

GEON, opvoedings- en onderwijsperspektieven

A. K. DE VRIES

I.P.A.W. van de Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

*Het artikel beschrijft onderwijs en opvoedingsideeën die het GEON-project (1973-1980) bepaald hebben. De taak van GEON is experimentele innovatie in het onderwijs ten bate van groepen kinderen in achterstandssituaties, gebruikmakend van in-service training voor leerkrachten. Nadrukkelijk werd gewerkt aan het 'verborgen curriculum' van kleuterscholen en de aanvangsklassen van lagere scholen. In-service trainingskursussen zijn gericht op het bevorderen van diagnostiserend onderwijs-geven en op positieve discriminatie van die kinderen die sociaal aan de rand van de leeftijdsgroep functioneren of achterop raken in schoolse kennis en vaardigheden. Het idee om middels het aanleren van probleem-oplossingsstrategieën de geestelijke gezondheid van kinderen en leerkrachten te vergroten vormt een van de belangrijke doelstellingen van het GEON-project met als tweede doelstelling het aanleren van zelfstandigheid c.q. emancipatie. Het ligt in de bedoeling in *Pedagogische Studiën* over o.a. de evaluatie en achtergronden van de trainingskursussen nader te berichten.*

Meerdere malen is aan de medewerkers van het Programma Gedifferentieerd Onderwijs aan kinderen van 4-8 jaar, GEON, verweten dat er geen verhaal over uitgangspunten en doelstellingen voorhanden was. Men vond dat men daardoor geen oordeel over het Programma kon uitspreken. Tot nu toe was onze reactie: Beoordeel ons wel op wat wij doen, niet op mooie praatjes. In een aantal artikelen in *P.S.* zullen nu GEON-doelstellingen, procedures, plaatsbepalingen in het onderwijs en de resultaten in samenhang worden gepresenteerd. Onderstaand artikel zal over algemene plaatsbepaling en doelstellingen gaan.

1. Inleiding

Het project 'Programma Gedifferentieerd Onderwijs

aan kinderen van 4-8 jaar, GEON', kwam in het begin van de jaren zeventig tot stand op initiatief van de SVO, de WPRO en medewerkers van de subfakulteit PAW van de R.U. Utrecht, en zal per 1 januari 1980 eindigen. Het zou een experimenteel innovatie-project worden, waarin een model ontwikkeld zou moeten worden voor begeleiding van kleuterscholen in achterstandssituaties. De Utrechtse compensatie-programma's vormden het uitgangspunt voor het nieuwe project. Het model voor begeleiding van kleuterscholen in achterstandssituaties moest in daadwerkelijke actie uitgeprobeerd, bijgesteld c.q. geëvalueerd worden.

Vanwege het experimenteel innovatie karakter van de onderneming werden de LPC's uitgenodigd in het initiatief te participeren. Dit werd ingegeven vanuit de toen steeds sterker opkomende intermedieërende functie van LPC's ten aanzien van invoering van vernieuwingen in het onderwijs. De LPC's, de WPRO, vier SBD's en Stichting Onderzoek Leermoeilijkheden van het IPAW (R.U. Utrecht) kwamen samen in de Commissie Experimentele Innovatie, CEI, die het bestuur vormde van het GEON-project. In het samenwerkingsakkoord van de CEI en de bijbehorende projectbeschrijving legde het GEON-project zich vast om de experimentele innovatie activiteiten zowel voor het ministerie van O. & W. als de SVO, als ook voor plaatselijke onderwijsinstellingen en voor de scholen inzichtelijk te maken en voor bijsturing open te houden. Tevens zou de betrokkenheid van voornoemde instituten voor evaluatie in aanmerking komen.

Het GEON-project kan gezien worden als een knecht van meerdere meesters. Dat heeft in de geschiedenis van het project kluchtige en dramatische episodes opgeleverd. Maar vooral ernst en toewijding, omdat en leerkrachten in scholen in volksbuurten en kleine plattelandsgemeentes de belangrijkste meesters waren en bleven.

Beschrijvingen van het totaal aan GEON-activiteiten hoort de verschillende dimensies en achtergronden te betreffen, die het werk bepaald hebben.

Onder andere implicerend: de antropologische overwegingen, de historisch-maatschappelijke plaatsbepaling in het onderwijsbeleid van de zeventiger jaren, de plaatsbepaling tussen thema's in de onderwijskunde en de onderwijsresearch en de plaatsbepaling door de smaakmakers voor opvoeding en onderwijs waar vooral pers en andere media genoemd moeten worden.

Er kunnen in de onmiddellijke toekomst meerdere beschrijvingen van het project verwacht worden, voorzien van beoordelingen vanuit verschillende interpretatiekaders. Nu kan al gesteld worden dat elk van die beschrijvingen en beoordelingen min of meer adequaat zullen zijn en dat ze soms ver uit elkaar zullen liggen; wat niets zegt over hun relevantie.

Wanneer in dit artikel getracht wordt om enkele onderwijskundige vragen te belichten, vooral ten aanzien van dat deel van curriculumontwikkeling dat het verborgen curriculum wordt genoemd, dan moet daarbij gesteld worden dat dat niet los van opvoedkunde en politiek gedacht is.

1.1. De naam van het project

De benaming Gedifferentieerd Onderwijs werd in 1972 gekozen door medewerkers van de SVO. Het project, toentertijd nog SVO project IN 83, was een duidelijk vervolg op de Utrechtse Compensatie Programma's (SVO 083) maar het begrip 'compensatie' was al lang in diskrediet geraakt. De auteur van dit artikel in zijn functie als initiator en wetenschappelijk projectleider accepteerde de nieuwe naam Gedifferentieerd Onderwijs zonder zich te verdiepen in de gangbare betekenis van de differentiatie idee in het onderwijs. Als klinikus was hij in 1972 onvoldoende op de hoogte van de officiële onderwijskundige terminologie. Tegen de tijd dat de betekenis tot hem doordrong was de naam van het project al ingeburgerd. Dat gebeurde in 1974; het lezen van P. de Konings artikel 'Interne Differentiatie' (De Koning, 1974) deed de auteur inzien dat de naam beter Gedifferentieerde Instructie Methoden voor 4-8 jarige kinderen had kunnen luiden.

In de praktijk heeft de naam meerdere malen voor verwarring gezorgd aangezien veel mensen in het onderwijs bij de term differentiatie voornamelijk aan 'setting', dat is vakniveau-differentiatie, denken. Het gaat dan om subgroeperingen van de leerlingengroep, begrippen als differentiëren naar aanvangsniveau, leertempo, leervermogen of belangstelling betreffen dan exclusief de leerlingen. In het GEON-project werd echter gekozen voor differentiatie van het didactisch handelen van de leerkracht

in de zin van uitbreiding en verfijning van de instructiemogelijkheden.

Een volgend punt dat in de discussie over interne differentiatie ook altijd een rol speelt, moet hier genoemd worden, namelijk homogene tegenover heterogene groepen. Vakniveaudifferentiatie levert, wanneer er bijvoorbeeld gedifferentieerd wordt naar leertempo, bijna altijd een groter wordende heterogeniteit van de leerlingengroep op; langzaam en snel werkende kinderen kunnen sterk van elkaar gaan verschillen, zolang als het gaat om de leerstof waarmee ze bezig zijn. GEON koos, naast differentiatie van didactische kwaliteiten van de leerkracht voor vermindering van een te sterke heterogenisering van de leeftijdsgroep. In andere woorden, er werd gekozen voor positieve discriminatie van telkens die kinderen, die in de leeftijdsgroep of sociaal-emotioneel aan de rand functioneren of vanuit schoolse kennis en vaardigheden gezien minder daarvan oppikken dan de leeftijdsgenoten. Zowel de compensatiegedachte speelt in die keuze door als de wens tot verwerkelijking te komen van de idee dat de school zich aan kinderen heeft aan te passen in plaats van het meer gebruikelijke omgekeerde. Het laatste bergt ook de wens in zich dat de school minder selectief zou horen te zijn, d.w.z. minder gericht op de middengroep en de bestpresteerders, terwijl de kinderen met emotionele- en of leermoeilijkheden uitgesloten worden. Minder selectief zijn biedt dan de mogelijkheid de adaptieve functie van het onderwijs te versterken.

Het is realistischer om van meer en minder te spreken omdat het onderwijs op zich niet statisch is, en onderwijsinhouden en werkwijzen telkens aan de wisselwerking onderhevig zijn tussen de gangbare volwassen cultuur, die vertaald wordt naar de schoolcultuur en die rekening moet houden met kindkenmerken. Het onderwijs is altijd tot op zekere hoogte adaptief. De mate van aanpassing aan individuele behoeften van kinderen, zowel emotioneel als op gebied van exploratie en emancipatie kan echter groter zijn dan momenteel in het traditionele onderwijs. Dit lijkt echter gekoppeld te zijn aan het doen afnemen van de selectieve functie. Het GEON-project moet gezien worden als een experiment waarin de mogelijkheden en moeilijkheden van Achterstand Bestrijdend Onderwijs bestudeerd worden.

In de officiële naam van het project is ook de leeftijdsgroep aangeduid, namelijk 4-8 jaar. Het is nodig om hier te stellen dat we tot nu toe niet verder gekomen zijn dan tot een uitwerking en evaluatie van gedifferentieerde instructie voor de kleuterschool.

Hetgeen niet zeggen wil dat er geen plan klaar ligt voor een vervolg. Dat plan is echter nog niet gekoncretiseerd en wel om de volgende redenen:

1. De SBD's waar het project te gast was, die te Amersfoort, Arnhem, Enschede en Hilversum, stelden in het begin van onze aanwezigheid geen prijs op bemoeienis van projectmensen met de reguliere lagere schoolbegeleiding. Veel medewerkers van SBD's zijn (om historische redenen) gespecialiseerd op de aanvangsklassen van de lagere school en konden 'konkurrentie' missen als kiespijn.
2. Het project was uiteindelijk uitgenodigd om een model te ontwerpen en uit te proberen voor begeleiding van 'kleuterscholen' in achterstands-situaties. Niet voor lagere scholen. Wij schoenmakers hoorden ons bij onze eigen leerstap te houden. De aanduiding 4-8 jaar in de naam werd geaccepteerd vanwege de geplande retentie van effect meting in de tweede klassen maar daarmee was de kous dan ook verder af.
3. Min of meer bekend bij de SBD's was de voorkeur die in het project uitging naar een vorm van de Learning for Mastery Strategy als onderwijsmodel die een zwaar aksent op gedifferentieerde instructie zou krijgen en zo zou worden gemodificeerd dat de positieve discriminatie die in het project wordt voorgestaan ook daadwerkelijk in de klasse-organisatie zou worden gerealiseerd. Deze voorkeuren konden nauwelijks enige bijval oogsten. Extern waarschijnlijk omdat men de positieve discriminatie niet zo zag zitten, gezien de eindeloos herhaalde opmerking van vele mensen, dat we de 'goede, snelle' leerlingen opofferden, in onze plannen, aan de 'zwakke, langzame' leerlingen. Intern in het project was ook niet iedereen het met elkaar eens, omdat meerdere medewerkers vonden dat 'mastery-learning' niet samen kon gaan met 'projekt-onderwijs'. Voor de instructiemiddelen die in het project ontwikkeld werden ten behoeve van de kleuterschool denken we de onjuistheid ondertussen bewezen te hebben van de stellingname, dat projekt-onderwijs en de mastery-learning strategie elkaar uitsluiten. Opgemerkt moet worden dat het werken met projecten in de kleuterschool gemeengoed is en minder ver gaat dan wat voor de lagere school wordt verstaan onder 'projekt-onderwijs'. In een volgend artikel, bij de beschrijving van de GEON-kursus 'Voor-spellen en Reageren', hopen we meer over dit punt te zeggen.

van de resultaten van de kleuterschoolbegeleiding, waar we in 1974 mee begonnen, leek een konkurrentiepositie ten aanzien van dienstmedewerkers in SBD's voor GEON-medewerkers geen geslaagd uitgangspunt. Plannen voor lagere schoolbegeleiding bleven dan ook onuitgewerkt tot het moment dat vaststond dat wij konden bewijzen dat positieve discriminatie niet ten koste gaat van de beste leerlingen in de klas. En dat bovendien een verfijnde differentiatie van instructiemogelijkheden door het gros van de leerkrachten met overtuiging en plezier wordt gehanteerd. Bewijzen van een en ander zullen in volgende artikelen aangedragen worden.

Ter afsluiting van de paragraaf over de naam van het project nog dit: het project had ook 'Mainstreaming in het toekomstig Nederlands Onderwijs?' kunnen heten. Het project kan namelijk gezien worden als een van de eerste grote initiatieven in ons land om aspecten van de mainstreamingsgedachte vorm te geven, uit te proberen en kritisch te bekijken. De plaatsbepaling van het project in het licht van o.a. de opmerkingen over de mainstreamingswens in de Contourennota, het Advies van de Onderwijsraad van 4 november 1976 betreffende het ontwerp van Wet op het Basisonderwijs (waar in punt 5 over het buitengewoon onderwijs wordt gesproken), andere reacties op de Contourennota, de nota Speciaal Onderwijs en het 6e advies van de ICB, zal besproken worden in een artikel dat aan zal worden geboden. Met het begrip mainstreaming wordt verwezen naar de wens om bepaalde typen buitengewoon onderwijs (of alle buitengewoon onderwijs) te reintegreren in het reguliere onderwijs.

2. Vergroten van de greep op het kleuterschoolcurriculum

In het GEON-project is gewerkt ten behoeve van kleuterscholen in achterstandssituaties. Scholing van leerkrachten stond voorop en verfijning van instructie en observatiemiddelen was naast het verder uitbouwen van contacten tussen school, gezin en buurt een van de objectieven.

De GEON-activiteiten hebben aangesloten bij het kleuterschoolcurriculum in de ruimste zin van het woord en zijn met name gericht geweest op aspecten van het zogenaamde verborgen curriculum. Warwick, die het definiëren van curriculum een woordenspel acht, dat vaak meer problemen oproept dan oplost, komt met het volgende spel van woorden om aan te duiden van wat hij onder curriculum zou willen verstaan: 'a curriculum

Onzeker als we waren over de omvang en betekenis

consists in the planned structure of the educational ideals of a school in accordance with the psychological needs of the pupils, the facilities that are available, and the cultural requirements of the time' (Warwick, 1975, pag. 9).

Handig is het om in navolging van Warwick drie aspecten van een totaal-curriculum te onderscheiden:

- a) Het tastbare (of formele) curriculum waarin we zaken tegenkomen zoals: lesroosters, vakken, lesmaterialen, onderwerpen, lessen en activiteiten.
- b) Het ideale curriculum, te weten de algemene onderliggende principes van het werk in de school, die het totaal tot een samenhangend geheel maken. Elk onderdeel van het werk in de school is afgeleid van het ideale curriculum en is er ook weer op terug te voeren.
- c) Het verborgen curriculum, dat volgens Warwick bestaat uit alle dingen die kinderen in de school aangeboden of opgedrongen krijgen door de manier waarop het onderwijs is georganiseerd, door de mensen in de school en hun manier van

omgaan met kinderen en door de wijze waarop wordt lesgegeven.

Centraal in het ideale curriculum van de Nederlandse kleuterscholen is de socialisatie-gedachte. Het formele kleuterschoolcurriculum kenmerkt zich door zijn openheid. Dat wil zeggen, dat doelen, middelen, kindgedrag, evaluatiemomenten en leerkrachtengedrag wel in grote lijnen beschreven kunnen worden, maar dat de keuze voor activiteiten voor de onderwijs-leersituatie per traditie niet van te voren in minitieuze roosters op papier vastgelegd wordt. Hierdoor ontstaat voor leerkrachten en kinderen de opgave om de onderwijsleersituaties voortdurend in het hier en nu te creëren. Inventiviteit en routine in het bezig houden van grote groepen kinderen door leerkrachten zijn voor dit type open curricula belangrijke vereisten. In het GEON-project gold het uitgangspunt dat het ideale en formele kleuterschoolcurriculum niet veranderd hoefde te worden om differentiatie van instructie, positieve discriminatie en een grotere frekwentie van buurt-, gezin- en schoolcontacten op te kunnen nemen.

| | | |
|--|--|---|
| | Kinderen die aan de rand van de groep functioneren (sociaal/kennis/vaardigheden) | |
| | Scholen in achterstandssituaties (stad/platteland) | |
| Opleidingsscholen P.A. en O.K. | Leerkrachten (teams; k.o. en l.o.) | Onderwijs Begeleidings Diensten (GEON 4 regio's) Inservice trainingskursussen: Verwoorden van Probleemgedrag Zelfstandig Werken Voorspellen en Reageren Sociale Waarneming en Vaardigheden |
| | Ouders (ouderkommissie) | Werkmap Buurt-Gezin-School |
| | Schoolbesturen | GEON informatie |
| | Welzijnsinstellingen | GEON informatie |
| | Financiering (o.a. stimuleringsbeleid) | GEON intermediaire krachten (vernieuwingsvoorstel) |
| 4 Opleidingskursus pakketten (in ontwikkeling) | Vernieuwing en Verzorging/SVO | Landelijke Pedagogische Centra GEON overdrachtsmodel |
| | Wetgeving (o.a. ICB adviezen en activiteiten) | GEON informatie |

Schema 1 Aanduiding van Doelgroepen en kontekst van GEON-voorzieningen

Onze pogingen om het ideale en formele curriculum 'bewuster' te maken voor leerkrachten, c.q. schoolteams en ouders door het stationeren gedurende twee jaar van zogeheten intermediaire krachten in de kleuterscholen is slechts ten dele gelukt.

In andere artikelen zal uitvoerig gerapporteerd worden over de functie van de intermediaire krachten. Hier kan gezegd worden, dat zij in steeds sterkere mate, middels planningsgesprekken, een paar facetten van het formele curriculum in het zonnetje hebben gezet. Echter, aan de aanvankelijk in het projekt bedoelde reflexie over het ideale en het formele curriculum, dat door zijn open karakter uitnodigt tot bewustmakingsprocedures 'on the spot', hebben de meeste intermediaire krachten zich zo snel mogelijk onttrokken. Misschien omdat het erg moeilijk is om het 'bestaande' te presenteren als zaak waarover men zich zou kunnen verwonderen. In elk geval, naar zeggen van het gros van de intermediaire krachten, omdat het saai, oninspirend en voor de vaste leerkrachten onbegrijpelijk is. Ten aanzien van dit deel van ons werk zullen we ons sterk moeten beraden welke lering daaruit getrokken kan worden voor de toekomst. Het lijkt noodzakelijk om hier in een gecondenseerde vorm, dat wil zeggen middels een schema, een plattegrond van het GEON-projekt te presenteren. Processen en oorzak-gevolg relaties mogen niet in het schema gelezen worden. (zie schema 1).

2.1. *Het verborgen curriculum*

Via de ingang van het zogeheten verborgen curriculum is vanuit het GEON-projekt getracht een aantal verbeteringen in de kleuterscholen in achterstandssituaties te bereiken. Dat die verbeteringen ook doorwerkten in de formele en ideale aspecten van het curriculum vloeit voort uit de begripsomschrijving van het totale curriculum (zie Warwick). Op welke wijze een en ander plaatsvond, zullen we trachten aan te duiden aan het einde van deze paragraaf. Maar eerst moet duidelijk gemaakt worden waar onze voorkeur voor het werken aan het verborgen curriculum uit voortvloeide.

In haar artikel 'Hiding the hidden curriculum' oppert Vallance dat de inhouden van het zogeheten verborgen curriculum in de eeuwen voorafgaande aan de 20e eeuw tot de meest expliciete doelen van de school behoorden. Ze doelt dan op overdracht van waarden en normen uit een samenleving onder een duidelijk regime van sociale controle. 'If these practices constitute a hidden curriculum, it is hidden only in the sense that the function of social control goes unacknowledged in current rationales for

public education. The schools' social control function has been hidden from the language of justification. Indeed, it has vanished from that language, for much that is today called a hidden function of the schools was previously held to be among the prime benefits of schooling' (Vallance, 1973-74, pag. 5). Vallance veronderstelt dat, althans voor de lagere scholen in de Verenigde Staten en Canada, de school in de 19e eeuw zo goed slaagde in het waarmaken van zijn belangrijkste opdracht, het overdragen van waarden en normen, dat men meer aandacht kon gaan besteden aan verdere functies van de school. 'That Reimer, Goodman, Friedenberg and Henry to name a few, are now criticizing the schools for having succeeded in the very purpose they initially set for themselves is perhaps ironic. But in a sense it is not surprising that growing attention to the individual, and to the role of the social environment in individual growth, should be accompanied by the discovery that a hidden curriculum is operating in the schools. (...) That the schooling experience might not be the same for every child was perhaps a discovery that could not have been made until the context of learning had been sufficiently standardized to make such a comparison pertinent' (Vallance, 1973-74, pag. 19).

Twee nauw aan elkaar verwante aspecten van het verborgen curriculum kunnen genoemd worden. Ten eerste wat o.a. Jungbluth de rituelen noemt. Door Beals en Hoijer (1953) 'rites of convocation' genoemd. Straffen en belonen, negeren en versterken van datgeen dat de leerlingen doen en zeggen maken deel uit van die rituelen. Ten tweede de maatschappij c.q. mensvisie die doorklinkt in wat de volwassene inbrengt en weglaat in mededelingen en keuze van leerstof.

In zijn studie 'Ideologische aanpassing in het basisonderwijs' die gaat over bepaalde aspecten van het verborgen curriculum (zonder dat dit begrip uitdrukkelijk genoemd wordt), stelt Jansen dat er in de Nederlandse cultuur van de tweede helft van de 20e eeuw tenminste twee oriëntaties aan te wijzen zijn met betrekking tot het maatschappelijk bestaan: 'Naast elkaar staan het verlangen naar zelfstandigheid, creativiteit, actieve beheersing van sociale processen, en gevoelens van onmacht, apathie en onderworpenheid' (Jansen 1975, pag. 16). Hij konkludeert, nadat hij in vier scholen het optreden van leerkrachten ten aanzien van kinderen geobserveerd en beschreven heeft, dat hij vaak situaties en uitspraken waarnam, die een gevoel van machteloosheid, passiviteit en onderworpenheid aan de kant van de kinderen in de hand werken. En dat hij maar zelden een optreden zag dat zelfstandig

kritisch-denken en handelen stimuleerde.

Uit onderzoek van o.a. Soutendijk en Van Calcar (1969), en Jungbluth e.a. (1978) en de literatuurstudie van Van Erp en Soutendijk (1973) blijkt, dat er een gecompliceerde relatie bestaat tussen een verhevigde mate waarin dominante autoritaire gedragsvormen van leerkrachten voorkomen in scholen met veel kinderen uit het milieu der ongeschoolde en halfgeschoolde arbeiders, en leerlingkenmerken zoals snel afgeleid zijn, schreeuwerig en chaotisch zijn of apatisch en onderworpen zijn. Deutsch meende te moeten stellen dat in klassen met veel sociaal-kultureel benadeelde kinderen ongeveer 80% van de tijd door de leerkracht wordt besteed aan orde houden en organisatorische rompslomp (Deutsch, 1967).

Kleuterscholen steken meestal gunstig af bij het bovengeschetste beeld van voornoemde lagere scholen. Toch is ook daar al merkbaar dat er veel tijd aan organisatie en orde bewaren besteed wordt en weinig tijd aan individuele instructie. Dit verschijnsel wordt gekompliceerd versterkt doordat kleuterleid(st)ers in hun opleiding geen training in het omgaan met individuele kinderen krijgen. Het zogeheten verborgen curriculum in de school betreft organisatie-aspekten, de wijze van lesgeven en omgaan met elkaar en de overdracht van waarden en normen. Middels een aantal inservice trainingskursussen voor leerkrachten is in het GEON-onderzoek getracht de volgende aspecten van het verborgen curriculum in de scholen voor het voetlicht te halen, en zo nodig bij te stellen naar sociaal-integratieve omgangsvormen.

- a) Organisatie: 'Minikursus Zelfstandig Werken';
- b) Orde problemen: 'Verwoorden van Probleemgedrag';
- c) Individuele instructie: 'Voorspellen en Reageren';
- d) Overdracht van waarden en normen 'Buurt - gezin - school' en 'Sociale Waarneming en Vaardigheden'.

Heel uitdrukkelijk moet gesteld worden dat de uitsplitsing van aspecten van het zogeheten verborgen curriculum en toedeling van GEON-kursussen aan bovengenoemde aspecten een kunstgreep is. De kursussen hangen samen en zijn allen bedoeld om sociaal-integratieve omgangsvormen bij de leerkracht in frekwentie te doen toenemen. Ook zou bovenstaand overzicht kunnen suggereren dat de verschillende aspecten van het verborgen curriculum voorzien van kursusmateriaal in de scholen netjes de een na de ander gelijkelijk zijn belicht. Uit

onze evaluatierapporten zal blijken dat dat niet het geval is geweest.

2.2. Verdere plaatsbepaling

In de zestiger jaren ontstond er een grotere publieke en politieke belangstelling voor de selectieve functie van het onderwijssysteem en het probleem dat de kinderen van ongeschoolde en halfgeschoolde arbeiders relatief vaker in het Buitengewoon Onderwijs terecht kwamen, vaker bleven zitten, in het Lager Onderwijs vaker bij de minst-presteerders hoorden en minder doorstroomden naar hogere vormen van Voortgezet Onderwijs (zie o.a. Doornbos, 1969). Dit fenomeen was al sinds langere tijd signaleerd en gedocumenteerd en onderwerp van onderwijspolitiek (zie o.a. Brouwer e.a., 1951, 1954, 1959, 1961; Ruiters, 1964; Defares e.a., 1965; De Mammoet-experimenten, 1974). Vanuit de universiteiten kwam steeds meer onderzoeks- en ontwikkelingswerk tot stand dat gericht was op bovengenoemd fenomeen (te noemen valt o.a. Van Heek e.a., 1968; Van Calcar, 1967; Sieteram, 1969; Grandia, 1969; Rupp, 1969; ITS, 1970; Utrechtse Compensatie Programma's, 1974). Ook medewerkers van School Begeleidings Diensten hielden zich in toenemende mate met de problematiek van selectie en achterstandssituaties bezig.

Een en ander liep in de pas met en volgde de Head Start activiteiten in de Verenigde Staten, en het onderzoeks- en ontwikkelingswerk dat samenhang met het 'Plowden Report' in Groot-Brittannië (1967). Bijna te zelfder tijd ontstond een sterke kritische discussie over de selectieve functie van het onderwijs, de ongunstige positie daarin van relatief grote groepen kinderen van de laagste inkomsten groepen en de manier waarop men dacht en poogde een en ander voor de onmiddellijke toekomst ongedaan te maken (zie voor Nederland o.a. de publikaties van Brands, 1971; Vervoort, 1975).

In contrast met de opwinding, het overtrokken optimisme en het even zo overdreven pessimisme dat in de zestiger jaren onderzoek en uitkomsten van Head Start en alles dat in het kielzog meevoer begeleidde, lijken de zeventiger jaren niet aan belangstelling voor het fenomeen te hebben ingeboet. Maar het lijkt alsof de belangstelling meer volwassen is geworden, voorzichtiger met onderzoeks- en ontwikkelingsdoelstellingen, nauwkeuriger en minder ambitieus. Evans schrijft: 'Regardless of the past, we are now well in a period of consolidation, introspection, and more critical examination of the premises, intents and procedures of early intervention programs' (Evans, 1975).

In Nederland verscheen in 1974 het 'Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties'. Het zogenaamde Stimuleringsbeleid, dat in 1973/74 startte, had een sterk ad hoc karakter met als doel om te komen tot een meer systematisch beleid. Het stimuleringsbeleid maakte zowel partiële maatregelen mogelijk (o.a. het toekennen van boventalige leerkrachten), als integrale experimenten via stimuleringsprojecten. Het GEON-project hoort in de laatste categorie thuis.

In de Contouren van een toekomstig onderwijsbestel (1975) en in het werk van de Innovatie Commissie Basisonderwijs ter voorbereiding van een verandering van de wetgeving t.a.v. kleuter- en lager onderwijs, werd de aandacht voor het verschijnsel, dat onevenredig grote groepen kinderen van ongeschoolden en halfgeschoolden weinig van het Nederlandse onderwijs profiteren, tot een van de belangrijke uitdagingen voor het werken aan toekomstig onderwijsbeleid. Men zou ook kunnen stellen dat het in de zestiger jaren individuen en kleine groepen waren, die het licht wierpen op de ongelijkheid van schoolcarrière en succes van kinderen. En dat het in de zeventiger jaren als onderwerp werd opgenomen in een algemener, beleidsmatiger en politiek denken.

Maatregelen ter verandering van het verschijnsel 'ongelijke schoolcarrière en schoolsukses in ongunstige zin' werden van het begin af aan voornamelijk aangehaakt bij het systeem 'school' (uitzonderingen waar sociaal-maatschappelijk werk en opbouwwerk bij de maatregelen horen, zijn zeker te noemen, o.a. Z.O.-Drente, de Oostelijke Mijnstreek, Enschede, Den Haag, Groningen en Helmond). Dit is enigszins verwonderlijk, omdat het merendeel van de experimenten liet zien dat veranderingen en verbeteringen aan het onderwijs geen of nauwelijks een verbetering van onderwijsresultaten bewerkstelligden (Horowitz and Paden, 1973; Rivlin and Timpane, 1975; House, 1978). Ook in Nederland lieten de studies die met evaluatie-uitkomsten kwamen geen positieve resultaten zien (Sieteram, 1969; Stevens, 1975; Appelhof en Zwarts, 1976; Groenendaal, 1978), of men kon slechts magere resultaten vermelden (Van Calcar, 1967; Sixma, 1973; De Vries, 1974; Kohnstamm, 1976; Van Calcar, 1976).

Het meest effectieve programma ter voorkoming van zwak functioneren van kleuters lijkt tot nu toe het ingrijpende werk van Heber in het Milwaukee Project (Heber en Garber, 1975). In het gesprek over de moeilijkheden die veel arbeiderskinderen in school ondervinden, kunnen we wel wijzen op de resultaten van het Milwaukee Project, maar we hebben er niet zo veel aan, omdat het werk van

Heber op de eerste levensjaren van kinderen is gericht, als de school nog ver in de toekomst ligt. De discussie over eventuele aktiveringsprogramma's voor jonge kinderen in hun gezinsomgeving moet in Nederland nog uitvoeriger gevoerd worden dan nu het geval is. Zowel opvoedkundige als politieke kwesties staan centraal in zo'n discussie. Morrison en McIntyre zeggen over de invloed van de thuisomgeving en de schoolomgeving op de onderwijsresultaten van kinderen het volgende: 'It has consistently been found that differences in attainment among British children are much less closely related to their school than to their home environments. Similarly, in the United States "When socio-economic factors are statistically controlled, it appears that differences between schools account for only a small fraction of differences in pupil achievement"'. (Coleman e.a. 1966, pag. 21). Morrison en McIntyre vervolgen: 'None the less, the influence of school variables is far from negligible; Peaker, (1976), for example, found that 17 percent of the variation in attainment among English primary-school children could best be accounted for in terms of school variables. And since teachers and educational administrators can modify school environments more readily than they can affect the homes of pupils, the effects of variations between schools may be of particular interest' (Morrison and McIntyre, 1971, pag. 62).

We hebben hier te maken met de selektieve functie van de school. En met het feit dat arbeiderskinderen vaak in gezinnen opgroeien, die weinig voorbereiding en ondersteuning geven ten aanzien van de eisen van de school. In het GEON-project werd gewerkt aan beantwoording van de vraag of door kwaliteitsverbetering van het onderwijs en door invoering van het principe van de positieve discriminatie, het falen van kinderen in het onderwijs kon worden voorkomen of verminderd. Gezien het telkens terugkerende negatieve antwoord op bovenstaande vraag moest het project in eerste instantie als gekkenwerk en als sleutelen aan de marge gekwalificeerd worden. Dat de initiatiefnemers dit wel wisten, maar toch doorgingen, had een dubbele reden. Ten eerste was het voor de werkers in de schoolbegeleiding evident dat kwaliteitsverbetering van het kleuteronderwijs ten gunste van minst bevooroordeelde kinderen noodzakelijk en mogelijk was. Ten tweede hadden de ervaringen uit de Utrechtse Kompensatie Programma's geleerd, dat een combinatie van diagnostiek en remediatie in de school met activiteiten die de belangstelling vergroten van ouders voor het functioneren van hun kind in de school, het aantal kinderen dat nog maar een

jaartje in de kleuterschool moest blijven en het aantal plaatsingen in het Buitengewoon Onderwijs opvallend deed afnemen (De Vries, 1974).

Kwaliteitsverbetering van onderwijsgedrag van kleuterleidsters werd de belangrijkste doelstelling van het projekt. Die doelstelling heeft niets bijzonders. Dezelfde doelstelling lag ook ten grondslag aan veel andere pogingen waarvan enkele hierboven genoemd werden. Na alle teleurstellende ervaringen zou een en ander niet eens meer vermeldenswaard zijn, ware het niet dat de uitkomsten van het GEON-projekt verrassend goed zijn. Leerkrachten zijn tevreden over de verfijning van hun vaardigheid in het omgaan met kinderen. En over hun vergrote vermogen om met kollega's in andere scholen, werkers uit de welzijnssector, schoolbegeleiders en ouders te communiceren. Ouders zijn tevreden over de openheid en kindbetrokkenheid van de kleuterleidsters. En het aantal kinderen vermindert sterk dat sociaal-emotioneel aan de rand van de groep funktioneert of nauwelijks snapt waar de rest van de leeftijdsgenoten het over hebben of mee bezig zijn. De gunstige resultaten vragen om een beschrijving van de werkwijzen, die gehanteerd zijn (dat zal in een volgend artikel voor Pedagogische Studiën gebeuren), de resultaten vragen om informatie over de manier waarop geëvalueerd is (K.M. Stokking schrijft daarover in Pedagogische Studiën), maar vraagt vooral ook om een doelstelling-explicitering.

2.3. Doelstellingendiskussie

In navolging van Dilthey (1957) erkennen we, dat er grondvormen van mensbeschouwing zijn, die uiteenlopen in karakteristiek en verschillen opleveren in keuzen voor wat nastrevenswaard genoemd mag worden. Dilthey onderkent drie typen van metafysica, die volgens hem terug te voeren zijn op persoonlijkheidsverschillen. Men hoeft het niet eens te zijn met zijn typologie, om zijn stelling toch interessant te kunnen vinden. Dilthey onderscheidt 'zintuiglijke' mensen, die vooral belangstelling hebben voor het vitale en die zich aangetrokken voelen tot naturalisme, materialisme of positivisme. Daarnaast 'heroïsche' mensen, die leven vanuit de wil tot scheppen, en persoonlijkheidsvorming nastreven. Zij zouden de vrijheid als ideaal boven alles stellen. En als laatste de 'contemplatieve' mens die graag theoriseert en voor het objektieve idealisme kiest als filosofie. De veronderstelling, die Dilthey oppert, is dat de drie groepen in hun filosofische voorkeur en keuzen voor levensdoelen (c.q. opvoedingsdoelen) elkaar nooit kunnen vinden.

In het GEON-projekt hebben we van het begin af aan discussies over doelstellingen en daaraan verbonden mensopvattingen zoveel mogelijk vermeden. Dat heeft tot twee keer toe tot een periode van ernstige spanningen geleid tussen de projektmedewerkers onderling. Beide keren was dat, omdat een aantal medewerkers het werk wilden stopzetten om eerst over de doelstellingen te discussiëren en eens te worden, voor men wenste verder te gaan. De eerste ruzie kwam min of meer neer op de kwestie of het aktiveringsprogramma niet vanuit een Bijbels motto gezien moest worden. Het motto zou dan luiden: 'Voorwaar ik zeg u, voor zover gij dit een van de mijne minste broeders gedaan hebt, zo hebt gij dat mij gedaan' (Matth. 25 vers 40). Het kiezen voor een religieus idealistisch uitgangspunt streek een aantal positivistisch ingestelde medewerkers tegen de haren. De onenigheid werd beslecht doordat een aantal medewerkers zich terugtrok uit het projekt; het eens worden met elkaar was er niet bij. De tweede ruzie was anders van karakter. Een aantal medewerkers, dat pas in het projekt kwam toen het werk al twee jaar gaande was, kon zich niet vinden in de beperkingen van het projekt, die onder andere de volgende waren:

- a) ontwikkelen van een model voor begeleiding van kleuterscholen in achterstandssituaties;
- b) in die scholen voornamelijk werken ten behoeve van die kinderen, die door de leeftijdsgroep sociaal en emotioneel buiten gesloten worden. En voor die kinderen, die niet goed snappen wat er om hen heen gebeurt;
- c) werken op grond van training van leerkrachten, met weinig explicatie vooraf en zonder intentieverklaringen of motivatiepeilingen vooraf.

Men vond dat het projekt zich ruimer moest inzetten voor de nieuwe Basisschool en de Middenschool; dat exclusieve aandacht voor kinderen, die sociaal-emotioneel en op gebied van vaardigheden en kennis aan de rand funktioneren, het zicht belemmerde op de algemene problematiek van de verschillen tussen de sociale klassen. Bovendien vond men dat leerkrachten en ouders een politieke scholing zouden moeten krijgen. En dat ze zich voorafgaande aan welke activiteiten dan ook, eerst politiek geïnteresseerd hoorden te tonen. Ook het tweede konflikt werd slechts uit de wereld geholpen, doordat een aantal mensen opstapten. De machtsstrijd tussen idealisme en pragmatisme bleef onbeslecht. De projektgeschiedenis lijkt bewijzen aan te dragen voor Diltheys mening, dat verschillen tussen mensopvattingen niet te overbruggen zijn.

2.4. Doelstellingen formuleringen

Het gaat hier om doelen voor de school, d.w.z. kleuterscholen in achterstandssituaties. Er werden op meerdere terreinen doelen nagestreefd in het project:

1. Op landelijk gebied (waarmee we o.a. bedoelen, het Ministerie van O. en W., de Inspekties, de SVO, de LPC's, de WPRO en de ICB) was het doel, kontinu inzichtelijke informatie te verstrekken om gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor voortgang en uitkomsten van dit experimentele innovatie project te kunnen dragen.
2. Op plaatselijk gebied (waarmee we o.a. gemeentelijke Onderwijs- en Welzijnsvoorzieningen en politiek bedoelen) was het doel, kontinu inzichtelijke informatie te verstrekken ter verduidelijking van verantwoordelijkheden bij besluitvorming. Plus het geven van een demonstratie en het organiseren van de overdracht van een trainings- en terugtrekmodel ten behoeve van positieve discriminatie in het onderwijs.
3. Op gebied van de school (waarmee we o.a. het bestuur, de leerkrachten, ouders en oudercommissies en kinderen bedoelen) was het doel, het vinden van een basis voor overleg als gelijkwaardige gesprekspartners (anti-betutteling). En een demonstratie plus overdracht van een training die er op gericht is positieve discriminatie middels opvoedings- (inclusief didactische) middelen in de klas mogelijk te maken.

De doelen voor de kleuterschool (aansluitend bij de doelen in het ideale en verborgen curriculum, zie eerdere paragrafen) sluiten aan bij de volgende waarden in de Westerse samenleving: 'Zelfstandigheid c.q. vrijheid van keuze en gelijkheid van de individuele mens t.o.v. de ander(en)'.

Opvattingen over het menselijk functioneren spelen bij doelstellingen-formulering en middelen-keuze een rol. Invloeden van zowel het personalisme als van het biologisme en het environmentalisme zijn in de GEON-doelen en werkwijzen terug te vinden. Uit het personalisme zoals dat o.a. in het werk van Ph. Kohnstamm (1929) en M. J. Langeveld (1979) tot uiting komt, is het idee van de persoonlijke verantwoordelijkheid van volwassenen voor zichzelf en voor de ander in de doelstellingen formulering aan te wijzen. Uit het biologisme zoals dat o.a. in het werk van S. Freud (1938) en J. Piaget (1927) tot uiting komt, is de idee, dat het kind als biologisch organisme telkens opnieuw op weg is naar evenwicht tussen aangeboren gedrevenheid en mogelijkheden en eisen, die de omgeving stelt. Dit is

daar in de doelstelling-formulering opgenomen waar de leerkrachten uitgenodigd worden om bij hun observaties van kinderen zaken als leeftijd, gezondheid, intelligentie, emotionaliteit, persoonlijke geschiedenis en de manier van interacteren met de omgeving op te nemen in hun interpretaties van wat ze geobserveerd hebben. En uit het environmentalisme zoals dat o.a. in het werk van K. Marx (1960) en B. F. Skinner (1953; 1973) tot uiting komt, is de idee, dat het kind zowel economisch als sociaal-emotioneel in sterke mate afhankelijk is van zijn omgeving.

De aanwezigheid van ideeën uit zoveel verschillende stromingen van denken over de mens lijkt op een vorm van standpuntloos eclecticisme. Aanhangers van de ene stroming betogen namelijk vaak bladzijden lang, dat de uitgangspunten van de andere stromingen onjuist zijn. Wanneer we echter nadenken over kinderen in de Westerse cultuur, dan is hun afhankelijkheid van de omgeving niet te ontkennen. De biologische fundering van hun dagelijks welbevinden of het ontbreken daarvan valt ook niet te ontkennen. En in de verwachtingspatronen in de samenleving evenals in de wetgeving ziet men een duidelijke anticipatie op konstruktieve sociabiliteit en zelfverantwoordelijke zelfbepaling van het onderwordende kind.

De beklemtoning hier van de voedende ideeën uit verschillende denkstromingen in het GEON-werk, is noodzakelijk, omdat het middelenpakket door vormgeving en titels op het eerste gezicht de indruk wekt volledig door het environmentalistisch denken te zijn bepaald.

Zowel voor de leerkrachten als voor de kinderen en onszelf, is 'geestelijke gezondheid' in de school datgeen wat we nagestreefd hebben. Het begrip geestelijke gezondheid kan in de doelstellingen-formulering verwacht worden wanneer een clinicus het initiatief neemt tot een project zoals GEON. Langeveld tekent het volgende bij de term aan: Het begrip 'gezondheid' is primair in de lichamelijke kontekst te verstaan. De term 'geestelijke' juist niet. We zouden moeten zoeken naar een term waarin de psychische gezondheid anders ging heten. We zouden naast het begrip 'personale beschadiging' waar aan in bepaalde gevallen de term 'incidentele', 'voorbijgaande', 'radikale' enz. toegevoegd kan worden voor het begrip 'personale gaafheid' kunnen kiezen. Invulling van wat we onder geestelijke gezondheid verstonden kan populair geformuleerd worden: we hadden het dan over 'plezier in je werk'. Wat de leerkrachten betreft kwam daar nog bij dat we aannamen dat weinig mensen nieuwe dingen gaan uitproberen als ze tot over hun oren in de

moeilijkheden zitten. Nieuwe dingen kunnen namelijk onbekende extra problemen oproepen. Nieuwe dingen gaan doen kan ook een vlucht inhouden uit nog niet opgeloste problemen. We gingen ervan uit dat eerst de bestaande moeilijkheden moesten afnemen voor er iets nieuws gepresenteerd werd. Een 'intern alarmsysteem' moest de druk van de pan nemen als oververmoeidheid of overspannenheid dreigden te gaan optreden. In wat afstandelijker bewoording: geestelijke gezondheid is het vermogen om het merendeel van de dagelijkse problemen effectief op te lossen, zowel materiële als intermenselijke problemen. Waarbij een vlotte divergente produktie van ideeën alternatieve oplossingswijzen kan opleveren in situaties die op het eerste gezicht uitzichtloos, frusterend en angst versterkend werken, waardoor probleemoplossingen worden bevorderd.

Een soortgelijke opvatting over geestelijke gezondheid is aan te wijzen bij Jahoda (1958), en Spivak en Shure (1974) waar deze laatsten schrijven: 'Clinicians and educators have always assumed that if an individual could be relieved of interfering emotional discomfort he would be free to think clearly and see his way through everyday problem situations without further guidance. The opposite idea, that being able to think through and solve real life problems might reduce emotional discomfort, has not been the focus of treatment or educational programs' (Spivak en Shure, 1974, pag. 2).

Als mogelijke gebieden waar problemen in konden optreden, wees het projekt voor de kinderen aan: het emotioneel en daarmee sociaal buitengesloten worden door de leeftijdsgroep, en het niet kunnen voldoen aan schoolse verwachtingen door gebrek aan vaardigheid en of kennis, terwijl het merendeel van de leeftijdsgroep met gemak aan de verwachting voldoet. Voor leerkrachten: geplaagd worden door te kort schietende vermogens in het omgaan met kinderen die 'probleemgedrag' vertonen; angst hebben voor vragen en wensen van ouders wier kinderen je in de klas hebt; 'onheus' behandeld worden door kollega's (in dezelfde school of in een bijbehorende school) of door leden van het bestuur, inspectie of schoolbegeleidingsdienst; angst hebben voor het oordeel van anderen over je werk.

Probleemoplossend bezig zijn in een open, niet betuttelende sfeer betekent tegelijk, dat zelfstandigheidsbevordering meespeelt in de doelstellingenformulering. Dit zowel voor leerkrachten als voor kinderen. L. Dasberg merkt op, dat zelfstandigheidsbevordering voor kinderen ook gezien kan worden als een ideaal, dat afkomstig is uit het

romantische 'jeugdland' (Dasberg, 1975, pag. 101). We kunnen hier stellen, dat in de GEON-middelen, vooral de Minikursus Zelfstandig Werken met daarmee samengaand de Werkmap Buurt - Gezin - School, getracht is de zelfstandigheid te koppelen aan het groepslid zijn. En het te plaatsen in een bredere kontekst van kennis (vooral van de leerkracht) van sociale en kulturele leefomstandigheden van de ouders en waardepatronen van de volwassen wereld. Noordam neemt aan, dat we in onze kultuur in principe en in theorie kiezen voor het begrip openheid en dat geslotenheid verworpen wordt. Hij merkt daarbij op, dat we wel kiezen voor een open model als doelstelling, maar dat bij het realiseren van dat model de pedagogische stijl soms een meer open, soms een meer gesloten aksent kan krijgen. 'Ze kan dan meer vrijlatend of meer opleggend zijn. Hierbij spelen vele factoren een rol: de mentaliteit van de opvoeder, de gekozen leerstof (sommige zaken moeten worden gekend), de pedagogische middelen en factoren (bij het besteden van zakgeld kan gemakkelijker een trial-and-error methode worden gebruikt dan in seksuele zaken) en last but not least, het ontwikkelingsniveau en de aard van het kind (sommige kinderen kunnen al vroeg in elk opzicht veel vrijheid hebben, andere vragen juist meer voorschriften)' (Noordam, 1978, pag. 115). Noordam waarschuwt tegen een ongereflekteerd gebruik van begrippen als openheid (of zelfstandigheidsbevordering), omdat ze niet los gezien kunnen worden van het meritokratische karakter van onze 20e eeuwse kultuur.

Het zelfstandig oordelen en handelen van leerkrachten in een open atmosfeer vormde een aspekt van de GEON-doelstellingenformulering. In het begin van de projektperiode was dat slechts met moeite te realiseren, de projektstructuur (inklusief de onervarenheid van de projektmedewerkers) was daar zeker debet aan, evenals de verwachtingen van de leerkrachten. Gaandeweg leek het makkelijker te gaan. In de rapportage over de begeleidingsaspecten van het projekt zal aan dit punt uitvoerig aandacht worden besteed.

Geestelijke gezondheid, d.w.z. plezier in je werk, zelfstandigheid en openheid in de interactie met anderen golden als richtinggevende waarden voor het GEON-projekt in de samenspraak met kleuterscholen. Waarden, die in overeenstemming lijken met de socialisatie opdracht, die kleuterscholen in onze samenleving hebben meegekregen. Van deze waarden werden de volgende normen afgeleid:

- a. voor kinderen:
 1. homogeniteit in beheersing van schoolse

kennis en vaardigheden in de leeftijdsgroep (geen achterblijvers);

2. homogeniteit in samenspel en samenwerken (geen klikjesgeest en geen geïsoleerde kinderen);

3. zelfstandigheid in probleemoplossend handelen en denken (zowel opleggend als vrijlatend, zie Noordam, voor gesloten en open problemen)

b. voor leerkrachten en onszelf:

1. werkwijzen kiezen die door de leerkrachten als probleem-reducerend worden beoordeeld

2. contacten met anderen buiten de school zo structureren, dat ze als plezierig en als konstruktief op samenwerking gericht worden ervaren

3. deskundigheid zo snel mogelijk samen delen (d.w.z. betutteling vermijden).

De bovenstaande normen zijn in absolute bewoordingen geformuleerd. We vinden dat noodzakelijk, enerzijds omdat ze vrij beperkt en 'realistisch' zijn, anderzijds, zoals Stokking (1979) het formuleert: omdat we geen genoegen moeten nemen met evaluatiecriteria, die ertoe kunnen leiden dat een kleine groep wordt buitengesloten. (Type: als 80% het haalt zijn we tevreden).

In de evaluatierapporten wordt aandacht besteed aan het bereiken van hierboven genoemde normen. In de eindrapportage zullen vooral die situaties geanalyseerd worden, waarin de gestelde normen niet werden bereikt.

Literatuur

- Appelhof, P., Ontwikkeling en evaluatie van een begeleidingsproject voor differentiatie van het aanvankelijk leesonderwijs, *Ped. Studiën*, 1976 (53) 421-429.
- Beals, R. L. and H. Hoijer, *An introduction to anthropology*. MacMillan, New York, 1953.
- Beekman, A. J., *Veelvormige werkelijkheid*. Boom, Meppel, 1973.
- Berg, R. M. van den, *Individualisering*. Zwijssen, Tilburg, 1977.
- Birch, J. W., *Mainstreaming*. Council for exceptional children, Reston, 1974.
- Brands, J., *Over de betekenis van compensatieprogramma's voor arbeiderskinderen: een pleidooi voor een alternatief*. Link, Nijmegen, 1971.
- Brouwer, W. H., *Selectie en schoolsucces*. Groningen, 1951.
- Brouwer, W. H., J. C. van Houte, P. Post en M. C. J. Scheffer, *Schoolkinderen uit sociaal zwakke gezinnen*. Groningen, 1954.
- Brouwer, W. H., e.a., *Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus (2 delen)*, Groningen 1959 en 1961.
- Calcar, C. van, *Leren lezen*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1967.
- Calcar, C. van, *Innovatieproject Amsterdam I en II*. Van Gennep, Amsterdam, 1976.
- Children and their Primary Schools* (Plowden Report), Report of the Central Advisory Council for Education (England), H.M.S.O. a4.
- Coleman, J. S., a.o., *Equality of educational opportunity*. U.S. Office of Ed. Report, Nat. Center for Ed. Statistics, Washington DC, 1966.
- Dasberg, L., *Grootbrengen door kleinhouden, als historisch verschijnsel*. Boom, Meppel, 1975.
- Defares, P. B., e.a., *Schoolkeuze na het lager onderwijs, Sociologische Gids*, 1965 (12).
- Deutsch, M., Social class and race. On children's language and intellectual abilities. *The disadvantaged child; selected papers of Martin Deutsch*, a.o., Basic Books Inc., New York, 1967.
- Dilthey, W., *Weltanschauungslehre, die Typen der Weltanschauung*. Gesammelte Schriften 8, Leipzig, 1957.
- Doornbos, K., *Opstaan tegen het zittenblijven*. SVO, 's Gravenhage, 1969.
- Eisner, E. W., Instructional and expressive educational objectives, in: D. Merrill, *Instructional Design*. Readings, 1971.
- Erp, M. van, en S. Soutendijk, *Sociaal milieu en lesgebeuren*. Van Gennep, Amsterdam, 1973.
- Evans, E. D., *Contemporary influences in early childhood education*. (2nd ed.), Rinehart and Winston, New York, 1975.
- Feyerabend, P., *Against method*. Verso, London, 1975.
- Freud, S., *An outline of psychoanalysis (1938)*. Norton, New York, 1949.
- Friedenberg, E. Z., Curriculum as educational process, in: *The unstudied curriculum*. N. Overly (Ed.). Ass. for Supervision and Curriculum Development, 1970.
- Goodman, P., *Compulsory mis-education*. Horizon Press, New York, 1964.
- Grandia, J. H. N., *Onderwijs en sociaal milieu*. Muusses, Purmerend, 1969.
- Groenendaal, H. J., *Vroegtijdige hulpverlening aan zwakfunktionerende kleuters*. Dissertatie, Amsterdam, 1978.
- Heber, R. and H. Garber, The Milwaukee Project: A study of the use of family intervention to prevent cultural familial mental retardation, in: B. Z. Friedlander, a.o., *Exceptional infant, vol. 3*. Brunner/Mazel, New York, 1975.
- Henry, J., Docility, or giving teacher what she wants, *Journ. of Social Issues* (2), nr. 2, 1955.
- Horowitz, F. D. and L. Y. Paden, The effectiveness of environmental intervention programs, in: B. M. Caldwell and H. N. Ricciuti (Ed.), *Review of child development research, vol. 3*, Univ. of Chicago Press, Chicago, 1973.
- House, E. R., a.o., No simple answer: Critique on the Follow Through Evaluation, *Harvard Ed. Review*, 1978 (48), 2.
- Idenburgh, Ph. J., De utopie in het onderwijsbeleid, *Ped. Studiën*, 1972 (49) 147-157.

- Jahoda, M., *Current concepts of positive mental health*. Basic Books, New York, 1958.
- Jansen, T., *Ideologische aanpassing in het basisonderwijs*. SUN, Nijmegen, 1975.
- Jansen, T. en A. van Kammen, *Projektonderwijs*. Muusses, Purmerend, 1976.
- Janssen-Vos, F., e.a., *Werken met kinderen*. Van Gorcum, Assen, 1976.
- Kohnstamm, G. A., *Had de Proefkreceche effekt?* Dekker en Van de Vegt, Nijmegen, 1967.
- Kohnstamm, Ph., *Schepper en schepping: een stelsel van personalistische wijsbegeerte op Bijbelse grondslag*. Haarlem, 1926.
- Kohnstamm, Ph., *Persoonlijkheid in wording, schets ener Christelijke opvoedkunde*. Haarlem, 1929.
- Koning, P. de, *Interne differentiatie*, *Ped. Studiën*, 1974 (51) 105-123.
- Lagerwey, N. A. J. en J. J. Peters, *Differentiatie in het onderwijs*, *Info*, 1973, nr. 6.
- Langeveld, M. J., *Die Schule als Weg des Kindes*. Westermann, Braunschweig, 1966.
- Langeveld, M. J., *Theoretische pedagogiek*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979.
- Lippitt, R. and R. K. White, *An experimental study of leadership and group life*, in: E. E. Maccoby, a.o., *Readings in social psychology*. 3rd ed., London, 1958.
- Mammoet-Experimenten*, de, Eindverslag van de commissie VWO/HAVO/MAVO. 's Gravenhage, 1974.
- Marx, K. und F. Engels, *Ueber Erziehung und Bildung*. Zusammengestellt von P. N. Grusden, Volk und Wissen, Berlin, 1960.
- Morrison, A. and D. McIntyre, *Schools and socialization*. Penguin Books, Harmondsworth, 1971.
- Noordam, N. F., *Het mensbeeld in de opvoeding*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1978.
- Peaker, G. F., *The regression analyses of the national survey*, in: *Children and their primary schools (Plowden Report)*, H.M.S.O. app. 4.
- Piaget, J., *La causalité physique chez l'enfant*. Parijs, 1927.
- Reimer, E., *School is dead: Alternatives in education*. Garden City, New York, Doubleday, 1971.
- Rivlin, A. M. and P. M. Timpane, Eds., *Planned variation in education: Should we give up try harder?* Brooklins Institution, Washington D.C., 1975.
- Ruiter, R., *Groei en stagnatie van het VHMO*, *Economisch Statistische Berichten*, 1964.
- Rupp, J. C. C., *Opvoeding tot schoolweerbaarheid*. Wolters Noordhoff, Groningen, 1969.
- Schilfgaarde, P. van, *Het kennisbegrip in wetenschap en beroep. Objektiviteit als pretentie*. Samson, 's Hertogenbosch, 1970.
- Sietaram, K., *Onderontwikkeld gebied in eigen land*. Assen, 1969.
- Sixma, J., *Leesvoorwaarden*. Wolters Noordhoff, Groningen, 1973.
- Skinner, B. F., *Science and human behavior*. MacMillan, New York, 1953.
- Skinner, B. F., *Beyond freedom and dignity*. Penguin, Harmondsworth, 1973.
- Soutendijk, S. en P. van Calcar, *Lesvormen in de schoolklas. Instructieboekje bij een beeldband, opgenomen in de tweede klas van het basisonderwijs*. Amsterdam, 1969.
- Spivak, G. and M. B. Shure, *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco, 1974.
- Stevens, L. M., *Curriculum schoolrijpheid deel 3. Een evaluatie-onderzoek*. Malmberg, 's Hertogenbosch, 1975.
- Stokking, K. M., *Toetsend onderzoek*. Dissertatie, Groningen, 1979.
- Taalvaardigheid van kleuters. Probleemstelling voor een onderzoek naar de gezins- en milieu-determinanten van verschillen in taalvaardigheid bij kleuters. ITS, Nijmegen, 1970.
- Tausch, R. en A. M. Tausch, *Psychologie van opvoeding en onderwijs*. Van Loghum Slaterus, Arnhem, 1967.
- Vallance, E., *Hiding the hidden curriculum*, *Curriculum Theory and Network*, 1973/74 (4) 1.
- Vervoort, C. E., *Onderwijs en maatschappij. Een oriëntering in de sociologie van het onderwijs*, Link, Nijmegen, 1975.
- Vries, A. K. de, *The Utrecht Language and Thought Programme*. Dissertatie, Groningen, 1974.
- Warwick, D., *Curriculum structure and design*. University of London Press, London, 1975.
- Werff, G. van der, *Interne differentiatie, een leergangkonstruktie*, *Info*, 1976, nr. 4.

Curriculum vitae

A. K. de Vries (1939), was tijdens en na zijn studie in de klinische pedagogiek als adviseur of projectleider betrokken bij de volgende onderzoeksprojecten: De Utrechtse Compensatieprogramma's, samen met prof. dr. G. A. Kohnstamm, dr. J. C. C. Rupp en drs. J. M. F. Teunissen; Het Kresj project van de Rotterdamse R.K. Stichting voor Gezin en Jeugd; Het Friesland project, samen prof. dr. J. Sixma en dr. J. M. Wijnstra; Het GEON-project, samen met drs. M. Abeln. In 1974 promoveerde hij bij prof. dr. M. J. Langeveld op 'The Utrecht Language and Thought Programme'.

Adres: Vakgroep WHP, Heidelberglaan 1, 3508 TC Utrecht.