

ENKELE OPMERKINGEN OMTRENT DE PROBLEMATIEK RONDONOM HET ZITTENBLIJVEN

„I - a - Esel
Kann nicht lesen
Kann nicht schreiben
Musz an Ostern sitzenbleiben“
(dichter onbekend)

A. W. HAENEN

INLEIDING

Twintig jaar geleden zei *Kohnstamm* dat men in ons onderwijs te weinig let op de verschillen tussen de kinderen in rijpheid, ritme, tempo, enz. „Een consequentie van deze gebreken is ons zittenblijversstelsel, dat buitenlandse bezoekers, speciaal van Amerikaanse en Engelse zijde, met de grootste verwondering vervult” (1950, p. 9). *Kohnstamm* stelde hier reeds duidelijk de school verantwoordelijk voor de ingrijpende maatregel van het zbl. (zittenblijven). *Olson* zou het later anders formuleren: „If a slowly growing child fails to achieve a certain expectation, someone may wish to call him a failure, but it should be noted that this is administratively defined failure not child failure” (1957, p. 140).

Zoals ieder weet is het zbl. inherent aan het klassikale onderwijssysteem, althans in zijn stringente vormen, met zijn voor elke jaargang uniforme leerprogramma. Wie dit programma niet aan kan „faalt” en moet uit de groep worden verwijderd.

Als de didactiek in dienst staat van de opvoeding, is dan dit „ausmerzen” pedagogisch verantwoord, vraagt *Peter Petersen* zich af. (Berlijn, '51) In elk geval is het zbl. voor onderwijskundigen, pedagogen, psychologen, economen, en vele anderen in zijn gecompliceerde structuur een probleem geworden dat steeds dringender om een oplossing vraagt. De verticale mobiliteit van het maatschappelijk leven wordt grotendeels mogelijk gemaakt door ons schoolwezen en zijn diploma's. Steeds meer zijn de ouders zich bewust geworden van de „sleutel-macht” der school (Idenburg, 1958). Er wordt meer dan vroeger waarde gehecht aan goede schoolprestaties. Het zbl. werkt in hogere mate traumatiserend, zowel op kinderen als op ouders, dan vroeger; „un échec scolaire revêt aujourd'hui, pour le jeune, la portée d'une „frustration” telle qu'autrefois on n'en connaissait guère”, meent *Ori-glia* (1957, p. 156).

Meer dan vroeger ook worden de ouders door de leerproblemen hunner kinderen bewogen de medisch opvoedkundige bureau's te raadplegen. Wat zou gedaan kunnen worden om deze ongewenste toestand uit de wereld te helpen?

Wij willen ons hier beperken tot enkele opmerkingen over het effect van het zbl. en over de middelen om dit zbl. te voorkomen of althans drastisch terug te dringen. Daarbij zal hoofdzakelijk het lager onderwijs, waar de laatste decennien in het eerste leerjaar 10 à 11% der kinderen bleef zitten, in de hogere leerjaren 7 à 8%, in de beschouwingen worden opgenomen.

1. VOORDELEN VAN HET ZITTENBLIJVEN

(VOLGENS SEUFERT)

Wie geïnformeerd wil worden over de voordelen van het zittenblijven zal in de literatuur weinig daarover aantreffen, dit in tegenstelling tot de nadelen.

W. Seufert komt tot de opstelling van de volgende voordelen. Indien de zwakke leerling wordt bevorderd meent hij dat:

- a. deze minderwaardigheidsgevoelens krijgt;
- b. teveel van hem wordt geëist;
- c. hij onrust in de klassengemeenschap brengt door onaanvaardbare gedragingen.

Ten aanzien van de klas en de school merkt hij op dat:

- d. de zwakke leerlingen de voortgang van de klas afremmen;
- e. de onderwijzer overbelast wordt, wanneer hij bijzondere hulp gaat bieden;
- f. de openbare mening op een dwaalspoor wordt gebracht wat het prestatieniveau van de school betreft (1969, p. 178).

Ieder weet dat de argumenten sub a en c genoemd ook worden aangevoerd door de tegenstanders van het zittenblijven ter verdediging van hun standpunt. Dat in het doublure-jaar niet teveel zal worden geëist (b) is lang niet zeker, gelet op het feit dat sommige zittenblijvers niet één maar twee of zelfs drie keer hetzelfde leerjaar „doubleren”.

Het sub d/f genoemde hangt samen met het denken in jaargangen. Ondertussen ziet Seufert ook de nadelen van het zittenblijven. Hij vindt de school in de eerste plaats een opvoedingsinstituut, de leerling is niet verantwoordelijk voor zijn eventueel geringe begaafdheid, hij voelt het zittenblijven als een straf, enz. (1969, p. 178).

Het zittenblijven is een opluchting

Voor sommige kinderen (eventueel ook voor sommige onderwijzers) is dit inderdaad het geval. Het is zelfs mogelijk dat in een uitzonderlijk geval een bestaand minderwaardigheidsgevoel verdwijnt als de zittenblijver, nu een jaar ouder, de leerstof beter gaat beheersen, zoals *Fournier* aangeeft (1960, p. 134). Wanneer het zittenblijven als een opluchting wordt gevoeld kunnen we ons gemakkelijk voorstellen hoe het kind is vergaan in de klas. Het heeft een jaar lang de sommetjes fout gemaakt en de woordjes niet goed kunnen lezen of schrijven, enz. en het heeft de moed verloren. Het valt uit de groep en komt vaak in een onplezierige, c.q. ambivalente verhouding te staan tot de onderwijzeres en haar omgeving (de klas, de school). Haar steeds weerkerend appèl wordt even vaak gevolgd door een fiasco. De schijnbaar vanzelfsprekende verwachting van de juf wordt dagelijks teleurgesteld. Het kind krijgt het hinderlijk gevoel tekort te schieten en „gelukkig” blijft hij zitten.

De problematiek van het zittenblijven wortelt in het meer fundamentele probleem van het „steeds opnieuw-falen-op-school” überhaupt. En dit is eigenlijk de kern van de vraag naar het effect van het zittenblijven — dat dit herhaalde falen impliceert — zowel op de psychische gezondheid van het kind als op het leerproces.

Het kind leert teleurstellingen verdragen en het zittenblijven zou maar een kortdurend verdriet zijn, dat na de zomervakantie gauw vergeten is, enz. Hierbij stuiten we op onverantwoorde simplificaties van het soms ingewikkelde en moeilijk naspeurbare effect van wat wij het kind aandoen. *Langeveld* zegt: „Met de typische wereldvreemdheid die de volwassene kan hebben ten opzichte van het kind en met de traagheid van gevoel die daarbij past, meent men soms dat zittenblijven helemaal niet zo erg is en dat wij het kind vroegtijdig moeten wennen aan de ernst van *het* leven, want het leven — en daarbij menen we altijd: het leven van de volwassenen — is toch ook niet altijd even mooi...” (1967, p. 24).

Natuurlijk moet het kind een zekere frustratie-tolerantie ontwikkelen, maar de teleurstellingen mogen geen schuldgevoelens oproepen. Dit gebeurt niet zelden, daar het zittenblijven door het kind als een straf wordt gevoeld. De houding van sommige onderwijzers, maar vooral van ouders en verwanten dragen daar vaak in niet geringe mate toe bij.

Bescherming tegen overbelasting

Wie het oog gericht houdt op het vermeende belang van het achterblijvende kind, hanteert ook graag het argument dat het zittenblijven dient om „das Kind vor der ständigen Überforderung abzusichern”, zoals *Obholzer* zegt (1956, 4, 102). Maar ook dan blijft een zekere overbelasting in vele gevallen bestaan. De praktijk laat zien dat de zittenblijvers ook in het doublure-jaar gewoonlijk tot de zwakke leerlingen blijven behoren.

Nieuwenhuis wees er in 1941 al op dat het zittenblijven geheel in de lijn van de theorie van Herbart ligt. De zwakke leerling had nog niet voldoende heldere voorstellingen en begrippen en een „voor de hand liggend geneesmiddel was, hem dezelfde kuur nog eens een jaar te laten ondergaan” (Groningen, 1941).² Wanneer de bron van de leerproblemen, c.q. — achterstanden evenwel niet wordt weggenomen — slechte werkhouding, laag I.Q., aanpassingsproblemen, enz. — dan is het nut van de doublure op zijn minst dubieus. Daardoor is ook het argument dat velen met de psychiater Thilo aanvoeren ondeugdelijk, dat het bijzonder schadelijk voor de ontwikkeling van het kind is, wanneer hem „seine Unfähigkeit von Lehrern und Mitschülern Tag für Tag demonstriert wird” (1956, p. 103). Is dat werkelijk onvermijdelijk? Een betere demonstratie van de onmacht der school is nauwelijks te bedenken. Het is duidelijk, dat men steeds van de verkeerde vooronderstelling uitgaat, dat het onderwijs in een klassieke vorm gegoten moet worden, waarvan de ongenueanceerdheid en onwrikbaarheid onvermijdelijk zijn. Het pedagogisch negatieve van het afvalsysteem blijkt dan ook uit de wijze waarop men zich — vaak onbewust — uitlaat en zegt „laten we de dommen niet „meeslepen”, c.q. „meesleuren”, naar het volgend jaar”, of de z.g. „dommen” wel altijd zo dom zouden zijn.³ Woorden als slepen en sleuren duiden op een last waarmee geslept en gesleurd wordt. Zo zijn de minder begaafden (in schoolse zin) ons tot last. Over democratisering van ons onderwijs gesproken!

De dreiging van zittenblijven een prikkel zich in te spannen

Een motief dat door ouders en onderwijzers veel gebruikt wordt: „Als je niet je best doet, blijf je zitten”. Hier gaat men er dus van uit dat de ervaring van het zittenblijven bijzonder onplezierig moet zijn en daarvan wil de „opvoeder” profiteren. Het leren van het kind wordt dan negatief gemotiveerd. Het is een bedreiging juist van de kant dergenen die een waarborg zouden moeten zijn voor de zekerheid en vei-

ligheid in de existentie van het kind. Het is een prikkel die spanningen oproept, die angstig en onzeker maakt; bovendien werkt deze bedreiging bij menig kind averechts wat zijn leerprestaties betreft.

Tenslotte is de bedreiging met zittenblijven in strijd met de sfeer van vertrouwen en zekerheid die het pedagogisch klimaat in de klas moet bepalen.

2. DE NADELEN VAN HET ZITTENBLIJVEN

Als we ons willen beperken tot de lagere school is het gemakkelijker tientallen namen te vinden van pedagogen, psychologen, medici e.a., die op het schadelijk effect van het zbl. wijzen voor de psychische gezondheid van het kind. Dit aantal is veel groter dan dat van degenen die op de voordelen wijzen. Enkele saillante uitspraken tegen het zbl. willen we hier releveren.

H. W. F. Stellwag vindt de maatregel „pedagogisch monstrueus” (1955, p. 42), op p. 381 stelt zij dat het zbl. voor de betrokkene ernstige teleurstellingen met zich meebrengt, die veelal resulteren in sociale minderwaardigheidsgevoelens, ressentiment en afkeer van het onderwijs. Dertig jaar geleden schreven *Kohnstamm, v.d. Velde en Welling* dat zbl. voor een normaal voelend kind een pijnlijke operatie is, dat het de grond kan leggen voor durende gevoelens van minderwaardigheid en dat het er toe kan leiden dat deze leerlingen hun energie en lust tot arbeid verliezen (1960, p. 97).

F. W. Prins noemt het zbl. het kankergezwel van ons onderwijs (1952, p. 5).

M. J. Langeveld vindt het zbl. in pedagogisch opzicht meestal negatief (1967, p. 24).

A. Kern spreekt van minderwaardigheidsgevoelens, bestraffing door de ouders, faalangst, schoolangst, enz. als mogelijke gevolgen van het zbl. (1966, p. 1).

W. Metzger wijst vooral op de schadelijke invloed in het eerste leerjaar (1957, p. 47).

H. Schuler somt eveneens een groot aantal nadelen op en wijst o.a. op het strafkarakter (1955, p. 132/133).

M. Neumann deelt in zijn bekende boek „Über die Angst” (p. 46) mee, dat het zbl. in vele gevallen oorzaak is van laat inslapen, onrustig slapen, braken, hoofdpijnen, stemmingslabiliteit, enz.

Volgens *H. Frommberger* komt het kind terecht in „ein Teufelskreis” (1955, p. 110).

A. *Busemann* wijst op ontmoediging en geringschatting van de zijde der klasgenoten (1932, p. 305).

Met betrekking tot het zbl. in het eerste leerjaar zegt *Hans Müller-Eckhard* „Dieses kindfremde und kindfeindliche System ruft ein viel zu frühes und gar nicht angebrachtes Rufwachen eines ungesunden Erfolgsdranges und Geltungsstrebens hervor“. Deze pedagoog en kinderpsychiater waarschuwt nadrukkelijk voor onderschatting van de gevolgen. Hij gelooft niet dat het kind deze bejegening gemakkelijk vergeet en gauw getroost is. „Da stürzt eine ganze Welt ein. Was in seinem Inneren geschieht, wird nun von denjenigen geleugnet, für die es überhaupt kein Inneres gibt“ (p. 105).

Wat is de mening van bekende onderzoekers als *H. Kirchoff* en *H. Wiese*? Daar volgens hen het zbl. „durch seine Androhung zum Makel gestempelt wird, auf den die Kinder sehr verschieden, meist aber negativ reagieren, folgt ihm in vielen Fällen eine Herabsetzung des Selbstbewusstseins und der Arbeitsfreude“ (1959, p. 497).

R. Müller meent dat menig kind in een crisis terecht komt en dat het zbl. remmend werkt op een gezonde, natuurlijke en harmonieuze ontwikkeling (1954, p. 289-296). enz. enz.

Men zal zich afvragen in welke mate deze ongunstige ontwikkelingen werkelijk het gevolg zijn van het zbl. en of ze überhaupt daarvan een gevolg zijn en niet de oorzaak. Is het wel allemaal zo verschrikkelijk als pedagogen (vaak „tender minded people“) denken. De meningen van velen berusten eerder op persoonlijke ervaringen met hun leerlingen, c.q. patienten, dan op systematisch, objectief onderzoek. Dan rijst de vraag of deze meningen in haar stelligheid de toets van een empirische verificatie kunnen doorstaan.

D'Espallier, die een zeer genuanceerd standpunt inneemt, interviewde een 100-tal middelbare scholieren (jongens en meisjes), die allen minstens één keer waren blijven zitten, naar de wijze waarop zij het zbl. hadden beleefd. Sommigen ondervonden het interview als pijnlijk en wilden alles zo spoedig mogelijk vergeten. Een factor die deze beleving beïnvloedt is het resultaat van het zbl.: bij succes worden de onaangenameheden gauw vergeten, maar ontmoediging en minderwaardigheidsgevoelens kunnen volgen, wanneer de leerling zijn best deed, doch wegens onbekwaamheid. . . enz. niet in staat bleek het gewenste resultaat te bereiken (1968, p. 35). Hij haalt met instemming twee sociometrische onderzoeken bij leerlingen van de lagere school aan die volgens hem voldoen aan de eisen van objectiviteit. Volgens het eerste, een Amerikaans onderzoek van *Sandin*, is het zbl. één van de oorzaken van

het onsociale gedrag van de zbl. Volgens het tweede, een onderzoek van Clotilde Maréchal wordt de zbl. vaak uitgesloten door de schoolkameraadjes, hij raakt geïsoleerd en zijn sociale betrekkingen missen expansiviteit (p. 53).

„Le doublant est défavorisé dans ses relations sociales sauf dans le milieu extra-scolaire” (p. 16). De zbl. sluit zich vaak aan bij de andere zbl. of bij de slechte leerlingen, zij vormen dan een sub-groep „dont le comportement est généralement agressif, tant à l'égard des autres élèves, qu'à l'égard du maître” (p. 54).

In het onderzoek van *D'Espallier* zelf kon de hypothese worden bevestigd dat de zbl. jongens zich ofwel negatief, d.i. agressief en on sociaal gedragen, ofwel passief en onderworpen (p. 69). Dit beschouwt hij dan als een reactie op het zbl. (p. 70).

J. L. Goodlad, een fervent voorstander van de non-graded school, is bij zijn onderzoek tot de conclusie gekomen dat het zbl. in vele gevallen tot aanpassingsmoeilijkheden leidt (1954, 22, 301/328 a).

Een rapport van het „Henrietta Szold Institute” over slechtlerende kinderen die het eerste leerjaar moesten doubleren deelt mee dat „the most marked deterioration occurred in the categories of initiative, concentration, proneness to influence, way of working” (Smilansky, p. 10)

We willen tenslotte een longitudinale studie van *Hans Thomae* in herinnering brengen naar de prestatie-constantie, resp. -fluctuatie bij lagere schoolkinderen. Een van de conclusies van zijn onderzoek, dat in enkele grote Duitse steden werd uitgevoerd en dat de eerste vijf schooljaren omvatte van meer dan 3000 kinderen was „dasz die primären Erlebnisse von Erfolg und Misserfolg im ersten Schuljahr offensichtlich eine lange andauernde Nachwirkung zeitigen” (1957, no. 2, p. 146).

We zullen er ons niet in verdiepen in hoeverre een negatief of minderwaardig „self-concept” bij de „low-achievers” in stand wordt gehouden doordat het bevredigingsmogelijkheden schenkt van verschillende behoeften, zoals straf, agressie, aandacht of wel gecontinueerd wordt door de behoefte aan self-consistency (*Walsh* 1956, *Bricklin and Bricklin* 1966). Wel willen we de proeven van *Nuttin* in herinnering brengen, waarbij bleek dat pessimistische schattingen omtrent eigen mogelijkheden toenemen na herhaald falen (p. 137/145). Iets wat ieder van te voren had kunnen aannemen. De veroordeling tot zbl. wordt dan een afdoende bevestiging van het negatieve self-concept.

Ook *Kemmler* heeft gevonden dat „Die Selbstdarstellungen der Schüler im Kinderfragebogen beweisen, dasz Schulversagen bereits nach

drei Schuljahren einen erheblich negativen Einfluss auf das Verhalten und die Persönlichkeitsstruktur von Kindern hat, wenn auch sicher einige der ungünstigen Persönlichkeitszüge bereits vor der Einschulung bestanden und ursächlich am Schulversagen beteiligt waren" (p. 74).

3. OORZAKEN VAN HET ZITTENBLIJVEN

Wanneer men zich afvraagt welke factoren samenhangen met het zbl. dan blijkt dat dit multi-conditioneel bepaald is.

Olson zegt „Slow growth, disease, injury, or deprivation are involved in various ways in achievement at a low level”, 1957, p. 140 (Intelligentie of mental-age noemt hij niet omdat dit een factor is in het cluster van factoren die tezamen de groei van het kind voorstellen volgens zijn organismic-age-conceptie.)

D'Espallier meent dat het tekort aan intelligentie niet de hoofdoorzaak is, die ziet hij eerder in affectieve factoren (p. 20).

Fournier heeft uit haar onderzoek geleerd dat „bij kinderen met voldoende mogelijkheden voor het doorlopen van de lagere school, de slechte werkinstelling als belangrijkste oorzaak van zittenblijven kan worden beschouwd” (p. 242). De slechte werkinstelling is niet het gevolg van het zbl., maar blijkt zijn oorzaak te vinden in de gezinsdynamiek (p. 248).

Met *Kemmler* zijn we van mening dat vooral drie factoren in de meestal gecompliceerde oorzakelijke samenhang voor het zbl. verantwoordelijk zijn, nl. een tekortschietende intelligentie, een ongunstige werkhouding en een gezinsmilieu waarvan geen stimulerende invloed uitgaat (p. 94). De veel voorkomende slechte concentratie der zbl.'s zou o.i. wellicht ook een rol kunnen spelen. Merkwaardig is verder dat de „underachievers” in haar onderzoek een grotere originaliteit aan de dag legden (p. 114). (*Kemmler* gebruikte de test van *Yamamoto and Torrance* voor de meting van „creative thinking”). Bij de jongens waren de verschillen significant, bij de meisjes zeer significant vergeleken bij de resultaten der „overachievers”. De kans op succes wordt dus groter door „convergent thinking”. Origineel zijn verhoogt de kans op zittenblijven. . . (althans in de klassikale school).

4. HET NUTTIG EFFECT T.A.V. DE LEERPRESTATIES

Het nut van het doubleren is in het algemeen dubieus. *Goodlad* vindt dat het alternatief „to promote or not to promote” eenvoudig niet

moest bestaan dus noch zbl. noch bevorderen, daar het één noch het ander veranderingen teweeg brengt in allerlei kwaliteiten van de leerling als tempo, geheugen, intelligentie, aanpassing, enz. (1954, 5, b). Ieder weet, en dat wordt in elk onderzoek weer bevestigd, dat de zit-blijvers tot de zwakke leerlingen blijven behoren.

Heathers meent dat men beter doet ze te bevorderen, want „Research studies have shown that retarded learners, if promoted, usually achieve at least as well as when retained in grade” (p. 112). Dit alles is heel begrijpelijk. De condities immers waaronder het falen optrad — slechte werkhouding, of laag I.Q., of slecht milieu, enz. — worden niet geëlimineerd en zullen dus in het doublure-jaar dezelfde gevolgen hebben.

Het eerste leerjaar van de klassikale school is het enige leerjaar, waar in verband met de ontwikkeling tot schoolrijpheid het zbl. nog enig nuttig effect zou kunnen hebben, althans wat het leerproces betreft. Daar evenwel de psychologische tegenargumenten blijven bestaan (zie blz./5-8) en men niet kan voorspellen wanneer het kind aan het lezen toe is, heeft men o.a. in Duitsland besloten programma's op te stellen voor de eerste twee leerjaren, waarin de caesure na één jaar dus kwam te vervallen (Haenen, p. 16/8170).

5. VOLGENS WELK CRITERIUM HEEFT DE SELECTIE VAN DE ZBL. PLAATS?

Deze vraag (o.a.) heeft Kemmler trachten te beantwoorden. Haar onderzoek omvatte 472 kinderen uit het derde leerjaar in vier steden in het Ruhrgebied. Het belangrijkste criterium blijkt dan het zuiver schrijven te zijn, het cijfer voor dictee. „Das bedeutet, dasz ein verhältnismäßig einseitiges, von der Intelligenz weitgehend unabhängiges Merkmal in übergewichtigen Masse den Schulerfolg in der Grundschule bestimmt” (p. 74).

In ons land is de toestand niet veel beter. Zelfs intelligente spellingzwakke leerlingen worden bedreigd met zbl. De orthografie, op zich zelf een onbeduidend onderdeel van de taal en niet meer dan een technische aangelegenheid, speelt opnieuw een belangrijke rol bij de schoolkeuze na de lagere school. Schooltypen als m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o. zijn in het algemeen onbereikbaar voor de spellingzwakke kinderen, ofwel zij doubleren daar, volkomen zinloos, om dezelfde redenen. Meestal is de één of andere vorm van lager technisch onderwijs een laatste toevluchtsoord, ongeacht de vraag of belangstelling en aanleg wel in die richting wijzen. Dat een zaak van zo'n geringe importantie als de

spelling zo'n beslissende rol speelt in het leven van onze kinderen is eenvoudig verbijsterend.

Wat het eerste leerjaar betreft is vermoedelijk het kunnen lezen de norm voor de overgang naar het tweede leerjaar. Een enquête bij alle eerste klassen van het openbaar lager onderwijs in Den Haag liet zien dat 100 van de 111 onderwijzeressen deze norm hanteerden.

Welke criteria ook worden gebruikt, ze zijn steeds van intellectuele aard, nooit blijft een kind zitten wegens een achterstand in sociale, morele, esthetische, emotionele of lichamelijke ontwikkeling: begrijpelijk want het verstand in engere zin wordt in onze intellectualistische school het hoogst gewaardeerd.

6. SITUATIE VAN DE ACHTERBLIJVERS

Recapitulerend stellen wij vast dat in ons land, jaar in jaar uit, \pm 125.000 kinderen bij het lager onderwijs in een bijzonder onaangename situatie verkeren. Het zijn de potentiële zittenblijvers. Velen raken het spoor bijster kort na het begin van het nieuwe schooljaar. Ze begrijpen de sommen niet, ze kunnen de woordjes niet goed spellen, ze kunnen de taalregels niet goed onthouden of niet goed toepassen, ze lezen te langzaam, ze houden het tempo van de klas niet bij, ze krijgen meestal onvoldoende cijfers, moeten vaak werk overmaken (eventueel nablijven), ze krijgen slechte rapporten mee naar huis, worden gestraft, ze krijgen het odium van de „dommen” en worden behandeld met de daarbij passende maatschappelijke waardering, enz., enz. Dus wel een moeilijk jaar voor deze kinderen. Hoe helpen we hen nu? Heel eenvoudig. We laten ze zitten! Letterlijk en figuurlijk. Maar is het leed dan geleden? Integendeel, het duurt niet lang of de moeilijkheden beginnen opnieuw. Ze worden dus aan hun lot overgelaten en verwaarloosd. Het verwonderlijke is dat de ouders met deze gang van zaken accoord gaan. Waar blijft hun belangstelling?

Terecht schrijft Origlia „... ce n'est pas l'écolier qui a des devoirs envers l'école, mais bien les institutions scolaire qui ont le devoir de favoriser le développement de la personnalité propre de l'enfant, *sans l'exposer perpétuellement à la menace d'un échec*” (p. 162, cursief van ons).

Wat komt er terecht van onze verplichtingen zoals die zijn vastgelegd in de „Verklaring van de rechten van het kind”? In de daarin genoemde tien „beginselen” staat o.a. dat het kind:

— gelegenheid en faciliteiten moet krijgen om zich lichamelijk, gees-

- telijk, zedelijk, intellectueel en maatschappelijk te ontwikkelen op een gezonde en normale wijze en in omstandigheden van vrijheid en waardigheid (beginsel 2);
- de voordelen van sociale zekerheid moet genieten (beginsel 4);
 - begrip nodig heeft en in een sfeer van liefde en van zedelijke en materiële zekerheid behoort op te groeien (beginsel 6);
 - beschermd moet worden tegen alle vormen van verwaarlozing (beginsel 9);
 - de bijzondere behandeling, opvoeding en zorg moet krijgen, die voor zijn speciale omstandigheden nodig zijn, wanneer het lichamelijk, geestelijk of maatschappelijk achter is gesteld (beginsel 6).

Weliswaar is bij de opstelling van deze beginselen in de Algemene Vergadering niet in de eerste plaats aan de school gedacht, maar het is duidelijk dat ze geëerbiedigd dienen te worden in welke situatie dan ook, dus eveneens in de school.

De psychische en fysieke druk van een te zwaar programma voor een minder begaafde leerling betekent een vorm van schromelijke verwaarlozing (beginsel 9).

Daaraan kan men ontkomen door aan de individuele leerling met zijn individuele moeilijkheden aandacht te schenken, het leerproces aan zijn eigen gesteldheid aan te passen, hoe dan ook (zie hieronder) en hem mee te nemen naar het volgend leerjaar ook al is hij achtergebleven bij de groep. Het gaat er om het verlangde continuüm in het leerproces voor iedere leerling te bereiken.

Enkele mogelijkheden die ons daarvoor ten dienste staan of gecreëerd kunnen worden, laten we hieronder volgen.

7. DE MOGELIJKHEDEN VAN DE KLASSIKALE SCHOOL OM HET ZITTENBLIJVEN TE BEPERKEN

Hulp aan „achterblijvende” kinderen in de klassikale school komt neer op wijzigingen in de gebruikelijke didactische organisatie. In 1967 is in Groningen een „Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs” uitgekomen. Het differentiatie-principe met zijn praktische realiseringmogelijkheden is hierin uiteengezet.

Verschillende varianten in de leersituatie worden met voorbeelden geïllustreerd, zoals varianten als gevolg van differentiatie in de leerstof naar omvang en inhoud, varianten als gevolg van differentiatie in de leerstof naar tempo, varianten in de leersituatie zelf (zoals klassikale

instructie, groepsinstructie en individuele hulp waarmee de doorbreking van de uitsluitend klassikale leersituatie bereikt is en varianten in de leerstofverwerking, d.w.z. het werken met taken (kerntaken, suppletie- of aanvullingstaken en keuzetaken).

Fundamenteel bij deze didactische organisatie is het behoud van de klassikale les als gezamenlijke beleving en mogelijk uitgangspunt voor de individuele verwerking van de leerstof. Op iedere school kan de mogelijkheid geschapen worden dat, door een soepele hantering van variabele groepen leerlingen en door het gebruik van taken op verschillend niveau, iedere leerling in staat wordt gesteld zich geleidelijk op te werken tot het voor hem bereikbare hoogste niveau.⁴ In de Proeve wordt ook uitdrukkelijk gesteld dat binnen iedere school de gelegenheid moet bestaan dat een leerling met een laag tempo en een middelmatig verstand zonder zbl. de basisleerstof of meer kan verwerken, eventueel door de schooltijd van 6 tot 7 jaar te verlengen.

Hier zij opgemerkt dat in verschillende steden van ons land voorbeelden kunnen worden aangetroffen van scholen waar het zbl. praktisch niet voorkomt, ook niet in het eerste leerjaar. Scholen waar binnen het gebruikelijke klassikale onderwijs verschillende differentiatie-mogelijkheden in didactiek en methodiek zijn ingebouwd.

8. EEN HAAGS ONDERZOEK

Om reeds in het schooljaar '68/'69 het percentage zittenblijvers van het eerste leerjaar te beperken is in het najaar van '68 in Den Haag een werkgroep ingesteld, die belast werd met een praktisch plan om het zbl. in deze gemeente te bestrijden. In de werkgroep hadden zitting:

1. Twee vertegenwoordigers van het schoolparlement.
2. Een hoofdleidster van het kleuteronderwijs.
3. Het hoofd van het Schooladviesbureau.
4. Het hoofd van het Pedagogisch Centrum.
5. Een gemeentelijk inspecteur.
6. Een ambtenaar van de afdeling Onderwijs (secretaris)
7. Het plv. hoofd van deze afdeling (voorzitter).

Er werd begonnen met een enquête bij de 110 eerste klassen die het openbaar lager onderwijs in Den Haag telt. Het bleek dat, evenals vorige jaren, ook dit jaar vermoedelijk $\pm 9\%$ zou blijven zitten. Deze potentiële zittenblijvers hadden zich dus, met uitzondering van enkele twijfelgevallen, reeds na enkele maanden als zodanig afgetekend; al-

thans naar de mening der onderwijzeressen.

Op de vraag of er in de eerste klas gedifferentieerd onderwijs mogelijk was op zodanige wijze dat de achterblijvers in overeenstemming met hun mogelijkheden konden worden opgevangen, luidde het antwoord bij 47 bevestigend, in 11 klassen bleek differentiatie gedeeltelijk mogelijk, bij de rest, dus 52 klassen, werd dit uitgesloten geacht. Het differentiatie-principe zou niet tot gelding gebracht kunnen worden omdat:

- 1e. de klas over te weinig individueel materiaal beschikte (49 antw.);
- 2e. het aantal kinderen te groot was (37 antw.);
- 3e. er gebrek aan ruimte was (36 antw.).

Op de vraag naar de normen voor de overgang naar het tweede leerjaar werd door vrijwel allen een zekere leesvaardigheid verlangd.

Velen achtten rekenvaardigheid tot 10, anderen tot 20, eveneens noodzakelijk.

De uitkomsten van deze enquête werden besproken op een bijeenkomst met alle hoofden en hoofdleidsters van de openbare scholen. Er werd overeengekomen dat:

- 1e. in het eerste leerjaar een ervaren en goede onderwijzeres zou worden geplaatst;
- 2e. de onderwijzeres met haar klas mee zou gaan naar het tweede leerjaar;
- 3e. overleg zou worden gepleegd met de afleverende kleuterschool, zowel vóór als na de plaatsing der kinderen op de lagere school.

De Werkgroep ontwierp een vragenformulier voor de kleuterschool, waarop gegevens over de kinderen konden worden verstrekt die van belang zijn voor de lagere school.

Het Schooladviesbureau werd ingeschakeld ter beoordeling van de schoolrijpheid waar dit nodig zou blijken te zijn.

Aan alle eerste klassen werd het benodigde materiaal verstrekt om de achterblijvers individueel te helpen en in het algemeen gedifferentieerd onderwijs te geven: rekenkubussen, letterdozen, rangschikoeefeningen, leeswieltjes, spelmateriaal, puzzles, enz.

Met de onderwijzeressen werden discussie-bijeenkomsten, in groepen van 15 deelneemsters, georganiseerd, die elk onder leiding stonden van één harer die tevoren geïnstrueerd was. Deze bijeenkomsten werden steeds door één of meer leden van de werkgroep bijgewoond.

Een discussiestuk, opgesteld door het gemeentelijk Pedagogisch Cen-

trum, diende tot leidraad.

In de bijeenkomsten werd voornamelijk aandacht besteed aan de zorg voor de achterblijvers, c.q. vermoedelijke zittenblijvers.

Inmiddels werd over deze laatste informatie ingewonnen omtrent o.a. hun leerprestatie, schoolrijpheid, gedrag, schoolverzuim, door middel van vragenlijsten die door de onderwijzeressen werden ingevuld.

Het ligt in de bedoeling dat dit provisorische begin in het schooljaar 1969/1970 door een systematische aanpak gevolgd zal worden. Nu reeds is het percentage zittenblijvers volgens de *voorlopige* cijfers reeds drastisch teruggelopen, zoals onderstaand overzichtje laat zien.

Vergelijking percentage zittenblijvers 1968 en 1969, openbaar lager onderwijs.

leerjaar	1e	2e	3e	4e	5e	6e
% zbl. 1968	9,39	7,78	6,54	6,44	4,81	0,38
% zbl. 1969	5,6	4,4	4,6	3,5	2,9	0,1

Uiteraard volgt uit deze teruggang nog niet dat ook het onderwijs zo veel beter is geworden, maar de ontwikkelingen zijn in elk geval beemoedigend.

Thans hebben in de eerste weken van het schooljaar 1969/1970 alle onderwijzeressen van het eerste leerjaar haar toekomstige leerlingen een individuele leesvoorwaardentoets afgenomen, die door het Pedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht is geconcipteerd.

De toets werd door de didactische medewerksters van het Haags Pedagogisch Centrum op enkele bijeenkomsten met deze onderwijzeressen ingeleid en toegelicht. In regelmatige besprekingen zal met de leerkrachten worden nagegaan welke didactische consequenties aan de resultaten van de toets moeten worden verbonden en hoe het onderwijs moet worden ingericht om een optimum voor elk kind te benaderen.

9. COMBINATIE-GROEPEN

Al mag de klassikale school er dan in slagen door middel van een didactische differentiatie tot op zekere hoogte rekening te houden met de individuele verschillen der leerlingen, het systeem van de jaarklassen met zijn zittenblijvers, zij het wat verzacht, blijft zijn bureaucratisch karakter behouden.

Naast allerlei pogingen (soms lapmiddelen) om de achterblijvers in

de verschillende jaarklassen op te vangen en vooral om de aansluitingsmoeilijkheden van het eerste schooljaar te overwinnen (o.a. schoolrijpheidsproblematiek), waarvan wij in onze publicatie van 1967 een overzicht geven (p. 159/162, 167/170) ziet men de laatste decennien in verschillende landen zich nieuwe schoolorganisatorische en didactische structuren ontwikkelen, die enerzijds de bedoeling hebben zich aan de boeien van het traditionele klassikale systeem te ontworstelen, anderzijds de positieve trend te zien geven van een streven naar inter-age groeperingen die niet alleen beter tegemoet komen aan de psychische en sociale behoeften der leerlingen, maar bovendien naast de pedagogische voordelen vermoedelijk een aanzienlijke verhoging opleveren van het rendement der onderwijsleeractiviteiten.

De onderwijzers die met gecombineerde klassen moeten werken — b.v. de klassen drie en vier bij elkaar of drie, vier en vijf — klagen in het algemeen over de verzwaring van hun taak vergeleken bij hun collega's die slechts met één jaargang te maken hebben. Het kost hun meer moeite om hun leerlingen op het voor hun leerjaar passende peil te brengen. Men zou dus verwachten dat hier het percentage zittenblijvers iets hoger zou komen te liggen dan het landelijk gemiddelde. Voor zover we weten is dat in ons land nooit onderzocht, wel echter in Duitsland. Frommberger heeft dat nagegaan in verschillende steden van West-Duitsland. Uit dat onderzoek bleek dat de minder gelede scholen (alle leerjaren in één of twee groepen) slechts in 9 % der gevallen een schoolbevolking hadden die voor meer dan een derde uit zittenblijvers bestond, in de zevenklassige school was het percentage 20 (1955, p. 51). Een meer individualiserende didactiek achtte hij daarvoor aansprakelijk. Het lijkt ons evenwel ook mogelijk dat de jaarklas-onderwijzer strengere maatstaven aanlegt wanneer zijn klas bij de bevordering naar het volgende schooljaar door een collega wordt overgenomen. Hij wil zich immers niet het verwijt op de hals halen zijn leerlingen onvoldoende te hebben voorbereid.

Ernst Probst schreef dat de leerkracht van één leerjaar te veel doceert, terwijl zijn collega met de gecombineerde leerjaren gedwongen is zijn leerlingen zelfstandig te laten werken (p. 215).

Newton Metfessel, die vier verschillende vormen van combinatiegroepen onderscheidt, prees de kleine plattelandsscholen in Amerika. In deze twee- of driemanschooltjes kwam men in hoge mate tegemoet aan de individuele behoeften en mogelijkheden der kinderen, ondanks het feit dat deze combinatieklassen werden gevormd op traditionele grondslag (1969, p. 9).

10. MULTIGRADED AND NONGRADED SCHOOLS

In de V.S. is „non-gradedness probably the fastest-moving innovation on the elementary school-scene” schrijft Robert U. Anderson in het voorwoord tot de case-studie „The Nongraded Primary School” (p. 23) ⁶ „The nongraded movement is one of the most dynamic and topical instructional innovations in education today”, zegt Rich. I. Miller (1967, p. 129).

Naast de non-graded schools bestaan er andere vormen van intergrade of interage grouping, waarbij b.v. twee groepen tezamen zes grades omvatten, de eerste groep de grades één tot en met drie, de tweede groep de grades vier tot en met zes. Iedere grade van dit multigrading systeem telt een ongeveer gelijk aantal leerlingen. Men is bij deze schoolorganisatie van de veronderstelling uitgegaan dat de opvoedings- en onderwijsresultaten verbeteren wanneer de leerlingen gegroepeerd worden op basis van hun verschillen in plaats van hun, vaak vermeende, overeenkomsten. Zo kan een negenjarige voor lezen in de 4e grade werken, voor science (de zaakvakken) in de 5e en voor wiskunde in de 6e grade. Zo werkt iedere leerling op zijn eigen niveau en in zijn eigen tempo. Multigrading is meer gericht op de behoeften van het individueel lerende kind dan op het gefixeerde niveau van het leerplan voor een bepaald leerjaar. De leeftijdsverschillen vergemakkelijken, volgens Franklin o.a., het proces van socialisatie en identificatie, respect, genegenheid en bewondering voor de ouderen ontwikkelen zich naast beschermende attitudes tegenover de jongeren (1967, p. 514). Research van de resultaten laat zien dat de „multigraded groups exceeded single-graded groups in reading, arithmetic and language. In 46 out of 48 statistical comparisons multigraded pupils also showed greater gains in personal adjustment, social maturation and behavior characteristics” (p. 514). In het algemeen bleken de ouders meer gepor- teerd voor multigrading dan voor single-grading.

Zoals in de naam ligt opgesloten behoudt de multigraded school haar systeem van jaarklassen en worden de vorderingen der leerlingen aangeduid met het leerjaaretiket.

Nongraded schools hebben dit overboord geworpen. Leerplan, onderwijsleerpakket, activiteiten, enz. zijn „ungraded” en er op gericht een continu leerproces te waarborgen.

Vergelijkend onderzoek van sommige nongraded schools met „traditionally” graded schools laat zien dat het rendement van de nongraded schools vermoedelijk hoger ligt. Ter illustratie halen we een onderzoek

aan dat door Richard I. Miller vermeld wordt (1967, p. 281/282). Het onderzoek behelsde een tweevoudige evaluatie van een zesjarig nongraded programma van een elementary school: een groep van 26 leerlingen en één van 30 leerlingen die een zesjarig nongraded programma hadden gevolgd en een groep van 50 leerlingen die een vierjarig nongraded programma hadden voltooid. De leerlingen van de controle-groep (allen van graded schools) werden gematched met iedere leerling van deze drie groepen op de gebruikelijke basis (leeftijd, sexe, enz.). De groep van 26 leerlingen bereikten op de California Achievement Tests significant hogere scores in 7 van de 10 tests: arithmetic reasoning, total battery, total arithmetic, reading vocabulary, total reading, arithmetic fundamentals en reading comprehension. Er waren geen significante verschillen in spelling, total language en mechanics of English. Op de STEP (Sequential Tests of Educational Progress) scoorde de groep van 30 significant hoger op 4 van de 5 tests: mathematics, science, reading en writing. Er waren geen significante verschillen bij de „social studies”. De tests voor reading en mathematics van de STEP-serie werden gebruikt bij de groep van 50. Deze nongraded groep was significant superieur vergeleken bij de graded pupils in beide tests.

Het komt evenwel ook voor, dat de successen minder daverend zijn. Een schooldistrict in Los Angeles County bv., dat 18 elementary schools omvatte, heeft zijn nongraded programma aan de kant gezet op grond van de resultaten van een onderzoek op deze scholen; „nongradedness, while posing more administrative problems, did not prove to be either inferior or superior in pupil achievement, teacher satisfaction, sociometric patterns, or pupil attendance” (Miller, P. 146). Het gaat ons bestek te buiten, de essentiële *pedagogische* doelstellingen van nongraded schools benevens de mogelijkheden van meting in onze bespreking te betrekken.

Wel nog deze opmerking: wanneer men vergelijkende beoordelingen op touw zet tussen de graded en de nongraded schools moge men te voren de te gebruiken criterium-variabelen waarmee de leerprestaties moeten worden getoetst, zuiveren van eventuele vooroordelen der klassikale school, m.a.w. men moet het van te voren eens zijn over de relevantie van bepaalde leerstof en kundigheden.

Wat is nu eigenlijk een nongraded school? Men zou daarvoor een case-study moeten bestuderen als die van Lillian Glogau and Murray Fessel van een 860 leerlingen tellende nongraded primary school.¹

Daarin komen de praktische problemen aan de orde t.a.v. placement,

grouping, movement of children, levels of instruction, differentiated instructional programs, materials, enz.

We zullen ons hieronder beperken tot de belangrijkste kenmerken van nongraded schools.

Men mag nongrading niet identificeren met individualisering. Glen Heathers onderscheidt verschillende vormen van individualisering waaronder nongradedness. Andere vormen zijn: team-teaching (althans in sommige programma's waar de nadruk wordt gelegd op „independent study, programmed materials, tapes, or film strips,” 1966. p. 118 ⁸) the Dual progress Plan (p. 123) dat herinnert aan de Jenaplan-gedachte, flexibele groeperingen, enz. Er is geen gemeenschappelijk nongraded patroon te vinden. De idee moet steeds aangepast worden aan of gestalte krijgen in de locale situatie. Een nongraded modelschool bestaat dus niet. Niettemin of juist daarom vindt men in de literatuur vele definities. Gemeenschappelijke karakteristika zijn:

1. de verticale organisatie van de school, waardoor het iedere leerling mogelijk wordt de gehele school (leerstof) te doorlopen in zijn eigen tempo;
2. geïndividualiseerd onderwijs;
3. flexibiliteit van het leerplan en van de groeperingen, waardoor tegemoet gekomen wordt aan de intrapersonale en interpersonale variabiliteit der leerlingen;
4. Geen enkel kind faalt; het zittenblijven is uitgesloten;
5. De samenwerking met de ouders is intensiever dan op de „graded schools”. Het succes van de school hangt zelfs in aanzienlijke mate van die samenwerking af;
6. Er is een grotere mate van team-teaching en meer contact tussen de onderwijzers onderling dan in de „graded schools”. Dus geen dagelijks weerkerend isolement van de klasse-onderwijzer in zijn eigen klaslokaal met zijn eigen groep in een onvoldoende verband met het geheel („Robinsoe Crusoe syndroom” of de „ci-cratische ecologie” van het klaslokaal zoals Erickson het noemt).
7. De uitrusting (materiaal, leermiddelen, audio-visuele hulpmiddelen, enz.) is uitgebreider en gevarieerder dan wat gewoonlijk in de klassikale school aanwezig is. Individualisatie en flexibiliteit maken dit nodig.

Op vele nongraded schools mag elke leerling na het eerste jaar een „4 T” (teacher to talk to) kiezen, waar hij steeds bij terecht kan, een vertrouwensman, die niet altijd één van de onderwijzers behoeft te zijn,

maar desnoods de conciërge.

Voor de wijze waarop een nongraded programma wordt ontwikkeld moge worden verwezen naar de hoofdstukken van Gale en van Byerly in Miller's boek (1967). Algemeen wordt een studieperiode van minstens een jaar noodzakelijk geacht alvorens men aan de opzet kan beginnen. De verwerkelijking van een nongraded programma is een geleidelijk voortschrijdend ontwikkelingsproces. Volgens Miller zijn ongeveer drie jaar nodig „to shake down the innovation and to develop human competences needed to facilitate success (p. 133)”. Veranderingen in structuur impliceren op zichzelf nog geen veranderingen in functie, d.w.z. Procrustes moet niet alleen zijn bed aan de kant zetten, maar hij moet ook innerlijk veranderen en zijn levensstijl vernieuwen. Liquidatie van de jaarklassen en overgang naar nongradedness alleen is dus niet voldoende⁹, maar het vergemakkelijkt de veranderingen wel.

Al mag dan bij de vergelijking van graded schools met nongraded school niet altijd gesproken worden van significante verschillen, maar slechts van tendenties ten gunste van de laatsten, men is algemeen van oordeel dat „the first and most obvious advantage of nongrading is the elimination of the serious problem of whether to promote or not to promote” (Miller 1967, p. 171). Verder bleek bij onderzoeken van Anderson en Goodlad met betrekking tot de zelfbeoordeling der kinderen dat deze in de nongraded schools gelukkiger waren. Gilbert vond dat de leerkrachten plezieriger werkten en minder gekweld werden door de druk van een programma dat aan de gehele groep wordt opgelegd. Het researchwerk van Leon leerde dat „nongrading lessened emotional blocking and frustration in pupils” (cit. Miller, p. 172). Onder de belangrijkste nadelen rekent men de geringe neiging bij de leerkrachten afstand te doen van het vertrouwde jaarklassensysteem om zich één of twee jaar voor te bereiden op de nieuwe werkwijze met haar leerplaan-aanpassing zowel aan de vlugge als aan de langzame leerling, met haar intensieve contacten met de ouders, de „moeilijke” rapportering over de vorderingen der leerlingen nu de grades-criteria zijn vervallen, enz. Een tweede probleem komt naar voren wanneer een leerling naar een graded-school moet worden overgeplaatst. Bij zorgvuldige voorbereiding is deze „moeilijkheid” echter gemakkelijker te overwinnen. Ten slotte acht men het een nadeel dat het werk aan de nongraded schools ingewikkelder en omvangrijker is dan in de graded schools. Dit „nadeel” wordt evenwel ruimschoots gecompenseerd door de algemeen erkende grotere beroepsvoldoening.

In 1964 deed de Educational Research Service (NEA) onderzoek naar de mate waarin nongradedness reeds was verbreid. Het was een „post-card survey” waarop 168 (= 80%) van de aangeschreven „schoolsystems” reageerde (ieder met enrollments van 12000 of meer). Van deze „schoolsystems” bleek 32,5% één of meer nongraded schools te hebben, 12% had nongrading in alle elementary schools. Het komt veel voor dat alleen de grades één tot en met drie door nongrading worden vervangen. Dat gebeurde door 64,9% der schoolsystems. Voegt men daarbij het percentage dat combinaties te zien geeft van de „Kindergarten” met de grades 1-3, dan komt men op 83,3% (p. 161) ¹⁰. Het succes van een nongraded pilot programma op zeven elementary schools in Detroit was in 1965 aanleiding tot de start van een nongraded plan voor alle 225 elementary schools in Detroit (the Primary Unit), voorlopig slechts voor de leerjaren 1-3 gecombineerd met de kindergarten (p. 29-47). Het zittenblijven is hiermee in de V.S. tot de zeldzaamheden gaan behoren.

11. JENAPLANSCHOOL

Andere schooltypen die het probleem van het zbl. niet kennen, vinden we in de flexibele structuurmodellen die gebaseerd zijn op de Jenaplan-conceptie van Peter Petersen (1927). Vanuit zijn anthropologische visie, waarbij het kind met zijn individuele behoeften centraal staat, is het onderwijs-leerproces ondergeschikt aan of een functie van het algemeen opvoedingsdoel „der volkgebundene freie Mensch, . . . der naturgemäsz in den vielfälligen gesellschaftlichen, politischen und geistigen Ordnungen des Volkslebens steht und ihnen willig dient” (1951, p. 12). De opvoeders moeten de ontwikkeling bevorderen van de ons welbekende deugden en karaktereigenschappen die dit mensbeeld mogelijk maken. Dit expliciet op de voorgrond stellen van de opvoeding onderscheidt de Jenaplan van vele Amerikaanse nongrading en multi-gradingschools, waar de klemtoon meer ligt op „achievement”. In onze tijd zou men naar operationalisaties vragen van doelstellingen als die van Petersen en naar criterium-variabelen om de bereikte resultaten, i.c. het effect van de opvoedingshandelingen, te meten.

De scholen hebben, wanneer ze zes leerjaren omvatten, twee stamgroepen, ieder van drie opeenvolgende leeftijden. In de visie van Petersen zou „wenn irgend möglich einen organisch eingegliederten Kindergarten” aanwezig moeten zijn (p. 21). Petersen onderscheidt vier „Urformen” ¹¹, nl. gesprek, spel, arbeid en viering, die naast de on-

derwijskundige vooral sociaal-ethische betekenis hebben.

Het gesprek kan zijn: de causerie tijdens het ontbijt, het leergesprek (naar aanleiding van schoolwandelingen, actualiteiten, natuurverschijnselen, e.d.), de spreekbeurten van kinderen voor de groep, enz. Het gaat er hierbij primair om eigenschappen als de kritische zin en het zelfstandig denken te bevorderen.

De viering geschiedt n.a.v. de verjaardagen der leerlingen, de christelijke feestdagen, herdenkingen, enz. Aan deze gemeenschappelijk beleefde vreugde wordt door Petersen grote waarde gehecht. „Die Pfllege der Innerlichkeit” komt naast de viering tot zijn recht bij de gezellige aankleding der lokalen, de menselijke warmte in de omgang met anderen; het is zelfs mogelijk dat moeder een uurtje bij haar kind in de groep komt zitten (p. 33). Een van de grondpeilers om het hierboven gestelde opvoedingsdoel te bereiken is trouwens de intensieve samenwerking met de ouders.

In de stamgroepen helpen de kinderen elkaar. Daar komt de persoonlijkheidsvorming tot zijn recht. De homogene niveau-groepen dienen meer de onderwijskundige doelen. Petersen heeft de relaties tussen de drie jaargangen vergeleken met de verhoudingen die er bestonden tussen de leerlingen, gezellen en meesters (p. 37). Hij heeft zelfs „Patenschappen” ingevoerd, oudere leerlingen treden bij jongeren als peet op, als oudere kameraad en helper bij moeilijkheden tijdens het schoolleven. Dit bleek vooral nuttig om de kloof te overbruggen tussen de kinderen uit het eerste leerjaar en die uit het laatste jaar (p. 40). Een belangrijk principe is de vrijheid der kinderen, niet alleen in het leslokaal maar in de gehele school mogen ze zich vrij bewegen. De grenzen van deze vrijheid liggen daar waar het belang van anderen kan worden geschaad.

Het onderwijs is sterk geïndividualiseerd en er is groepsinstructie, anderzijds organiseert men voor bepaalde leerstofgebieden niveaugroepen en streeft men naar homogenisering, maar ook hier is de onderwijzer niet aangewezen op de klassikale les. Na drie jaar gaan alle kinderen naar de volgende stamgroep. Niemand blijft zitten. Het is duidelijk dat op een school waar primair wordt gestreefd naar de socialisering van het kind in een ontspannen sfeer, waar het kind in een grote bewegingsvrijheid mag werken en spelen, waar het steeds kan rekenen op de steun van oudere leerlingen en onderwijzers, de rechten van het kind veilig zijn.

Andere pogingen om primair aan de opvoeding in engere zin aandacht te schenken vonden we, zoals bekend, o.a. bij Cor Bruyn en zijn

„Humanitaire School” te Laren en bij Kees Boeke en zijn „Werkplaats Kindergemeenschap” te Bilthoven. Freudenthal-Lutter laat zien dat rond 1800 mensen als Hendrik Westen in Nederland en Von Rochow in Oost-Friesland ideeën propageerden die nu pas ons onderwijs, „voorwerp van aanhoudende zorg”, beginnen binnen te dringen. De eerste stelde o.a. homogene niveau-groepen met differentiatie voor, de tweede schonk primair aandacht aan de opvoeding en ook hij groepeerde de kinderen naar prestatie-niveau (1968, p. 43/49).

In de stukken over schoolhervorming van 1801 heeft men heel goed oog gehad zowel voor de individuele verschillen in begaafdheid als voor die in karakter. Ook zouden de klassen kinderen van verschillende leeftijden omvatten en met „stamgroepen” te vergelijken zijn (p. 62/63). Verder wijst ze op het werk van Denzel die reeds in 1818 in zijn „Grondbeginselen van opvoeding en onderwijs” (vert. Prinsen) de Jenaplan-school compleet met stamgroepen, niveaucursussen, team-onderwijs en het primaatschap van de opvoeding had geconcipeerd (p. 97).

Het groeperen van leerlingen vond hij het belangrijkste maar ook het moeilijkste onderwijskundige probleem (p. 153).

Terecht meent ze dat de „Jenaplanschool het zittenblijversprobleem heeft opgelost en daarmee schatten aan geld voor zinvol onderwijs heeft vrijgemaakt” (p. 185). Het is daarom een verheugend verschijnsel dat er thans vele tientallen scholen in ons land hun onderwijs hebben georganiseerd volgens de Jenaplan-conceptie, of daarmee bezig zijn.

12. SLOTOPMERKINGEN

- Het is opvallend hoe zeer niet alleen de „philosophy” van vele „nongraded schools”, maar ook de praktische uitvoering hunner ideeën die van de „Jenaplanscholen” benaderen, terwijl toch, vooral in de Amerikaanse literatuur, in de discussies rondom non-grading, multigrading, family-grouping e.d., zelden of nooit de Jenaplan-conceptie ter sprake komt.
- Dezelfde onvrede met het bestaande klassikale stelsel vinden we terug in het Engelse Plowden-rapport, waarin o.m. wordt aangedrongen op meer individualisatie en werken in kleiner groepsverband (p. 279 en 291). Anderzijds is de commissie nog niet geheel gewonnen voor „vertical grouping” en meent ze te moeten waarschuwen tegen de gevaren o.a. dat de jongere kinderen worden overschaduwed door de ouderen, hen te zeer imiteren waar-

door hun zo noodzakelijke spelervaringen in het gedrang kunnen komen, dat sommige kinderen te veel worden beschermd, anderen te weinig worden gestimuleerd, enz. (p. 286). In november 1966 is het rapport afgesloten. De commissie had kennis kunnen hebben van het werk van Ridgway and Lawton, dat „family-grouping” in de Infantschool op zó'n overtuigende wijze beschreef dat voor enige beduchtheid voor de door de commissie gesignaleerde gevaren geen reden meer zou zijn. Enkele van die gevaren zijn trouwens typisch voor de klassikale school, b.v. verwaarlozing van sommige kinderen, waardoor ze dan ook blijven zitten.

- Moet het zittenblijven pas worden afgeschaft, wanneer de lagere school gereed is haar onderwijs te individualiseren? Geenszins. Dan zou het hier en daar wel eens lang kunnen duren.

„In its simplest form a nongraded school is nothing more than the school which has eliminated formal grade barriers”, zegt Dean, Specialist for Elementary School Organisation and Administration. Laten we reeds nu alle leerlingen meenemen en de „achterblijvers”, voor zover dat in de gegeven, voorlopig nog klassikale, omstandigheden mogelijk is, individueel helpen en leermiddelen geven waarmee ze zelfstandig aan het werk kunnen gaan. Baat het niet, het schaadt ook niet. Immers, het nuttig effect van het zittenblijken is meestal nihil, zo niet negatief zoals we hebben gezien.

- Het is o.i. van de grootste importantie dat de pedagogiekleraren op de kweekscholen uitvoerig met hun leerlingen concepties als het Jenaplan, nongradedness, multigrading, family-grouping, team-teaching en andere ideeën om tot een optimale actualisering van de mogelijkheden hunner leerlingen te komen, bespreken. In elke grote stad of regio zouden concrete voorbeelden aanwezig moeten zijn, laten we ze „modelscholen” noemen, waar de kwekelingen hun praktische kennis kunnen opdoen en waar ze eventueel kunnen hospiteren.

Literatuur

BRICKLIN and BRICKLIN. Bright Child, Poor Grades (Psychology of Underachievement), New York 1966

BUSEMANN, A. Zur Psychologie des Sitzenbleibens, Z. Päd. Ps., 33 (1932)

COOK, W., W., and TH. CLYMER, Acceleration and Retardation (in *sixth-first Yearbook Nat. Soc. Study Educ.*, Chicago 1962)

D'ESPALLIER. Psycho-pedagogische studiën over de zittenblijver in het middelbaar onderwijs; Antwerpen 1968

FOURNIER, E. P. Een bijdrage tot de psychologische benadering van het zittenblijversprobleem op de lagere school; Groningen 1960

- FRANKLIN, MARIA POPE. Multigrading in Elementary Education Childhood Educ. 43, 9 (1967)
- FREUDENTHAL-LUTTER, S. J. C. Naar de school van morgen; Alphen a/d Rijn 1968
- FROMMBERGER, H. Das Sitzenbleiberproblem; Dortmund 1955
- GLOGAU, L. and F. MURRAY. The Nongraded Primary School (A case study) New York 1967
- GOODLAD, J. I. Some Effects of Promotions and Non-Promotions upon the social and personal Adjustment of Children J. Exp. Educ., 22 (1954), 301-328 (a).
- GOODLAD, J. I. To promote or not to promote (in Childhood Educ. 5, 1954) (b).
- GOODLAD, J. I. and R. H. ANDERSEN. The Non-graded Elementary School; New York 1959
- HAENEN, A. W. Van kleuter tot schoolkind; Groningen 1967
- HEATHERS, GLEN. School Organization: Nongrading, Dual Progress and Team Teaching (in The Changing American School; Chicago, 1966, p. 110/135)
- HERBART, J. H. Sämmtliche Werke (G. Hartenstein); Leipzig 1851
- IDENBURG, PH. J. De sleutelmacht der school, Groningen 1958
- KEMMLER, LILLY. Erfolg und Versagen in der Grundschule; Göttingen, 1967
- KERN, R. Sitzenbleiberelend und Schulreife; Freiburg 1966^b
- KIRCHHOFF, H. and H. WIESE. Schulpsychologie und Schuljugendberatung (in Handbuch der Psychologie 10. Band, Göttingen, 1959)
- KOHNSTAMM, PH. Algemeen vormend onderwijs voor de gehele Nederlandse jeugd; Amsterdam 1950
- KOHNSTAMM, PH., I. V.D. VELDE en L. WELLING. Naar een nieuwe didactiek; Groningen 1956^a
- LANGEVELD, M. J. Die Schule als Weg des Kindes (Versuch einer Anthropologie der Schule); Braunschweig 1969. Vert.: Scholen maken mensen Purmerend, 1967
- METFESSEL, N. Leren en onderwijzen in stamgroepen — een uitdaging; Pedagogische I (1969) 1, 9-15
- METZGER, W. Stimmung und Leistung; Münster 1965³
- MILLER, R. I. The Nongraded School; New York 1967
- MULLER, R. Zur Psychologie und pädagogische Problematik des Sitzenbleibens (in Schule und Psychologie 9 (1954), S. 289-296)
- MULLER-ECKHARD, H. Das unverstandene Kind; Stuttgart 1954²
- NEUMANN, M. Über die Angst; Stuttgart 1947.
- NIEUWENHUIS, H. en F. W. PRINS. De betekenis der denkpsychologie in verband met de onderwijsvernieuwing; Groningen 1941
- NUTSSEMINARIUM. Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs; Groningen 1967
- NUTTIN, J. Tâche, Réussite et Echec; Louvain 1953
- OBHOLZER, THILO und SCHULER. Zu „Kinder bleiben sitzen“; Praxis der Kinderpsych. 1956, 4, 102 e.v.
- OLSON, W. C. Achievement as Development; Int. Rev. of Educ. III 1957, 2, p. 135-142

- ORIGLIA, DINO. Contribution à l'étude des facteurs de l'échec scolaire; Int. Rev. of Educ. III, 1957, 2, p. 155-165
- PETERSEN, PETER. Der kleine Jena-Plan; Braunschweig 1951 18-20 (Eerste druk 1927)
- PETERSEN, PETER. Führungslehre des Unterrichts; Berlin 1951
- PLOWDEN, B. Children and their Primary Schools; Report of the Central Advisory Council for Education (England); B. Plowden (chairman); London 1967
- PRINS, F. W. Het selectie-probleem; Groningen 1952
- RIDGWAY, L. and I. LAWTON. Family-Grouping in the Primary School; London 1968
- SCHULER, H. Kinder bleiben sitzen; Praxis der Kinderpsych. 1955, 5/6, p. 132 e.v.
- SEUFERT, W. Wiederholen und Überspringen von Schülerjahrgängen (in Blätter für Lehrerfortbildung „Das Seminar“, 5 (1969), 175-184)
- SHAPLIN, J. T. and H. F. OLDS e.a. Team Teaching (430 blz.); New York 1964
- SMILANSKY, M. Evaluating educational Achievements; Unesco, Paris 1961
- STELLWAG, H. W. F. Selectie en selectie-methoden, Groningen 1955
- THOMAE, H. Probleme der schulische Entwicklung in der Sicht einer Längsschnittuntersuchung; int. Rev. E duc. III (1957), 2., 146
- U.S.A. OFFICE OF EDUCATION. Primary Education (in World Survey of Education II, Unesco 1958, London)
- WALSH, A. M. Self Concepts of Bright Boys with Learning Difficulties; New York 1956

Noten

- ¹ Seufert vermeldt dat in Beieren het zittenblijven officieel als straf kan worden toegepast, ook bij voldoende schoolprestaties (p. 179).
- ² Of het „laten zitten” op zichzelf strookte met de *pedagogische* ideeën van Herbart wagen wij te betwijfelen. Zeker is, dat hij pleitte voor aanpassing aan het niveau van het kind, „damit keiner sich dem Unmüthe über zu große Forderungen hingebte, keiner auch sich erlaube, eine zu leichte Aufgabe sorglos zu misshandeln” (1851, 10e deel, § 343, p. 340)
- ³ Uit een onderzoek van het Haagse Schooladviesbureau dat 1323 leerlingen omvatte (een steekproef die representatief geacht mocht worden voor de Haagse openbaar l.o.-bevolking) bleek dat ruim 15% der kinderen met normale, c.q. meer dan normale intelligentie, vóór het vijfde leerjaar had gedoubleerd. Dat neemt niet weg dat de begaafdheid — zij het binnen ruime grenzen — bij het zittenblijven een selecterende invloed heeft.
- ⁴ Cook and Clymer vonden dat bij de first-graders (6-jarigen) reeds een spreiding volgens I.Q. van 4 jaar bestond. Bij de seventh-graders (12-jarigen) was die spreiding 8 jaar (1962, p. 206/207). Een beter argument voor differentiatie is nauwelijks te vinden!
- ⁵ Het gemiddeld aantal kinderen bedroeg 30 per klas (aanstelling van boven-tallige onderwijzers), maar de meeste van deze onderwijzeressen hadden er meer. Dit gemiddelde is nog niet eens zo heel slecht, vergeleken bij de V.S. Een onderzoek van de U.S.A. Office of Education kwam op een gemiddelde van 30 à 32 leerlingen per klas in de elementary school (1958, p. 1251). Aanbevolen wordt 18 à 20 voor gradee I, 25 voor de middle grades.
- ⁶ De idee van „non-gradedness” is overigens niet van de laatste tijd. Reeds

in 1817 vinden we in „Regierungsrath” E. G. Graff een pleitbezorger voor deze idee. De met hem bevriende Herbart schrijft dat Graff elke bevordering van leerlingen van de éne naar de andere klas wil afschaffen (gecit. bij Freudenthal-Lutter, p. 71-73): haar weergave van Herbart's ideeën in dit opzicht is evenwel niet volledig. Er blijkt b.v. niet uit dat Herbart ook de bezwaren onderkende van een eventueel „non-graded” gymnasium. Daaraan besteedde hij liefst 29 blz. (11, p. 289/318). Dat hem bovendien een zekere homogenisering in de gebruikelijke jaarklassen voor ogen stond blijkt uit zijn voorstel om voor de achterblijvers z.g. „Übungsklassen” in te stellen, waarin zij hun achterstand konden inhalen om vervolgens, weliswaar met een jaar verlies, in het klassensysteem weer te kunnen meelopen (11, p. 298).

⁷ Van de 860 leerlingen waren er 442 ondergebracht in 17 klassen met een gemiddelde van 26 kinderen per klas.

⁸ Team-teaching en nongrading hebben wel een aantal karakteristica gemeen. B.v. „concern for individual progress, an effort to increase flexibility and efficiency in the arrangement of instructional groups”, enz. (Shaplin, p. 171/173). Bovendien is in vele nongraded schools team-teaching essentieel.

⁹ Evaluatie-criteria voor nongrading worden door Carbone uitvoerig beschreven (Miller, p. 47/59).

¹⁰ Vermoedelijk is het aantal gemeenten waar in de nongraded primary unit (grades 1-3) ook de kindergarten is opgenomen veel groter als men tevens de kleinere „schoolsystems” in zijn onderzoek betreft, zoals Dean heeft gedaan (Miller, p. 202). Dat was nl. 34%.

¹¹ Het begrip „pedagogische situatie” komt in deze uitgave van 1951, voor zover wij hebben kunnen nagaan, niet voor, wel spreekt hij uitvoerig over de pedagogische situatie in zijn Führungslehrer (1951).