technologie* worden hierin gerelateerd aan de maatschappij-opvattingen van K. R. Popper (*Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*, Tübingen 1966) en T. Parsons (*Einige Grundzüge der allgemeinen Theorie des Handelns*, in Hartmann, H. (Hrsg.), *Moderne Amerikanische Soziologie*, Stuttgart 1967).

Ulrich stelt, dat het zinvol kan zijn de *opvoedingswetenschap* te scheiden van de gebieden waar *normatieve* en *praktische beslissingen* vallen, zoals Brezinka doet. Daardoor wordt het echter wèl onduidelijk hoe de relaties tussen deze drie systemen van uitspraken komen te liggen, terwijl tevens 'keine Aussagen über das methodische Vorgehen und die Arbeitsweise in den beiden anderen Bereiche zu finden sind'. Ook hier dus aandacht voor het arbitraire karakter van Brezinka's conceptuele drieliding.

Het betoog spitst zich toe op een analyse van de implicaties van Brezinka's opvattingen. Ulrich kwalificeert zijn methodologisch en technologisch wetenschapsmodel als een '*consensusmodel*'. V.w.b. de methodologie is dit gebaseerd op het beeld van de 'open society' met zijn overschatting van de mogelijkheden van onbegrensde rationeel-kritische discussies. Het technologische model is gefundeerd op de idee van de geïntegreerde maatschappij met zijn overschatting van de homogeniteit in maatschappelijke waarden en doelen. Er is zo sprake van de fictie van een autonome wetenschap die haar eigen grenzen en mogelijkheden niet volledig analyseert.

2. *Über Erziehungsbegriffe*

2.1. W. Brezinka, *Über Erziehungsbegriffe*, ZfP 17/5, S. 567–616

Dit omvangrijke artikel betreft een eksplikatie van het begrip 'opvoeding'. Begonnen wordt met een kritiek op een begripsbepaling van J. Dolch, waarbij Brezinka aantoonde dat er bij Dolch sprake is van twee ongelijkwaardige opvoedingsbegrippen, enerzijds bepaald door het *doel* dat de opvoeder heeft, anderzijds door de *werking* die zich bij de opvoeding manifesteert. In dit verband is het voor Nederlandse pedagogen boeiend om bijvoorbeeld omschrijvingen van Langeveld te vergelijken met die van Stellwag in haar '*Situatie*' en '*relatie*' (Groningen 1970).

Brezinka kwalificeert – vanuit zijn opvatting konsekwent – 'opvoeding' als een *task* wordt, en niet als een *achievement* word (zoals enkele analistisch denkende angelsaksische pedagogen). Naast het vermelde logische bezwaar tegen Dolch's definitie heeft hij dus óók bezwaar tegen het criterium 'werking'.

Daarna geeft hij een deskriptieve analyse van acht betekenissen van 'opvoeding' in de moderne pedagogische vaktaal. Op grond van logische relaties groepeerde hij ze in vier paren, n.l.: opvoeding in de

betekenis van 1. proces-produkt; 2. deskriptief dan wel programmatisch verschijnsel; 3. doelgericht dan wel door de werking bepaald fenomeen; en 4. handeling of gebeuren. Hij kiest dan voor 'opvoeding' in de zin van *procesmatige, deskriptief* te benaderen, *doelgerichte handeling*, en rekent m.n. af met de functionele opvoeding, d.w.z. dat begrip van opvoeding dat *voornamelijk* dan wel óók gekenmerkt wordt door niet-beoogde werkingen. Brezinka distancieert zich hierbij van bepaalde opvattingen van Langeveld (opvoedingsfactoren), en vooral van de volledige opvatting van o.a. Kriek en Schneider (men vergelijk hierbij wederom Stellwag's visie).

Tenslotte stelt hij een eksplikatie van het begrip voor die via negen nadere preciseringen resulteert in een korte definitie die inderdaad eerst volledig te begrijpen is na kennisname van de er aan voorafgaande interpretatie: 'Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen mit psychischen und (oder) sozial-kulturellen Mitteln in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu fördern'.

Een helder, soms wat al te wijldopig artikel (vooral in de analyse van het opvoedingsbegrip van Dolch), dat gezien kan worden als een zinvolle verduidelijking van het begrip 'opvoeding' zoals dat ook in *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* wordt gehanteerd. Men vergeet niet Bollnow en Strasser hiernaast te raadplegen!

2.2. D. Hohenadel, *Marginalien zu einem Begriff der Erziehung*, ZfP 18/3, S. 419-430

Dit artikel is een weerwoord op Brezinka's *Über Erziehungsbegriffe*. Het betreft formeel-kritische en maatschappij-kritische argumenten. Van de *formele* argumenten telt vooral de opmerking van Hohenadel, dat er sprake is van een impliciete programmatische these in Brezinka's visie, nl. dat een theorie van logisch-empirische of kritisch-rationalistische allure alléén ervaringswetenschappelijke theorievorming kan presteren dankzij een *vooraf* gepreciseerd begripsapparaat. Hohenadel ziet hierin een ondeugdelijk concept van wetenschapsbeoefening. Wetenschappelijk bezigzijn is veeleer een proces waar onderzoek, begripsverklaring, verzamelen van gegevens, etc. in onderlinge wisselwerking de theorie vormen - waarbij de eksplikatie dus niet noodzakelijk aan de theorie vooraf behoef te gaan.

De door Brezinka voorgestane, z.i. noodzakelijke, 'Vorarbeiten' op het punt van nadere begripsverklaringen vertoont, aldus Hohenadel, bovendien

in de analyse van het begrip 'opvoeding' óók nog een manco waar Brezinka onkritische termen als 'psychische Disposition' en 'Lernen' hanteert.

In de beschouwing omtrent de *maatschappij-theoretische* achtergrond wordt terecht de vinger gelegd op de wonde plek in Brezinka's opvoedingsdefinitie: er is geen sprake van interactie, maar van een gerichte, lineaire interventie: de opvoedeling is een te beïnvloeden objekt. Hohenadel interpreteert op grond hiervan het zich achter deze opvatting bevindende maatschappijbeeld als: die van een "elitegesteuerten" Gesellschaft'.

De aanwijzing van de wonde plek is juist, de interpretatie van Hohenadel m.i. wat al te begrensd ideologisch. Veeleer zou men daarnaast pedagogisch-antropologische argumenten moeten hanteren betreffende de opvoedings sfeer, de aard van pedagogische Ich-Du-relaties, etc. (die overigens door Brezinka vermoedelijk als niet steekhoudend afgewezen zouden worden; zie bijv. *Von der Pädagogik*..., S. 40). Het technologie-aspekt van Brezinka's opvattingen lokt echter wel dergelijke ideologie-kritiek uit. Het lijkt dan soms of zowel Brezinka als zijn opponent (i.c. Hohenadel) buiten de opvoedingspraktijk om aan het redekavelen zijn.

Het artikel heeft soms een agressieve toon die men in Brezinka's publikaties ook wel kan aantreffen.

3. *Belang der artikelen*

Beide afleveringen zijn voor de theoretisch en methodologisch geïnteresseerde de moeite waard. Niet alleen voor *pedagogen*, maar ook voor (*and*)-*ago(lo)gen* (er circuleren vier namen, geloof ik). Voor de laatsten zijn deze - in discussie zijnde - ontwikkelingen van belang, omdat toonaangevende wetenschappers als Brezinka, Stellwag e.a. uitdrukkelijk de opvoedingswetenschap zien als een - om een in Nederland ontwikkelde term te gebruiken - (de *pedagogie* en *andragologie* omvattende) *agologie*.

De bijdrage van Bollnow is daarom zo belangwekkend, omdat hij er steeds weer in slaagt de theorie te relateren aan de konkrete, existentiële, niet steeds planbare opvoedingspraktijk - waar de anderen wél (meta)theoretisch, maar niet steeds pedagogisch relevant denken ('pedagogische denken' hier opgevat als kwa *omvang* omvattender en kwa *inhoud* rijker dan het Brezinka-iaanse 'opvoedingswetenschappelijk denken').

Het lijkt mij binnen wetenschapstheoretische en -filosofische discussies zinvol, dat het nog steeds mogelijk is deze te voeren met o.m. argumenten uit

een geesteswetenschappelijke traditie waarvan o.a. Bollnow en Strasser representanten zijn.

4. Opmerking

ZfP 17/5 bevat nog andere opvoedingswetenschap-

Th. Brameld, *Patterns of Educational Philosophy*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York/ London 1971, XVII+615 p.

Dit boek is een bewerking van vroegere publikaties (*Patterns of Educational Philosophy*, 1950; *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, 1955 en *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, 1956).

Op grond van een door de schrijver bedachte hiërarchie van keuzen betreffende mogelijke filosofische overtuigingen, wordt een groepering voorgesteld van vier, voor de filosofie der opvoeding aanvaardbare (d.w.z. 'organische' en 'konstruktieve' en niét 'agnostische', 'eclectische') '*patterns of belief*'. Deze zijn dan: 1. *essentialism*; 2. *progressivism*; 3. *perennialism*; en 4. *reconstructionism*. Brameld acht de indeling zinvol vanuit de grondgedachte van een nieuwe discipline die in dit boek wordt geïntroduceerd: de '*culturology*', te vergelijken volgens hem met wat men onder filosofische antropologie (Brameld: liever antropologische filosofie) zou verstaan. De culturology zou het verklaringsmodel leveren voor het begrijpen van diverse filosofieën (bepaald dóór en 'werktuig' van) de cultuur w.i. ze ontwikkeld zijn, dus ook van *philosophies of education*, en daarmee van de opvoeding zelf. De vergelijking met wat men ten onzent wel cultuurantropologie of cultuurfilosofie noemt, ligt voor de hand. De term culturology is wellicht in Engelstalige landen zinvol ter vermijding van verwarring met het begrip 'anthropology' in samenstellingen als 'cultural' en 'social anthropology'.

Aangezien Brameld's nieuwe indeling van pedagogisch relevante filosofische richtingen óngewoon is, ziet hij zich genooddakt huidige filosofieën en verwante denkrichtingen te confronteren met de door hem voorgestelde categorisering. Van deze huidige 'filosofieën' kiest hij: het *existentialisme*, de *analytische wijsbegeerte*, het *neo-Freudianisme*, het *neo-Marxisme* en het *Zenboeddhisme*, onder de verantwoording dat 'these movements provide useful supplements of or commentaries upon our preferred-fourfold model of educational philosophies' (p. 66).

De indeling van het werk is als volgt: steeds wordt van *essentialism*, etc. de filosofische grondslagen, de

pedagogische problemen, welke echter buiten het hier besproken *algemene* kader vallen; ZfP 18/3 is verder een thematisch nummer over 'Erziehungs- und Sozialgeschichte'.

J. D. Imelman

pedagogische opvattingen en een 'culturologische' evaluatie gegeven. De *filosofische grondslagen* behelzen: historie, ontologie, epistemologie en axiologie. De *pedagogische ideeën* worden toegelicht op het punt van het leren, het leerplan en de onderwijsorganisatie. De '*culturologische*' evaluatie bevat o.m. een confrontatie van de vijf 'standard types of philosophy': existentialisme, etc. met elk der Brameldse typen. Het uitgebreidst wordt het *reconstructionism* aan de orde gesteld, een richting waartoe Brameld zelf gerekend kan worden. Deze filosofie ziet opvoeding en onderwijs als een middel tot 'cultural transformation', tot 'frontier thinking', tot innovatie van een 'new social order'. In dit deel worden ook wat konkretere onderwijskundige aanwijzingen gegeven.

De moderne 'standaard'-richtingen worden zeer summier aan de orde gesteld, met onvolledige verwijzingen naar tal van denkers – die overigens nauwelijks vertegenwoordigd zijn met oorspronkelijk werk in de 'Suggested Readings', noch in de literatuurlijst. Ook daar worden voornamelijk overzichtswerken e.d. vermeld. Opvallend is de afkeer van Brameld voor de analytische filosofie ('Catalyst of Obfuscation'!)

Of men verder behoefte heeft aan simpele uitzettingen w.i. de metafysica en de kosmologie als onderdelen van de ontologie worden gezien, lijkt me nauwelijks een vraag.

De keuze van het existentialisme is wat raadselachtig. Omdat Buber één der door Brameld genoemde existentialisten is, slaagt hij er soms in, de pedagogische relevantie van die filosofie zichtbaar te maken; soms wordt die zin er ook met de haren bijgesleurd (zie p. 338); één keer speelt een mij onbekende Amerikaanse existentialist, Harper, de rol van reddende engel (p. 259).

Het boek stoort door: –de journalistieke stijl (vb.: het perennialism erkent dat de mensen 'like individual experiences and individual flowers, come and go, bloom and wither with the passage of the seasons and years. But the patterns or forms common to all things recur as patterns or forms century after

century, era after era – indeed, forever' (p. 266)); – de simplistische uitleg; – een storend gebrek aan relevante literatuurverwijzingen.

Eenzijds is het als 'handboek' voor aankomende studenten misschien wel te gebruiken, anderzijds is het ook ongeschikt omdat het vermoedelijk nauwelijks zal stimuleren tot verder onderzoek. Een dergelijk werk, w.i. men refereert aan voornamelijk Amerikaanse schrijvers en enkele vertaalde klassieken, moet op ons wel een onbevredigende indruk maken. Het is

net, of er een betoog gehouden wordt aan de periferie van de werkelijke filosofische en pedagogische problemen.

Als het aantal in een literatuurlijst genoemde werken van één schrijver een criterium zou zijn omtrent het belang van deze schrijver, dan blijkt uit de 'References' (p. 583 e.v.) dat Brameld na Dewey de belangrijkste denker in de filosofie der opvoeding is.

J. D. Imelman

History of Education Society: *The changing curriculum*. Methuen, London: New York, Barnes & Noble, 1971. SBN 416 08690 X.

Dit boekje draagt een ietwat misleidende titel voor wie in eerste instantie niet let op de herkomst ervan. Beschouwingen over actuele ontwikkelingen op het terrein van de onderwijsprogramma's, in historisch perspectief, zal men er – met één uitzondering – tevergeefs in zoeken. Het gaat hier namelijk om een bundel gedocumenteerde voordrachten, uit 1969, van leden van de Britse *History of Education Society*.

Het merendeel van de bijdragen is primair cultuurhistorisch gericht, met een nadruk op de ontwikkeling van de wetenschapsbeoefening sinds de Middeleeuwen.

De bundel opent met een beschouwing van R. R. Bolgar, *Humanist Education and its contribution to the Renaissance*. In deze studie, die getuigt van een brede Europese oriëntatie, wordt betoogd dat de bloeitijd van de (vroeg, 'zuidelijke') Renaissance het werk is geweest van een enthousiaste *avant-garde*. 'If the schools had a role, it was a preparatory one. By guaranteeing a minimum of literacy and intellectual interest, they created an environment in which selfeducation could flourish'. Bolgar schetst de zeer formalistische, humanistische scholing gewoontegetrouw aan de hand van didactische aanwijzingen van Erasmus. De in de historische ontwikkeling van zijn arbeidsveld geïnteresseerde pedagoog blijft na overdenking van deze voordracht – zoals nog zo dikwijls bij studies die m.i. ten onrechte tot de 'historische pedagogiek' worden gerekend – uiteindelijk toch met lege handen staan. Kan men in ernst menen de invloed van de humanistische vorming te evalueren aan de levensloop van de meest creatieven: een Leonardo, een Petrarca, een Rabelais? Geldt niet heel vaak dat juist voor de groten de school ten hoogste iets kan voorbereiden? Maar ook andere vragen blijven onbeantwoord. Is niet heel de brede ontwikkeling van Europa in de 16e en 17e eeuw in sterke

mate – direct dan wel indirect – voorbereid door de inspanningen van de humanistische geleerden, die zo dikwijls met het geven van onderwijs in hun levensbehoeften moesten voorzien? En zijn niet ook de wendingen in het godsdienstig leven van die tijd diepgaand beïnvloed door de geesteshouding der Humanisten?

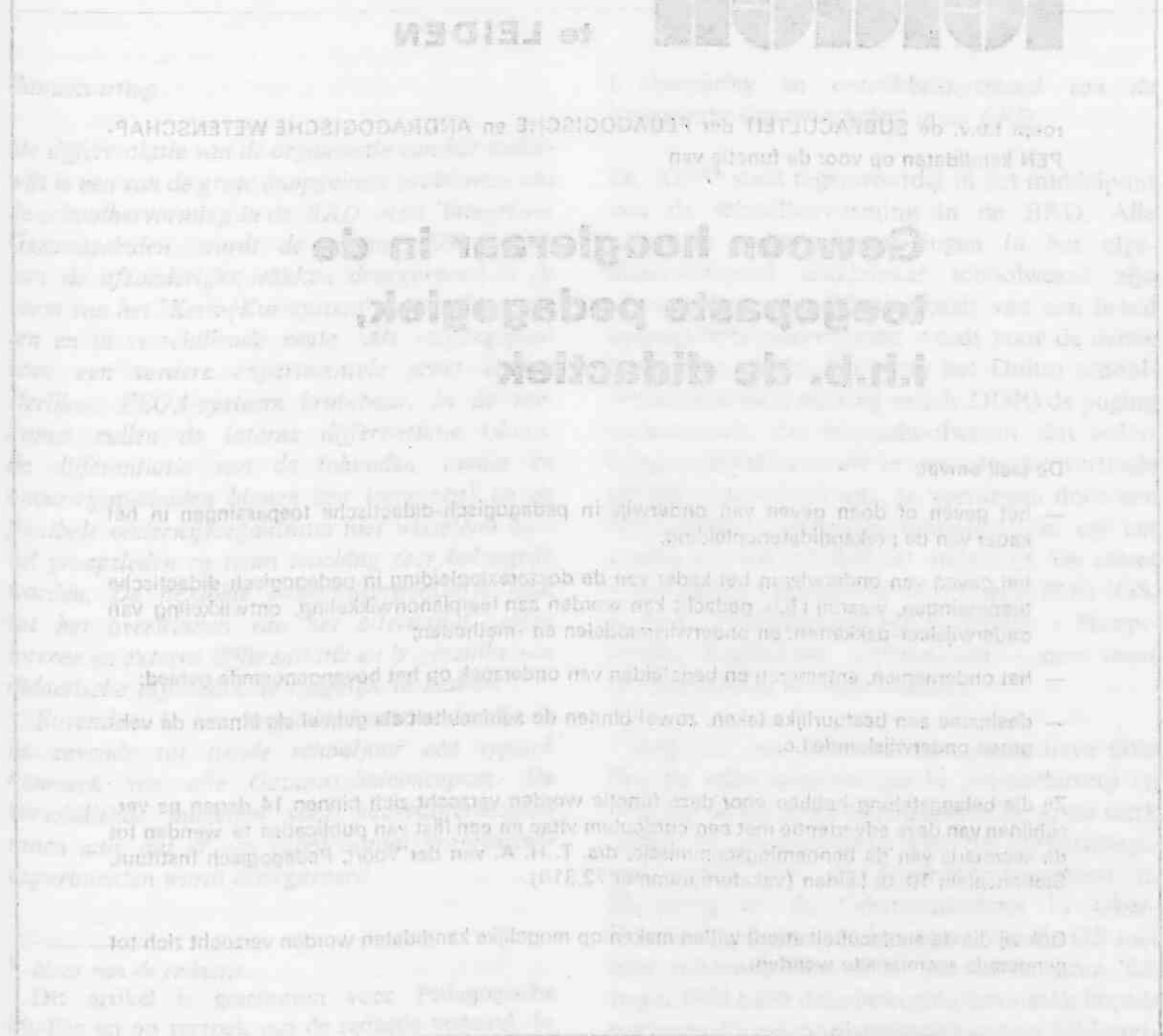
Het tweede artikel uit deze bundel acht ik als historisch pedagogische studie het meest geslaagd. Charles Webster's bijdrage: *Science and the challenge to the scholastic curriculum 1640–1660*, laat zich plezierig lezen in samenhangen met de vijfde studie uit deze bundel, *Prologue to heurisme* van W. H. Brock, die de ontwikkeling van het onderwijs in de biologie, scheikunde en natuurkunde beschrijft. Er is nog een op een bepaald vakgebied gerichte bijdrage opgenomen, nl. H. C. Morgan's overzicht van het verloop van het kunstonderwijs in de 19e eeuw. De beide overige studies bieden eigenlijk meer wetenschaps-geschiedenis dan schoolopvoedingsgeschiedenis: het ene, van de hand van W. H. G. Armytage, geeft een beeld van het ontstaan van de 18e eeuwse Academieën, het andere geschreven door E. G. Edwards, accentueert *The need for a history of higher education*. Vooral deze laatste, meer contemporaine studie lijkt me van belang voor degenen, die door een actief overheidsingrijpen de 'natuurlijke' (d.w.z. met de ontwikkeling van wetenschap en maatschappij harmoniërende) groei van het hoger onderwijs trachten in te perken. Wat zijn bv. in internationaal en economisch opzicht de effecten van een eenzijdige beperking van de groei van het aantal studenten in een periode, waarin de eveneens exponentiële expansie van de kennis als een wereldomvattend proces gewoon of zelfs versneld zal doorgaan? Edwards bepleit voorts een beschrijving in historisch perspectief van het ontstaan en de betekenis van specialisatie in de

wetenschapsbeoefening, en van de relevantie van universitair onderwijs in het maatschappelijk leven. Ook deze onderwerpen zijn hoogst actueel in verband met de voornemens ten aanzien van de herordening van het tertiair onderwijs.

Wat uit al deze bijdragen opnieuw duidelijk wordt, is dat de bijdragen van historici, waar het gaat om analyse en plaatsbepaling binnen de opvoedingswer-

kelijkheid, enerzijds niet gemist kunnen worden, anderzijds evenwel aan relevantie zouden kunnen winnen wanneer de probleemstellingen voor het historisch onderzoek niet eenzijdig door geschiedkundigen zouden worden bepaald, doch in teamverband met opvoedkundigen.

K. Doornbos



RU
leiden

**De RIJKSUNIVERSITEIT
te LEIDEN**

roept t.b.v. de SUBFACULTEIT der PEDAGOGISCHE en ANDRAGOGISCHE WETENSCHAP-
PEN kandidaten op voor de functie van

Gewoon hoogleraar in de toegepaste pedagogiek, i.h.b. de didactiek

De taak omvat:

- het geven of doen geven van onderwijs in pedagogisch-didactische toepassingen in het kader van de prekandidatenopleiding;
- het geven van onderwijs in het kader van de doctoraalopleiding in pedagogisch-didactische toepassingen, waarbij i.h.b. gedacht kan worden aan leerplanontwikkeling, ontwikkeling van onderwijsleer-pakketten, en onderwijsmiddelen en -methoden;
- het ondernemen, entameren en begeleiden van onderzoek op het bovengenoemde gebied;
- deelname aan bestuurlijke taken, zowel binnen de subfaculteit als geheel als binnen de vakgroep onderwijskunde i.o.

Zij die belangstelling hebben voor deze functie worden verzocht zich binnen 14 dagen na verschijnen van deze advertentie met een curriculum vitae en een lijst van publicaties te wenden tot de secretaris van de benoemingscommissie, drs. T. H. A. van der Voort, Pedagogisch Instituut, Stationsplein 10, te Leiden (vakature nummer 72.310).

Ook zij die de subfaculteit attent willen maken op mogelijke kandidaten worden verzocht zich tot genoemde secretaris te wenden.

Differentiatie in „integrierte Gesamtschulen”*

GÜNTER BRINKMANN

Pädagogische Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund, BRD

Samenvatting

De differentiatie van de organisatie van het onderwijs is een van de grote onopgeloste problemen van de schoolhervorming in de BRD. Aan 'integrierte Gesamtschulen' wordt de prestatiedifferentiatie met de afzonderlijke vakken doorgevoerd in de vorm van het 'Kern-/Kursystem' met veel varianten en in verschillende mate. Als uitgangspunt voor een verdere experimentele proef is het Berlijnse FEGA-systeem bruikbaar. In de toekomst zullen de interne differentiatie (d.w.z. de differentiatie van de inhoud, media en onderwijsmethoden binnen een leergroep) en de flexibele onderwijsorganisatie met wisselend aantal groepsleden en team teaching zeer belangrijk worden. De flexibele onderwijsorganisatie leidt tot het overwinnen van het alternatief tussen interne en externe differentiatie en is geschikt een didactische differentiatie mogelijk te maken.

Bovendien is het verplicht keuze-onderwijs in het zevende tot tiende schooljaar een typisch kenmerk van alle Gesamtschulconcepten. De verschillende modellen voor keuzedifferentiatie tonen aan, dat er een groot aantal progressieve experimenten wordt doorgevoerd.

* Noot van de redactie.

Dit artikel is geschreven voor Pedagogische Studiën en op verzoek van de redactie vertaald. In deze vertaling zijn enkele termen gebruikt die in de gangbare Nederlandse literatuur doorgaans een andere betekenis hebben (bv. interne en externe differentiatie). Men zie in deze gevallen de omschrijving van deze begrippen door de auteur. -

** GS(n) = Gesamtschule(n)

iGS(n) = integrierte Gesamtschule(n)

I. Oprichting en ontwikkelingsstand van de 'integrierte Gesamtschulen' in de BRD

De iGS** staat tegenwoordig in het middelpunt van de schoolhervorming in de BRD. Alle essentiële vernieuwingspogingen in het algemeen-vormend middelbaar schoolwezen zijn afgestemd op de iGS. Op basis van een breed opgezet schoolexperiment wordt voor de eerste keer in de geschiedenis van het Duitse schoolwezen (met uitzondering van de DDR) de poging ondernomen, om een schoolwezen, dat sedert bijna anderhalve eeuw in een strakke verticale structuur geordend was, te vervangen door een horizontaal opgebouwd schoolsysteem op het niveau van het middelbaar onderwijs. De meest consequente horizontale schoolvorm is de iGS, waarin de traditionele schoolvormen - Hauptschule, Realschule, Gymnasium - niet meer teruggevonden kunnen worden.

Afgezien van additieve en coöperatieve GSn (bv. de schoolcombinaties in Bremerhaven) en ook van de GSn van een bijzonder type, die sterk onder de invloed staan van de hervormingspedagogiek (bv. de Peter-Petersenschule in Hamburg en de Odenwaldschule in Ober-Hambach), dateert de beweging van de GS met haar tendentie naar iGSn pas uit de jaren '60. Begin 1969 heeft deze beweging een sterke impuls gekregen door de aanbevelingen van de 'Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen' (Deutscher Bildungsrat, 1969). In dit wetenschappelijk gefundeerd document over de wens uit, dat een ruim opgevat en wetenschap-onderwijspolitiek drukt de Bildungskommission

pelijk gecontroleerd experimenteel programma met meer dan 40 experimentele scholen in dorpen en steden van alle deelstaten zou worden doorgevoerd. Dit streefgetal is ondertussen ver overtroffen. Tijdens het schooljaar 1971/72 bestonden er in de BRD 83 iGSn met ca. 2000 leraren en 30000 scholieren.

Wanneer de uitbouw voltooid is, zullen deze 83 GSn 5000 leraren en 75000 scholieren bevatten. In 1975 zullen er in de BRD minimaal 175 tot 200 iGSn zijn. De ontwikkeling verloopt verschillend in de respectievelijke deelstaten. Hessen is zonder twijfel de deelstaat, waar de oprichting van iGSn met de meeste vastberadenheid wordt doorgevoerd. Het onderwijsprogramma van de huidige sociaal-liberale bondsregering gaat er zelfs van uit, dat in de jaren '80 de iGS de normale school zal zijn voor alle deelstaten.

Deze dynamische ontwikkeling kan niet doen vergeten, dat de GS nog altijd in het brandpunt staat van heftige discussies over onderwijspolitiek en ook van maatschappijpolitieke en pedagogische controversen. De critici die het meest van zich laten horen zijn:

1. de verdedigers van een klassiek schoolsysteem in drie cycli en
2. extreem linkse politieke krachten, die door schoolhervorming een socialistische maatschappijstructuur willen invoeren.

De conservatieve kringen komen op voor gedeeltelijke vernieuwing in het kader van het schoolsysteem in drie cycli. Zij verlangen meestal van de GS nu al meer dan de beste traditionele school kan presteren en houden hierbij geen rekening met de moeilijkheden, waarmee een GS als experimentele school te kampen, heeft. De tweede groep critici van de GS wil echter aantonen, dat deze schoolvorm een systeemconformerend karakter heeft, zij zien de GS als de 'prestatieschool van het laat-kapitalisme'.

De motieven die tegen het einde van de jaren '60 geleid hebben tot het oprichten van iGSn zijn zeer uiteenlopend. Stubenrauch herleidt de pedagogisch-theoretische motieven tot een functioneel, een politiek en een leerpsychologisch motief (Stubenrauch 1971).

Als grondkenmerk van het functioneel-technocratisch motief ziet hij, 'dat er een moderniserings-achterstand moet worden ingelopen . . . niet alleen in de zin dat er vernieuwingen worden ingevoerd, maar ook dat het onderscheid tussen het achterop geraakte opleidingssysteem en de reële noden en belangen van het socio-economisch bestel worden opgeheven' (Stubenrauch 1971, p. 55). Het politiek motief heeft in de eerste plaats betrekking op de democratisering van ons onderwijssysteem en op het opheffen van de discrepantie tussen de letter van de wet en de toepassing ervan. Het leerpsychologisch motief gaat uit van het recente wetenschappelijke inzicht, dat de begaafdheid van een mens niet bij zijn geboorte vastgelegd is en bij scholieren niet duidelijk kan worden vastgesteld, maar dat het een dynamisch, individueel vormbaar gegeven is, dat in hoge mate afhankelijk is van socialiserings- en leerprocessen. De huidige praktijk houdt hiermee geen rekening: scholieren van 10 of 12 jaar worden naar een bepaald schooltype verwezen en op die manier wordt de ontwikkeling van hun begaafdheden gefixeerd, waardoor hun latere levensweg reeds voor een groot deel vooraf wordt bepaald. In de iGS echter is het mogelijk, deze beslissingen zo lang mogelijk open te laten en recht te laten wedervaren aan de specifieke talenten van de individuele scholier, omdat men rekening houdt met de snelle wisseling van die talenten. Dit kan, omdat het leerproces in een GS zeer sterk gedifferentieerd en geïndividualiseerd is. Het principe van de differentiatie is een constructief kenmerk van de iGS.

2. De verhouding van differentiatie en doelstellingen in de iGS

De drie hiervoor genoemde theoretische motieven die tot de oprichting van iGSn geleid hebben, zijn eng verbonden met wat deze vernieuwde schoolvorm zich ten doel gesteld heeft. De 'Aufgabenfelder' (von Hentig), de belangrijkste algemene leerdoelstellingen, kunnen in drie punten samengevat worden:

1. afschaffing van de ongelijkheid van kansen
2. optimale individuele ontplooiing
3. sociaal-integratief onderwijs.

De operationalisering van deze 'Aufgabenfelder' is tot hiertoe nergens overtuigend geslaagd en men moet het beschouwen als een van de grote onopgeloste problemen van de schoolhervorming in de BRD. Het veronderstelt eerst en vooral een algemeen-didactische bezinning over de verhouding van differentiatie en integratie in de organisatie van het onderwijs in de GS. Integratie en differentiatie zijn twee polaire, van elkaar afhankelijke structuurprincipes bij de onderwijsorganisatie. Het integratieprincipe wil bijdragen tot de afschaffing van ongelijke kansen door aan alle scholieren gemeenschappelijke leerervaringen, een gemeenschappelijke basis aan inzichten, kennis, bekwaamheden en vaardigheden te geven. Bovendien moeten vooroordelen die typisch zijn voor bepaalde klassen onderkend en zo mogelijk opgeheven worden, en moeten structuren die deze klassen reproduceren (bv. door een selectie op sociale basis) in de school verhinderd worden. Dit sociaal-integratief doel kunnen de scholieren vooral bereiken, wanneer het onderwijs in sociaal heterogene groepen wordt gegeven.

Het differentiatieprincipe heeft op de eerste plaats de optimale individuele ontplooiing van alle scholieren op het oog. Door een verregaande individualisering van het onderwijs is een zo groot mogelijke ontplooiing van het individu mogelijk. Hierbij moet men rekening houden met de situatie waaruit elke scholier vertrekt – vooral met de verschillende socio-cultureel bepaalde situaties, waarin de scholieren moeten werken – met de achtergronden van waaruit scholieren hun motivering opbouwen en met de prestatiemogelijkheden en belangstelling.

Individualisering en differentiatie zijn niet in tegenspraak met het socialiseringsproces van de integratie, omdat het individualiserend onderwijs ook de afschaffing van ongelijke kansen kan bevorderen. Onder gelijkheid van kansen moet men in dit geval verstaan, dat voor alle scholieren individueel bereikbare doeleinden en opleidings-

mogelijkheden openstaan, en zelfs dat voor elke scholier het maximum van zijn werkelijke kansen kan bereikt worden. Het differentiërend onderwijs moet 'voor iedereen hetzelfde' mogelijk maken, doordat het 'ieder het zijne' probeert te geven.

Onder differentiatie moet men structurering in de organisatie van het onderwijs verstaan; hierdoor moeten de nagestreefde algemene leerdoelstellingen of 'Aufgabenfelder' (afschaffing van ongelijke kansen, bevordering van de individuele ontplooiing en sociaal-integratief onderwijs) gerealiseerd worden. Met 'organisatie van het onderwijs' bedoelt men hier niet alleen de uiterlijke organisatie van het onderwijs voor bepaalde groepen scholieren – of en hoe men groepeerst, differentieert of individualiseert – maar ook de differentiatie van de leermethodes die men in de verschillende lessen gebruikt en waarbij men zich aanpast aan de individuele leerdispositie van de scholieren. Bijgevolg blijkt er in het verloop van het schoolexperiment met iGSn een duidelijke tendens te bestaan naar het bereiken van een 'didactische differentiatie' waarbij men steeds opnieuw, partieel en afwisselend het verband moet leggen tussen de leerdoelstellingen en leerinhouden enerzijds en de individuele uitgangssituatie van de scholieren anderzijds, om hieruit de differentiatie in de organisatie van het onderwijs af te leiden (afwisseling in de groepering, verscheidenheid in de onderwijsvormen, methodes en media). In de eerste cyclus van de GS (5e en 6e schooljaar) heeft deze didactische differentiatie vóór alles een compenserende functie. Het is de bedoeling, de individuele leertekorten op cognitief, affectief en psychomotorisch gebied op te heffen. Om het onderscheid tussen de situatie van elke scholier individueel en de eisen van de middelbare school te kunnen opheffen, zou men zo mogelijk eerst de individuele beginsituatie moeten leren kennen door middel van een geschikt diagnostisch instrumentarium. Op basis van deze individuele diagnose zou een 'pedagogische therapie' door gedifferentieerde maatregelen mogelijk worden. Een over de hele lijn bevredigend instrumentarium dat geschikt is voor dit doel en specifiek gericht is op de GS, bestaat tot nog toe niet. Dit blijft

een probleem dat dringend opgelost moet worden voor de verdere uitbouw van het experiment GS.

De beoogde didactische differentiatie (met haar compenserende functie voor de vijfde en de zesde klas) omvat meer, is complexer en in de schoolpraktijk moeilijker door te voeren dan de vormen van interne en externe differentiatie, die tot nog toe in de pedagogische discussies en in het traditionele schoolwezen een grotere bekendheid genieten. Vermits de huidige overwegingen en maatregelen uit de schoolpraktijk om de onderwijsorganisatie te differentiëren nog geïnspireerd worden door de vormen van interne en externe differentiatie, – hoewel deze vormen hoofdzakelijk betrekking hebben op de organisatorisch-structurele aspecten en zij de didactische en methodische dimensie in ruime mate uitsluiten – moet er eerst en vooral een analyse plaatsvinden van de interne en externe maatregelen tot differentiatie aan iGSn, en deze analyse moet gepaard gaan met een kritisch advies.

3. De problematiek van de differentiatie volgens prestaties in afzonderlijke vakken

De iGSn hebben vanaf het begin geweigerd gebruik te maken van een differentiatie die over de vakken heen het algemeen prestatieniveau of de intelligentie van de scholier beoordeelt. Deze differentiatievorm die tot voor kort typisch was voor Engelse comprehensive schools, heeft niet beantwoord aan de verwachtingen die men ervan had in Engeland, maar heeft geleid tot een reproductie van het verticale categoriale schoolstelsel onder één dak en onder één leiding (Pedley 1966, p. 65 e.v.; Robinsohn/Thomas, 1968, p. 57–59; Brinkmann 1971, p. 290–296). In tegenstelling tot de 'streaming' wordt aan iGSn in de BRD de prestatiedifferentiatie met de afzonderlijke vakken verbonden en doorgevoerd in de vorm van het 'Kern-/Kurssystem' met veel varianten en in verschillende mate.

Het 'Kern-/Kurs-Model' gaat ervan uit, dat in het kernonderwijs (Kern-Unterricht) het sociaal-politieke doel – sociaal-integratief onderwijs, resp. sociale integratie van de scholieren

uit de verschillende klassen van de maatschappij – moet nagestreefd worden, terwijl in het cursorisch onderwijs (Kursunterricht) op de eerste plaats de optimale individuele prestatie moet worden bevorderd. Tot het cursorisch onderwijs behoren meestal wiskunde, talen en enkele natuurwetenschappelijke vakken, terwijl alle overige vakken bijeengevoegd worden in het ongedifferentieerde kernonderwijs.

Het 'Fachleistungskurssystem' gaat uit van de hypothese, dat het leersucces van de scholieren met verschillende bekwaamheid, kennis en belangstelling in bepaalde vakken stijgt, wanneer men ze indeelt in relatief homogene prestatiegroepen, waarbij men dan ook rekening houdt met hun individueel leertempo. Het nut dat men hiervan verwachtte kon tot nu toe echter niet bewezen worden, niet in Duitsland en evenmin in het buitenland.

Daarentegen wijzen de resultaten van onderzoeken op internationaal vlak en de ervaringen uit de schoolpraktijk – ondanks enkele niet onbelangrijke controversen en bezwaren – op zeer belangrijke tekorten en nadelen van dit systeem:

1. De scholieren bereiken op basis van de homogene groepering in het geheel niet de verhoging van hun prestaties, die verwacht werd. Voor de scholieren van de middelste en hoogste niveaugroepen bestaan er, wanneer men hun leersucces bekijkt, maar weinig of geen positieve verschillen met vergelijkbare groepen in heteroogeen klasverband. Voor de scholier met zwakke prestaties daarentegen heeft de homogene groepssamenstelling een meer negatieve invloed dan de heterogene.
2. In de differentiatie volgens verschillende prestatievakken (Leistungskurse) schuilt het gevaar, dat de scholier gefixeerd wordt op het prestatiepeil dat hij eens bereikt heeft. Van de mogelijkheid om van één cursus naar de andere over te gaan, vooral van het opklimmen van een gemakkelijker naar een moeilijker 'Kurs', wordt weinig gebruik gemaakt, zodat de verwijzing naar de 'Kurse', als dit eenmaal gebeurd is, in de regel statisch blijft.

Het proces van het fixeren der prestaties wordt versterkt door het feit dat de leraar zich blind staart op het prestatiebeeld dat hij zich eenmaal door observatie van een scholier gevormd heeft, door het feit dat de scholier zijn eigen beoordeling aanpast aan de beoordeling van de leraar en tenslotte door de neiging van scholieren, om zich af te stemmen op het verwachtingsniveau van een groep.

- De homogene prestatiedifferentiatie is niet van dien aard, dat de tekorten in vorming van de sociaal-zwakke klassen effectief uit de weg geruimd worden. In de hoogste prestatie-cursussen zitten vooral kinderen uit de zogenaamde middenstand en de hoogste klasse, terwijl in de laagste cursussen, de problematische C-Kurse, voornamelijk kinderen uit de zogenaamde lagere sociale klassen zitten. Hierdoor verstevigt dit systeem de sociale selectie binnen de school en belemmert het op die manier aanzienlijk de sociale gelijkheid van kansen. Bovendien is door de hiërarchie van de prestatie-cursussen – evenzeer als bij de streaming – een gecamoufleerde reproductie van het traditionele schoolsysteem in drie cycli niet uitgesloten.

Ondanks deze bezwarende nadelen, blijkt de verdere ontwikkeling van deze 'Fachleistungsdifferenzierung' voor de zevende tot de tiende klas van de iGSn toch zinvol en noodzakelijk. Daarbij zou men echter met het volgende rekening moeten houden:

- Men moet duidelijke criteria ontwikkelen om de scholieren naar de verschillende 'Fachleistungskurse' te verwijzen. Het prestatieniveau van het vroeger leergedrag als aanwijzing is een ontoereikend prognostisch hulpmiddel.
- Er moeten gestandaardiseerde en voldoende geobjectiverde informele tests opgesteld worden, om de prestaties in de afzonderlijke groepen te beoordelen.
- De onderwijsmethodes moeten aangepast worden aan de specifieke leerproblemen en leermotiveringen van afzonderlijke groepen

scholieren. Hier wordt dikwijls te veel gevraagd van één enkele leraar.

- Men moet een didactische coördinatie proberen te bereiken tussen de 'Kurse', door helder geformuleerde specifieke leerdoelstellingen uit te werken. Een 'Fundamentum-Additum-System', dat gestructureerd is volgens leerdoelstellingen, zou kunnen vermijden, dat de leergangen in de afzonderlijke 'Kurse' zich volledig gescheiden van elkaar ontwikkelen. Hierdoor zou de doorstromingsmogelijkheid van de ene niveau-cursus naar de andere verhoogd worden.

Enkele van deze desiderata zijn opgevangen in het differentiatie-model van de Berlijnse GS Britz-Buckow-Rudow. Het FEGA-systeem, dat ontworpen werd door Wolfgang Teschner, is daarom zeer bruikbaar als uitgangspunt voor een verdere experimentele beproeving. Het FEGA-systeem gaat uit van de volgende organisatorische en didactische beginselen: in de vakken Duits, Engels, wiskunde en fysica worden de scholieren per half jaar ingedeeld in vier niveaugraden volgens hun gemiddeld prestatieniveau in de verschillende vakken. Dit prestatieniveau wordt gemeten met informele tests.

De niveaugraden zijn:

- F-Kurs = Fortgeschrittenen-Kurs (cursus voor gevorderden)
(Fundamentum en Additum boven het niveau van de E-Kurs)
- E-Kurs = Erweiterter Kurs (uitbreidingscursus)
(Fundamentum en Additum boven het niveau van de G-Kurs)
- G-Kurs = Grundkurs (basiscursus)
(Fundamentum in het aantal lessen dat ter beschikking staat)
- A-Kurs = Aufbau-Kurs (beginncursus)
(Fundamentum in het aantal lessen dat ter beschikking staat, maar met lagere frequentie)

'Aanvullend bij deze groepering worden volgens het prestatieprofiel, de zwaartepunten in de prestaties per vak en de prestatieresultaten van groepen scholieren parallelle cursussen ingericht

Tabel 1. Basisconcept FEGA-systeem

	Groepering per niveau:	Parallele groepering:
Voorwaarde :	Operatief Fundamentum	
Differentiatie criterium :	Prestatieniveau	Prestatieprofiel
Controle van het effect:	Informele tests	
Differentiatie strategie :	Intentioneel-thematische variaties	Methodisch-mediale variaties

op het niveau, waarop de meeste scholieren zich bevinden.' (Teschner 1971, p. 63-64).

Op die manier ontstaat een reeks van mogelijkheden om de 'Fachleistungskurse' te verdelen, bijvoorbeeld:

F	F	F	F1	F2
E1	E2	E1	E2	E3
G1	G2	G	G1	G2
A	A	A	A	A

enz.

Het didactisch basisconcept schrijft voor alle cursussen een verplicht basisplan voor, dat al naargelang het cursusniveau met een verschillende tijdsduur afgewerkt wordt. Het Fundamentum is in zijn tijdsomvang zo uitgemeten, dat het mogelijk is de Grundkurs (basiscursus) af te werken in de beschikbare tijd. De 'leervlugge' scholieren uit de F- en E-cursussen krijgen bijkomende stof aangeboden terwijl aan de A-cursussen bijzonder gunstige werkvoorwaarden worden verleend (bv. lage frequenties). Vermits alle cursussen parallel met elkaar verlopen en zich op het einde van een half jaar op hetzelfde punt van het Fundamentum moeten bevinden, en vermits de Addita niet mogen vooruitlopen op het Fundamentum (tenminste tot het einde van het achtste schooljaar) is een verandering van cursus niet problematisch vanuit het curriculum.

Het basisconcept van het FEGA-systeem is in Tabel 1 samengevat (Teschner 1971, p. 120).

Het FEGA-systeem wordt aan de Berlijnse GS Britz-Buckow-Rudow sedert 1968 aan de

schoolpraktijk getoetst. Op grond van de resultaten van het empirisch onderzoek met het FEGA systeem, dat 1968-1970 doorgevoerd werd, meent Wolfgang Teschner het bewijs 'van de organisatorische functionaliteit van het onderwijs in Fachleistungskurse' geleverd te hebben (Teschner, 1971, p. 114). Er is geen groter onderscheid tussen de scholieren uit de verschillende sociaal-economische klassen wat betreft hun deelname aan bepaalde prestatiecurssussen dan een normale toevalsmarge toelaat en er 'kunnen aanknopingspunten gevonden worden die erop wijzen dat met deze vorm van interne differentiatie geen gecamoufleerde streaming gereproduceerd wordt, maar dat individuele aanleg- en prestatiedisposities ook in hun voorbijgaande vorm flexibel kunnen worden opgevangen' (Teschner, 1971, p. 114). Het empirisch onderzoek van Teschner moet zeer kritisch geanalyseerd worden, vooral met het oog op de generalisaties die erin zitten. In dit verband zou ik slechts op drie kwetsbare punten van de differentiatie op basis van vakprestaties willen wijzen, die door het FEGA-systeem niet uit de weg geruimd worden:

1. Het is sterk te betwijfelen, of de zwakke scholieren in dit systeem optimaal gestimuleerd worden. Leergroepen met een heterogeen prestatieniveau lijken hun betere stimuleringsmogelijkheden te bieden.
2. Door de indeling in cursussen op grond van prognostische prestatietests bestaat er gevaar voor 'selffulfilling prophecy'.
3. De selectie door prestatie in de zogenaamde beslissende vakken werkt sociaal desintegrerend en laat de sociaal-politieke en sociaal-ethische doelstellingen, die samengevoegd

worden in de zogeheten kernvakken, onge-
loofwaardig lijken.

De prestatiedifferentiatie in elk vak is dus in de iGSn een principieel problematische differentiatievorm. Vele GSn proberen er tenminste in de eerste cyclus (vijfde, zesde schooljaar) van af te zien en opteren voor een interne of flexibele differentiatie.

4. Voordelen van de interne differentiatie

De interne differentiatie, d.w.z. de differentiatie van de inhoud, media en onderwijsmethoden binnen een leer groep, respectievelijk binnen het traditioneel klasseverband, is een pedagogisch postulaat uit de tijd van de hervormingspedagogiek, dat nog altijd niet in vervulling is gegaan. Het wezenlijk voordeel ervan kan men zien in het feit, dat het toelaat 'voor verschillende scholieren of groepen scholieren onderscheidene leerdoelstellingen te volgen en op verschillende prestatiedisposities in te gaan, zonder dat het gevaar bestaat - zoals bij de methodes van de externe differentiatie - dat de scholier op een eenmaal bereikt peil van zijn prestatiecapaciteit en van zijn belangstelling gefixeerd wordt, want daardoor verliest hij mogelijkheden tot vooruitgang en ontwikkeling.' (Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, 1970, p. 71).

Daarom vermoedt ook de 'Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates', dat de methodes van de interne differentiatie, die zich nog altijd in een experimenteel stadium bevinden, in de toekomst zeer belangrijk zullen worden. 'Elk experiment met een GS moet daarom rekening houden met de ontwikkelingsmogelijkheden, die in het principe van de interne differentiatie, van het onderwijs binnen de organisatorische eenheid van een leer groep liggen. In het bijzonder door het vervaardigen van gedifferentieerde leermiddelen en media zullen de mogelijkheden tot variatie van onderwijsinhouden, middelen en methodes toenemen.' (Deutscher Bildungsrat, 1969, p. 36).

De differentiërende maatregelen binnen een

prestatie-heterogene en sociaal-heterogene leer groep hebben een bepaalde houding van de scholier op het oog: hij moet door zijn succes gemotiveerd worden, zich door leerdoelstellingen laten leiden, bereid zijn beslissingen te nemen en zich sociaal gedragen. Differentiërend en individualiserend onderwijs binnen een heterogene leer groep is niet alleen nodig voor een optimale stimulering van de scholieren met inachtneming van hun verschillende talenten, prestaties en belangstellingen, maar tegelijkertijd staat dit onderwijs ten dienste van het sociaal-politieke en sociaal-ethische doel van de GS: de sociaal bepaalde startnadelen van de scholieren op te heffen en een sociaal integratief onderwijs ingang te doen vinden in die zin dat een rationeel inzicht, een onderlinge tolerantie en een daarbij passende houding worden bijgebracht tegenover de mogelijkheden, instellingen en wensen van andere individuen en groepen.

Bij de interne differentiatie krijgen de volgende onderwijsvormen een belangrijke betekenis: individueel werk, partnerwerk en groepswork. Bij het *individuele werk* wordt de taakopgave het meest consequent afgestemd op de mogelijkheden van elke scholier afzonderlijk. Hierbij moet men rekening houden met het peil van zijn ontwikkeling op dat ogenblik, met de gerichtheid van zijn talenten, met zijn belangstelling, zijn prestatiemogelijkheden, zijn motivering, zijn uithoudingsvermogen en zijn wisselend leer tempo. De onderwijsdoelstellingen moeten door ondubbelzinnig geformuleerde en gesystematiseerde taken en werkmethodes duidelijk gemaakt worden. De leraar moet het gepaste didactisch materiaal gereed houden, speciale werkdocumenten maken en gesystematiseerde onderwijsprogramma's aanbevelen. Het is doelmatig dit werk te doen met een lerarenteam. Doordat men gedifferentieerde leerprogramma's voor een beperkte tijd inschakelt, kan er bijzonder rekening gehouden worden met de individuele leerdisposities en met het leer tempo, kunnen psychosociologisch storende factoren (bijvoorbeeld: voor ingenomenheid van de leraar, leerremmende angst van de scholier om een mal figuur te slaan) voor een groot deel uitgeschakeld worden en kun-

nen door een directe zelf-controle van het leer-succes een versterking van het leren en een sterkere motivering bereikt worden.

Het *partnerwerk* is een op zichzelf staande onderwijsvorm. Het is een coöperatieve vorm van scholierenparen, die telkens samenzitten of voor een bepaald werk speciaal samengebracht worden. Het kan echter ook beschouwd worden als voorbereiding op of doorgangsvorm naar veel-eisender en moeilijker uit te voeren groepswork. De communicatie en de coöperatie, die de meeste kinderen van die leeftijd wensen en die ze in het latere leven zullen nodig hebben, ontstaan gemakkelijker in de partnergroep en zijn er intensiever dan in het traditioneel klasverband of in kleine groepen met meer dan twee groepsleden. Onderlinge hulp, steun, vriendschappelijke toenadering en kameraadschappelijke onderrichting worden hier principieel beoefend.

Het *groepsonderwijs* wordt sedert de tijd van de hervormingspedagogiek in de discussies over mogelijkheden tot een innerlijke schoolhervorming als een noodzakelijkheid beschouwd, omdat het de individueel pedagogische doelstelling (optimale individuele stimulering, opvoeding tot zelfstandigheid door zelfwerkzaamheid) op een bijna ideale manier verbindt met de sociaal-pedagogische doelstelling (opvoeding tot verantwoordelijkheid, integratie, hulpvaardigheid en partnerschap). Toch is het tot vandaag een pedagogisch postulaat gebleven, dat in de schoolpraktijk helemaal niet in vervulling is gegaan, omdat een reeks van onvoorwaardelijke vereisten niet vervuld waren. Daartoe kunnen, naast de aanpassing van het aantal scholieren in een leergroep en geschikt werkmaterieel voor de scholieren, vooral gerekend worden de bereidheid van de leraren om het onderwijs voor verschillende groepen scholieren nauwgezet te plannen en nauwkeurig voor te bereiden, evenals de instelling van de leraar om in een democratische sociaal-integratieve stijl leiding te geven.

Een bijzonder voordeel van het groepsonderwijs ligt hierin, dat het door de verhoging van de middelen tot communicatie, die bovendien

niet op de leraar zijn afgestemd, ertoe bijdraagt, dat scholieren met spreekremmingen ertoe komen zich toch eens te uiten door middel van de taal en hun eigen gedachten uit te drukken. Door een uitwisseling van ideeën en een onderlinge controle binnen de groep is er aan een voorwaarde voldaan, om te komen tot een kritische controle- en beoordelingsmogelijkheid van inhouden en feiten.

Groepsonderwijs heeft echter niet alleen betrekking op de intellectuele stimulering bij het oplossen van taken en problemen, maar in even grote mate op de subtiele processen op het emotioneel-sociale vlak.

'Leren vereist binding (identificatie) aan een persoon. In de klassieke onderwijsvorm, waarbij de leraar voor de klas staat, is er meestal de identificatie met de leraar. Sociale rijpheid – voor zover men daaronder de bereidheid verstaat om voortdurend zijn opinievorming te veranderen en permanent zijn vooroordelen te onderzoeken – wordt o.a. bewezen door de bekwaamheid om zich tegen de identificatie met het totaal af te zetten. Een scholier slaagt hierin alleen, wanneer hij beschikt over voldoende mogelijkheden tot wisselende identificatie en daardoor een sensibiliteit kan ontwikkelen voor elk lid in de groep.' (Meyer, 1971, p. 243.)

5. *Mogelijkheden van een flexibele onderwijsorganisatie met een wisselend aantal groepsleden en team teaching*

De voordelen van de interne differentiatie zijn niet beperkt tot een leergroep met het traditionele aantal scholieren per klas, maar zijn even effectief in het kader van een flexibele onderwijsorganisatie met een wisselend aantal groepsleden. Daarbij moet men in de regel uitgaan van een totale groep van negentig tot honderdtwintig scholieren. In de flexibele onderwijsorganisatie kan er bovendien voor een beperkte tijd ook rekening gehouden worden met elementen van externe differentiatie, zoals bijvoorbeeld het onderwijs in homogene prestatiegroepen, zonder dat men de hierboven vermelde nadelen van deze

differentiatievorm, die tot hiertoe fel omstreden is, moet accepteren. Bijgevolg leidt de flexibele onderwijsorganisatie tot het overwinnen van het alternatief tussen interne en externe differentiatie. Deze flexibele onderwijsorganisatie is bovendien geschikt, om de hierboven besproken didactische differentiëring mogelijk te maken, waarbij de respectieve onderwijsdoelstellingen en leerinhouden voortdurend, partieel en wisselend in betrekking staan tot de individuele uitgangssituatie van de scholieren, om hieruit de differentiatie van de onderwijsorganisatie – wisselende groeperingen, verschillende onderwijsvormen, methoden en media – af te leiden.

Bij de didactische differentiatie gaat men dus uit van de eisen van de afzonderlijke leerdoelstellingen, van de individuele leervoorwaarden en leerbangstelling van de scholieren en daaruit leidt men de structuren van de onderwijsorganisatie en de aangepaste methoden af. Men gaat dus in zekere zin precies omgekeerd te werk als bij de methodes van externe prestatie-differentiatie, waarbij de organisatorische structuren en de groeperingen van te voren vaststaan. De didactische differentiatie die nagestreefd wordt, is slechts in het kader van de flexibele onderwijsorganisatie optimaal te realiseren. Vandaar dat in enkele GS'n, waarin aan de voorwaarden voor een flexibele onderwijsorganisatie voldaan is en waarin de organisatieproblemen die daaraan verbonden zijn, opgelost kunnen worden, tenminste een begin gemaakt wordt met het gebruik van de mogelijkheden van de flexibele onderwijsorganisatie, over de maatregelen voor een innerlijke differentiatie heen. Dit beantwoordt ook aan de bedoeling van de Deutsche Bildungsrat met het oog op de toekomstige verdere ontwikkeling van het differentiatieprincipe.' Bij de verdere ontwikkeling van GS'n moet nagegaan worden of de doorstromingsmogelijkheden van het systeem niet nog kunnen worden verhoogd, indien de externe prestatiedifferentiatie bij het onderwijs niet definitief en totaal is maar partieel en steeds weer herroepen wordt. Hiervoor zou men gebruik kunnen maken van het onderwijs in groepen met wisselend aantal leden onder samenwerking van verscheidene leraren (team

teaching), indien men het onderwijs in kleine groepen met homogeen prestatieniveau steeds weer verbindt met het onderwijs in relatief grote groepen met heterogeen prestatieniveau. Op die manier zouden de verschillende 'Eignungskurse' steeds weer samengebundeld worden tot een gemeenschappelijk onderwijs, dat zou ook een waarborg zijn voor de inachtneming van een gemeenschappelijk kaderleerplan voor alle 'Eignungskurse' en voor een voortdurende uitwisseling tussen deze cursussen.' (Deutscher Bildungsrat, 1969, p. 47.)

Naar de optimale individuele stimulering van alle scholieren ondanks sterk uiteenlopende uitgangspunten wordt gestreefd niet alleen door variabele groepsvormen, door variatie van inhouden, methoden en media, maar ook door differentiatie van de leerdoelstellingen. De leerdoelstellingen die voor alle scholieren verplicht zijn, worden in het Fundamentum vastgelegd en daarmee moeten alle differentiërende maatregelen rekening houden. In elke onderwijs-eenheid worden naast het Fundamentum bijkomende leerdoelstellingen aangeboden in de vorm van aanvullende cursussen of aanvullende taken. Deze aanvullende leerdoelstellingen zijn in de eerste plaats bedoeld als verrijking en verdieping van wat het Fundamentum te bieden heeft. Zij mogen op een later tijdstip geen bestanddeel van het basisprogramma worden.

Voor die scholieren, die de leerdoelstellingen van het Fundamentum niet bereikt hebben, worden hulp- en compensatiecursussen ingericht. De hulp- en compensatiecursussen zijn bedoeld voor scholieren met leermoeilijkheden in een speciaal vak, terwijl de compensatiecursussen ingericht worden voor scholieren met algemene leerremmingen (bijvoorbeeld: door zwakke concentratie, een gebrek aan motivering of door verkeerd sociaal gedrag.)

Karakteristiek voor de flexibele onderwijsorganisatie zijn tijdelijk onstabiele, afwisselend heterogene en homogene leergroepen van variërende omvang.

De instructiefase van een onderwijseenheid vindt plaats in heterogene groepen. De groepen mogen vrij groot zijn. Het verwerken, verdiepen en vastleggen van de stof vindt plaats in middel-

grote of kleine groepen en door individueel werk. De deelgroepen kunnen homogeen gemaakt worden door ze samen te stellen volgens leervordering of leermislukking, wat vastgesteld wordt door tests die uitgaan van de leerdoelstellingen. De homogenisering kan in een didactisch differentiërend onderwijs ook volgens het individuele leertempo of volgens de motivering van de scholieren doorgevoerd worden.

Maar de doelstelling van de respectieve onderwijssequensen vereist mogelijkwijze ook de heterogene groepering. In elk geval gaan de scholieren na afsluiting van de differentiatiefase of bij het begin van een nieuwe eenheid terug naar prestatie- of sociaal heterogene stamgroepen of naar de grote heterogene groep.

Daardoor wordt in ruime mate verhinderd, dat de scholieren zich op het eenmaal bereikte prestatieniveau gaan fixeren.

De mogelijkheden van de flexibele onderwijsorganisatie met groepen van een wisselend aantal leden (grote groep, stamgroep, kleine groep, individueel werk) kunnen in de GSn alleen maar ontdekt worden, wanneer de leraren van een grote groep het onderwijs in team teachingmethodes gemeenschappelijk plannen, uitvoeren en beoordelen. Door de onderwijsplanning en de voorbereidende didactische analyse in het lerarenteam mag men verwachten, dat de didactische gevolgtrekkingen die gemaakt worden op coöperatieve basis, optimaal zijn en beantwoorden aan de respectieve differentiatie strategieën. Daardoor worden de flexibele differentiatievormen tot zinvolle en effectieve didactische maatregelen.

Bij het lesgeven kan men ermee rekening houden, dat de leraren op vak-didactisch en methodologisch gebied verschillende talenten en voorkeuren hebben, men kan ze op een variabele manier inschakelen. Hierdoor kan de efficiëntie van het onderwijs verhoogd worden.

Eén van de belangrijkste voorwaarden voor de flexibele onderwijsorganisatie met wisselende groeperingen is, dat de leraren bereid moeten zijn in teamverband te werken. Bovendien moeten in de scholen de ruimtelijke voorwaarden geschapen worden voor een flexibele onderwijsorganisatie (bijvoorbeeld: flexibele ruimte voor

grote groepen of multifunctionele ruimten). De aangepaste uitrusting (zonneblinden, audiovisuele projectietoestellen) en veelvuldig leer-materieel moeten ter beschikking zijn. Aan deze voorwaarden is op dit ogenblik in slechts weinig iGSn volledig voldaan. De GS Fröndenberg in Nordrhein-Westfalen heeft heel haar programma voor nieuwe gebouwen afgestemd op de flexibele onderwijsorganisatie met groepen van wisselende grootte en team teaching. Sedert in 1969 gestart werd met de onderwijsactiviteit, werd deze vooruitstrevende maar veeleisende beweeglijke differentiatie in de GS Fröndenberg van jaar tot jaar in ruimere mate toegepast. De eerste ervaringen uit de schoolpraktijk zijn positief, ondanks een hele reeks moeilijkheden (Edelhoff, 1971; Schmidt 1971; Brinkmann 1972) en zetten de overige iGSn in Nordrhein-Westfalen aan tot gelijksoortige onderwijsexperimenten. De GS Fröndenberg is dus op het stuk van in praktijk gebrachte differentiatievormen een tegenpool van de Berlijnse iGSn, die een voorkeur hadden voor differentiatie naar vakprestaties volgens het FEGA-systeem.

In de komende jaren zal het erop aankomen te bewijzen, dat de flexibele onderwijsorganisatie met wisselende groeperingen en team teaching elke vorm van externe differentiatie overtreft. Deze stelling kan op dit moment geverifieerd noch vervalst worden.

6. Modellen voor een keuzedifferentiatie

Een typisch kenmerk van alle GS-concepten is het verplicht keuze-onderwijs (Wahlpflichtunterricht), dat in de middelste cyclus van de GS (zevende tot tiende schooljaar) een aanvulling vormt van het voor alle scholieren verplichte onderwijs. Het onderwijsaanbod aan iGSn wordt zo veelzijdig mogelijk georganiseerd, om zoveel mogelijk alle talenten van de scholieren te ontdekken en tot ontplooiing te brengen en om bij de individuele belangstelling van de scholieren te kunnen aanknopen. Een breed opgezet onderwijsaanbod maakt een keuzedifferentiatie nodig, die van het zevende schooljaar af geleidelijk

Tabel 2

	Kernonderwijs	Niveauonderwijs	Verplicht keuzeonderwijs	
10	maatschappijleer vorm en kleur muziek sport biologie chemie	Duits Engels wiskunde	Frans, Latijn (3e vreemde taal) Frans, Latijn (2e vreemde taal) politieke wetenschap/geschiedenis sport/biologie fysica biologie chemie	
9	fysica		techniek - economie I techniek - economie II	
8	maatschappijleer vorm en kleur muziek, sport, chemie	Duits Engels wiskunde fysica	Frans, Latijn (2e vreemde taal)	techniek economie
7	maatschappijleer vorm en kleur muziek, sport, biologie		Frans, Latijn (2e vreemde taal)	techniek economie

toeneemt en het aantal verplichte vakken steeds meer reduceert. 'Deze keuzedifferentiatie maakt het mogelijk, dat bijvoorbeeld een scholier met een sterker op de praktijk gerichte opleiding ook kan deelnemen aan lessen waarvoor hij bijzondere belangstelling en aanleg heeft, maar die in het traditioneel systeem enkel aan gymnasiasten werden gegeven. Omgekeerd krijgt een scholier met een sterker op verdere studies voorbereidende opleiding de kans, lessen die op de praktijk zijn afgestemd te kiezen, zoals economische of technische lessen, wat hem tot hertoe in een gymnasium niet mogelijk gemaakt werd, maar waardoor zijn leermotivering kan worden verhoogd en hij zijn kennis kan verruimen.' (Deutscher Bildungsrat 1969, p. 35-36.)

De modellen voor keuzedifferentiatie in de iGSn vertonen op dit ogenblik helemaal geen eenheid. Zij zijn niet alleen verschillend van deelstaat tot deelstaat, maar belangrijke onderdelen verschillen zelfs van school tot school.

Toch is het mogelijk, de veelheid van gebruikte modellen theoretisch te herleiden tot grondmodellen. Daarbij hoort o.a. het model van de Walter-Gropiusschool in Britz-Buckow-Rudow,

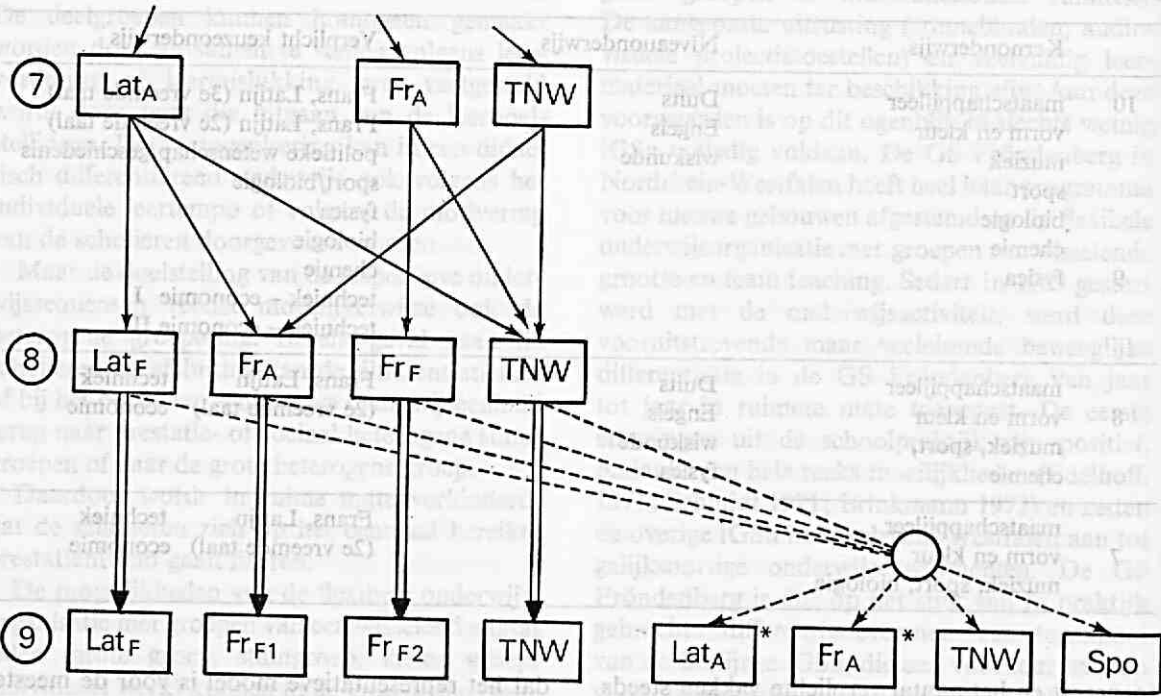
dat het representatieve model is voor de meeste GS'n in Berlijn. Zie Tabel 2 (Fischler 1971, p. 23).

Het keuzegebied in enge zin omvat een 2e en 3e vreemde taal, evenals technisch-natuurwetenschappelijke economie. De andere vakken die tot het keuzegebied behoren worden niet alternatief aangeboden. Ze zijn voor alle scholieren verplicht. Alleen kunnen de scholieren binnen deze vakken bepaalde interessegebieden kiezen.

Schema 1 (Teschner 1971, p. 122) verduidelijkt, dat elke scholier bij het begin van het 7e schooljaar Latijn, Frans of technisch-natuurwetenschappelijke economie kiest. Deze keuze kan bij het begin van het 8e schooljaar gecorrigeerd worden. (Uitzondering: geen cursus Latijn voor beginners.) In het 9e schooljaar zet de scholier het keuzevak van het 8e schooljaar voort en kiest nog een bijkomend vak.

'Er wordt bij de planning geen verband gelegd tussen de keuzevakken en de prestatievakken of andere structurele of organisatorische kenmerken. Het deelnemen aan bepaalde cursussen binnen de verplichte keuze garandeert geen wette-

Schema 1.



↓ alternatieve verplichte keuze
 ↓ verplicht voortgezet onderwijs
 ↓ alternatieve bijkomende verplichte keuze

Lat = Latijn
 Fr = Frans
 TNW = technisch-natuurwetenschappelijke economie
 Spo = sport (moet gecombineerd worden met versterkt programma biologie van de mens)
 A = cursus voor beginners
 F = cursus voor gevorderden

* Deze cursussen kunnen niet als bijkomend gekozen worden door scholieren, die al een cursus voor gevorderden in dezelfde vreemde taal volgen.

lijk schoolgetuigschrift. In elk geval hebben de prestaties geleverd binnen het geheel van de verplichte keuzevakken hun invloed op de aard van het einddiploma, om welke keuzevakken het ook gaat.' (Teschner 1971, p. 65/66.)

Het meest omstreden punt in dit model is de

keuze tussen 2e vreemde taal en technisch-natuurwetenschappelijke economie, waarvoor alle scholieren in het 7e schooljaar gesteld worden. Hierdoor bestaat het gevaar, dat de scholieren zoals in het traditioneel schoolsysteem op een vroeg tijdstip geselecteerd worden volgens hun taalaanleg en hun technische aanleg. Bovendien is het een vraag, of de scholieren met technische belangstelling in het 7e en het 8e schooljaar niet een tweede vreemde taal erbij kunnen nemen (en omgekeerd). Hierdoor is het niet te vermijden, dat deze beslissing die de ouders en de scholieren nemen, tot een specifieke klassenselectie leidt, die precies door de iGS zou moeten worden verhinderd.

Aan de iGSn in Nordrhein-Westfalen kon men drie basismodellen voor keuzedifferentiatie onderscheiden. De meeste GSn hebben in de al bestaande 7e en 8e schooljaren geopteerd voor de keuze tussen bepaalde gebieden. In de regel worden 4 keuzegebieden alternatief aangeboden: het taalgebied, het wiskundig-natuurwetenschap-

pelijk gebied, het gebied van de maatschappijleer en de economische wetenschappen en het esthetische gebied. De GS Gelsenkirchen laat als enige school eigenlijk alleen maar uit de gebruikelijke reeks vakken kiezen. De GSn in Dortmund-Scharnhorst en in Fröndenberg opteren voor een keuze van gebieden, om maatschappelijke en onderwijs-politieke alternatieven die niet wenselijk zijn te vermijden.

In het schooljaar 1971/72 werd in Dortmund-Scharnhorst voor het 7e schooljaar de keuze gelaten tussen talen, wiskunde/natuurwetenschappen en politiek/techniek/economie. Van het schooljaar 1972/73 af wordt in het 7e en het 8e schooljaar het gebied politiek/economie/techniek tot het verplicht onderwijs gerekend. In het keuzegebied talen kan de scholier 2 tot 4 uur/week kiezen tussen een 2e vreemde taal (Frans, Latijn, Russisch) en bijkomende cursussen Duits of Engels. In het tweede keuzegebied worden cursussen wiskunde, fysica, biologie, chemie, muziek en kunst aangeboden. In totaal staan in het 7e en 8e schooljaar 6 uur/week ter beschikking voor de keuzevakken.

Het model voor keuzedifferentiatie dat de basis vormt voor de GS Fröndenberg, heeft niet alleen betrekking op een aanvulling van het verplichte gebied door vakken, die in het verplichte programma van de school niet voorkomen, maar ook op de bijkomende keuze voor hulp- en compensatieonderwijs. Door het hulp- en compensatieonderwijs moeten de scholieren, die de basisdoelstellingen in de verplichte vakken niet bereikt hebben, dit tekort ophalen in de bijkomende tijd, die hun ter beschikking wordt gesteld. In het compensatieonderwijs kunnen de scholieren hun kennis en vaardigheid die ze op het verplichte gebied opgedaan hebben, verdiepen.

Zoals blijkt uit een ontwerp voor keuzedifferentiatie van april 1972, heeft het keuzegebied aan de GS Fröndenberg volgende opgaven:

1. 'Aanvulling en intensivering van het gebied taal en communicatie
2. Aanvulling en intensivering van het wiskundig gebied

3. Ontwikkeling van een speciaal interessegebied in de maatschappelijk-relevante 'Realwetenschappen'.
4. Ontwikkeling van een speciaal interessegebied binnen de mogelijkheden tot zelfverwezenlijking; ontdekking en stimulering van bijzondere talenten.'

Daaruit resulteren de volgende 4 keuzegebieden:

1. Taal en communicatie
2. Wiskunde
3. Politiek-relevante 'Realwetenschappen'
4. Sport en creativiteit ('Neigungsbereich')

Binnen het gebied taal en communicatie kan de scholier kiezen tussen Frans met uitgebreid of beperkt leerplan, hulponderwijs voor Duits of Engels, en aanvullend onderwijs voor zijn eigen taal. Het keuzegebied wiskunde omvat aanvullend wiskundeonderwijs bij het verplichte vakonderwijs, hulponderwijs en praktische wiskunde, zoals die nodig is in het kader van de beroepsopleiding aansluitend bij de 'Hauptschule'. De politiek-relevante 'Realwetenschappen' voorzien in een wijdvertakte differentiatie van thema's, van warenkennis tot technologie, van bedrijfsleer tot bedrijfseconomie, van een experimentele cursus tot theoretische natuurwetenschap. Tot het gebied van de sport en de creativiteit behoren o.a. prestatiesport, gymnastiek, artistieke vormgeving, handenarbeid ('technisches Werken'), muziek, rollenspel en creatief taalgebruik. Hier moeten die talenten aangemoedigd en ontwikkeld worden, die in het traditionele onderwijsaanbod van het algemene schoolwezen niet voldoende gestimuleerd worden.

De modellen voor keuzedifferentiatie in Dortmund en Fröndenberg vermijden door de keuze binnen bepaalde gebieden het gevaar voor definitieve beslissingen tijdens de schoolloopbaan, een gevaar dat wel bestaat bij de verplichte keuze tussen alternatieve gebieden. In het bijzonder probeert men te vermijden, dat met de keuze van de tweede vreemde taal in het 7e schooljaar - een keuze waaraan in het traditionele schoolwezen meer waarde wordt gehecht dan

aan het overige onderwijsaanbod in het keuzesysteem – een belangrijke beslissing wordt genomen die bepalend is voor het latere eindexamen. Theoretisch worden alle mogelijkheden voor het eindexamen opengelaten. Dit voordeel kan evenwel verloren gaan door de sterke nadruk op het hulponderwijs in het keuzesysteem. Er bestaat voor de 2e vreemde taal geen gelijkwaardig alternatief aanbod, dat leidt tot een gelijksoortige profielvorming met het oog op het eindexamen. Door hulponderwijs kunnen de scholieren in het beste geval 'Hauptschulabschluss' bereiken. Bovendien bestaat door de keuzemogelijkheid tussen een 2e vreemde taal en hulponderwijs voor Engels en Duits weer het gevaar voor een selectie die klassengebonden is. De eerste onderzoeken wijzen erop, dat de scholieren uit de lagere sociale klassen bovenmatig vertegenwoordigd zijn in de hulpcurricula. Indien deze voorlopige vaststellingen bevestigd zouden worden, dan zou deze differentiatiepraktijk in botsing komen met de doelstellingen van de iGS (afschaffing van ongelijke kansen, sociaal-integratief onderwijs).

De meest recente kritische analyse van de modellen voor keuzedifferentiatie toont duidelijk aan, dat men aan iGSn in tegenstelling met het traditionele schoolsysteem in de BRD een nieuwe weg opgaat op het punt van onderwijsdifferentiatie en dat er een groot aantal progressieve experimenten wordt doorgevoerd. De belangrijkste vernieuwingen hebben betrekking op de keuzedifferentiatie, op een verdere ontwikkeling van de differentiatie in vakprestaties, als ook op het toetsen van de flexibele differentiatie met groepen van verschillende grootte en team teaching. De empirische beoordeling van de toetsresultaten, die in de volgende jaren moet gebeuren, zal zeker relevant zijn voor het hele schoolwezen in de BRD en ook voor vergelijkbare buitenlandse schoolsystemen.

Literatuur

Boensch, Manfred, *Methodische Aspekte der Differenzierung im Unterricht*. München 1970.

Brinkmann, Günter, *Die Schulengemeinschaft in*

den Niederlanden als Beispiel europäischer Schulreformen der Gegenwart. Weinheim 1971.

Brinkmann, Günter, *Team teaching – Erfahrungen, Modelle, praktische Beispiele*. Ratingen (erscheint Ende 1972).

Corell, Werner, *Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation*. Hannover u.a. 1969.

Duetscher Bildungsrat, *Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. Bonn 1969.

Deutscher Bildungsrat, *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart 1970.

Edelhoff, Christoph, *Bewegliche Differenzierung – Beispiel Englischunterricht*. In: *betrifft: Erziehung*, Nr. 12, 1971, S. 33–39.

Fischler, Helmut, *Unterrichtsdifferenzierung in der Gesamtschule*. In: *Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung*, Heft 4, 1971, S. 235–239.

Frommelt, Bernd, *Das Problem der Differenzierung an Gesamtschulen*. In: *Informationen zur Gesamtschule, Arbeitspapiere für die Praxis III*, Hrsg. vom Hessischen Kultusminister, o.J., S. 19–37.

Haller, Hans-Dieter, *Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation*. In: *Didaktische Impulse*, hrsg. v. Rudolf Messner und Horst Rumpf, Wien 1971, S. 175–195.

Hurrelmann, Klaus, *Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation*, Weinheim 1971.

Mastmann, Horst (Hrsg.), *Differenzierung und Individualisierung in der Gesamtschule*. Frankfurt a.M. 1971.

Meyer, Ernst, *Gruppenunterricht*, Oberursel 1965.

Meyer, Ernst, *Wozu eigentlich Gruppenunterricht?* In: *Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung*, Heft 4, 1971, S. 240–248.

Pedley, R., *Die englische Gesamtoberschule*. Bad Heilbrunn/Obb. 1966.

Robinson, Sau. B. und Helga Thomas, *Differenzierung im Sekundarschulwesen. (Deutscher Bildungsrat – Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 3)*. Stuttgart 1968.

Schmidt, Ulrich, *Großgruppenunterricht und team teaching*. In: *Gesamtschulen in NRW*. Hrsg. v. Günter Bechert, Weinheim 1971, S. 46–59.

Stubenrauch, Herbert, *Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems*. München 1971.

Teschner, Wolfgang-P., *Was leisten Leistungskurse?* Stuttgart 1971.

Teschner, Wolfgang-P., (Hrsg.), *Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. (Paedagogica Band 10)* Göttingen 1971.

Thomas, Helga, *Probleme der Differenzierung in Gesamtschulen im internationalen Vergleich. In: Lernziele der Gesamtschule (Deutscher Bildungsrat-Gutachten u. Studien der Bildungskommission Band 12), Stuttgart 1969, S. 91-120.*

Curriculum Vitae.

Günter Brinkmann (geb. 1938) studeerde aan de *Pädagogische Hochschule* te Dortmund (1958-1960) en aan de *Rühr-Universität* te Bochum (1965-1970). Zijn promotieonderzoek had de Nederlandse onderwijsgemeenschap voor voortgezet onderwijs tot onderwerp. Is sinds vorig jaar als docent voor de algemene didaktiek en schoolpedagogiek aan de *Pädagogische Hochschule Ruhr, Afdeling Dortmund*, verbonden.

Adres: An den Pappeln 19, 5810 Witten, B.R.D.

Robert Owen: Utopist van de Commune.

J. H. G. I. GIESBERS,

Instituut voor Onderwijskunde, Afd. Lerarenopleiding K.U. Nijmegen

I. Inleiding

Dit artikel wil het beeld schetsen van een man wiens leven de kristallisatie was van een cruciale periode in de Engelse en West-Europese geschiedenis, omdat de 87 jaren die hem gegeven werden samenvielen met het ontstaan en de ontwikkeling van de stedelijke industriële samenleving die wij nu kennen. Zijn carrière en zijn tijdsgewricht werden bepaald door scharnierbegrippen zoals commune, secularisme, arbeidswetgeving, opvoeding en onderwijs, coöperatie, vakvereniging, socialisme en communisme, burgerrechten, kortom: de strijd voor een nieuwe mens en een nieuwe aarde die tot op de dag van vandaag voortduurt. Het is het verhaal van een zadelmakerszoon die een rijke katoenmagnaat werd, van een autodidact die zich ontwikkelde tot een van de eerste theoretici van wat thans Nieuw Links heet*, van een paternalistische fabrieksdirecteur die een Brits arbeidsleider werd, van een pragmatisch industrieel die zijn fabriek en vermogen van ongeveer anderhalf miljoen gulden opgaf om zich helemaal te kunnen wijden aan de realisering van zijn Utopia*. Het is het leven van Robert Owen die volgens de getuigenis van Marx de stichter van het Engels Communisme was, maar op wiens graf in Londen ook staat dat hij het kleuteronderwijs creëerde en organiseerde; een man die een belangrijke plaats in het pedagogisch Pantheon verdient omdat hij als eerste het begrip volksonderwijs uit de sfeer van de armenzorg haalde.

* De lezer zij gewezen op de relatie tussen deze bijdrage en de artikelen van Idenburg en Brezinka in resp. het April- en Juli-Augustusnummer van Pedagogische Studiën 1972.

II. Een reeks historische episoden¹

De zadelmaker, ijzerhandelaar en postdirecteur van Newton in Wales krijgt op 14 Mei 1771 een zoon – de zesde van zijn zeven kinderen – die in het doopregister als Robert wordt ingeschreven. Als de jongen vijf jaar is gaat hij naar school en wordt na twee jaar hulponderwijzer. Reeds vroeg leert hij dus aan anderen door te geven wat hij zelf ontvangen heeft. Als tienjarige verlaat hij zijn geboorteplaats en wordt leerjongen van een textielhandelaar in Stamford. Hij beschrijft zichzelf als gevoelig, teruggetrokken en studieuze. Hoewel hij religieus van aanleg en opvoeding is brengt bestudering van Christendom en de andere wereldgodsdiensten hem tot een levenslang agnosticisme. In zijn autobiografie zegt hij hierover: 'My reason taught me that I could not have made one of my qualities, that they were forced upon me by Society; and that I was entirely the child of Nature and Society; that Nature gave the qualities and Society directed them.'² Het begrippenpaar aanleg en milieu zullen zijn hele verdere leven een belangrijke rol blijven spelen. Als hij veertien is zet hij zijn opleiding in Londen voort vanwaar hij rond 1786 vertrekt naar Manchester, het hart van het zich stormachtig industrialiserende Engeland. Hier zal hij tot 1800 blijven en uitgroeien tot een gefortuneerd expert op het gebied van de katoenspinnerij en een vooraanstaand industrieel met grote sociale belangstelling. Geleidelijk aan gaan de eerste kringen van de stad voor hem open en hij krijgt de intellectuele ridderslag wanneer hij in 1793 wordt toegelaten tot de invloedrijke Literary and Philosophical Society, een Engels brandpunt van Franse Verlichtingsideeën, die diepe sporen in

hem zal achter laten.

In 1800 wordt hij directeur en mede-eigenaar van een grote katoenspinnerij in New Lanark, een gehucht dat hij voor altijd een plaats op de landkaart heeft gegeven. In de 24 jaar dat hij en zijn groeiend gezin in Schotland verblijven brengt hij de fabriek tot grote bloei maar zet bovendien een uitermate succesvol sociaal en pedagogisch-didactisch experiment op, dat wij in paragraaf 5 zullen beschrijven. Van 1824 tot 1829 probeert hij zijn ideeën over de coöperatieve, socialistisch-communistische commune als beste samenlevingsvorm in Amerika in praktijk te brengen. Terug in het vaderland ontwikkelt hij zich in de eerste helft der dertiger jaren tot de erkende leider der 'labouring poor', de weinig georganiseerde proletarische massa die dank zij hem evolueert tot een veel duidelijker omliggende bevolkingsgroep met de significante naam 'productive classes'. De laatste twintig jaar van zijn leven – hij sterft in 1858 – zijn overvol met schrijven, spreken, doceren, organiseren, reizen en trekken om zijn educatieve, wijsgerige en sociaal-economische opvattingen bij een groot publiek bekend te maken. Het kost hem veel energie en het grootste deel van zijn fortuin; het maakt hem echter tot de initiator van het utopisch socialisme en communisme, de coöperatieve beweging, het communitarisme, en de vakbeweging, stromingen en fenomenen die op zijn instigatie opvoeding en onderwijs in het centrum van hun activiteiten en geloofsbelijdenissen hebben geplaatst en daardoor van het grootste belang zijn geworden voor de historische pedagogiek. Waar hij tenslotte ook als de organisator en katalysator beschouwd kan worden van echt vormend onderwijs aan kleuters, jeugdigen en bij het productieproces betrokken volwassenen kan men de verzuchting van Harold Silver, een kritisch en goed Owen-kenner, begrijpen: 'It is all the more astonishing that Owen's place in the histories of education should have been so insecure.'³

III. Mens en maatschappij visie

Owen heeft in een lang leven zeer veel geschreven maar zijn belangrijkste antropologische en socia-

le opvattingen vindt men samengevat in enige publicaties die we in de bibliografie vermelden⁴. Zijn uitgangspunt is de vraag naar de mens. Deze is in zijn visie een vormbaar wezen dat geboren wordt met een sterk geluksstreven, met procreatieve vermogens en met rationele (bij Owen een overmatig geliefd adjectief) faculteiten. De menselijke ontwikkeling wordt bepaald door deze natuurlijke kwaliteiten maar nog veel meer door milieu-invloeden, want 'man ever has been, is, and ever must be, the creature, to a very great extent, of the external circumstances surrounding him.' De mens is gelukkig wanneer zijn goed karakter dat in de kiem aanwezig is, geactualiseerd wordt, wanneer hij in welvaart kan leven, en wanneer hij anderen ook gelukkig kan maken. De grote dwaling die alle denken over de mens tot nu toe beheerst heeft is echter die welke de mens verantwoordelijk stelt voor zijn eigen karakter en daarom ook voor al zijn doen en laten. Dit is onjuist; Owen's centrale axioma leert dat 's mensen karakter niet *door* hem maar *voor* hem gevormd wordt. Omdat de mens plastisch is, kan elk kind tot een redelijk, tolerant, zijn naasten beminrend wezen gevormd worden; dit verklaart de grote waarde die Owen toekent aan opvoeding en vorming in de eerste levensjaren daar het kind dan optimaal beïnvloedbaar is. Omdat de mens product van zijn milieu en zijn omstandigheden is, is de huidige wetgeving die mensen straft die niet beter weten absurd. Straf en beloning verdient de mens niet daar hij niet verantwoordelijk is voor zijn karakter; de enige zinvolle manier om de mens te sturen op zijn weg door het leven is door hem te confronteren met de gevolgen van zijn handelingen. Zijn aangeboren rationaliteit zal hem deze gevolgen als natuurlijke beloningen of straffen doen ervaren. Owen toont zich een goed zoon van de Verlichting wanneer hij stelt dat opvoeding en onderwijs de mensheid moeten regenereren; hun taak is 'to tear off the manyfolded bandages of ignorance, which kept society in darkness.'

Zijn sociale visie baseert zich op een kritische analyse van de vroegkapitalistische maatschappij in Engeland, naar het woord van Friedrich

Engels het klassieke land van het proletariaat. Hij ontkoppelt de begrippen industrialisme en kapitalisme die tegenwoordig te gemakkelijk als verweven gezien worden. Het eerste accepteert hij als brenger van welvaart en welzijn; het tweede verwerpt hij omdat het leidt tot exploitatie, armoede en verpaupering. Het is niet te verwonderen dat de mens totaal misvormd wordt wanneer hij geplaatst is in een samenleving die zich kenmerkt door scherpe belangentegenstellingen, egoïsme, een ver doorgevoerde arbeidsverdeling, vrije concurrentie, vertechnering der produktie, schrille tegenstellingen tussen rijk en arm, klasseongelijkheid, godsdienstige ophitserij, wurgende prijsopdrijving, kinderarbeid, en het samenpakken van het proletariaat in snel groeiende steden. De goede kiemen in de mens worden in zulk een maatschappij volledig gesmoord hetgeen de ellende, degeneratie en misdaad verklaart die Owen om zich heen ziet. Gelukkig is de situatie niet uitzichtloos; de mens is immers vormbaar. Noodzakelijk is alleen dat hij uit de huidige maatschappelijke gevangenis bevrijd wordt en in een waarlijk educatief milieu wordt geplaatst. In tegenstelling tot latere volgelingen en stromingen zoals het chartisme, predikt Owen geen revolutie maar evolutie. De huidige slechte maatschappij die de mens ontmenselijkt moet geleidelijk veranderd worden door de stichting van samenlevingsvormen die wij thans communes of kibbutzen zouden noemen, coöperatieve gemeenschappen waar privébezit is afgeschaft, waar geïnstitutionaliseerde religies geen verdeeldheid meer zullen brengen hoewel God als 'The Incomprehensible Power' vereerd wordt, waar man en vrouw door liefde verbonden zullen zijn en niet door louter juridische, formele huwelijksbanden, waar de kinderen door de gemeenschap opgevoed worden, waar men werkt om zichzelf en anderen gelukkig te maken. De mens moet herboren worden en dit kan door een nieuwe maatschappij en een nieuw educatief systeem te creëren, twee begrippen die voor Owen en zijn volgelingen niet te scheiden zijn. De in hun ogen almachtige educatie is een levensfunctie van elke ware gemeenschap, een idee dat men terug vindt in de latere traditie van Durkheim, Marx, Dilthey, Dewey, Blonsky,

Makarenko e.a.; opvoeding en onderwijs zijn de sleutel tot elke ware maatschappijvernieuwing, een opvatting waarvan we de echo horen bij het Nieuw Links van heden, de laatkapitalistische stroming die zoveel merkwaardige parallellen vertoont met het vroegkapitalistische Owenisme⁵.

IV. De hemel op aarde

'I therefore now proclaim to the world the commencement, on this day, of the promised millennium, founded on rational principles and consistent practice.' Dit zijn de slotwoorden van een rede die Owen in 1833 hield voor een van de vele door hem opgerichte nationale arbeidersorganisaties; zijn eigen krant met de veelzeggen de naam *The Crisis* beschreef de toespraak als het Magna Charta van de socialere generatie. Startpunt voor Owen's sociale hervormingen was een concrete nood die gelenigd moest worden, namelijk de beangstigende werkloosheid in de jaren na het einde van de Napoleontische oorlogen. Zijn pogingen om het snel verpauperende proletariaat te helpen, verwijdden zich spoedig tot het streven om een totaal nieuwe maatschappij te creëren, een streven waarbij begrippen als coöperatie, commune en vakvereniging samen te brengen onder de gemeenschappelijke noemer van het utopisch socialisme een centrale rol spelen. 'You must think of me as not belonging to the present system of society, but as one looking with the greatest delight to its entire annihilation, so that ultimately not one stone of it shall be left upon another'⁶ schrijft hij in zijn autobiografie.

Het woord socialisme komt men in 1827 voor het eerst tegen in een van Owen's kranten, en is daarna vaak een aanduiding voor wat wij op een andere plaats Owenisme noemde. Hij en zijn volgelingen gebruikten de term socialist als synoniem voor democraat, radicaal 'co-operator' en 'rational religionist'. Men kan het vroegsocialisme moeilijk als eenheidsbeweging met een coherente filosofie en vastomlijnd programma beschouwen. Het is meer een veelheid van stromingen die zich tot een los verband samenvoegen op grond van gemeenschappelijke elementen zoals hun kritiek op de vroegkapitalistische maat-

schappij, de utopistische denktrant, een wat paternalistisch aandoend geloof in het geroepen zijn om de massa te leiden, de overtuiging dat een betere maatschappij langs wegen van pacifisme en evolutionisme bereikt kan worden. Binnen deze internationale sociale beweging neemt Owen vergeleken met figuren als Fourier en Saint-Simon een aparte plaats in omdat hij een programma kon bieden waarvan in New Lanark bewezen was dat het gerealiseerd kon worden en omdat hij vooral in de jaren dertig en veertig een grote invloed op de arbeidersmassa had. Zijn socialisme is een vermenging van een groot aantal ideeën en idealen zoals: menswaardige arbeidsomstandigheden, het recht van de arbeider op de producten van zijn arbeid, goed onderwijs voor de massa, afschaffing van privébezit, winstdeling, algemene werkgelegenheid, stemrecht voor iedereen, vrijheid van drukpers, gelijkheid voor allen, rechtvaardige lonen, afschaffing van geïnstitutionaliseerde godsdiensten, het vrije huwelijk, emancipatie van de vrouw, coöperatief en communaal leven, en het recht van de arbeiders zich in vakverenigingen te organiseren. Deze laatste ideeën lenen zich bij uitstek voor een uitgebreidere bespreking.

De begrippen coöperatie, vakvereniging en commune zijn bij Owen moeilijk te scheiden; zij vloeien in elkaar over waarbij de eerste twee voorfasen zijn tot het derde. Doel van de coöperaties die in het begin van de twintiger jaren ontstonden en waarvan er rond 1830 enige honderden waren, was om door gezamenlijk arbeid kapitaal te verzamelen om voedsel, kleding, werktuigen en land te kopen; om in onderlinge hulp en steun de leden te beschermen tegen exploitatie door fabrikanten; om propaganda te maken voor Owen's ideeën en jong en oud uit de arbeidersklasse goed onderwijs en verantwoorde recreatie te verschaffen. Arbeidsbeurzen – 'Labour Exchanges' – werden opgericht waar leden van coöperaties goederen en productie ruilden of ervoor betaalden met zogenaamde 'labour notes', vervangingsmiddelen voor het gebruikelijke geld, die de waarde van een artikel vertegenwoordigden in termen van de arbeidsuren die eraan gespendeerd waren. Op het tweede Coöperatieve Congres in 1831 werd op

Owen's instigatie besloten dat coöperaties scholen zouden oprichten ter verdere ontwikkeling van de leden en ter onderwijzing van hun kinderen. Deze scholen werden vaak aan de arbeidsbeurzen verbonden en gaven overdag les aan de jeugd en 's avonds aan ouderen. De curricula waren geïnspireerd door het later in dit artikel te beschrijven leerplan dat Owen in New Lanark had ingevoerd: lezen, schrijven, rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis, natuurwetenschappen, gymnastiek, muziek, dans, Latijn, Frans, algebra, en baseerden zich op zeer geavanceerde pedagogisch-didactische principes zoals: absolute gelijkheid tussen de sexen, geen straffen, vrije meningsuiting die niet alleen getolereerd maar zelfs aangemoedigd werd, geen religieuze of politieke indoctrinatie, onderwijs door middel van confrontatie met feiten, zelfbestuur door de leerlingen. Deze coöperatieve scholen bloeiden vooral in de jaren dertig en veertig in Londen en in de industriecentra in Lancashire en Yorkshire; hun grootste moeilijkheden waren van ruimtelijke, financiële en personele aard. 'It would be much more easy to find a dozen men suitable for the office of prime minister than one qualified to instruct children' verzuchtte Owen in 1842. Naast dag- en avondonderwijs organiseerden de coöperaties lezingen, discussieavonden, Zondagscholen en las men gezamenlijk kranten en coöperatieve, d.w.z. socialistische lectuur. Vele van deze coöperatieve verbanden noemden zich 'working unions'; een van de grootste kranten, *The Lancashire en Yorkshire Co-operator*, had als devies: 'Numbers without union are powerless, And union without knowledge is useless.' Dit voert ons tot de eerste Engelse vakverenigingen, de thans zo beruchte 'Trade-Unions.'

Deze kregen hun kans toen in 1825 de Combination Acts werden ingetrokken die tot dan toe organisatie van arbeiders in bonden onmogelijk hadden gemaakt. In de volgende tien jaar zien we vele grote en kleine vakverenigingen ontstaan die volgens goed Brits gebruik frequente stakingen organiseren waar toen – het zij volmondig toegegeven – meer aanleiding voor was dan thans. Deze over het hele land verspreide en niet gebundelde organisaties keerden zich haast

natuurlijkerwijs naar Owen als leider. In 1833 schreef een vakbondsleider uit Staffordshire; 'You my dear Sir, have it now in your power tot work out our complete emancipation... we must have you... your advice, your practical experience, the materials are truly to hand but the design is wanting.'⁷ In het volgend jaar gaat Owen tot actie over en organiseert alle splintergroepen in zijn Grand National Consolidated Trades Union die al spoedig anderhalf miljoen leden telt. De doelstellingen zijn o.a. algehele verbetering van het lot der arbeidende klasse, werk voor iedereen, redelijke lonen en werktijden, onderwijs voor jong en oud. Deze gebalde vuist maakt een geweldige indruk; Thomas Arnold schrijft uit Rugby een brief naar zijn vriend Bunsen in Rome: 'You have heard also, I doubt not, of the Trades' Unions, a fearful engine of mischief, ready to riot or to assassinate... and I see no counteracting power.'⁸ Toch was die in voldoende mate aanwezig; Owen's project faalt door onderlinge verdeeldheid der arbeiders en door hard toeslaan der overheid. Een onderafdeling van de Grand National bestaande uit landarbeiders uit Dorset wordt vervolgd omdat de leden een broederschapseed hadden afgelegd. De leiders die de geschiedenis zijn ingegaan als de Tolpuddle Martyrs worden tot zeven jaar dwangarbeid in Australië veroordeeld, een vonnis dat in 1836 na hartstochtelijke protesten van Owen en zijn volgelingen verzacht wordt. Toch schijnt de tijd nog niet rijp en de Britse arbeiders zullen tot in de jaren vijftig moeten wachten voordat hechte en goed georganiseerde vakverenigingen van de grond beginnen te komen.

De bovenbeschreven ideeën en initiatieven komen samen in Owen's favoriet ideaal: de utopische commune, het model voor de nieuwe maatschappij die zal komen. Een lied dat op de bijeenkomsten van de Owenieten vaak werd gezongen luidt:

Community does all possess
That can to man be given;
Community is happiness,
Community is heaven.
Community is labour blessed,

Redemption from the Fall,
The good of all by each possessed
The good of each by all.

Het is vooral in zijn geloof aan de commune als cel van waaruit de nieuwe maatschappij zal ontwikkelen dat Owen zich een utopisch denker toont. Hier vinden we ook relaties met zijn socialisme als tegengif tegen individualisme, zijn communisme als streven naar gemeenschappelijk bezit, zijn methode van maatschappij hervorming via de weg van de geleidelijkheid. Zoals altijd bij Owen werkte de concrete sociale realiteit als katalysator bij zijn denken. Wat kon men doen aan de ellendige leefomstandigheden van het industriële en agrarische proletariaat in de jaren na de Napoleontische oorlogen? Owen, die door zijn project in New Lanark grote faam als sociaal hervormer had verworven, wordt in 1817 zowel door de aartsbisschop van Canterbury als door een parlementaire commissie benaderd met het verzoek om voorstellen te doen waarop hij in hetzelfde jaar reageert met zijn *A View and Plan of the Agricultural Villages of Unity and Mutual Co-operation*, een publicatie die in 1820 gevolgd wordt door het beroemde Rapport aan het Graafschap Lanark. Hij gaat hierin uit van de volgende premissen: Handarbeid is de bron van welvaart – Werk is voor een gemeenschap belangrijker dan geld om werkloze arbeiders te onderhouden (een standpunt dat wij ons ter harte zouden moeten nemen) – Voldoende arbeidsgelegenheid kan de bevolkingsaanwas opvangen (een duidelijke stellingname tegen Malthus). De wortel van het huidige kwaad ziet Owen in het feit dat de arbeidersklasse niet profiteert van de geweldige productie en rijkdom van Groot-Brittannië. Een sociaal systeem dat op eigenbelang is gebaseerd is slecht; de arbeider moet goed kunnen leven van het product van zijn arbeid. Vandaar zijn voorstel om iedereen gelijkelijk te laten delen in de vruchten van een door de wetenschap gestimuleerd snel toegenomen productievermogen. Hij vindt dat dit het beste kan in coöperatief communale samenlevingsvormen van 300 tot 2000 personen die leven van landbouw en industrie. Omdat de huidige ver doorgevoerde arbeidsverdeling dehu-

maniseert, zal ieder gemeenschapslid afwisselend op het land en in de werkplaats arbeiden. Omdat bovendien iedereen werkt, zullen de werktijden dusdanig zijn dat arbeid een plezier is en geen loodzware last. De productie is voor eigen gebruik en voor ruil met andere gemeenschappen. Deze, wat wij zouden noemen, kibbutzen worden aangelegd volgens een parallellogram. Langs de zijden staan kleine privé-woningen (die volgens gedetailleerde aanwijzingen gebouwd moeten worden, inclusief Owen's suggestie voor hete lucht verwarming), voorraadruimten, het ziekenhuis, gastenverblijven e.d.; op de diagonalen de gemeenschappelijke gebouwen zoals eetzaal, keukens, kerk en het centrale punt van alles, de school. Opvoeding en onderwijs is geen zaak van de individuele ouders maar van de gemeenschap. De kinderen slapen in het ouderlijk huis maar verblijven overdag in de school voor 2-6 jarigen of die voor 6-12 jarigen. Deze scholen kennen geen beloning, straf of wedijver; de kennis die onderwezen wordt komt niet uit de boeken maar sluit aan bij het arbeidsproces van de gemeenschap of wordt anderszins levensecht gemaakt, bijvoorbeeld door wat Owen 'sensible signs' noemt; het polytechnisch principe is richtsnoer bij alle onderwijsactiviteiten voor jong en oud. De bedoeling is dat de volwassenen die veel vrije tijd zullen hebben, zich geestelijk zullen blijven ontwikkelen volgens een programma van wat wij *éducation* permanente zouden noemen. Dit was dan het milieu dat Owen zo graag 'totally educative' noemde en dat de voedingsbodem zou worden van de rationeel gevormde karakters die de nieuwe wereld zouden gaan opbouwen. Wat kwam echter van deze papieren voorstellen tot stand?

In de 25 jaar die volgden op de publicatie van *Report to the County of Lanark* (1820) werden er in Groot Brittannië, Ierland, Canada en de Verenigde Staten door Owen en zijn volgelingen enige tientallen collectieven opgericht waarvan de overgrote meerderheid maar een leven van enige jaren beschoren was. Zij hadden te kampen met gebrek aan middelen, amateuristische leiding, slechte organisatie, onderlinge verdeeldheid, botsingen tussen idealisten en pragmatici, vijandschap van de omgeving en misschien wel als grootste moei-

lijkheid het beroep dat communaal leven doet op het volmaaktheidsstreven van onvolmaakte mensen. Ondanks het vernietigend oordeel van Marx en Engels die de oprichters van deze communes aanduidden als 'fanatical, superstitious, pedantic . . . promoters of duodecimo editions of the New Jerusalem'⁹ zijn de experimenten in vormen van gemeenschapsleven ook lang na Owen aantrekkelijk gebleken bij de bewoners van een eiland waar de dichtheid aan excentrieke persoonlijkheden per vierkante kilometer groter is dan waar ook ter wereld.

Binnen het kader van dit artikel is het niet mogelijk al de kibbutzen à la Owen te noemen en te beschrijven; de lezer zij verwezen naar Armytage's studie over de utopische experimenten in Engeland, waar men de stamboom uitgewerkt ziet tot aan de Mormoonse kolonies en Kropotkin's anarchistische communes toe. Als exemplarisch voorbeeld vermelden we Owen's Amerikaanse kolonie New Harmony die hij in 1825 in Indiana stichtte; hij koos Amerika omdat grond daar goedkoop was en hij in een pioniersland een gunstig intellectueel klimaat voor zijn sociale hervormingen verwachtte. Medeoprichter was William Maclure die zeven jaar op Hofwyl had doorgebracht, een overtuigd Pestalozziaan was en tevergeefs getracht had de meester over te halen om naar Amerika te emigreren. Het gezelschap bestond verder o.a. uit Francis Neef¹⁰, een van de assistenten van de grote Zwitser, Gerard Troost, een Nederlands chemicus en geoloog, die later hoogleraar zou worden aan de universiteit van Nashville, en Owen's volwassen kinderen. Maclure en Owen stortten samen 150.000 dollar voor het project zodat een goede financiële basis verzekerd was voor wat Owen spoedig noemde de 'Community of Equality'. Ook dit utopisch experiment was vanaf het ontstaan gedoemd te mislukken. Owen zag als algemeen leider de commune als één grote familie met dezelfde rechten en plichten, gekleed in dezelfde kleren, wonend in dezelfde huizen, levend van hetzelfde voedsel. Onderwijs en opvoeding was voor hem uitermate belangrijk maar dan als middel tot het doel van de nieuwe mens en de nieuwe aarde. Maclure was leider van de scholen en hoopte een tweede

Hofwyl te realiseren. Voor hem was educatie geen middel maar doel. Dit fundamentele verschil van inzicht leidde naast andere geschilpunten tot veel wrijving die verergerde toen bleek dat Owen en Maclure onvoldoende afspraken hadden gemaakt ten aanzien van de financiën. Na drie jaar desintegreerde ook deze gemeenschap die in de geschiedenis van het Amerikaanse onderwijs belangrijk is als de eerste vorm van kleuter- en ambachtsonderwijs, de eerste docenten opleiding en het eerste voorbeeld van gratis, openbaar onderwijs. In 1828 verliet Owen Amerika en keerde via Mexico naar Engeland terug om daar de leiding op zich te nemen van vele en veelsoortige communautaire experimenten. Zijn communes waren misschien te utopistisch om de nieuwe maatschappij te brengen waar hij en tienduizenden met hem zo vurig naar verlangden. Zij zijn echter belangrijk geweest als 'de beschrijving van een andere wijze van bestaan'¹¹ en gaven samen met de coöperaties en vakverenigingen aan de arbeiders een blik op een betere toekomst.

V. De stoommachine der zedelijke wereld

Deze karakterisering van het instituut school, zo typisch voor het vroeg-industriële tijdperk, is van de hand van George Mudie, journalist aan Owen's *The Economist* en leider van de eerste Londense commune van 1821. Indien de bron van alle individuele en sociale ellende ligt in duistere onwetendheid, wijst verlichtend onderwijs de weg naar een ander bestaan; indien de nieuwe maatschappij zal komen door een nieuwe mens te creëren, dan impliceert dat in Owen's gedachten-gang een beter milieu, dat wil zeggen het collectief, en een beter opvoedings- en onderwijssysteem. Hoe ziet de werkelijk opvoedende school er nu uit?

Owen's pedagogisch-didactische theorie kan men karakteriseren als een toepasbaar maken van Rousseau's natuurlijke opvoeding op het volksonderwijs; hij tracht Emile te vervangen door een Brits arbeiderskind. Aanvankelijk voelde hij zich op puur pragmatische gronden aangetrokken tot het monitorenstelsel van Lancaster en Bell omdat hij hierin een mogelijkheid zag snel een

eind te maken aan de verregaande onwetendheid van de lagere klassen. Het schenkt Lancaster £ 1000 en biedt Bell een zelfde bedrag aan als hij zijn scholen voor alle gezindten openstelt. (Als Bell weigert geeft hij hem niettemin toch £ 500). Geleidelijk aan vermindert zijn bewondering voor hun methode en wordt zijn kritiek op het gebrek aan werkelijke educatieve inhoud groter; in het vierde essay van *A New View of Society* spreekt hij zelfs van deze 'mockery of learning'. Hij verwerpt het idee dat armenonderwijs tot doel heeft het kind zijn ondergeschikte plaats in de maatschappij te leren; in zijn visie is onderwijs een machtig middel om de verticale mobiliteit te bevorderen waardoor klasse-tegenstellingen zullen verdwijnen. Iedere mens wordt geboren met een sterk geluksstreven en de kiemen in zich om een rationeel wezen en nuttig burger te worden. Opvoeding en onderwijs moeten deze aanleg ontwikkelen. In zijn autobiografie formuleert hij zijn pedagogisch doel als het creëren van fysiek en mentaal harmonieus gevormde mannen en vrouwen die altijd consistent en rationeel denken en handelen. Dit doel kan bereikt worden wanneer de mens van geboorte tot volwassenheid een vormingsproces ondergaat dat al zijn faculteiten cultiveert. De grote fouten van de huidige opvoeding zijn dat men meent uit te moeten gaan van de aangeboren kwade geneigdheid van de mens en zijn mogelijkheid om vrijelijk tussen goed en kwaad te kiezen. Het tegenovergestelde is waar. De mens heeft goede en kwade eigenschappen; educatie haalt de ene of de andere categorie naar voren. Keuzevrijheid bestaat niet. Kinderen zijn vormbaar en daardoor zeer afhankelijk van de omstandigheden waaronder zij leven. Opvoeders moeten daarom allereerst een studie maken van de 'Science of the Influences of Circumstances', dit is hun belangrijkste vak. Zij zullen dan leren dat de mens niet verantwoordelijk is voor zijn karakter en daarom niet 'kunstmatig' beloofd of bestraft mag worden. Het natuurlijke gevolg van zijn daden zal voor de mens - zijnde een in principe rationeel wezen - richtsnoer bij zijn verdere handelen zijn. De ontwikkeling verloopt in drie fasen waar de opvoeding bij moet aansluiten. De fysieke eigenschappen van kinderen ont-

plooien zich optimaal bij eenvoudig voedsel, lichte kleding en veel lichaamsbeweging. Belangrijk is dat men hen niets ontzegt waar hun natuur om vraagt. De morele opvoeding moet zo vroeg mogelijk beginnen waarbij goede gewoontevorming zeer belangrijk is. Voor de intellectuele ontwikkeling geeft Owen de volgende vuistregels: leer observeren – sluit aan bij de belangstelling en het ontwikkelingsniveau – overbelast het geheugen nooit – breng onderzoeksgeest bij – leer abstraheren – confronteer het kind alleen met ideeën die op feiten berusten – leer vergelijken en conclusies trekken – zorg dat alle kinderen gelijke ontwikkelingskansen krijgen. Hoe worden deze vaak sterk aan Rousseau herinnerende ideeën nu in de praktijk gerealiseerd?

In 1874 vestigde Richard Arkwright – de uitvinder van de spinmachine – en David Dale – later Owen's schoonvader – een katoenspinnerij bij de plaats Lanark in Schotland. Er was volop witte steenkool maar weinig arbeidskrachten vandaar dat ze bij hun fabriek een dorp bouwden – New Lanark – voor de arbeiders die ze importeerden. Uit de 'workhouses' van Edinburgh kwamen ook \pm 500 kinderen die Dale in een soort internaat onderbracht waar hij ze kledde en voedde. Voor zijn tijd was hij een zeer verlicht werkgever want wanneer de kinderen van 6 uur 's morgens tot 7 uur 's avonds in de fabriek hadden gewerkt, organiseerde hij nog onderwijs voor hen, waar om voor de hand liggende redenen niet veel van terecht kwam, hoewel hij het brilante idee practiseerde onderwijzers een premie te geven wanneer hun leerlingen bevorderd werden. Daar de beide partners te weinig toezicht op New Lanark konden houden verliep de fabriek en verkochten zij deze in 1800 voor zestig duizend pond aan een combinatie van Engelse fabrikanten waaronder Robert Owen die zich, intussen met Dale's dochter getrouwd, in datzelfde jaar als nieuwe directeur op Braxfield House vestigde. Hij trof in New Lanark ruim 2000 jeugdige en oudere arbeiders aan die in miserabele, de criminaliteit sterk bevorderende omstandigheden leefden en de in hun ogen Engelse uitzuiger met de grootst mogelijke achterdocht ontvingen. In zijn autobiografie en *A New View of Society* beschrijft

Owen onder welke uitermate moeilijke omstandigheden hij zijn leer dat omstandigheden de mens maken in praktijk bracht. Hij bouwde betere huizen, legde straten aan, stichtte coöperatieve winkels waar goed voedsel tegen inkoopsprijs te krijgen was, schafte kinderarbeid beneden 10 jaar af, bracht de werktijd eerst tot tien, later tot acht uur terug, ging drankmisbruik en seksuele misstanden tegen en maakte een eind aan de strijd tussen diverse religieuze sekten. Hij concentreerde zijn aandacht bovenal op de school waar hij de nieuwe generatie wilde vormen, waarbij hij echter zeer gehinderd werd door gebrek aan geschikte leerkrachten, het feit dat veel kinderen al bedorven waren voor ze op school kwamen en de relatief korte beïnvloedingstijd die het onderwijs gegund werd. Het schoolgebouw van twee verdiepingen omgeven door een zeer grote speelplaats voor de allerkleinsten bood onderdak aan 300 dagleerlingen en 300 avondleerlingen. De dagleerlingen die in leeftijd varieerden van 2 tot 10 jaar waren ingedeeld in groepen van 20 à 40, ieder met een eigen onderwijzer. De jonge groepen waren gemengd, de oudere meestal niet. De leerlingen die allen in schooluniform gekleed waren en voor wie de ouders 3 pennies per maand schoolgeld betaalden waren de hele dag op school en gingen alleen naar huis om te eten en te slapen. De lessen die 45 minuten duurden werden gegeven van half acht tot negen, van tien tot twaalf en van drie tot vijf. Het curriculum was uitgebreid en gevarieerd en vermeldde lezen, schrijven, rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis, de natuurwetenschappen inclusief sterrekunde, zang, dans, exercitie, naaien, koken en algemeen christelijk, niet dogmatisch zedelijk en godsdienstig onderwijs. De leerlingen boven de tien die 's avonds kwamen konden bovenstaand basisprogram uitbreiden, terwijl volwassenen herhalingsonderwijs kregen en geleerd werd hoe ze kinderen moesten opvoeden, het huishouden doen, hun geld verstandig besteden e.d.

Wat maakte Owen's school te New Lanark nu zo uniek dat zij als modelschool beschouwd werd waar duizenden, inclusief de toekomstige Czaar Nicolaas van Rusland, heentrokken om te zien

wat nieuw onderwijs was? Zijn instituut, in 1816 herdoopt als 'Institution for the Formation of Character', onderscheidde zich van alle eigentijdse scholen door de volgende kenmerken: de vriendelijke sfeer van vertrouwen tussen onderwijzers en kinderen, de afwezigheid van straf, het streven om het onderwijs aan de kinderen aan te passen, het verstandig gebruik van visuele hulpmiddelen, het stimuleren van eigen activiteit en participatie van de leerlingen, het introduceren van het polytechnisch principe, het betrokken zijn op de concrete realiteit van het leven, de afwisseling van theorie en praktijk, onderricht en recreatie, schoolse activiteiten en excursies, het vermijden van verbalistisch memoriseren, het toepassen van de vraagmethode, het stimuleren van individueel onderzoek in plaats van het louter op gezag aanvaarden, het bevorderen van zintuigtraining, kortom uitwerkingen van Owen's axioma 'follow not counteract nature'. New Lanark werd hierdoor de eerste van wat later genoemd zouden worden New Schools, zoals Abbotsholme, Bedales en vele andere¹². Helaas deelde Owen's school het lot van latere progressieve scholen; het charisma van de innovator moest het ook hier afleggen tegen afgunst en gebrek aan geld. In toenemende mate werd Owen door zijn partners van wie hij financieel afhankelijk was, gedwongen water in de wijn van zijn onderwijsvernieuwing te doen. Vooral de Quaker William Allen die penningmeester van Lancaster's British and Foreign School Society was, drong New Lanark meer en meer in de richting van het monitorenstelsel, wilde muziek, zang, dans e.d. afschaffen en doctrinair godsdienstonderwijs invoeren. In 1824 werd het Owen teveel en vertrok hij naar Amerika. Volgens ooggetuigen was er een paar jaar later niet veel meer van zijn experimenten over¹³. Zijn belangstelling voor scholen verloor hij echter niet, goed onderwijs moest immers de zo noodzakelijke verheffing van de arbeidersstand brengen. Vanaf 1830 heeft hij door heel Engeland zelf scholen gesticht of de oprichting door anderen gestimuleerd. Deze coöperatieve scholen, 'Schools of Industry', 'Temples of Science', 'Union Halls' of onder welke naam ze ook opereerden zijn van groot belang geweest in de on-

derwijsschrale jaren die aan de wet van 1870 voorafgingen¹⁴.

VI. Initiator en Inspirator

In zijn *Address to the Inhabitants of New Lanark* waarmee Owen zijn 'Institution for the Formation of Character' in 1816 opende bekend hij dat zijn antropologische, sociale, economische en pedagogische principes niet nieuw zijn. Ze zijn reeds vaak aanbevolen zowel door de wijzen uit de oudheid als door moderne auteurs. Nieuw vindt hij echter wel de manier waarop door hem synthese wordt aangebracht. Hoewel zeer interessant is het niet doenlijk binnen het beperkte kader van een artikel de vele grote voorgangers te beschrijven op wiens schouders de eclecticus Owen, een intellectueel lichtgewicht vergeleken met bijvoorbeeld Spencer, Huxley en Newman, gestaan heeft. Wat zijn plaats in de utopistische traditie betreft kan verwezen worden naar Idenburg's reeds eerder vermelde boeiende bijdrage aan dit tijdschrift. In paragraaf drie noemden we Owen een goed zoon van de Verlichting en in de vorige paragraaf wezen we op de grote invloed die Rousseau op hem gehad heeft. Dit punt verdient enige toelichting.

Het Britse geestesleven heeft natuurlijk altijd de invloed van continentale culturele en wetenschappelijke stromingen ondergaan. Vaak echter werd deze invloed dusdanig aan de nationale omstandigheden aangepast dat van het origineel niet veel meer overbleef. Dit kan echter niet gezegd worden van de Franse Verlichtingsideeën die vooral in het Francofiële Schotland gretig onthaal vonden. Maar reeds voor hij zich in dat deel van Groot Britannië vestigde kwam Owen in intens contact met de Verlichtingsfilosofie, en wel in de jaren die hij doorbracht in Manchester. Zoals in paragraaf twee werd vermeld was hij een actief en gerespecteerd lid van de Literary and Philosophical Society die een vergelijking met de beste Parijse culturele salons kan doorstaan. Voorzitter was Dr. Percival, vriend en correspondent van Voltaire, Diderot, Condorcet, d'Alembert, Hume en vele andere groten. Als lid van dit genootschap leerde Owen terdege de taal

van Locke, Helvétius, Rousseau en Godwin, verkeerde hij met figuren zoals John Dalton, de grondlegger van de atoomtheorie, Fulton, de ontwerper van de eerste stoomboot, Bentham en James Mill.

Zonder overdrijving kan gesteld worden dat er onmiddellijk na de vertaling van de *Emile* in 1762 in Engeland een Rousseau-manie ontstond die tot aan het eind van de eeuw duurde. Auteurs tuimelden over elkaar in het schrijven van pedagogische romans, onschuldige kinderen werden als nobele wilden opgevoed door onnozele ouders; gelukkig maakte men ook serieuze studie van wat Rousseau wilde en zei en vele sporen hiervan vindt men bij Owen (zie paragraaf 5) en zijn volgelingen, zoals bijvoorbeeld het geloof dat de oplossing van sociale problemen lag in de verandering van sociale omstandigheden door middel van de rede die vooroordeel, onwetendheid en bijgeloof kon overwinnen.

Groot was ook de invloed van Helvétius wiens 'Education peut tout' Owen's lijfspreuk was. In *De L'Homme*, het posthume werk dat in 1810 in het Engels werd vertaald, illustreert Claude Adrien zijn geloof in de almacht van de opvoeding en het milieu door te stellen dat als wij te midden van Irokezen geboren waren, wij hun barbaarse gewoonten zouden overgenomen hebben. Twee jaar later zit Owen te Glasgow een diner ter ere van Joseph Lancaster voor en zegt in zijn tafelrede dat de mens een woeste kannibaal of hoog beschaafd burger is naargelang de omstandigheden waarin hij geboren en waaronder hij opgevoed wordt. De parallellie in de gedachtengang is opvallend. Dat een politiek-radicaal denker als Owen beïnvloed is geweest door figuren als Godwin, Paine, Adam Smith, Ricardo e.a. behoeft geen toelichting. Volkomen terecht geeft Brian Simon hem een belangrijke plaats in wat hij noemt *The Radical Tradition in Education in Britain*¹⁵. Interessant is om in dit verband te wijzen op John Bellers (1654-1725) wiens pamflet *Proposal for Raising a College of Industry of all useful Trades and Husbandry* (1696) Owen bij toeval in handen kwam en hij in een forse oplage liet herdrukken. Evenals Owen na hem is Bellers van mening dat de wereld verbeterd kan worden

door rationeel geleide collectieven, door goed polytechnisch onderwijs, door geregeld werk tegen redelijke arbeid en door de arbeider te laten delen in het werk van zijn handen. Dat tenslotte Pestalozzi en Fellenberg grote invloed hadden op nuchtere Britten omdat die in Yverdon en Hofwyl met eigen ogen konden zien hoe de theorie van deze innovators gepractiseerd werd, is begrijpelijk. Owen bezocht in 1818 genoemde pedagogen, introduceerde in New Lanark diverse elementen uit de leer van Pestalozzi (zie paragraaf 5) en plaatste zijn zonen te Hofwyl op school. In paragraaf vier beschreven wij reeds zijn activiteiten op de Pestalozzianse buitenpost New Harmony.

Wij willen dit artikel besluiten met een antwoord op de vraag naar Owen's bijdrage tot de verdere ontwikkeling van mens en maatschappij. De mogelijkheid dergelijke vragen te beantwoorden geeft immers aan de beoefening der geschiedenis van opvoeding en onderwijs haar uiteindelijke zin. Heel kort samenvattend kan men dan stellen dat zijn invloed niet institutioneel maar ideeël geweest is. De geschiedenis kent wel de onderwijs-wetten Foster, Balfour, Fisher en Butler, niet de Owen Act; hij heeft de kiemen gelegd van de Nieuwe School Beweging maar heeft niet de New Education Fellowship gesticht; hij heeft de fundamenten gebouwd van het Britse socialisme en het vakverenigingswezen maar is niet de oprichter geweest van het Fabianisme, de Labour Party of het Trade Union Congress; hij was een enthousiast voorvechter van de rechten van de vrouw getuige zijn *The Marriage System of the New Moral World* (1838), maar heeft niet aan de wieg gestaan van de Suffragette-beweging.

Zijn grote verdienste is daarentegen dat zijn ideeën en activiteiten als zuurdesem gewerkt hebben, dat zij de prikkel in het vlees van vele latere hervormers waren, dat zij perspectieven openden die anderen niet zagen, dat zij de arbeidersklasse het zo nodige zelfbewustzijn gaven, dat zij een brandpunt vormden voor de vele heterogene pogingen om de arbeiders en vooral hun kinderen een beter bestaan te verschaffen. De boeken die Owen schreef, de lezingen en toespraken die hij hield, de congressen die hij organiseerde, de kran-

ten die hij financierde en redigeerde, de communes die hij in het leven riep, de contacten die hij met de Nederlandse kolonies der Maatschappij van Weldadigheid in Frederiksoord, Veenhuizen en Ommerschans onderhield, de coöperaties die hij samensmeedde, de vakverenigingen die hij oprichtte behoren tot de geschiedenis. De ideeën echter waarvan al deze activiteiten de uitwerkingen waren beïnvloeden ons leven vandaag nog. Owens' historische rol is de rol van initiator en inspirator. Mogen we deze stelling met enige voorbeelden toelichten.

Het gelukkig snel groeiende aantal voorstanders van polytechnisch onderwijs zullen de grote diensten moeten erkennen die Owen hen bewezen heeft getuige Marx' woord: 'Aus dem Fabrik-system, wie man im Detail bei Robert Owen verfolgen kann, entspross der Keim der Erziehung der Zukunft, welche für alle Kinder über einen gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird, . . . als die einzige Methode zur Production vollseitig entwickelter Menschen'¹⁶. Wanneer het kleuteronderwijs uit de sfeer van de bewaarschool gehaald is, kunnen we Owen daarvoor dankbaar zijn die met zijn accentueren van het grote belang van de eerste levensjaren en zijn practijk in New Lanark Oberlin's denkbeelden in brede kring geïntroduceerd heeft. Een vergelijking tussen dit artikel en Brezinka's bespreking van *Die Pädagogik der Neuen Linken*⁵ laat zien hoeveel moderne maatschappijkritische en pedagogische geluiden al opklinken uit Owen's geschriften. Zij die in de *nature - nurture* controverse en in de discussies rond begrippen als I.Q., compensatieprogramma e.d. zich tegen Jensen en naast Bernstein opstellen zullen in Owen een welsprekend en stimulerend bondgenoot vinden.

De miljoenen tenslotte, die zich in onze tijd inspannen om van deze aarde, zij het niet een Utopia, maar dan toch een betere wereld te maken zullen zich enerzijds ontuchtend voelen in hun geloof dat alles van vandaag op morgen kan veranderen, maar anderzijds een extra stimulans ontvangen uit de woorden die de grote utopist en collectivist Robert Owen in 1834 in *The Book of the New Moral World* neerschreef: De tijd is ge-

komen dat het millennium dat voorgezegd is op het punt staat aan te breken, dat de slaaf en de gevangene, het kind en de dienaar voor altijd vrij zullen zijn en dat niemand nog onderdrukking van lichaam en geest zal kennen.

Bibliografie

1. Deze pregnante karakterisering is van de hand van Harold Silver. De beste bronnen ter bestudering van Owen's leven zijn:
Owen, R.: *The Life of Robert Owen by Himself*, waarvan het eerste deel (London 1857) de periode tot 1820 beslaat en het tweede deel (London 1858) een vijftigtal pamfletten, toespraken, lezingen en andere documenten omvat.
Podmore, F.: *Robert Owen, A Biography*, London 1906.
Een uitstekend overzicht van publicaties van en over Owen en zijn tijd vindt men in:
Silver, H.: *The Concept of Popular Education*, London 1965.
Deze schrijver blijkt goed georiënteerd in de uitgebreide Russische literatuur over Owen. Hij is echter niet op de hoogte van de grote aandacht die andere Oost-Europese landen aan Owen besteden. Zie hiervoor:
Günther, K. (Hrsg): *Pädagogische Schriften*, Oost Berlijn 1955.
Een voortreffelijke Nederlandse bron ook voor Fourier en St. Simon is: Quack, H.: *De Socialis-deel II*, Amsterdam 1900³.
2. Silver, H.: *Robert Owen on Education*, Cambridge 1969, p. 44.
3. *The Concept of Popular Education*, p. 126.
4. *A New View of Society* 1816; *Address to the Inhabitants of New Lanark* 1816; *Report to the County of Lanark* 1820; *The Book of the New Moral World* I-VII, 1833-1844.
Deze centrale geschriften van Owen zijn opgenomen in:
Silver, H.: *Robert Owen on Education*, Cambridge 1969.
Harrison, J.: *Utopianism and Education*, New York 1968.
5. Vergelijk: Brezinka W.: *Die Pädagogik der Neuen Linken* in: *Pädagogische Studien* 1972, p. 281 ff.
6. O.c. p. XXII.
7. *The Concept of Popular Education*, p. 194.

Een structuurplan voor de lerarenopleiding van morgen*

M. J. I. Bos

Instituut voor Onderwijskunde, afdeling Lerarenopleiding, Katholieke Universiteit, Nijmegen

Samenvatting

In deze bijdrage wordt de visie van Knoers op de lerarenopleiding van morgen geanalyseerd.

Omdat de Nijmeegse hoogleraar uitgaat van een totale herstructurering van het primair, secundair en tertiair onderwijs, betekent dit tevens een totale herziening van de lerarenopleiding in de toekomst.

Achtereenvolgens worden structuur, principes, consequenties, opleidingschema's en innovatieplanning kritisch bezien.

Bedenkingen worden geopperd over de aansluiting bij de huidige ontwikkelingen. Met name lijkt het scherpe onderscheid tussen h.b.o. en w.o. dat Knoers maakt, achterhaald te worden door de komende wet op het Hoger Onderwijs nieuwe stijl.

Van de interpretatie van het samenwerkingsverband tussen h.b.o. en w.o. zal veel voor de realisatie van de opleidingen afhangen.

Een van de meest controversiële zaken is momenteel de structurering van het tertiair onderwijs. Over de 'philosophy of education' en de plannen die daarmee direct samenhangen wordt in Nederland verschillend gedacht. De stroom artikelen en rapporten gewijd aan de herstructurering van het post-secundair onderwijs dreigt de argeloze lezer te overspoelen.

Hij zal zich daarom des te meer aangetrokken voelen tot een publikatie die vanuit één visie één algemeen plan voor de toekomst ontwerpt, en aan de consequenties ervan voor nu en straks aandacht besteedt. Dit streven naar een door-

zichtige opzet is een van de charmes van de publicatie van professor Knoers.

Ter gelegenheid van het zestigjarig bestaan der Katholieke Leergangen heeft de redactie van 'Tilliburgis' aan hun docent gevraagd een studie te schrijven over de lerarenopleiding. Zij wilden daarmee een bijdrage leveren aan de allerwege gevoerde discussies hierover. Het opmerkelijke van deze uitnodiging is geweest, dat de auteur alle vrijheid werd gelaten om zijn persoonlijke opvattingen over de gewenste ontwikkelingen uiteen te zetten. Het is dan ook niet verbazingwekkend dat de ideeën en plannen van de auteur al verder reiken dan wat tot op heden in de experimentele lerarenopleidingen en m.n. in het Moller-Instituut wordt gerealiseerd, ja, dat zijn denken soms geheel andere wegen inslaat. Knoers stelt namelijk een totale herstructurering van het onderwijs voor, wat een totale herstructurering van de opleiding-tot-leraar tot noodzakelijk gevolg heeft.

'Opleiden van leraren voor de school van morgen' is een publicatie die allereerst bestemd is voor studenten, maar die tevens aan de vakgenoten zoveel prikkelende lectuur biedt, dat reacties niet kunnen en mogen uitblijven.

Wij hebben ons bij lezing de volgende vragen gesteld:

1. Welke nieuwe structuur van het onderwijs staat Knoers voor ogen?
2. Van welke principes getuigt deze opzet?
3. Welke consequenties brengt dit mee voor de lerarenopleiding?
4. Welke werkschema's worden daarbij gehanteerd?

* n.a.v. A. M. P. Knoers, Opleiding van Leraren voor de school van morgen, Tilburg 1972, 192 pag., f 7,50 Reeks Tilliburgis 33/34.¹²

5. Hoe is de fasering van de voorgestelde innovatie?
6. Welke vragen roept dit plan op?

1.0. De structuur van het Nederlandse onderwijs tussen nu en het even magische als reële jaar 2000 zal afgestemd moeten zijn op de behoeften van de komende samenleving. In die post-industriële en door de wetenschappen bepaalde maatschappij zal het opvoedingsdoel zijn de mondige, creatieve mens die de moed opbrengt zich van zijn verstand te bedienen.¹

Om daartoe te geraken zijn verlenging van de leerplicht tot 18 jaar en een grondige herziening van de doelstellingen van algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs dwingende voorwaarden.

Daartoe wordt de voorbereiding op het beroep zo ver mogelijk naar het eind van de opleidingen geschoven. Lager, middelbaar en hoger onderwijs zullen plaats gaan maken voor primair, secundair en tertiair onderwijs. Daarmee wordt aangeduid dat elke volgende vorm van onderwijs geen hogere maar wel een latere fase in de ontwikkeling betreft. Dit onderwijsstelsel biedt aan iedereen, ongeacht zijn sociale herkomst, de kans zich zover mogelijk daarbinnen persoonlijk te bekwalen.

1.1. In aansluiting op de plannen van Velema plaatst Knoers de middenschool -nieuwe stijl als een differentiatie binnen het primair onderwijs. Dit *primair onderwijs* heeft duidelijk een emancipatorische functie. Het moet voorkomen dat het mechanisme van de parallelle tussen sociale klasse en schooltype voortijdig en ongehinderd kan optreden.

Het primair onderwijs vertoont, in overeenstemming met het 5 × 4-plan van Velema² drie niveaus, t.w. voor leerlingen van 5 t/m 8 jaar, 9 t/m 12 jaar en 13 t/m 16 jaar. Elke afdeling binnen het p.o. kan dan als een soort leefgemeenschap worden opgezet, met

een breed uitwaaiend basisprogramma.

In vergelijking met het huidige basisonderwijs is de uitbreiding naar leeftijden opvallend. De symbiosevorm van 'speelleerklas' voor de 5-jarigen is een aanzet die voor bepaalde kinderen de overgang naar het eigenlijke onderwijs vergemakkelijkt; de uitbreiding tot 16 jaar ligt in de lijn der verwachtingen. Deze verwachtingen treft men aan in het bedrijfsleven, en vinden eveneens weerklank in kringen van het vormingswerk. Het voor allen geldend p.o. met toenemende interne vakkendifferentiatie t.a.v. vakkenpakket-samenstelling en niveaus biedt elke leerling de kans te ervaren voor welke volgende vorm van onderwijs hij geschikt is.

1.2. Pas het *secundaire onderwijs* vertoont externe differentiatie. De vierjarige opleidingsduur wordt besteed aan v.w.o. of m.b.o., al naargelang de vakken waarmee de leerling het p.o. verlaat.

De leerling uit het p.o. kan ook het bedrijfsleven ingaan om daar verder geschoold te worden (p. 167). Andere keuzemogelijkheden zijn tweejarig m.b.o., vierjarig verzwaaard m.b.o. of 4-jarige v.w.o.-top. Het tweejarig m.b.o. is een overwegend praktische beroepsopleiding, het verzwaaard m.b.o. een ten dele theoretische, ten dele praktische opleiding. De huidige v.w.o.-top wordt met één jaar uitgebreid, waarmee de propedeutische functie van het v.w.o. t.o.v. het w.o. wordt hersteld.

1.3. Het *tertiair onderwijs* kent twee toeleveringskanalen, t.w. het m.b.o. en het v.w.o. Het eerste jaar dient ter oriëntatie. De lerarenopleiding, die geheel binnen het tertiair onderwijs valt, biedt de student in dit oriëntatiejaar de mogelijkheid te kiezen voor meer beroepsgericht of meer wetenschapsgericht onderwijs. Na een 4-jarige opleiding (Posthumus) staat voor de wetenschapsgericht opgeleide de mogelijkheid tot een tweejarige postdoctorale opleiding tot wetenschappelijk onderzoeker open.

2. *De principes* die uit deze conceptie blijken zijn de volgende:

- Verwetenschappelijking van de samenleving vraagt om herstructurering van het totale onderwijs.
- De doelstellingen van het onderwijs zijn primair van emancipatorische, in een later stadium van toenemend allocatieve aard.
- Opheffing van de scheiding tussen beroepsgericht en algemeen vormend onderwijs tot aan het eind van de leerplichtige leeftijd, d.i. op den duur tot 18 jaar.
- Verdeling van het onderwijs in drie tijdsfasen, t.w. primair, secundair en tertiair onderwijs.
- Interne differentiatie binnen het p.o., externe differentiatie binnen het secundair en tertiair onderwijs.
- Beroepsgerichte zelfselectie binnen het secundair onderwijs.
- Zelfselectie binnen het beroepsgericht tertiair onderwijs.
- Longitudinale leerstofplanning voor alle drie fasen van onderwijs.

2.1. Voor de lerarenopleiding brengt dit mee:

- Plaatsing van de huidige onderwijzersopleiding als lerarenopleiding binnen het tertiair onderwijs.
- Professionalisering van het beroep van leraar.

3. *De consequenties voor de lerarenopleidingen.*

Uitgaande van een anders opgezet onderwijs zal de lerarenopleiding in nieuwe behoeften moeten voorzien. De veranderende functie van de leraar brengt mee, dat hij meer discussiebegeleider dan bron van informatie, meer organisator en evaluator van een leerproces dan vakwetenschappelijk allesweter is. De leraar als praktisch onderwijskundige dient in zijn opleiding afgestemd te worden op die leeftijdsgroep van leerlingen waar zijn voorkeur naar uitgaat.

Duidelijk is dat daarbij van twee opleidingen sprake is. Er worden in de conceptie van Knoers leraren opgeleid voor het p.o., en

daarnaast leraren voor het secundair en tertiair onderwijs. Dit zal geschieden in gescheiden instituten, een opzet die de doorstrooming binnen het tertiair onderwijs met zijn beperkte studieduur tot een illusie zal maken.

De beide opleidingen hebben gemeen, dat hun doel is een leraar op te leiden, d.w.z. een professioneel deskundige die zijn vakwetenschappelijke kennis in dienst weet te stellen van zijn onderwijskundige functioneren (p. 79). Uitvoerig schetst Knoers in het voetspoor van het concept van de COLOV de vakken die zullen gaan functioneren in de onderwijskundige voorbereiding op het beroep.

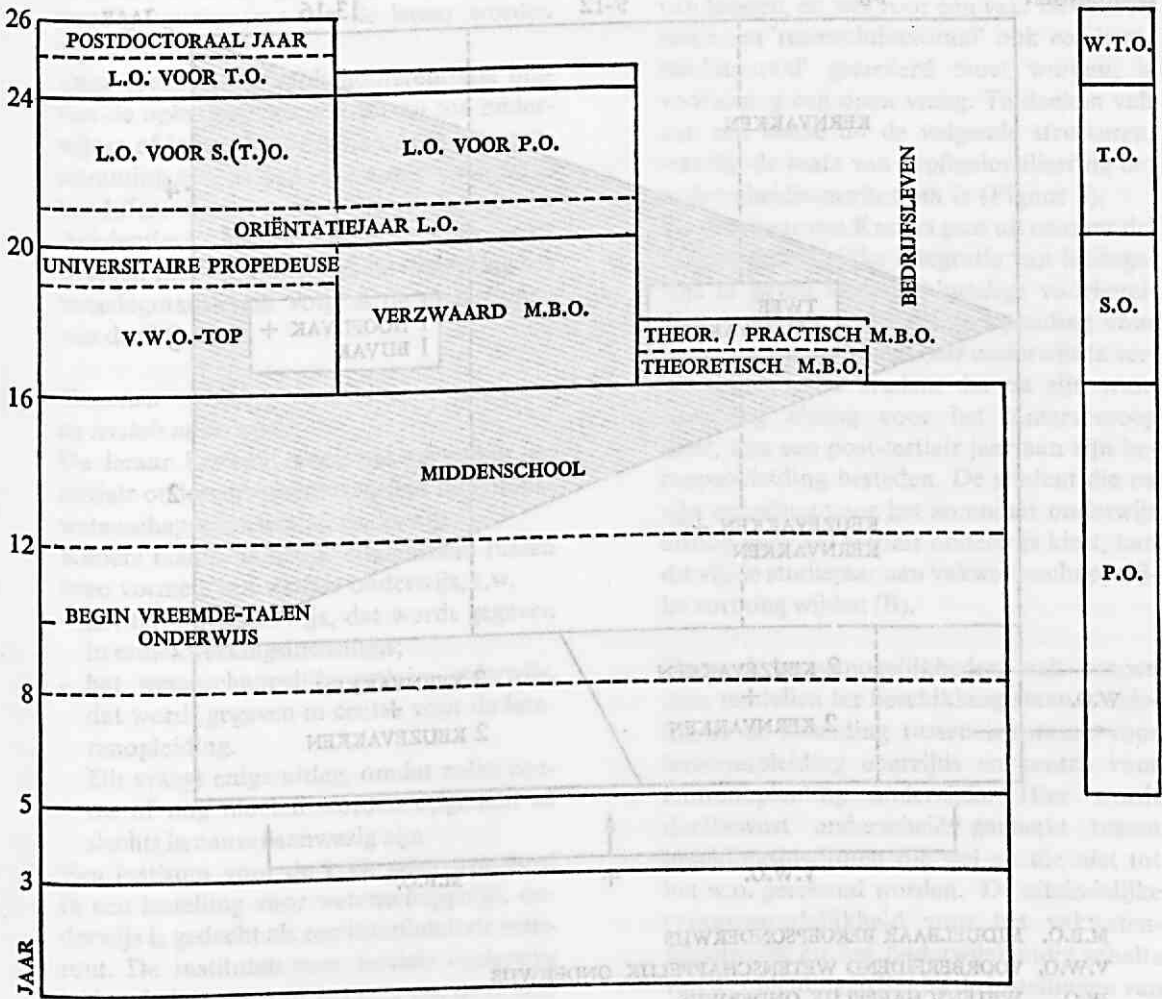
Voor beide opleidingen wordt een periode van een half jaar na de eigenlijke vakopleiding uitgetrokken voor de algemeen onderwijskundige voorbereiding in engere zin. Daarnaast kunnen bepaalde onderdelen uit het onderwijskundig programma met uitbreiding gekozen worden als bijvak in de L.O., teneinde zich voor te bereiden op nevenfuncties in het onderwijs (p. 85, 94).

De beide opleidingen komen tevens overeen op het stuk van de toelating. Knoers acht op goede gronden een voltooid v.w.o. of m.b.o. (4-jarig) noodzakelijk, wil de student verantwoord het beroep van leraar kiezen (p. 141). In zijn conceptie verdwijnt daarmee het HAVO, deze 'vergaarbak', waar noch het v.o. gelukkig mee is, noch het h.o. belangstelling voor heeft (p. 153).

De beide opleidingen verschillen echter op één belangrijk punt. In de gedachten van Knoers zijn de samenwerkingsinstituten uitermate geschikt voor de opleiding van leraren voor het primair onderwijs, terwijl de op te richten centra voor lerarenopleiding aan universiteiten zich gaan belasten met de leraren voor het secundair en tertiair onderwijs. Uit de schema's die wij onder 4) zullen geven, zal zijn af te lezen waarom hij deze taakverdeling zich zó voorstelt.

In het oriëntatiejaar bepaalt de student zijn voorkeur voor meer groepsgericht of meer

Figuur 1. Structuur van het toekomstig onderwijs

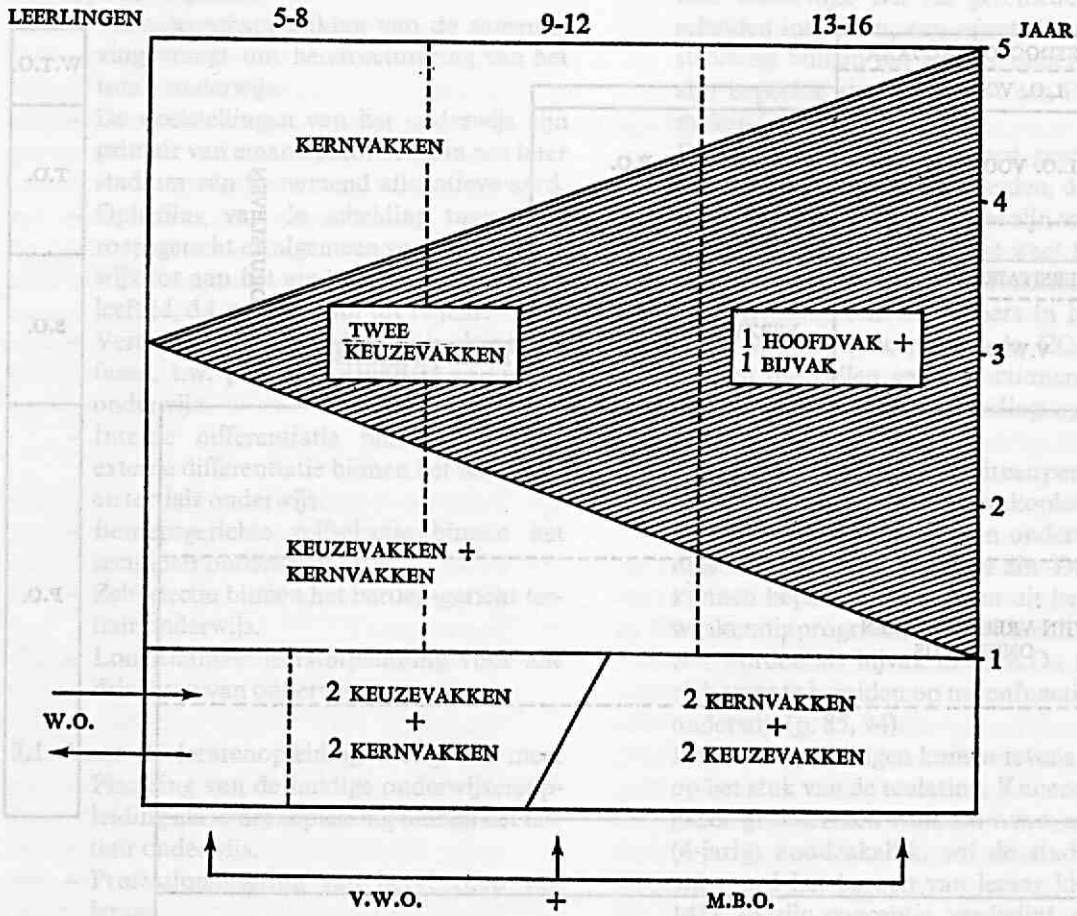


- L.O. LERARENOPLEIDING
- M.B.O. MIDDELBAAR BEROEPSONDERWIJS
- P.O. PRIMAIR ONDERWIJS
- S.O. SECUNDAIR ONDERWIJS
- T.O. TERTIAIR ONDERWIJS
- V.W.O. VOORBEREIDEND WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS
- W.T.O. WETENSCHAPPELIJK TERTIAIR ONDERWIJS

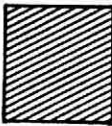
vakgericht onderwijs. Voor de 5-8-jarige leerlingen wordt gedacht aan een groeps- of klasleraar, wiens werk eventueel aangevuld

kan worden met enkele uren van een vakleeraar. Vanaf 9 jaar functioneert het vaklerarsysteem. De student kiest dan ook voor 2

Figuur 2. Structuur opleiding leraren voor primair onderwijs



M.B.O. MIDDELBAAR BEROEPSONDERWIJS
 V.W.O. VOORBEREIDEND WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS
 W.O. WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS

 VAKKENDIFFERENTIATIE EN INTEGRATIE VAN ONDERWIJSKUNDE EN VAKDIDAKTIK

of meer vakken, afgestemd op het tweede of derde niveau van het p.o. De kernvakken Nederlands, Wiskunde en politieke en maatschappelijke vorming blijven in alle studiepakketten tot het eind van de opleiding gehandhaafd.

Voor het tweede niveau is gedacht aan de keuze van 1 hoofdvak en 1 bijvak binnen de keuzevakken, voor het derde niveau aan 1 hoofdvak dat 2/3 van de beschikbare studietijd zal vergen, en 1 bijvak dat 1/3 van de aandacht vraagt. Deze vakken zullen d.m.v.

coöperatie van vakdocenten, vakdidactici en A.O.-medewerkers geheel op het onderwijskundig functioneren van de leraar worden afgestemd (p. 113).

Deze toenemende vakkendifferentiatie binnen de opleiding van wat tot nu toe onderwijzer of leraar M.O.-A heet is in overeenstemming met de behoefte aan verdere vakkendifferentiatie binnen de Pedagogische Academies³. Het komt bovendien sterk overeen met de opzet van de opleiding tot tweedegraadsleraar volgens de opvattingen van de C.O.L.

4.1. *Structuur opleiding leraren voor secundair en tertiair onderwijs.*

De leraar bestemd voor het secundair en tertiair onderwijs wordt opgeleid binnen het wetenschappelijk tertiair onderwijs.

Knoers maakt namelijk onderscheid tussen twee vormen van tertiair onderwijs, t.w.

- het tertiair onderwijs, dat wordt gegeven in samenwerkingsinstituten;
- het wetenschappelijk tertiair onderwijs, dat wordt gegeven in centra voor de lerarenopleiding.

Dit vraagt enige uitleg, omdat zulke centra of nog moeten worden opgericht of slechts in aanzet aanwezig zijn.

Een instituut voor de L.O. geïncorporeerd in een instelling voor wetenschappelijk onderwijs is gedacht als een interfacultair instituut. De instituten voor tertiair onderwijs leiden de leraren voor het p.o. op, de centra voor de lerarenopleiding - soms nog instituten genaamd - leiden de leraren voor het secundair en tertiair onderwijs op (p. 122). Aan dergelijke centra valt ook het onderzoek toe naar het functioneren van leraren bij het secundair en tertiair onderwijs en het evaluatieonderzoek van de eigen opleiding, in samenwerking met instituten voor onderzoek voor w.o. Uitvoerig gaat Knoers in op de structuur, zowel bestuurlijk als in het uitvoerend vlak, van een dergelijk centrum.

Een dergelijk centrum voor Lerarenopleiding voor secundair en tertiair onderwijs

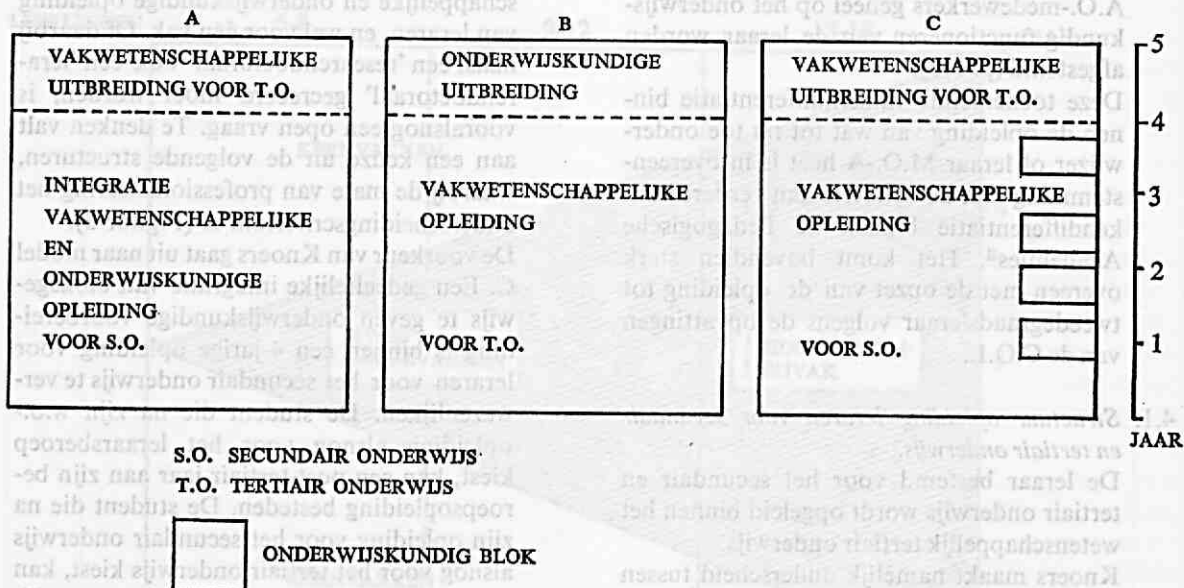
verzorgt het samengaan van de vakwetenschappelijke en onderwijskundige opleiding van leraren, en wel voor één vak. Of daarbij naast een 'researchdoctoraal' ook een 'lerarendoctoraal' gecreëerd moet worden, is vooralsnog een open vraag. Te denken valt aan een keuze uit de volgende structuren, waarbij de mate van professionalisering het onderscheidingscriterium is (Figuur 3).

De voorkeur van Knoers gaat uit naar model C. Een gedeeltelijke integratie van bloksgevoel te geven onderwijskundige voorbereiding is binnen een 4-jarige opleiding voor leraren voor het secundair onderwijs te verwezenlijken. De student die na zijn w.o.-opleiding alsnog voor het leraarsberoep kiest, kan een post-tertiair jaar aan zijn beroepsopleiding besteden. De student die na zijn opleiding voor het secundair onderwijs alsnog voor het tertiair onderwijs kiest, kan dit vijfde studiejaar aan vakwetenschappelijke vorming wijden (B).

Hoeveel keuzemogelijkheden ook binnen deze modellen ter beschikking staan, duidelijk is de scheiding tussen instituten voor lerarenopleiding enerzijds en centra voor lerarenopleiding anderzijds. Hier wordt doelbewust onderscheid gemaakt tussen opleidingsinstituten die wel en die niet tot het w.o. gerekend worden. De uiteindelijke verantwoordelijkheid voor het vakwetenschappelijk én het onderwijskundig gehalte van de opleidingen ligt bij de instellingen van opleidingen voor secundair en tertiair onderwijs, die als interfacultaire instituten gedacht zijn binnen instellingen van w.o. Het zijn dan ook deze centra die de docenten leveren voor het t.o. aan de opleidingsinstituten.

De directeur van een centrum voor de L.O. wordt benoemd op voordracht van de faculteit der sociale wetenschappen door het bestuur van het centrum (p. 123). In het bestuur hebben vertegenwoordigers van faculteiten zitting naast vertegenwoordigers van samenwerkingsinstituten. De staf wordt gevormd door full-time medewerkers voor alge-

Figuur 3. Structuur opleiding leraren voor secundair en tertiair onderwijs.



mene onderwijskunde en part-time tijdelijke medewerkers voor vakdidactieken. Deze laatste zijn ten dele aan het Centrum, ten dele aan het vakinstituut verbonden. Op het uitvoerend vlak lijkt daarmee de algemeen onderwijskundige opzet verzekerd. Op het bestuurlijk vlak voorzien wij echter bezwaren. We komen daarop onder 6. terug.

4.2. *De bij- en nascholing van leraren* is gedacht in het verlengde van de beschreven twee vormen van tertiair onderwijs. Bij- en nascholing, d.w.z. herscholing betreft zowel de vakwetenschappelijke als de onderwijskundige aspecten van het leraarschap. Ze is broodnodig om adequaat op maatschappelijke en onderwijskundige veranderingen in te kunnen spelen. Gedacht wordt aan een vijfjaarlijkse zomercursus van 20 à 40 dagen, of anderszins.

Met enige spijt rekent Knoers ons voor, dat het dan nog maar mogelijk is een vierde tot de helft van de vernieuwingen die zich in de loopbaan van een leraar voordoen, ook aan hem ten goede te laten komen. Vanuit deze

bezorgdheid voor de niveauhandhaving van de leraar en docent moet dan ook zijn voorstel gezien worden om deze herscholing een verplichtend karakter te geven, en als voorwaarde te stellen voor vijfjaarlijkse salarisverhogingen.

In de opzet van de herscholing komt de afhankelijke positie van wat bijna eufemistisch heet: samenwerkingsinstituten, duidelijk aan het licht. Omdat de herscholing voor leraren in het secundair en tertiair onderwijs immers gebeurt binnen het centrum voor de L.O., vallen hier tevens onder zij die als docent werkzaam zijn aan de instituten voor het p.o. Het zelfde geldt voor leraren die opleiden voor het secundair onderwijs binnen die centra. Leraren voor het tertiair onderwijs vallen hierbuiten. Van hen mag een voortdurend alerte wetenschappelijke instelling worden verwacht.

5. *De planning van deze ingrijpende herstructurering van onderwijs én de lerarenopleiding* schetst Knoers volgens goed gebruik in een planning op korte, middellange en lange ter-

mijn. Voorlopig zet hij tien mijlpalen uit, t.w.:

- Het tot stand komen van een hecht samenwerkingsverband ter bevordering van wederzijdse instromen tussen universitaire en experimentele lerarenopleidingen. Daartoe is de oprichting van interfacultaire centra voor de L.O. een eerste vereiste.
- Creatie van de middenschool. Dit kan verdeeld over meerdere kabinetsperiodes geschieden, door geleidelijke uitbreiding van de brugperiode van het v.o. van 1 tot 4 jaar.
- Een beperkt experiment met het t.o. t.a.v. verregaande integratie van verwante vormen van h.b.o. en w.o., ook op bestuurlijk niveau (p. 164).
- Verlaging van de leerplichtige leeftijd tot aan 5 jaar, een symbiose van kleuteronderwijs en aanvangsonderwijs.
- Bijscholing van onderwijzers en leraren met oude opleidingen, en fusering van pedagogische academies met instituten voor L.O.
- Inpassing van het 4-jarig m.b.o. aan de instroom uit de nieuwe middenschool, en aan oriëntatie op het t.o.
- Verdwijnen van het Havo bij wetswijziging.
- Verlenging van de driejarige v.w.o.-top tot vier jaar, eveneens bij wetswijziging.
- Bijscholing van huidige eerste-graadsleraren.
- Volledige herstructurering van het tertiair onderwijs.

6. Welke vragen roept deze studie op?

Knoers sluit met dit ontwerp duidelijk aan bij de onderwijsdoelen zoals Adorno die elders heeft geschetst. De voorkeur voor de emancipatorische functie van het primaire onderwijs en de verlenging daarvan met twee jaar ligt geheel in deze lijn, alsmede in die van de opvattingen van Velema en Idenburg.

Ook in internationaal opzicht kan de lijn

worden doorgetrokken. Op het congres van Pax Romana dat in de zomer van 1971 te Fribourg werd gehouden, wees de Zwitserse hoogleraar Pierre Furter op het dilemma waarvoor opvoeding en onderwijs ons stellen: l'alphabétisation et éducation de masse: factures de libération et d'oppression⁴.

De scoleire explosie die op gang is gekomen stelt ons voor het probleem van voortgezet onderwijs voor iedereen. 'En effet, cette clientèle a déjà fait l'expérience de l'école et l'a fait de façon négative.

Ce sont tout d'abord des individus qui ont subi un échec et qui seront probablement peu motivés à le répéter; d'autre part, cet échec peut aussi signifier l'échec d'un système d'éducation. Il semble donc difficile d'agir pédagogiquement sur cette clientèle de plus en plus nombreuse sans s'interroger sur les causes de ces échecs et par voie de conséquence sans analyser de façon critique les méthodes qui en sont peut-être l'origine. A ce deuxième niveau, les éducateurs se sont avisés qu'il leur fallait tenir davantage compte des motivations de leurs élèves; qu'il était nécessaire de déterminer ce qu'il savaient mal; que l'enseignement devait prendre un autre style; être plus individualisé, moins autoritaire, faire davantage appel à la coopération etc.'

Dit vraagt om een ander programma en een andere functie van het onderwijs. Heeft het onderwijs eenmaal zijn emancipatorische resultaat opgeleverd, dan mag verwacht worden dat de keuze van een beroep ook meer bewust zal gebeuren. Dat geldt niet in de laatste plaats voor de keuze van het leraarschap, dat volgens deze opzet de professionele voorbereiding krijgt die het verdient.

6.1. Of deze opzet echter een goede aansluiting bij de huidige ontwikkelingen waarborgt, is een geheel andere vraag. Het rapport van de COL spreekt en laat sinds jaar en dag spreken van opleidingen tot leraar van de eerste, tweede en derde graad. Deze drie graden zijn enigszins gelieerd aan de oude verdeling in

onderwijstypen. Knoers gaat echter niet uit van de opleidingen, maar van nieuwe soorten onderwijs. Daarbij zijn leraren van de tweede en derde graad – zoals ze nu in opleiding zijn in de experimentele instituten – bestemd voor wat Knoers noemt het primair onderwijs. Het secundair en tertiair onderwijs zou dan geheel toevallen aan wat nu nog eerstegraadsleraren heten. Deze zullen straks geheel aan centra voor lerarenopleiding, geïncorporeerd in universiteiten en hogescholen, worden gevormd.

Zolang echter de beslissing niet gevallen is wie de taak op zich neemt eerstegraadsleraren op te leiden in de toekomst, lijkt me dit concept enigszins voorbarig. Deze voorbarigheid lijkt nog groter wanneer men bedenkt, dat betaande instituten voor L.O. sinds jaar en dag eerstegraadsleraren hebben opgeleid en dit nog steeds doen. Zij blijken over het daartoe noodzakelijke kader van opleiders te beschikken. Het is niet aanmerkelijk dat zij van dit opleidingsrecht dat tevens een opleidingsplicht inhoudt zonder meer afstand zullen kunnen doen.

6.2. Deze strenge scheiding tussen Centra voor L.O. en Instituten voor L.O. verklaart, waarom de aansluiting van de opleiding voor p.o. met die voor het secundaire onderwijs vrij vaag blijft, (p. 117). Ook wordt niet duidelijk *op welke leeftijd met de L.O. kan begonnen worden*. Op pag. 95 wordt gesproken over 18 jaar, op pag. 133 wordt aan het model vastgehouden; daar begint de L.O. met 20 jaar.

6.3. Voor Knoers is *grensverleggend onderzoek* onderdeel van de postdoctorale wetenschappelijke opleiding. Dit hoort tot de taak van de wetenschappelijke staf. De vraag is nu, of er nog plaats is voor deelname van de student aan onderzoek binnen zijn vierjarige w.o.-opleiding in één vak (Posthumus). Voorzover ik kan nagaan, is hier geen ruimte voor. Dit komt overeen met wat De Moor in zijn inleiding op het Congres van de Katho-

lieke Leergangen op 1 februari 1972 hierover zei⁵. De gedachte aan enkele grote regionale instellingen voor 2 tot 3000 studenten treffen we bij dezelfde auteur later ook aan⁶. Daarmee komt het tot nu toe gebruikte en ook wel misbruikte onderscheidingsmiddel tussen w.o. en h.b.o. te vervallen. Waarin moet het dan wel gezocht worden? Als het Knoers ernst is met de plaats van het tertiair onderwijs dat niet hoger maar wel later onderwijs zal zijn dan het secundaire, is het dan nog waar te maken dat binnen het t.o. alsnog niveauverschillen worden aangebracht die noodzakelijk resulteren in institutionele onderscheidingen? Vanuit het principe van 'later' onderwijs moet het evengoed mogelijk zijn binnen alle instituten niveauverschillen in vakwetenschappelijke en onderwijskundige vorming aan te brengen. Gebeurt dit, dan krijgt de idee van een samenwerkingsverband een duidelijk zakelijk doel.

De als natuurlijk ervaren verhoudingen binnen het onderwijs in Nederland brengen het onderscheid tussen h.b.o. en w.o. met zich mee. De inzichten echter gaan duidelijk verder, in de richting van een integratie, op basis van de professionalisering van gelijksoortige beroepen.

De Duitse keuze voor een Pädagogische Hochschule mag dan andere problemen doen rijzen⁷, het gevaar van bevoogding door één der partners is echter geweerd.

6.4. Dit alles overziende dringt zich de vraag op, of bij de realisering van dit ontwerp voor een lerarenopleiding het cruciale vraagstuk niet gelegen is in de *interpretatie van het samenwerkingsverband*.

Het samenwerkingsverband dat het ministerie van O. en W. aan instituten voor lerarenopleiding en instellingen voor w.o. heeft opgelegd, moet – om de woorden van Knoers te herhalen – serieus worden genomen⁸.

Dan mag daaronder worden verstaan dat dié interpretatie onjuist is, die samenwerking opvat als de plicht van de een naar de

ander een recht op kan laten gelden. Samenwerking kan alleen gerealiseerd worden, als ze van twee kanten komt.

Het doet daarom wat wrang aan de instituten opgesierd te zien met de term 'samenwerkingsinstituut', terwijl het eerste deel van deze samenstelling ontbreekt als het gaat over instellingen voor w.o. Wat houdt 'samenwerking' in als instellingen voor w.o. bij programmering en examinering van alle opleidingen betrokken zijn, terwijl de instituten niet als zodanig maar slechts via hun docenten d.m.v. overleg iets met de opleidingen te maken krijgen? Hoe moeten we 'samenwerking' zien, als in dit ontwerp het vakwetenschappelijk zowel als het onderwijskundig patronage van de lerarenopleidingen geheel komt te liggen bij de centra voor de L.O.? Hier neemt de Alma Mater de rol op zich van kunst- of stiefmoeder, erger nog: van voogdes.

Toch is haar de veel boeiender rol van partner toegedacht!

Het onderscheid tussen wetenschappelijk tertiair onderwijs en tertiair onderwijs-tout court stempelt de huidige en nieuwe instellingen voor HBO tot afgeleide opleidingen, en doet geen recht aan hun zelfstandigheid en hun geheel eigen ervaring en inbreng. Erg consequent wordt trouwens dit onderscheid ook niet doorgevoerd. De zelfstandigheid lijkt de instituten namelijk wél gegund als ze in een leemte voorzien, m.n. voor die opleidingen voor een eerstegraadsbevoegdheid die niet aan instellingen voor w.o. worden verzorgd, zoals voor tekenen en gymnastiek⁹. Wij voegen hieraan muziek toe.

In dit verband is de onder 4.3. aangestipte bestuurlijke opzet van het Centrum voor de L.O. een teken aan de wand. De benoeming van de directeur van een C.L.O. geschiedt uitsluitend op voordracht van de faculteit der sociale wetenschappen. Waarom wordt aan het bestuur van het Instituut voor de L.O. waarmee een samenwerkingsverband is aangegaan, niet eenzelfde recht toegekend?¹⁰

Er lijken ons op het punt van de interpretatie van de samenwerking tussen Instituten voor L.O. en Centra voor L.O. geen geringe moeilijkheden te verwachten. In feite spitst zich de zaak toe op de vraag waar de eindverantwoordelijkheid zal komen te liggen voor de L.O. Hierover spreekt Knoers zich nog niet uit.

Als we de lijn doortrekken van dit ontwerp en ernst maken met de professionalisering van het leraarschap, dunkt ons, dat voor de opleiding van leraren voor het s.o. en t.o. de eindverantwoordelijkheid moet gedragen worden door de faculteiten die aan die opleiding hun aandeel hebben gegeven. In dit geval betekent het dat de faculteiten die voor de vakwetenschappelijke vorming hebben gezorgd in deelgenootschap met de sociale faculteiten die voor de algemene onderwijskundige vorming garant zijn, de verantwoordelijkheid op zich nemen.

Dit participatiemodel zal tevens kunnen opgaan voor de Instituten voor L.O. aan wie het ius promovendi zou kunnen worden verleend, op grond van hun bestaande.

Onze bezorgdheid voor een blijvende eenzijdige interpretatie van het samenwerkingsverband tussen instituten voor L.O. en instellingen voor w.o. moet dan ook in dit perspectief gezien worden. Een tot nu toe eenzijdige interpretatie zou acceptabel te achten zijn, zolang daartegen een beginnende en groeiende belangstelling van het w.o. voor professionalisering van het beroep van leraar opweegt.

Maar nu eenmaal in kringen van het w.o. het inzicht in de noodzaak van een professionele L.O. groeiende is, mag verwacht worden dat ernst wordt gemaakt met een samenwerking die aan de vakwetenschappelijke én onderwijskundige aspecten van de opleiding beide recht doet wedervaren.

6.5. Nog enkele opmerkingen tot slot.

Het ontgaat ons waarom op pag. 156 steeds van opleiding tot *kleuterleidsters* wordt gesproken. Vóór het jaar 2000 zullen we zeker

de mogelijkheid moeten creëren dat ook jongelui enige jaren als zodanig werkzaam zijn. Zij zullen waarschijnlijk het eerste kiezen voor een opleiding tot leraar voor 5-8-jarige kinderen.

6.6. Is de *hoge toelatingsdrempel* voor het beroep van leraar naast het Engelse voorbeeld (p. 102) mede ingegeven door de resultaten die uit het onderzoek van Renes naar voren zijn gekomen omtrent de motieven die leiden tot de keuze van het beroep van onderwijzer?¹¹

6.7. Het blijft onduidelijk waarom Knoers op pag. 44 kiest voor de *driedeling* in 3 x 3 leerjaren van het Zweedse onderwijs, en waarom hij op pag. 45 kiest voor de opbouw in *vierjarige perioden*. Evenmin wordt de reden genoemd van de keuze voor groepsonderwijs op niveau 1 van het p.o., terwijl niveau 2 en 3 bevolkt worden met vakleraren. De parallel met de Zweedse grundskola is hier ver te zoeken. Deze kent immers in de onderbouw (klas 2-3) en de middenbouw (klas 4-5-6) de groepsleraar, en pas in de bovenbouw (klas 7-8-9) het vaklerarensysteem.

6.8. Aanvankelijk heeft Knoers voor het p.o. aan een opleiding in *2 of meer vakken* gedacht, voor het secundair aaneen opleiding in *één of meer vakken*, en voor het t.o. aan een opleiding in *één vak* (p. 78).

Later echter ziet hij in de opleiding voor leraren voor het s.o. en t.o. slechts ruimte voor één vak (p. 116). Moeten we de verklaring zoeken in de ontwikkeling van zijn gedachten in de richting van een duidelijke scheiding tussen t.o. en w.t.o., een onderscheid dat er aanvankelijk niet is geweest? Dit zou mede af te lezen zijn uit de terminologie die wat aarzelend op gang komt. De leraren voor het p.o. heten kortweg 'leraar', die van het s.o. en t.o. heten afwisselend 'leraar' of 'leraar-docent'. Is de natuur dan toch sterker dan de leer?

6.9. Wij concluderen tenslotte dat Knoers de hem royaal geboden kans met beide handen heeft aangegrepen. Hij heeft een visie op de opleiding tot leraar ontworpen die in menig opzicht uitzicht biedt op een toekomst. Die toekomst wat dichterbij te hebben gebracht is de niet geringe verdienste van een studie die naast utopische en controversiële ook zeer reële trekken vertoont.

Nijmegen, 21-6-1972.

Noten:

1. Th. Adorno; *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main 1970.
2. E. Velema; Herstructurering van het Nederlands onderwijs, in: *Pedagogische Studiën* 48 (1971) p. 141-151.
3. zie ook; Eerste samenvatting van de overwegingen en conclusies van de werkgroep onderwijzersopleiding. 1971, 4.4.2.1. p. 21.
4. Pierre Furter; L'alphabétisation et Education de Masse: facteurs de libération et d'oppression, in: *Convergence* 6 (1971) p. 11-16.
5. J. H. G. I. Giesbers; Ontwikkelingen naar tertiair onderwijs, in: *Pedagogische Studiën* 49 (1972) 4, p. 182.
6. R. A. de Moor; De ontwikkeling van het tertiair onderwijs, in: *Universiteit en Hogeschool* 18 (1972) 5, p. 407.
7. *Strukturplan für das Bildungswesen, Deutscher Bildungsrat*. Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart 1971³, p. 249.
8. o.c. p. 103.
9. o.c. p. 169.
10. o.c. p. 123.
11. P. B. Renes; *Recrutering en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland*, Groningen 1969.
12. Mogen we aan de uitgever vragen bij een herdruk de zetfouten te vermijden op o.a. de volgende pagina's:
18-19-29-33-50-76-103-104-112-121-143-145-151-173?

Curriculum Vitae

Mejuffrouw drs. M. J. I. Bos behaalde in 1952 de akte

M.O.-B Nederlandse Taal- en Letterkunde. Ze was een twintigtal jaren werkzaam als lerares aan verschillende lycea, waaronder het Serviamlyceum te Sittard. Zij studeerde pedagogiek aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen en legde het doctoraal examen af in 1965. Sinds 1968 is zij verbonden aan de doctoraalopleiding van de subfaculteit.

De laatste twee jaar functioneert zij in de afdeling lerarenopleiding. Haar aandacht gaat speciaal uit naar de theorie van de school.

Adres: Instituut Onderwijskunde,

Berg en Dalseweg 83, Nijmegen.

Kroniek

I. Meer samenwerking tussen leerkrachten en ouders.

Naar aanleiding van een televisie-uitzending van de V.P.R.O. op 3 december 1970 over de Elbertschool in Zwolle is een conflictsituatie ontstaan over de vraag in hoeverre ouders voor de school en bij het onderwijs mogen worden ingeschakeld. Vandaar dat deze uitzending de uitdagende titel heeft meegekregen: 'Van wie is die school?'

Deze titel is in lichte mate provocerend daar op de Elbertschool de ouders hebben meegewerkt bij het eigenlijk leerproces. Deze ouders vullden taken tijdens de lesuren voor het groepslezen, blokrekenen, handwerken, handenarbeid en muziek. Zelfstandig mochten de ouders optreden bij de expressievakken maar bij de leervakken lezen en rekenen werkten zij onder de directe leiding van de leerkrachten. Dit betekent dat de onderwijzer(es) verantwoordelijk is en blijft voor de keuze van de leerstof en het niveau van het onderwijs, dat gegeven wordt.

Het laat zich denken dat het bevoegd gezag voor het onderwijs in de gemeente Zwolle, niet weinig geschrokken is over dit voor Nederlandse verhoudingen nogal vergaand betrekken van de ouders bij het onderwijsgebeuren. De eerste opwelling van deze kant schijnt dan ook geweest te zijn: geen ouders inschakelen bij het onderwijsproces in het algemeen en bij het lesgeven in het bijzonder. Dit standpunt is, mede door de publieke opinie wat afgezwakt zo niet prijsgegeven. Het bevoegd gezag heeft namelijk verklaard dat:

- de leerlingen optimale ontwikkelingskansen geboden moeten worden;
- daarom de kwaliteit van het onderwijs moet worden gegarandeerd en

- ouderhulp dan ook op verantwoorde wijze moet worden georganiseerd om chaos in de school te voorkomen.

De eigenlijke vraag: 'Van wie is de school?', is evenwel niet beantwoord geworden. Niettemin is een antwoord noodzakelijk om meer duidelijkheid te verkrijgen in de relatie tussen school en ouders. Tot dusverre zijn de ouders wel bij het schoolgebeuren betrokken maar dit bleef evenwel slechts beperkt tot het bezoeken van ouderavonden, schooltentoonstellingen, open schooldagen en het verlenen van medewerking bij geldinzamelingen voor de school, het zetten van koffie tijdens schoolbijeekkomsten en het assisteren bij schooluitstapjes. Voorts kan het hoofd van de school de relatie tussen ouders en school bevorderen door het houden van spreekuren.

Met al deze activiteiten, hoe lofwaardig en nuttig op zichzelf, ontstaat er evenwel geen wezenlijke relatie tussen ouders en school. Teveel blijven ouders 'buiten spel' staan, niet feitelijk, niet functioneel worden zij betrokken bij het schoolgebeuren zoals dit in de onderwijsleersituatie het geval is. Het zou dan ook belangrijk zijn, zeker voor wat het kleuter- en basisonderwijs betreft, de vraag 'Van wie is de school?' te beantwoorden met 'van de ouders'. De opvoeding in het gezin wordt namelijk in de kleuter- en basisschool voortgezet en uitgebreid. Het komt mij dan ook voor dat er geen bezwaren van principiële aard kunnen zijn om vaders en moeders bij het onderwijs te betrekken indien zij dit wensen, daartoe bekwaam kunnen worden geacht, het vertrouwen hebben van de leerkrachten en de andere ouders, en er verder geen andere bezwaren zijn. Indien het mogelijk zou worden om ouders, op basis van vrijwillige dienstverlening, bij het onderwijs in te

Schakelen en hen meer bij het schoolgebeuren te betrekken dan zal dit ongetwijfeld op den duur consequenties kunnen hebben voor het bepalen en het uitvoeren van het onderwijsbeleid. Het onderwijs is voor de persoonlijkheidsontwikkeling der kinderen en de maatschappelijke toekomst van jonge mensen van zo'n grote betekenis geworden dat het niet meer aangaat het onderwijsbeleid alleen te doen bepalen en uitvoeren door overheid en schoolbesturen. Leerkrachten en ouders moeten daarin worden gekend en betrokken. Het is dan ook noodzakelijk dat in en buiten de school ouders en leerkrachten intensiever gaan samenwerken om een beter onderwijsbeheer te verkrijgen zodat de democratisering en vermaatschappelijking van het onderwijs meer worden bevorderd dan tot nu toe gebeurt.

II. Toenemende belangstelling voor dagonderwijs.

Uit een onlangs verschenen publikatie - 'De Nederlandse Jeugd en haar Onderwijs' van het Centraal Bureau voor de Statistiek - is af te leiden, dat in de periode 1930 tot en met 1970 de belangstelling onder de dertien- tot twintigjarigen, voor het volgen van volledig dagonderwijs, regelmatig toeneemt.

Uit de vele verzamelde gegevens zijn ter toelichting op deze groeiende belangstelling en om meer inzicht over deze problematiek te verkrijgen, de Tabellen 1 en 2 samengesteld:

Tabel 1 Percentage mannen van 13-20 jaar, dat volledig dagonderwijs ontvangt:

	1930	1940	1950	1960	1970
13 jaar	88%	92%	96%	99%	100%
14 jaar	36%	50%	72%	86%	97%
15 jaar	24%	36%	45%	65%	86%
16 jaar	18%	26%	33%	45%	68%
17 jaar	14%	16%	22%	31%	50%
18 jaar	9%	11%	15%	22%	36%
19 jaar	7%	8%	13%	17%	28%
20 jaar	4%	6%	10%	13%	21%

Tabel 2 Percentage vrouwen van 13-20 jaar, dat volledig dagonderwijs ontvangt:

	1930	1940	1950	1960	1970
13 jaar	82%	86%	96%	100%	100%
14 jaar	24%	37%	68%	76%	92%
15 jaar	16%	26%	32%	49%	73%
16 jaar	12%	18%	21%	30%	52%
17 jaar	8%	11%	13%	19%	33%
18 jaar	7%	8%	8%	11%	19%
19 jaar	3%	4%	5%	7%	13%
20 jaar	2%	3%	3%	5%	8%

Uit de beide statistieken is af te leiden dat zowel onder de jonge mannen als vrouwen de belangstelling voor het volgen van volledig dagonderwijs per decennium toeneemt.

Ter verduidelijking moge dienen, dat onder 'volledig dagonderwijs' wordt verstaan alle inrichtingen van onderwijs waar de leerlingen ten minste 16 uren per week les krijgen, alsmede de volledig ingeschreven studenten van universiteiten en hogescholen. Dit betekent echter dat het percentage jeugdigen, in de leeftijd van 13 tot en met 20 jaar, dat op enigerlei wijze onderwijs ontvangt, beduidend hoger wordt als daarbij worden geteld de jongeren van de leerlinginstellingen, de deelnemers en deelneemsters aan het vormingswerk voor werkende jongeren en de leerlingen der avondscholen. Deze instellingen komen namelijk niet toe aan 19 lessen per week per leerling en worden derhalve niet gerekend te behoren tot het volledig dagonderwijs.

De percentages in de beide statistieken zijn overigens op zichzelf al indrukwekkend en beemoedigend genoeg. Zij zijn indrukwekkend omdat zonder wettelijke dwang als leerplichtverlenging het volledig dagonderwijs groeit. Zo ging bijvoorbeeld in 1930 van de 17-jarige jongens 14% naar het volledig dagonderwijs en in 1970 niet minder dan 50%. In 1930 volgde van de jonge mannen van 20 jaar slechts 4% volledig dagonderwijs en in 1970 21% dus het vijfvoudige.

Ook bij de meisjes is de stijging niet gering te achten. Van de 17-jarigen volgde in 1930 8% volledig dagonderwijs en in 1970 33%. Onder de

20-jarige meisjes is in deze periode het percentage gestegen van 2 tot 8%.

Hoewel dus ook onder de meisjes een toenemende belangstelling voor het volgen van volledig dagonderwijs is te constateren, komen zij, over de gehele periode van 1930 tot en met 1970 en onder alle generaties van 13- tot 20-jarigen, toch minder aan het volgen van volledig dagonderwijs toe dan de jongens. Te dien opzichte wordt de emancipatie van jonge vrouwen, in vergelijking met die van jonge mannen, in hoge mate belemmerd. Deze problematiek is evenwel ingewikkelder dan vaak wordt verondersteld daar deze ten nauwste is verweven met onze maatschappelijke structuur, sociaal-psychologische opvattingen over de rol van de man en de vrouw in onze samenleving wat betreft de partnerkeuze, de huwelijksleeftijd, het

gezinsleven, de beroepsuitoefening en met het gegeven dat meisjes graag spoedig willen verdienen om over enig geld te kunnen beschikken als zij reeds op jeugdige leeftijd een mogelijke huwelijkspartner ontmoeten.

Voorts zijn deze percentages bemoedigend voor hen, die streven naar vermaatschappelijking van het onderwijs op basis van vrijwilligheid der leerlingen. Niet door een leerplichtwet moeten jongeren worden gedwongen om volledig dagonderwijs te volgen. Enerzijds moeten zij zelf de betekenis van het onderwijs voor hun persoonlijkheidsontplooiing en maatschappelijke toekomst inzien en anderzijds moet het onderwijs voor de jongeren functioneel en inspirerend zijn.

J. H. N. Grandia

Boekbesprekingen

Nan Lin, *Innovative methods for studying innovation in education*, Michigan, 1968 (1)

1. Verspreiding (diffusie, disseminatie) en invoering (implementatie) van nieuwe onderwijskundige ideeën en praktijken in onderwijsinstellingen is een nog weinig onderzocht en weinig planmatig verloopend proces. Ervaringen bij industriële vernieuwingen wezen uit, dat vijf tot elf keer zoveel tijd nodig is voor verspreiding en toepassing van onderzoeksuitkomsten, dan voor het spuurwerk zelf. (2) Van Miles is de beruchte berekening, dat in het onderwijs invoering van vernieuwingen gemiddeld vijftig jaar vraagt. (3)
2. Tegen deze achtergrond lijkt het nuttig kennis te nemen van veldonderzoek als van *Nan Lin*, die enkele diffusie-aspekten naging bij een vernieuwingsproject aan scholen voor voortgezet onderwijs in Michigan State. De vernieuwing betrof het overgaan van een strakke, uniforme naar een flexibele, variabele roostering van de leervakken. De beslissing raakte rechtstreeks alle leraren. Het onderzoek vond plaats op drie scholen, die vergelijkbaar waren naar omvang, leerling-rekrutering, lerarenbestand (opleiding, salaris, geslacht, leeftijd), alsook algemene vernieuwingsgezindheid. Lin ging na de relatie tussen de reacties van de leraren op de betreffende innovatie en de interne communicatie-structuur in het lerarenkorps. De 109 leraren van de drie scholen werd vanuit deze probleemstelling gevraagd aan te geven:
 - de mate waarin zij de innovatie relevant en waardevol vonden voor hun taakuitoefening (innovatie-internalisatie)
 - wanneer zij voor het eerst in hun school van de innovatie hoorden (innovatie-besef)
 - drie kollega's in de school van wiens mening over onderwijszaken men refereerde (interne communicatie-structuur).
3. De school met de hoogste mate van innovatie-

internalisatie en de kleinste (tijds)variatie tussen de leraren voor wat betreft het innovatie-besef bleek zich door de volgende sociale structuur in het lerarenkorps te onderscheiden:

- geen van de leraren stond los van het netwerk (geen van de leraren noemde geen enkele kollega of werd door niemand genoemd)
- evenmin bleken zich kleine subgroepen af te tekenen los van de hoofdgroep
- er deden zich geen primaire of sekundaire 'liaisons' voor (bij het wegvallen van een of twee invloedrijke leraren zou het netwerk niet in subgroepen uiteenvallen)
- niet minder dan zeven van de dertig leraren van de betreffende school kwamen uit het onderzoek als opinie-leider naar voren (leraar die door meer dan 10% van zijn kollega's werd genoemd).

In de twee minder positief op de innovatie reagerende scholen kwamen van de hoofdgroep geïsoleerde leraren en subgroepen voor, meerdere liaisonfiguren, weinig opinie-leiders met een smal invloedssfeer.

4. Het in dit onderzoek gehanteerde innovatie-kriterium (positieve reactie op vragenlijst) en communicatie-begrip (noemen van kollega's) is schraal. De betrouwbaarheid van de lerarenuitspraken, waarmee uitsluitend werd gewerkt, blijft moeilijk te schatten. Niettemin kan vanuit dit onderzoek met Lin worden gekonkludeerd, dat het vaak zo grillige en ongrijpbare diffusie-proces in onderwijsorganisaties voor een deel verklaard en voorspeld kan worden vanuit de communicatie-structurele eigenschappen van die organisaties. Lin komt op grond hiervan tot praktische aanwijzingen. Wie nieuwe inzichten en werkwijzen in onderwijsinstellingen wil introduceren moet eerst onderzoeken wie de sleutelfiguren in die organisaties zijn. Minstens

dezen dienen vanaf het begin volledig bij de discussie over en de invoering van de vernieuwing te worden betrokken. Zonder hun steun is de operatie tot mislukking gedoemd. Tevens dient onderzocht of de formele structuur ('hierarchy', 'bevoegde organen') en de informele structuur (invloedsdomein opinieleiders) kongruent zijn.

Wanneer dit laatste niet het geval is, dan kunnen bij de implementatie van de vernieuwing conflicten en mislukkingen worden voorspeld, hoe waardevol de vernieuwing en hoe 'bevoegd het gezag' ook moge zijn.

H. Blankertz – *Theorien und Modelle der Didaktik*, München 1972, 6, überarbeitete Auflage.

B. ziet drie groepen modellen: de Bildungstheoretische uit de school van Dilthey, de informatie-theoretische als Alzudi en Cogendi van Frank en zijn medewerkers en de leertheoretische modellen.

Blankertz bespreekt alles waarderend-critisch, waarbij hij er van uitgaat dat de drie stromingen niet met

Noten

1. Nan Lin, 'Innovative methods for studying innovation in education', Research implications for educational diffusion, National Conference on the diffusion of educational ideas, Michigan 1968, Bibliotheek Voorlichtingskunde, Landbouwhogeschool, Wageningen.
2. E. Guba, Development, diffusion and evaluation, in: T. Eidell, 'Knowledge production and utilization', Colombia 1968.
3. M. Miles, 'Innovation in education', New York 1967. *Q. L. Th. van der Meer*

elkaar concurreren, maar elkaar juist ontwikkelen door het open houden van de vraagstellingen.

Het is een van de beste, zo niet de beste inleiding in de theorie van de didaktiek van de laatste tijd. Dit oordeel van Klafki kan volledig onderschreven worden.

N. F. Noordam

J. Bowen – *A History of Western Education* dl I The Ancient World, 2000 B.C. – A.D. – 1054, London 1972.

De geschiedenis van de opvoeding verheugt zich blijken de vele werken die de laatste tijd verschijnen in een grote belangstelling. Een voorbeeld van een goed, maar overigens niet opzienbarend werk is dit werk van Bowen.

Het is kennelijk geschreven door een historicus en het gaat grotendeels voorbij aan wat pedagogen interesseert op het gebied van de didaktiek, het leven van de kinderen en hun pedagogische begeleiding.

Het verwondert dan ook niet dat het bekende werk van Beck over de Griekse school ontbreekt. Duitse literatuur heeft Bowen vrijwel niet gebruikt: hij kent Dolch niet, noch Nilsson en zelfs Marrou's *Histoire de l'éducation* is afwezig, hoewel daarvan een Engelse vertaling bestaat.

Een prachtig uitgegeven werk, goed voor wat het geeft, maar met grote lacunes.

N. F. Noordam

G. Priesemann – *Zur Theorie der Unterrichtssprache*, Düsseldorf 1971.

Tussen de taal van de wetenschap en die van de gewone omgang bevindt zich de taal van het onderwijs die daartussen een brug moet slaan. Priesemann geeft een beschrijving van de problemen en de moeilijkheden die daarbij te pas komen.

Hij vergelijkt opstellen en verslagen van kinderen uit het begin van hun schoolloopbaan en aan het eind en constateert dan het verschil in taalgebruik.

Ook geeft hij een aantal lesvoorbeelden en voorziet die van kritische aanmerkingen: onjuist tempo, verkeerd woordgebruik, enz. Wat is echter onjuist,

schadelijk? Is dat voor alle leerlingen hetzelfde? En: kan men zich een juist tempo – wat dat dan ook is – eigen maken?

Veel wezenlijke vragen worden niet gesteld, laat staan beantwoord. Een empirische basis ontbreekt, de uiteenzetting van het verschil tussen objekttaal en meta-taal heeft weinig met de praktijk te maken.

Toch kan deze vrij volledige inleiding in het vraagstuk van de taal in het onderwijs als inventarisatie zijn nut hebben.

N. F. Noordam

J. Hough & J. Duncan *Teaching, Description and Analysis*, Reading 1970, Addison-Wesley, p. 445.

De achtergrond van deze co-productie is de frustratie die de schrijvers voelen bij het ontbreken van een onderwijstheorie die de praktijk of het onderzoek kan leiden, een frustratie die versterkt wordt door leertheorieën die slechts zeer beperkt toepasbaar zijn op de klaspraktijk. Vandaar dit boek, bestemd voor a.s. docenten in pre-service en meer ervaren docenten in in-service programma's. De schrijvers willen hen een geïntegreerd begrippenapparaat bieden om eigen onderwijsactiviteiten te sturen en kritische vragen over het eigen onderwijs te beantwoorden. Het accent wordt gelegd op wat leerkrachten kunnen doen t.a.v. het plannen, uitvoeren, evalueren en verbeteren van hun onderwijs, waarbij wel getracht wordt om dit onderwijsproces te beschrijven en te analyseren, niet om normen te geven volgens welke de docent moet handelen. Deel een is gewijd aan een begripsbepaling en -uitwerking van onderwijzen, een proces dat de schrijvers definiëren als een unieke, professionele, rationele en menselijke activiteit waarin men zichzelf en zijn kennis creatief en imaginatief gebruikt om het leren en welzijn van anderen te bevorderen. Het is een proces in vier fasen, waarmee tevens de structuur van het boek is gegeven, want elke fase: curriculum planning – instructie – toetsing – evaluatie wordt in een apart deel behandeld. Men is geneigd zich mismoedig af te vragen of er werkelijk ruim

400 bladzijden nodig zijn om een dergelijk simpel model te vullen maar, zoals elke lezer van Pedagogische Studiën weet, in de wereld der onderwijskunde is niets onmogelijk en door een overvloed aan voorbeelden, protocollen, case-histories, modellen, grafieken en tabellen slagen de auteurs erin hun ideeën over te dragen aan zelfs de meest ondeskundige lezer. Zij verklaren zich verplicht aan grootheden zoals Allen, Amidon, Flanders, Bloom, Guilford, Krathwohl, Mager, Popham en vele anderen, en inderdaad, de ideeën, theorieën en opvattingen die men verspreid bij deze specialisten tegenkomt, vinden we in dit boek keurig bij elkaar gezet en degelijk, hoewel vaak omstandig, uitgelegd, waardoor Hough en Duncan hun karakterisering van dit geschrift als een 'synthesis of a number of ideas drawn from theory, research, and conventional wisdom' (p. IX) volledig waarmaken.

In deze zin liggen de positieve eigenschappen, maar tevens de tekorten van dit werk; ik vind het wel geslaagd als naslagwerk, maar ongeschikt om als tekstboek met studenten of leerkrachten systematisch te bestuderen. Natuurlijk is *Teaching* een zeer complex en wijdvertakt proces maar ik vraag me af of men dit proces veel inzichtelijker maakt door de *Description and Analysis* die ons hier geboden wordt.

J. H. G. I. Giesbers

J. McNeil: *Toward Accountable Teachers*, New York 1971, Holt, Rinehart and Winston N.V., 176 p.

Bestemd voor onderwijspractici en supervisors van aanstaande en in functie zijnde leerkrachten beoogt dit boek hen te helpen eigen en andermans onderwijsgedrag te evalueren en te verbeteren.

Door de vorderingen van de leerling centraal te stellen bij het beoordelen van de leraar hoopt McNeil een tegenwicht te scheppen tegen de vele subjectieve factoren en criteria die een rol spelen bij dit evaluatieproces.

Schrijver begint met de bemoedigende constatering dat: 'current practices in evaluating teachers are shocking' (p. 4). De adstructie van deze stelling maakt spoedig duidelijk dat de situatie in de Verenigde Staten – hoewel niet zo slecht als in ons land – verre van ideaal is.

Geconstateerd wordt dat beoordeling door superieuren, collega's, studenten, de leerkracht zelf en systematische observatie niet optimaal is; aanbevolen

wordt evaluatie op basis van onderwijsresultaten, d.w.z. 'student progress'. Dit impliceert echter dat men slecht of niet-functionerende docenten kan identificeren en het onderwijsgedrag van anderen kan verbeteren.

Het grootste gedeelte van dit boek wordt dan gewijd aan het 'supervision by objectives'-model, een procedure waarbij supervisor en docent vóór de aanvang van het onderwijsproces afspreken welke gedragsveranderingen in de leerling geaccepteerd zullen worden als indicatoren dat hij nieuwe kennis, kundigheden of attitudes verworven heeft. Na deze zg. Preobservational Conference, begint de tweede fase waarin de docent doceert en de supervisor observeert, gevolgd door een derde fase van interpretatie der observatiedata. De cyclus wordt afgerond met een Postobservational Conference waarin docent en supervisor de resultaten van de les evalueren en de nieuwe les

plannen.

McNeil wijdt een apart hoofdstuk aan de eisen waaraan een goed supervisor moet voldoen: Hij moet onderwijsdoelstellingen volgens de regels der kunst (zie bijvoorbeeld R. Mager) kunnen formuleren - in staat zijn na te gaan of de doelstelling bereikt is - onderwijsdoelstellingen in grotere gehelen kunnen plaatsen - observatie kunnen scheiden van interpretatie - situaties kunnen creëren waarin het aan te leren onderwijsgedrag gepraktiseerd kan worden.

In een veertigtal bladzijden wordt dan nagegaan hoe men het 'supervision by objectives'-model kan toepassen bij pre-service en in-service training,

terwijl in de epiloog schrijver een aantal vragen bij elkaar zet die hij kennelijk nergens anders kwijt kon. Vragen naar het nut van zelf-analyse, het gebruik van de video-tape, de generaliseerbaarheid van gedragsverandering, 'learning for mastery', etc.

Het boek dunkt me interessant voor studenten onderwijskunde mits ze niet te ver gevorderd zijn, daarnaast biedt het bruikbare informatie aan onderwijzers en leraren.

McNeil werkt voldoende met voorbeelden, schuwt het gebruik van research gegevens niet en schrijft begrijpelijk, hoewel soms slordig, Amerikaans.

J. H. G. I. Giesbers

Het boek behandelt de volgende punten: 1. Het belang van de leerproef. 2. Het belang van de leerproef voor de leerling. 3. Het belang van de leerproef voor de leraar. 4. Het belang van de leerproef voor de school. 5. Het belang van de leerproef voor de maatschappij. 6. Het belang van de leerproef voor de wetenschap. 7. Het belang van de leerproef voor de cultuur. 8. Het belang van de leerproef voor de mens. 9. Het belang van de leerproef voor de natuur. 10. Het belang van de leerproef voor de goden. 11. Het belang van de leerproef voor de demonen. 12. Het belang van de leerproef voor de engelen. 13. Het belang van de leerproef voor de heiligen. 14. Het belang van de leerproef voor de zondaars. 15. Het belang van de leerproef voor de verlorenen. 16. Het belang van de leerproef voor de verlorenen. 17. Het belang van de leerproef voor de verlorenen. 18. Het belang van de leerproef voor de verlorenen. 19. Het belang van de leerproef voor de verlorenen. 20. Het belang van de leerproef voor de verlorenen.

Het boek behandelt de volgende punten: 1. Het belang van de leerproef. 2. Het belang van de leerproef voor de leerling. 3. Het belang van de leerproef voor de leraar. 4. Het belang van de leerproef voor de school. 5. Het belang van de leerproef voor de maatschappij. 6. Het belang van de leerproef voor de wetenschap. 7. Het belang van de leerproef voor de cultuur. 8. Het belang van de leerproef voor de mens. 9. Het belang van de leerproef voor de natuur. 10. Het belang van de leerproef voor de goden. 11. Het belang van de leerproef voor de demonen. 12. Het belang van de leerproef voor de engelen. 13. Het belang van de leerproef voor de heiligen. 14. Het belang van de leerproef voor de zondaars. 15. Het belang van de leerproef voor de verlorenen. 16. Het belang van de leerproef voor de verlorenen. 17. Het belang van de leerproef voor de verlorenen. 18. Het belang van de leerproef voor de verlorenen. 19. Het belang van de leerproef voor de verlorenen. 20. Het belang van de leerproef voor de verlorenen.