

Inhouden en achtergronden van de inservice-trainingscursussen in het GEON-project

A. K. DE VRIES

Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

Van het inservice-trainingspakket dat ten behoeve van het project Programma Gedifferentieerd Onderwijs voor kinderen van vier tot acht jaar (GEON) werd ontwikkeld, worden onderdelen in dit artikel beschreven. Aangegeven wordt om welke reden de programma-ontwikkelaars de noodzaak voelden om zich op het zogeheten verborgen curriculum te oriënteren. Een kritische kanttekening bij het ontbreken van een ontwikkelingsrationale voor de GEON-cursussen in dit project, sluit onderstaand artikel.

1. Inleiding

Terugblik: In het vorige artikel over opvoedkundige en onderwijskundige dimensies van het GEON-project (Pedagogische Studiën 57 (3) 113-124) kwamen de volgende onderwerpen aan de orde: de openheid van het Nederlandse Kleuterschoolcurriculum, het verborgen curriculum, diagnostiserend onderwijs geven, positieve discriminatie en geestelijke gezondheid.

Opbouw van dit artikel: Bovengenoemde onderwerpen zullen weer aan de orde komen in paragraaf twee over de groei van de aandacht in het GEON-project voor het verborgen curriculum. In deze paragraaf zal de samenhang van de onderdelen van het GEON-inservice-trainingspakket en hun ontstaan in de tijd worden geschetst.

In paragraaf drie zal het inservice-trainingspakket per onderdeel op vorm en inhoud beschreven worden. In de laatste paragraaf zal een van de tekortkomingen van het pakket aan de orde worden gesteld.

Blik vooruit: In een volgend artikel zullen de ervaringen- en evaluatiegegevens met en van verschillende onderdelen van het pakket dat hier besproken wordt aan de orde komen. Omdat met sommige onderdelen van het pakket nauwelijks gewerkt is, zullen die onderdelen daar buiten de bespreking val-

len, hoewel ze in paragraaf drie van dit artikel wel beschreven worden.

Na het ervaringen-artikel zal nog verslag worden gedaan van het totaal aan GEON-projectresultaten, gerelateerd aan een eerder overzicht van de evaluatie-opzet.

2. Groei van de aandacht voor het verborgen curriculum

De kleuteronderwijswet van 1956 (zie bijv. editie Schuurman en Jorden, nr. 131) geeft een vage omschrijving van de taak en het doel van het kleuteronderwijs: 'Onder kleuteronderwijs verstaat deze wet de algemene vorming van het kind in schoolverband, welke aan het gewoon lager onderwijs voorafgaat'. (art. 1). Kleuterscholen hebben een speel- en werkplan dat de volgende rubrieken kent: lichamelijke ontwikkeling, zintuiglijke ontwikkeling, taalontwikkeling, muzikale ontwikkeling, ontwikkeling van andere middelen tot expressie, sociale vorming, verstandelijke vorming en een plan voor te gebruiken materialen en hulpmiddelen. Eenmaal per vijf jaar of eerder, bij wijzigingen in de schoolsituatie, stelt de hoofdleidster van een kleuterschool, samen met de leidsters het speel- en werkplan op met vermelding, t.a.v. bovenstaande rubrieken, van wat men denkt te gaan doen. De inspecteur van het rayon waar de school staat, hecht een advies voor goedkeuring of wijziging aan het ingediende speel- en werkplan. Richtlijnen voor het speel- en werkplan zijn er nauwelijks, waardoor het kleuteronderwijs en de betrokkenen een grote mate van vrijheid hebben in het vormgeven van hun eigen situatie. Men kan in Warwicks' (1975) terminologie stellen dat het speel- en werkplan het tastbare curriculum vertegenwoordigt van het totale kleuterschoolcurriculum. Zowel het tastbare- als het ideale-curriculum worden gekenmerkt door openheid.

Van het verborgen curriculum in de kleuterschool zijn vier aspecten te noemen waar wij de GEON-ma-

terialen die in dit artikel worden besproken onder andere mee zullen trachten te karakteriseren, te weten de klasse-organisatie, de leiderschapsvorm, de manier van lesgeven en de overdracht van waarden en normen.

Door auteurs als Jackson (1968), en Jenkins en Shipman (1976) worden nog meer aspecten genoemd, zoals bv. het in groepen bij elkaar zijn of de 'goede' (of 'twijfelachtige') reputatie die een school heeft bij ouders en anderen.

Het ligt niet in onze bedoeling om een opsomming te geven van wat er in de literatuur zoal aan facetten van het verborgen curriculum wordt onderkend; Snyder merkt op dat leerlingen en leerkrachten gezamenlijk het karakter ervan bepalen, waarbij hij tevens wijst op het persoonsgebonden element daarin: ... 'The semi-private nature of the hidden curriculum is essential to its existence ... it is related to the differences - in attitudes, norms and perceptions, which exist among pupils' ... (Snyder, 1970, pag. 7). Scholen zijn trouwens niet de enige organisaties waarin verborgen curricula aan te wijzen zijn.

Omdat wij in het GEON-project geen systematische studie hebben gemaakt van het verborgen curriculum, zijn wij niet in staat om vanuit onze evaluatie-gegevens de stelling van Jenkins en Shipman te beoordelen waar zij schrijven: ... 'The hypotheses we are led towards are simply put: the regime of a school may be more influential than its pattern of courses; its hidden curriculum may be more significant than its publicly avowed curriculum; the medium may be more important than the message' ... (Jenkins en Shipman, 1976, pag. 24). Wij zullen dan ook in de verdere tekst geen ander gebruik maken van het begrip verborgen curriculum dan ter aanduiding van bepaalde karakteristieken van ons inservice-trainingspakket.

De organisatie: Wij denken hierbij o.a. aan duidelijkheid bij leerkracht en kinderen omtrent begin en einde in de tijd van activiteiten, bereikbaarheid van materiaal, inrichting van het lokaal en de tijd dat er gewacht wordt.

De leiderschapsvorm: Als we het over leiderschapsvorm hebben, bedoelen we de manier waarop de leerkracht leiding geeft en de effecten daarvan op het gedrag van de kleuters. In de tekst zullen wij met de verwijzing naar autoritaire-, laissez faire- en sociaal-integratieve leiderschapsvorm de drie stijlen bedoelen die Lewin, Lippit en White (1939) in hun klassiek geworden studie onderscheiden hebben.

De manieren van onderwijs geven: Van wat wij ver-

staan onder diagnostiserend onderwijzen zullen zowel de manier van lesgeven, de didactische middelen, als de lesvoorbereiding en analyses van foute reacties van kinderen aan de orde komen.

De overdracht van waarden en normen: Klasseregels voor de omgang van de kinderen met elkaar en de leerkracht. Opmerkingen van de leerkracht over wat goed en fout wordt geacht, positieve discriminatie van die kinderen die qua kennis en vaardigheden of in het sociaal-emotionele vlak of ten aanzien van de dingwereld aan de rand van de groep functioneren en de bevordering van geestelijke gezondheid in de school (Spivak en Shure 1974) zullen in de tekst de onderwerpen vormen die bij overdracht van waarden en normen gerekend worden.

In de geschiedenis van het GEON-project heeft de aandacht voor het verborgen curriculum niet vanaf het begin centraal gestaan. De wortels van het project zijn te vinden in de ervaringen opgedaan in het Utrechtse Compensatie Programma experiment dat aan het einde van de zestiger jaren plaats vond. Toen in het begin van de zeventiger jaren de voorbereidingen voor het latere GEON-project startten werden de belangrijkste vragen: kan er een integratie plaatsvinden van remedial-teaching activiteiten in de dagelijkse onderwijs-activiteiten in de school, door de remedialteacher (later ook de stimulerings leerkracht) in de klas te laten opereren, inplaats van erbuiten, zoals gewoonlijk? En aan welke voorwaarden moet de klasse-organisatie voldoen om het werken van twee volwassenen in een klas mogelijk te maken? De belangstelling die door deze vragen op de klasse-organisatie werd gevestigd en de poging om de remedial-teaching activiteiten dezelfde zoveel mogelijk 'open' karakteristieken van het kleuterschool-curriculum te geven, brachten stap voor stap de vier eerder genoemde aspecten van het verborgen curriculum onder de aandacht van diegenen die bouwden aan het GEON-middelenpakket.

Hieronder volgt een overzicht van de middelen die successievelijk werden ontwikkeld tussen 1971 en 1979.

Oude kern: *Takenreeksen I t/m IV* (leergang met vier bijbehorende plaatsingstoetsen). *Buurt-Gezin-School* (nota; latere cursus).

Voorwaardelijk gedacht: *Zelfstandig Werken* (inservice-trainingscursus). *Verwoorden van Probleemgedrag* (inservice-trainingscursus).

Verbeteringen: *Voorspellen en Reageren* (inservice-trainingscursus met drie bijlagen: Voor het lezen; Project School; Project Spelen). *Sociale Waarneming en Vaardigheden* (inservice-trainingscursus).

Bewerkingen: *Kijken en Luisteren I t/m III en (IV)*; (preservice-trainingscursussen).

De oude kern bestaat uit de Nederlandse bewerking van een viertal instructieboeken uit 1969 van de hand van Regan en Bereiter (zie Regan en Harris, O.I.S.E., Toronto, Canada, 1980) voor het aanleren van begrippen in de kleuterschool. De leergang, 'Conceptual Skills Program', werd in 1969 geconcipeerd, in het begin van de jaren zeventig getoetst (Regan en Leithwood, 1974) en verscheen in 1980 in een bijgewerkte en verbeterde versie in druk. De nauwe relatie die tussen het eerdere werk van Bereiter (1966) en het Utrechtse Taal-Denk-programma van Kohnstamm en De Vries bestond, werd gecontinueerd toen het Conceptual Skills Program werd vertaald en bewerkt voor het latere GEON-project.

Deze bewerking heeft korte tijd Programma Denken en Spreken geheten en werd als snel omgedoopt tot Takenreeksen. De vier plaatsingstoetsen bij de Takenreeksen, om kleuters op te sporen die voor remedial teaching in aanmerking zouden komen, zijn een Nederlandse toevoeging. Dit oudste deel van GEON vertegenwoordigt nog duidelijk de compensatie-onderwijs erfenis uit de jaren zestig. Het kan gezien worden als een toevoeging aan het tastbare curriculum van de kleuterschool. Doordat de plaatsingstoetsen eveneens bestemd waren om gebruikt te worden als norm-referenced tests kan van de hele leergang Takenreeksen plus toetsen gesteld worden dat ze een nieuw en ongebruikelijk element vormden in het 'open' kleuterschool curriculum, met consequenties voor het verborgen curriculum, al was het alleen maar door de eventuele aanwezigheid van een tweede volwassene in de klas die de leergang organisatorisch een eigen plaats gaf.

De tweede verbindingslijn tussen de drie Utrechtse compensatieprogramma's en het latere GEON-project is te vinden in de relatie tussen het Gezins Activerings Programma Utrecht (GAPU) van Rupp (1971) en de nota Buurt-Gezin-School. Die relatie is zwak omdat er verschillen ontstonden tussen de activiteiten en intenties van het eerdere Gezins Activerings Programma en de latere Buurt-Gezin-School activiteiten. Die verschillen zijn door de auteur van dit artikel altijd negatief gewaardeerd, ten nadele van de Buurt-Gezin-School activiteiten. Leden van de WPRO, de onderwijsinspectie, het bestuur van de SVO en ambtenaren van de toenmalige afdeling Onderwijs en Planning van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen stelden dat de functie 'home-visitor', of een daaraan verwante functie, niet in het GEON-model voor begeleiding van kleuterscholen in achterstandssituaties zou mogen voorkomen. De 'home-visitor' was een belang-

rijke drager van de G.A.P.U. activiteiten. Door het afzien van deze functie verviel de kans op evenwicht tussen vormgeving van activiteiten vanuit de school geredeneerd en activiteiten vanuit de buurt- en gezinssituatie gezien. Het accent kwam voornamelijk op de school te liggen. De nota richt zich op kennisverwerving door de leerkrachten omtrent opvoedingspatronen en -doelen van die gezinnen waarvan kinderen aan hun dagelijkse zorg zijn toevertrouwd en op kennisverwerving door de leerkrachten van het functioneren van eerste- en tweedelijns-instellingen in de buurt en de plaats waar de school staat. Kennisverwerving door contacten met ouders en anderen staat centraal.

In de categorisering van activiteiten zoals Peters die geeft kan men stellen dat het hier om een 'pedagogische' motivatie gaat: 'Het doel is te komen tot een betere ontplooiing van het kind, door het opvoedingshandelen van de leerkrachten op school en de ouders thuis beter op elkaar af te stemmen (Peters, 1979, pagina 19). Aangezien in de nota Buurt-Gezin-School gepleit wordt voor uitwisseling van ideeën over opvoeding en onderwijs door ouders en leerkrachten, opdat er geen al te grote onnodige discrepanties zullen bestaan tussen opvoedingsdoelen en -middelen in het gezin en in de school, kan de nota gezien worden als een poging om een bepaalde vorm te geven aan het aspect 'overdracht van waarden en normen' uit het verborgen curriculum.

Het plan dat de aanleiding heeft gevormd tot het GEON-project, namelijk het ter beschikking stellen van een goed functionerend activerings- (compensatie) programma, werd door leerkrachten in de scholen met enthousiasme begroet. Dat enthousiasme luwde toen men hoorde dat 'goed functioneren' voor ons betekende dat het activeringsprogramma niet voor gebruik 'buiten' de klas maar 'in' de klas bestemd was en bovendien soms in de klas door een tweede volwassene mede uitgevoerd zou worden. De volgende bezwaren werden geopperd: a. Waar halen we de *tijd* vandaan? b. Ben je vergeten dat veel van de kinderen in onze school *gedragsproblemen* vertonen en de hele dag onze aandacht vragen? Als we al tijd hadden zouden kinderen met gedragsproblemen er wel voor zorgen dat we die tijd moesten gebruiken om hen in de gaten te houden. c. Denk je echt dat wij de *kundigheid* hebben om een activeringsprogramma uit te voeren en om met een vreemdeling in onze klas samen op te trekken? Door deze bezwaren serieus te nemen en middelen te zoeken om ze op te heffen is in het GEON-project de aandacht voor het verborgen curriculum ontstaan. In eerste instantie werden middelen gezocht om de uit-

voering van het activeringsprogramma te waarborgen. Gaandeweg zijn de middelen een brug geworden naar geïntegreerde vormen van positieve discriminatie gekoppeld aan opvoedings- en vormingsmiddelen die bedoeld zijn om de 'geestelijke gezondheid' van alle kinderen in de school te bevorderen.

Om aan het bezwaar van het tijdsgebrek tegemoet te komen en om organisatorisch de ruimte te scheppen voor de aanwezigheid van een tweede volwassene in de klas, werd een vertaling en bewerking voor Nederland gemaakt van de minicursus 'Organizing the Kindergarten for Independent Learning and Small Group Instruction' van het Far West Laboratory For Educational Research and Development (Berkely, 1969). Deze minicursus die 'Zelfstandig Werken' ging heten, haakt in op de aspecten organisatie en overdracht van waarden en normen, zoals de klasseregels, het zelfstandigheidsbegrip, en het begrip samenwerken.

De minicursus Zelfstandig Werken werd een antwoord op het bezwaar dat men te weinig tijd heeft. Meer tijd kan door een andere organisatievorm gecreëerd worden. Voor de moeilijkheden, waarvoor kinderen met gedragsproblemen de leerkracht en vaak ook hun leeftijdsgenoten kunnen plaatsen, werden oplossingsmiddelen gezocht vanuit de gedragsmodificatie stroming. De handleiding voor ouders: 'Child management: A program for parents' van Smith en Smith (1966) stond model voor een cursus voor kleuterschoolleerkrachten die in het GEON-project ontwikkeld werd onder de naam 'Verwoorden van Probleemgedrag'. Deze cursus, waarin het maken van observaties en het hanteren van simpele operante conditioneringstechnieken besproken en voor oefening aanbevolen worden, heeft te maken met twee aspecten van het verborgen curriculum: de leiderschapsvorm en de overdracht van waarden en normen.

Vooraf door de minicursus Zelfstandig Werken was onze aandacht voor het 'open' karakter van het Nederlandse kleuterschoolcurriculum vergroot. We gingen de leergang Takenreeksen steeds meer zien als een gesloten 'Fremd-Körper' dat zich slecht voor integratie leende. In het werk van Blank (1973) en het werk van Semmel en Thiagarajan (1973) vonden we inspiratie voor de bouw van een cursus 'Voorspellen en Reageren'. De kundigheid die leerkrachten door hun opleiding meekrijgen en vergroten in hun dagelijkse praktijk, om te signaleren welke kinderen moeite hebben met bepaalde kennisinhouden en (schoolse) vaardigheden werd uitgangspunt voor

deze cursus. Toevoegingen werden gemaakt door aandacht te vragen voor keuzen die leerkrachten kunnen maken uit didactische middelen, om kennisinhouden en vaardigheden aan kinderen aan te leren, rekening houdend met de aard van de aan te bieden leerstof of vaardigheid en met de manier waarop een bepaald kind het makkelijkst leert.

Activeringsmomenten tot, door de leerkracht zelf bepaalde, vanzelfsprekende onderdelen van de schooldag maken, leek meer in overeenstemming met het 'open' karakter van het kleuterschoolcurriculum dan een activeringsprogramma dat bladzijde na bladzijde van begin tot eind in de loop van de kleuterschoolperiode afgewerkt zou moeten worden. De manier van onderwijs geven enerzijds, en de overdracht van momenten van positieve discriminatie als waarde anderzijds, waren de twee aspecten van het verborgen curriculum die met de Cursus Voorspellen en Reageren voor het voetlicht werden gebracht. Een meer vanzelfsprekende aansluiting bij het tastbare curriculum, het zogeheten speel- en werkplan werd in de cursus nagestreefd.

Overdracht van waarden en normen, manieren van onderwijs geven en de klasse-organisatie kwamen ook weer aan de orde in de cursus: 'Sociale Waarneming en Vaardigheden' die in het bovengenoemde overzicht (2.4) samen met Voorspellen en Reageren als verbeteringen in het GEON-middelenpakket werden gekwalificeerd. Wat voor verbetering in aanmerking kwam, was bij de minicursus Zelfstandig Werken de nabespreking door leerkracht en kinderen van elke keer dat men een periode zelfstandig gewerkt had. Deze nabespreking bleek in de praktijk een belangrijke functie te vervullen, maar de minicursus voorzag niet in middelen voor de leerkracht om op een bewuste wijze om te gaan met sociale thematiek die in bovengenoemde nabesprekingen vaak opduikt. Ook de cursus Verwoorden van Probleemgedrag, met de daarin aangedragen operante conditioneringsmiddelen leek voor verbetering vatbaar. De cursus Verwoorden benadrukt eenzijdig de verantwoordelijkheid van de volwassene voor het hanteren van versterkers voor gedrag en van middelen om gedrag in frequentie te doen afnemen. Gezamenlijke verantwoordelijkheid voor elkaar van kinderen onderling en van volwassene en kinderen valt buiten het veld van aandacht. Wederzijdse verantwoordelijkheid voor elkaar naast zelfstandigheid vormt de centrale thematiek van de minicursus Zelfstandig Werken. Met Sociale Waarneming naast Verwoorden werd eenzelfde evenwicht nagestreefd.

Samenvattend: De minicursus Zelfstandig Werken

vormde in de geschiedenis van het GEON-project de toegang tot onze steeds groter wordende belangstelling voor het verborgen curriculum. Uit het hier gepresenteerde overzicht blijkt dat de minicursus met haar twee satellieten Verwoorden van Probleemgedrag en Sociale Waarneming en Vaardigheden, naast de cursus Voorspellen en Reageren wel een aantal aspecten van het verborgen curriculum raakt, maar dat niet systematisch en, om redenen die in het eindverslag van de evaluatie uitvoeriger genoemd zullen worden, niet grondig doet.

De eerder genoemde bewerkingen, Kijken en Luisteren I t/m III en (IV) voor Opleidingsscholen voor Kleuterleidsters en Pedagogische Academies vertegenwoordigen: I een cursus observeren van kinderen in school en daarbuiten, II een cursus observeren van leerkrachten in de schoolse setting, waarbij aan die setting aandacht wordt besteed door Montessori-, Jenaplan-, Freinet-, en het traditionele onderwijs naast elkaar te presenteren, voor zover mogelijk zowel kleuter- als lagere school vertegenwoordigend, en III een cursus over de relatie tussen Buurt-Gezin en School. Deze cursussen zullen in de toekomst elders besproken worden.

3. Overzicht van het GEON middelen-pakket

Hieronder zullen de leergang, nota en cursussen van het GEON-project zo besproken worden dat evaluatie- en ervaringsgegevens, die in een volgend artikel aan de orde komen, door de lezer geplaatst kunnen worden. Hier bespreken we de middelen zoals ze tussen 1975 en 1979 gebruikt zijn. Op grond van, een onorthodoxe, formatieve evaluatie zijn de geschreven materialen vanaf 1978 soms ingrijpend veranderd, zoals de nota Buurt-Gezin-School die tot cursus is omgebouwd. Van de nieuwste versies zal in het eindrapport melding gemaakt worden, ze blijven in dit kader onbesproken.

3.1. Takenreeksen I tot en met IV

Takenreeks I, Kleur-Vorm-Omvang, is bedoeld voor vierjarige kleuters. De leergang impliceert de namen van vier primaire kleuren, van vier abstracte vormen en van vier antoniem-paren.

Instructiewijze: Het te onderkennen attriboot en de waarde daarvan, bijv. attriboot 'kleur', waarde 'rood', van een object, wordt met meerdere voorbeelden zo zuiver mogelijk gepresenteerd naast neutrale voorbeelden. Eerst gaat het om het herkennen en passief beheersen van de begrippen die centraal staan, vervolgens wordt actief benoemen gevraagd. Raadsels, domino's en lottospelen worden ge-

bruikt om de aandacht van de kinderen te blijven vragen. *Tijd:* Introduceren en oefenen van de begrippen in strikte zin neemt tien tot vijftien minuten per dag. Klasse-suggesties voor de rest van de schooldag zijn erop gericht situaties te scheppen waarin 'incidenteel' leren kan optreden. De leergang biedt acht 'units' oefenstof.

Toets: De plaatsingstoets heeft 50 items. Om beurten wordt gecontroleerd of een bepaald begrip passief herkend wordt en actief benoemd kan worden. Een aantal items vraagt het herkennen en benoemen van meer dan één waarde of attriboot: bijv. pak eens de grote blauwe driehoek'.

Takenreeks II, Plaats, is bestemd voor vierjarige kleuters. De leergang betreft zeven voorzetsels en twee zelfstandige naamwoorden (voorkant en achterkant).

Instructiewijze: Demonstratie ten behoeve van herkenning en oefening in benoemen. Voor de instructie wordt gebruik gemaakt van opdrachten waardoor het eigen lichaam ervaren wordt als object in de ruimte. Demonstratie vindt plaats met behulp van voorwerpen en flanelbord plaatjes-materiaal. Vragen, een spel en tekenopdrachten zijn toegevoegd.

Tijd: Introduceren en oefenen van de begrippen neemt tien tot vijftien minuten per dag. Klasse-suggesties voor het bewegingsonderwijs zijn bedoeld om 'incidenteel' leren te bevorderen. De leergang biedt acht eenheden oefenstof. *Toets:* De plaatsingstoets heeft 26 items. Twintig items om het (passief) herkennen van voorzetsels afzonderlijk of in combinatie te testen, en zes items die het benoemen van afzonderlijke voorzetsels testen.

Takenreeks III, Actie, bestemd voor vijfjarige kleuters. Aan de orde worden gesteld: oorzakelijke-, voorwaardelijke- (voor zover niet oorzakelijk) en doelgeoriënteerde-relaties in ruimte en tijd.

Instructiewijze: De takenreeks bevat 18 uitgewerkte doelgeoriënteerde handelingssituaties. De volgorde van aanbidding voor demonstratie en oefening van tijd- ruimte begrippen is altijd hetzelfde. A. Bespreken van wat er gaat gebeuren en wat het verwachte eindresultaat is. B. Kiezen van de materialen die je nodig hebt. C. Uitvoeren van de verschillende handelingen die nodig zijn om het gestelde doel te bereiken en verbaliseren van de handelingen en de keuzemogelijkheden. D. Herhalen in een mime-spel van alle voorafgaande handelingen (zonder de materialen) en herhalen van de verbalisaties. E. Ordenen van een serie foto's van de verschillende karakteristieke momenten van de handelingenreeks (betreft vooral momenten waarop oorzakelijke en doelgeoriënteerde relaties opvallen). F. Het bespreken van de handelingsreeks zonder materiaal en zonder foto's, waarbij de momenten van keuzevrijheid en van onontkoombare causale relaties centraal staan. Oefening van het hanteren van tijd-ruimte begrippen vindt ook plaats met behulp van 8 denkverhalen, bewerkingen van denkverhalen van Bereiter en Anderson (Tilburg, 1976).

Tijd: Omdat de tijd-ruimtesituaties waaraan de begrippen gedemonstreerd worden, opdat kinderen die begrippen leren herkennen en gebruiken, vluchtig zijn, vraagt de demonstratie om herhalingen. Introduceren en oefenen van de begrippen vraagt vijftien tot dertig minuten per dag. Klasse-suggesties worden niet gegeven. In de praktijk komt het herhaaldelijk voor dat de leerkracht de doelgeoriënteerde handelingssituaties met een hele klas kinderen analyseert en bespreekt. De leergang biedt acht eenheden oefenstof.

Toets: De plaatsingstoets heeft 12 items en drie oefenitems. Het toetsmateriaal kent drie onderdelen: 1. Vier items met elk vier plaatjes die chronologisch gerangschikt moeten worden. 2. Vier items met elk vier plaatjes waarvan er drie chronologisch gerangschikt moeten worden, het vierde plaatje dat niet in de reeks thuishoort moet als zodanig herkend worden. 3. Vier items met zes plaatjes waarvan er vier chronologisch gerangschikt moeten worden terwijl er twee plaatjes zijn die niet bij de reeks van afgebeelde handelingen passen. Die twee moeten als zodanig herkend worden.

Takenreeks IV. Flexibel categoriseren, is bestemd voor vijfjarige kleuters. De leergang betreft alle attributen en waarden van attributen die aan objecten zijn waar te nemen. Subjectief gewaardeerde eigenschappen horen daar uitdrukkelijk bij.

Instructiewijze: De takenreeks richt de aandacht op zeven gebieden van attributen en waarden van objecten. Concrete objecten worden gehanteerd en bekeken, daarbij vindt verbalisatie van datgeen wat waargenomen wordt plaats. Denkspelen, raadsels, een vereenvoudigde versie van het zogeheten twintig vragen spel (zie bijv. Bruner e.a. 1966) en een flexibel categoriseerspel worden gebruikt om de aandacht van de kinderen te vragen.

Tijd: Introduceren en oefenen van de begrippen vraagt vijftien tot twintig minuten per dag. Klasse-suggesties zijn erop gericht het spelmateriaal voor alle kinderen in de klas toegankelijk te maken. De leergang biedt zeven eenheden oefenstof voor de zeven gebieden van attributen en waarden van attributen die onder de aandacht gebracht worden.

Toets: De plaatsingstoets heeft 25 items en bestaat uit de volgende onderdelen: A. Categoriseren. B. Overeenkomsten. C. Materiaal. D. Situatie. E. Elkaar overlappende verzamelingen. F. Functie. G. Delen van. H. Voorwerpen ordenen. Het laatste onderdeel: H. Voorwerpen ordenen, biedt de mogelijkheid om een observatie van spontaan sorteergedrag van kinderen te maken. De reacties van kinderen worden wel schriftelijk vastgelegd maar niet gescoord.

Korte toelichting bij de bedoelingen van de Takenreeksen.

In de bewoordingen van het categoriseringssysteem dat Guilford (1967) van de menselijke intelligentie geeft, zijn de eerste twee takenreeksen gericht op het versterken van convergente produktie van semantische eenheden bij kinderen. De derde en de vierde

takenreeks versterken niet alleen convergente produktie van semantische eenheden, maar ook convergente produktie van semantische implicaties en divergente produktie van semantische implicaties. De derde takenreeks volgt voor de instructie de aanwijzingen van Gal'perin voor het omgaan met verbale handelingen die in deze reeks nodig zijn voor het vergelijken van gebeurtenissen, handelingen, die elkaar opvolgen in de tijd en het benoemen daarin van relaties die voorwaardelijk-oorzakelijk, of voorwaardelijk maar niet oorzakelijk zijn.

De bedoelingen van de Takenreeksen zijn aan ouders en anderen, bv. leerkrachten in de aanvangsklassen van de lagere school vrij eenvoudig duidelijk te maken.

3.2. Nota Buurt-Gezin-School

Inleiding: Gedurende de periode dat het GEON-project actief was in scholen, waren leerkrachten en GEON-medewerkers in het bezit van de nota Buurt-Gezin-School, ook wel werkmap genoemd. Deze nota was voor GEON-medewerkers geschreven en richtte zich niet regelrecht tot leerkrachten of ouders of medewerkers van eerste- en tweedelijnsinstellingen. Deze groepen mochten bij wijze van spreken over de schouders van de GEON-medewerkers meelesen.

Bedoelingen: A. Het in frequentie en totaal aantal laten toenemen van overleg- en werkcontacten tussen leerkrachten en ouders (zie voor achtergrondinformatie bv. de publikatie van de Nederlandse Gezinsraad, 1972). B. Het in frequentie en totaal aantal laten toenemen van contacten voor informatieuitwisseling tussen leerkrachten en anderen, zoals leerkrachten van andere scholen en medewerkers van eerste- en tweedelijnsinstellingen (zie voor achtergrondinformatie bv. de rapporten van de Gemengde Interdepartementale Werkgroep Jeugdwelzijnsbeleid, 1974 en 1976).

Inhoud en Opbouw: De nota Buurt-Gezin-School kent zes hoofdstukken en valt in twee delen uiteen. Het eerste hoofdstuk bespreekt de noodzaak van makkelijke contacten tussen ouders en leerkrachten, vanuit een pedagogische doelstelling (zie Peters 1979). Het tweede hoofdstuk bespreekt het voordeel van makkelijke contacten tussen leerkrachten en medewerkers in eerste- en tweedelijnsinstellingen t.b.v. eventueel noodzakelijke consultatielaties (zie NIK Bericht 8, 1971 en Bruyl en van Meurs 1974). De hoofdstukken 3 t/m 6 gaan over het verzamelen van informatie, het maken van plannen, het uitvoeren van plannen en het evalueren. De hoofdstukken 3 t/m 6 zijn op het praktische handelen gericht terwijl de eerste twee hoofdstukken beschouwelijk van aard zijn. Hoofdstuk drie handelt over het maken van een sociale kaart en geeft een

zestal rubrieken van onderlinge relaties in de school, tussen de school en de buitenwereld en van instanties onderling. Een registratiesysteem voor informatie over de eerder genoemde zes rubrieken is toegevoegd. Het vierde hoofdstuk gaat in op organisatorische aspecten van het maken van plannen. Het vijfde hoofdstuk bespreekt het starten, controleren en bijsturen van de uitvoering van gemaakte plannen. Het zesde hoofdstuk noemt aspecten van evaluatiedoelen en gaat in op verschillen tussen beginsituaties en eindsituaties in verband met de evaluatie.

Tijd: De nota was geschreven voor GEON-medewerkers die direct werkten in en voor de scholen. De richtlijnen in de nota betroffen inventarisaties, planningsbesprekingen met de scholen en instanties, het helpen uitvoeren van plannen en het evalueren. Dit totaal aan werkzaamheden besloeg de hele experimentele periode.

3.3 Minicursus Zelfstandig Werken

Inleiding: Zelfstandig Werken is een vertaling en bewerking van de achtste minicourse van het Far West Laboratory For Educational Research and Development: 'Organizing the Kindergarten for Independent Learning and Small Group Instruction' (Berkeley 1969). De bewerking van deze minicourse was in eerste instantie bestemd voor gebruik in het GEON-project, hetgeen verschilt van de bedoelingen die men aan de Universiteiten van Nijmegen en Leiden had met de bewerking van empirische toetsing van de minicursussen 'Effectief Vragen Stellen' (1977), 'Denkvragen Stellen' (1977), en 'Het Organiseren van Zelfstandig Leren' (1977), daar deze laatste genoemde minicursussen direct via publikatie voor de Nederlandse onderwijspraktijk bedoeld waren.

Bedoelingen: De cursus is erop gericht een zodanige werkstructuur in de schoolklas te laten groeien of te versterken, dat de kinderen gedurende enige tijd per dag zelfstandig bezig kunnen zijn met (schoolse); activiteiten. De leerkracht krijgt in de periodes van zelfstandig werken (meer) tijd om observaties te maken van, of om remedialteaching activiteiten te ontplooiën voor individuele kinderen of kleine groepen kinderen. De cursus traint de leerkracht in 'duidelijkheid' ten aanzien van het maken en nakomen van afspraken. De studies van o.a. Rosenshine en Furst (1973) en van Good, Biddle en Brophy (1975) gaan in op het belang van duidelijkheid en structurering in schoolsituaties waarin kinderen zelfstandig opereren.

Inhoud en Opbouw: De cursus kent een startles en een eindles waarvan video-opnamen worden gemaakt. Enerzijds dient het vergelijk tussen beide lessen de leerkracht te informeren over de mate waarin de leerkracht het zelfstandig functioneren van de leerlingengroep heeft weten te beïnvloeden. Anderzijds dragen de video-opnamen mate-

riaal aan voor de eindevaluatie van het GEON-project.

Tussen start- en eindles heeft de cursus vier onderdelen met een vast instructiemodel (zie o.a. Van der Plas en Veenman 1975): 1. Aanleren van het begrip 'Zelfstandig Werken'. 2. Het niet onmiddellijk reageren van de leerkracht op de kinderen. 3. Oplossen van moeilijke situaties tijdens het zelfstandig werken. 4. Regelmatig zelfstandig werken in de klas. In de minicursus Zelfstandig Werken oefent de leerkracht zich in tien vaardigheden die uitmonden in vijf vaardigheidsgebieden, die permanent opgenomen horen te worden in het repertoire van de leerkracht.

In deze vijf vaardigheidsgebieden valt het volgende patroon aan te wijzen: A. Sterke structurering vooraf. B. Een redelijke openheid tijdens de rit en C. Versterking van de structuur na afloop.

Tijd: Het volgen van de cursus neemt ongeveer acht weken van 2 à 3 uur werken per week in beslag.

3.4. Cursus Verwoorden van Probleemgedrag

Inleiding: Als bron van inspiratie voor Verwoorden van Probleemgedrag heeft de cursus 'Child Management: a program for parents' van Smith en Smith (1966) gediend. In Verwoorden van Probleemgedrag werd een accentverschuiving nagestreefd ten opzichte van de cursussen in operante conditioneringstechnieken voor leerkrachten en ouders, zoals die gangbaar waren in het begin van de zeventiger jaren (zie bv. de cursus van Patterson en Gullion, 1968). Observaties en het verzamelen van informatie voor het maken van functionele analyses (zie o.a. Franks 1969 en Saslow 1969) werden in Verwoorden van Probleemgedrag benadrukt. Fournier (1972), had haar bedenkingen geuit tegen de gesimplificeerde cursussen in operante conditioneringstechnieken. De nieuwere generatie cursussen (zie o.a. Hendriks en Verstegen 1975) werden alle voorzichtiger van toon en ruimer van informatie.

Bedoelingen: De cursus moet gezien worden als een middel om die leerkrachten te helpen, die stellen dat zij de zelfstandigheid van de kinderen in hun klas niet kunnen vergroten omdat er een paar kinderen zijn die probleemgedrag vertonen. Verduidelijking van het soort gedrag dat als problematisch wordt ervaren en het vinden van informatie om de boodschap van het kind in zijn gedrag te kunnen interpreteren, plus reflectie op middelen om de omgeving zo te veranderen dat het problematische gedrag in frequentie afneemt wordt met de cursus nagestreefd.

Inhoud en Opbouw: De tekst van de cursus is verdeeld over vier hoofdstukken: 1. Over gedrag, sociaal leren en ontstaan van probleemgedrag. 2. Vinden van een vraagstelling, tellend observeren en het vastleggen van observatie. 3. Doel van functionele analyses en het verzamelen van informatie. 4. Gedragsverandering, versterkers, aan- en afleren van gedrag, het ontwerpen en uitvoeren van een

veranderingsplan. De inhoud van elk hoofdstuk is opgedeeld in onderwerpen die telkens na bespreking gevolgd worden door een samenvatting, vragen over de tekst en opdrachten voor discussie, of opdrachten die tot handelen aanleiding geven.

Tijd: Het doorwerken van de cursus kost ongeveer acht weken van 2 à 3 uur per week, wanneer men zich houdt aan de suggestie in de cursus om gedurende die acht weken slechts één kind intensief te observeren en te volgen.

3.5. Cursus Voorspellen en Reageren.

Inleiding: Voorspellen en Reageren werd ontwikkeld om de eerder genoemde Takenreeksen te vervangen. Het werk van Blank (1973) en van Semmel en Thiagarajan (1973) ligt ten grondslag aan Voorspellen en Reageren.

Bedoelingen: Met de cursus wordt beoogd dat de leerkracht in de kleuterschool de rubrieken uit het 'open' speel- en werkplan ziet als gebieden waarin de (schoolse) ontwikkeling van kleuters te beschrijven valt (zie ook Janssen-Vos, 1974, en Dumont en Kok, 1970) en dat de leerkracht leert de inhoud van de verschillende rubrieken verregaand gedetailleerd te operationaliseren in bewoordingen van kennisinhouden en vaardigheden.

De cursus tracht het bewustzijn van de leerkracht te vergroten ten aanzien van zijn/haar vermogen om te anticiperen op het gemak waarmee elk individueel kind in de klas nieuwe kennisinhouden en vaardigheden leert. Tevens wordt de aandacht van de leerkracht gericht op het analyseren van moeilijkheden die kinderen kunnen tonen bij het leren van nieuwe kennisinhouden en vaardigheden. En de cursus biedt een doelgeoriënteerd model om kennisinhouden, vaardigheden, leermiddelen en leerstijl van individuele kinderen te analyseren en met elkaar in verband te brengen om van daaruit een keuze te maken voor een strategie voor geïndividualiseerde instructie (zie ook Olson, 1972).

Inhoud en Opbouw: Voorspellen en Reageren bestaat uit een cursus en drie bijlagen, te weten: 'Voor het Lezen', 'Spelen' en 'School'. De cursus Voorspellen en Reageren heeft drie delen: 1. Het voorspellen; dit hoofdstuk heeft een werkljst met 33 items. 2. Het verwerken van de voorspelling. 3. Het reageren; in dit hoofdstuk worden relaties aangegeven tussen gemaakte observaties (hfdst. 1), (schoolse) ontwikkelingsgebieden (hfdst. 2) en didactische middelen. Elk hoofdstuk sluit af met een samenvatting en opdrachten voor de leerkracht(en). De drie bijlagen tonen voor onderwerpen uit het speel- en werkplan van de kleuterschool hoe verregaand men kan operationaliseren en welke strategieën voor geïndividualiseerde instructie voor de hand liggen als men redeneert vanuit kennisinhouden,

vaardigheden en leermiddelen die men aan en bij de geoperationaliseerde onderwerpen kan onderkennen. Observaties van individuele kinderen kunnen gemaakt worden met behulp van de werkljsten die in elk van de bijlagen te vinden zijn.

Tijd: Het doorwerken van Voorspellen en Reageren kan in acht weken gebeuren wanneer men daar 2 à 3 uur per week aan besteedt. En wanneer men zich houdt aan de suggesties in de cursus om voor de voorspellingen, de analyses en de reacties niet meer dan drie kinderen te observeren en te volgen.

3.6. Cursus Sociale Waarneming en Vaardigheden

Inleiding: Sociale Waarneming en Vaardigheden is als cursus nog niet af. Bij de start van de ontwikkeling van deze cursus lag het in de bedoeling dat de cursus een vervolg zou zijn op het niet zo succesvolle 'Programma ter stimulering van de sociale ontwikkeling in de kleuterschool en de eerste drie klassen van de basisschool' van Smits-van Sonsbeek e.a. (S.V.O.-project 0270. Nijmegen 1975). Het raamplan voor Sociale Waarneming en Vaardigheden dat er nu ligt vertoont meer overeenkomst met het project-programma 'Waarden-ontwikkeling' van Van der Plas e.a. (S.V.O.-project 0312) dan met het officiële Nijmeegse vervolg op het eerder genoemde programma, S.V.O.-project 0270, het programma van Gerris e.a. 'Stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs' (S.V.O.-project 0360).

Bedoelingen: Sociale Waarneming en Vaardigheden is bedoeld als aanvulling op de minicursus Zelfstandig Werken. In de minicursus leert de leerkracht om een periode van zelfstandig werken altijd af te sluiten met een nabespreking waarin naast elkaar het werk dat de kinderen verzet hebben en hun onderlinge samenwerking aan de orde komen. Voor de meeste leerkrachten is de zakelijke kant, het werk, makkelijker bespreekbaar dan de sociaal-emotionele kant, de samenwerking. Een aantal vaardigheden die de leerkracht kan gebruiken in gesprekken met kinderen over hun onderlinge relaties worden in Sociale Waarneming en Vaardigheden ter oefening aange-reikt in de context van reflectie over waarden en normen in en buiten de school.

Inhoud en Opbouw: Het raamplan voorziet in drie onderdelen: 1. Vier minicursussen gericht op kringgesprek en rollenspelen. 2. Over waarden en normen en het kiezen van sociale thema's, samen met ouders. 3. Voorspellen en Reageren toegepast op kringgesprekken en rollenspelen.

Tijd: Op grond van het nu aanwezige raamplan kan nog geen schatting gemaakt worden van de hoeveelheid tijd die het doorwerken van deze cursus zal vragen.

4. Bedenkingen bij de vormgeving van het GEON inservice-trainingspakket

Uit bovenstaande opsomming valt het volgende te concluderen: het GEON-project startte met een leergang 'Takenreeksen' bestemd voor een (bepaalde) groep kinderen in de kleuterschool. Die leergang zou beschreven kunnen worden vanuit de curriculum definitie van o.a. Aarnoutse, want er is sprake van een uitgewerkt plan met doelstellingen, plus middelen om die doelstellingen te bereiken en middelen om het laatste te evalueren. (Aarnoutse, 1972). Maar lopende de ontwikkeling van het project distantieerden wij ons van deze leergang. Het zogenaamde 'open' karakter van het kleuterschoolcurriculum noopte ons daartoe. Gaandeweg merkten we ook dat definities van curriculum zoals gehanteerd door Aarnoutse veel te eenzijdig zijn om mee te werken wanneer men activiteiten ontplooit voor de kleuterschool; tussen twee haakjes het Jenaplan onderwijs of de werkwijzen in Freinet scholen laten zich ook slechts ten dele vangen onder definities die 'structured series of intended learning outcomes' als kernpunten nemen, (zie o.a. Johnson, 1967).

Wij bleven wel aandacht vragen voor de groep kinderen waarvoor de oorspronkelijke remedial-teaching leergang Takenreeksen bestemd was, maar zochten dat te doen door de leerkrachten te scherpen in hun eigen manier van omgaan met het tastbare deel van het kleuterschoolcurriculum (Warwick 1975), het speel- en werkplan. Het is hier niet de plaats om in te gaan op het cultuurconflict dat ontstaat in de confrontatie tussen de poging om de leerkrachten zo te scherpen, dat heterogenisering van de leeftijdsgroep zo veel mogelijk beperkt blijft, en de gangbare doelstellingen van het ideale kleuterschoolcurriculum (zie bijv. het artikel 'Reactie van de Redactie'. De Wereld van het Jonge Kind (5) 7, 1980). Die gangbare doelstellingen impliceren het zoveel mogelijk buiten de deur houden van de volwassenwereld voor de kleuterschool waardoor in de bewoordingen van Dasberg (1975) de kleuterschool het toonbeeld van 'jeugdland' kan blijven. Die volwassenwereld manifesteert zich echter toch, bijv. middels het schoolrijpheidsonderzoek. Dit laatste kan men niet bevechten door het te negeren maar wel door de mechanismen in de omgang tussen leerkrachten en kinderen die heterogenisering in de hand werken op te sporen en die door positieve discriminatie te vervangen. Plus door het trekken van de conclusie uit de mainstreamings-beweging in de Verenigde Staten (o.a. Birch, 1974) dat verregaande professionalisering van leerkrachten in het reguliere onderwijs, waardoor diagnostiserend onderwijsge-

ven mogelijk wordt, een *beter* middel is om schoolrijpheidsonderzoek en latere selectie-onderzoeken uit het onderwijs te bannen, nl. door ze overbodig te maken, dan het middel van de verbale banvloek.

Wij ontdekten dat het inbrengen van positieve discriminatie in het tastbare deel van het kleuterschoolcurriculum het beste kon worden bereikt door aandacht te schenken aan het verborgen curriculum. Die ontdekking heeft halverwege de experimentele periode van het GEON project plaats gevonden en heeft een serie cursussen voor leerkrachten opgeleverd. Systematische doordenking van de verandering vanuit een curriculumtheorie (zie bijv. Gerris 1975, 1976 en 1978) heeft in die tijd niet plaatsgevonden. De verschuiving impliceert dat we nu moeten spreken over een inservice-trainingscurriculum voor leerkrachten ten behoeve van een (bepaalde) groep kinderen in de kleuterschool. Voor dit inservice-trainingscurriculum werd geen ontwikkelingsrationale (Slavenburg en Creemers 1978) opgesteld. Mochten wij ooit in de gelegenheid zijn een nieuw inservice-trainingscurriculum te bouwen dat gericht is op het bewust leren hanteren van aspecten uit het verborgen curriculum van de school dan zullen in de daarvoor op te stellen ontwikkelingsrationale beslissingen genomen moeten worden ten aanzien van de vraag in hoeverre de onderdelen van dat curriculum zich lenen voor zelfinstructie en zelf-evaluatie. En ten aanzien van de vraag of men in de onderdelen, programma-inhouden, inzicht wil aanscherpen door vanuit handelings-ervaringen naar inzicht toe te werken of, door vanuit het aandragen van informatie inzicht te scherpen, waarbij handelings-ervaringen als illustraties dienen. Deze laatste vraagstelling is voortdurend actueel geweest in het werken met de GEON-cursussen.

Globaal is onze indruk dat een curriculum, zoals hierboven bedoeld, beide wegen moet openhouden omdat sommige leerkrachten, zoals dat heet, pas vanuit de praktijk van het opvoedend en onderwijzend handelen, de vaardigheden, zich voor theorie gaan interesseren. Terwijl anderen eerst het waarom willen kennen voordat zij op afstandelijke wijze met hun eigen vaardigheden willen omgaan.

Voorafgaande aan de vraag naar een ontwikkelingsrationale voor een eventueel inservice-trainingscurriculum zal reflectie plaats moeten vinden over de kwestie of zo'n curriculum wel nodig is. Inservice-training op zulk een wijze is nogal ongebruikelijk in begeleiding van scholen door SBD-medewerkers. Met verwijzing naar de studie van Cladder 'Ouder-cursussen op MOB's' (1979) kan de veronderstelling uitgesproken worden dat het werken met van te

voren ontwikkelde programma-inhouden niet 'effectiever' hoeft te zijn dan gebruikelijke begeleidingsvormen. Dat er in het GEON-project toch cursussen ontwikkeld werden, vond zijn oorzaak vooral in de evaluatie-eisen. Cursussen hebben een duidelijke vorm en inhoud en ze hebben een beginpunt en een eindpunt wat voor de evaluatie plezierig is.

Literatuur

- Aarnoutse, C. A. J., Kurrikulumontwikkeling en haar organisatie in Nederland, *Pedagogische Studiën*, 1972 (49) 55-66.
- Bereiter, C., and S. Engelmann, *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Prentice Hall, Englewood Cliffs N.J., 1966.
- Bereiter, C., en V. Anderson, *Denkverhaaltjes*, Zwijsen, Tilburg, 1976.
- Birch, J. W., *Mainstreaming*. Council for exceptional children. Reston, 1974.
- Blank, M., *Teaching learning in the preschool: a dialogue approach*. Charles E. Merrill, Columbus, Ohio, 1973.
- Bruner, J. S., R. R. Olver and P. M. Greenfield, *Studies in cognitive growth*. Wiley, New York, 1966.
- Bruyl, W., en A. F. W. van Meurs, *Konsultatie, Instrument en Perspektief*. Stichting Nederlands Instituut voor Kinderstudie, 's-Gravenhage, 1974.
- Dumont, J. J., en J. F. W. Kok, *Curriculum Schoolrijpheid, Dl. 1*. Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1970.
- Fournier, E. P., Ouders en kinderen in de gedragstherapie, in: J. de Wit e.a. (red.), *Psychologen over het kind 3*. Tjeenk Willink, Groningen, 1973.
- Franks, C. M. (ed.), *Behavior therapy: Appraisal and status*. Mc Graw-Hill, New York, 1969.
- Gal'perin, P. J., Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen, in: *Probleme der Lerntheorie*. Volk und Wissen. Volk eigener Verlag. Berlin 1967.
- Gemengde Interdepartementale Werkgroep Jeugdwelzijnsbeleid, *Startnota Jeugd-welzijnsbeleid*. Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1974.
- Gemengde Interdepartementale Werkgroep Jeugdwelzijnsbeleid, *Jeugdwelzijn, op weg naar samenhangend beleid*. Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1976.
- Gerris, J. R. M., *Begeleiding, achtergronden en evaluatie van een procedure voor de ontwikkeling van onderwijsleereenheden*. Instituut voor onderwijskunde. Katholieke Universiteit Nijmegen, 1975. (intern rapport).
- Gerris, J. R. M., *Ontwikkeling en fundering van onderwijsdoelstellingen voor de stimulering van de sociaal-kognitieve ontwikkeling*. S.V.O.-project 0360. Katholieke Universiteit van Nijmegen, 1976.
- Gerris, J. R. M., Onderzoek van onderwijsdoelstellingen vanuit een curriculumtheoretisch perspectief, *Pedagogische Studiën*, 1978 (55) 299-312.
- Guilford, J. P., *The nature of human intelligence*. Mc Graw-Hill, New York, 1967.
- Hendriks, Z., en R. Verstegen, *Gedragsproblemen in de klas*. Dekker en Van de Vegt, Nijmegen, 1975.
- Jackson, Ph. W., *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.
- Janssen-Vos, F., KIOSK, een speelleerprogramma voor het kleuteronderwijs. (Eindrapport) Kohnstamm-Instituut, Amsterdam, 1974.
- Jenkins, D. and M. D. Shipman, *Curriculum: an introduction*. Open Books. London, 1976.
- Johnson, M., Definitions and models in Curriculum-theory, *Educational Theory*, 1967 (17), 127-140.
- Kanfer, F. H., and J. S. Phillips, Behavior therapy: A panacea for all ills or a passing fancy? in: C. M. Franks (ed.), *Behavior therapy*. Mc Graw-Hill, New York, 1969.
- Lewin, K., R. Lippit, and R. K. White, Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climates', *Journal of Social Psychology*. 1939, (10) 271-299.
- Minikursus Denkvrage Stellen. Vakgroep Onderwijskunde. Rijksuniversiteit Leiden. Wolters Noordhoff, Groningen, 1977.
- Minikursus Effectief Vragen Stellen. Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Nijmegen, Wolters Noordhoff, Groningen, 1977.
- Nederlandse Gezinsraad, *Ouderparticipatie in het basisen kleuter-onderwijs*. Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1972.
- N.I.K. Consultatie. N.I.K. Bericht 8. Stichting Ned. Inst. v.d. Kinderstudie, 's-Gravenhage, 1971.
- Olson, D. R., On a theory of instruction: Why different forms of instruction result in a similar knowledge, *Interchange*, 1972 (3) 1.
- Patterson, G. R., and M. E. Gullion, *Living with children: New methods for parents and teachers*. Research Press, Champaign, Illinois, 1968.
- Peters, J. J., *Ouderparticipatie: een innovatie?* Wolters Noordhoff, Groningen, 1979.
- Plas, P. L. van der, en S. A. M. Veenman, De Minikursus. *Pedagogische Studiën*, 1975 (52) 9.
- Plas, P. L. van der, *Project Waardenontwikkeling, Interimrapport III*. S.V.O.-project 0312, Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Leiden, 1978.
- Regan, E. M., and M. M. Harris, *To Learn /To Think, Activities for the Kindergarten*. O.I.S.E., Toronto, 1980.
- Regan, E. M., and K. A. Leithwood, *Effecting Curriculum Change: experiences with the conceptual skills program*. Research in Education series. 4, O.I.S.E., Toronto, 1974.
- Rupp, J. C. C., G.A.P.U. Eindrapportage I en II (S.V.O.-project 083), Rijksuniversiteit Utrecht, 1971.
- Semmel, M. I., and S. Thiagarajan, *Design development and validation of anticipation games*. (Working paper 16. 14) Center for Innovation in Teaching the Handicapped. Indiana University, Bloomington, 1973.
- Slavenburg, J. H., en B. P. M. Creemers, Werkwijze bij programma-ontwikkeling, in: J. H. Slavenburg e.a., *Het project Onderwijs en Sociaal Milieu*. Zwijsen, Tilburg, 1978.
- Smith, J. M., and D. E. P. Smith, *Child Management: a*

- program for parents. Ann Arbor Publishers, Ann Arbor, Michigan, 1966.
- Smits-van Sonsbeek, B., en P. P. J. Smits, *Programma ter stimulering van de sociale ontwikkeling in de kleuterschool en de eerste drie klassen van de basisschool*. S.V.O.-project 0270. Katholieke Universiteit van Nijmegen, 1975.
- Snyder, B. R., *The hidden curriculum*, A. A. Knopf, New York, 1971.
- Spivak, G., and M. B. Shure, *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass Publishers, San Fransisco, 1974.
- Wijland, J. R. van, en F. J. Grijzenhout, *Kleuteronderwijswet*. Nederlandse Staatswetten. Editie Schuurman en Jordens, 131. Tjeenk Willink, Zwolle, 1975, (vierde druk).
- Curriculum vitae*: zie Pedagogische Studiën, 1980 (57) p. 124.