

ge GEON-project plaatsvond, en de toen gelegde persoonlijke contacten, de voornaamste bron van hun kennis over GEON. De waarde van deze twee strategieën kan aan de hand van GEON niet duidelijk worden bepaald. Zij hebben elkaar in de beschreven periode nu eenmaal opgevolgd zoals het gegaan is: in 1979 *publiciteit en persoonlijke contacten* vanuit het voormalige GEON-project, vanaf 1981 *materialen en georganiseerde bijeenkomsten* vanuit de LPC.

Literatuur

- Berg, R. van den, Enkele innovatiebenaderingen voor implementatie van een nieuwe basisschool. *Pedagogische Studien*, 1985, 62, 195-209.
- Berg, R. van den & R. Vandenbergh, *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: 1981.
- Berg, R. van den & R. Vandenbergh, *Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing*. Tilburg: 1985.
- Grift, W. van de, *Onderzoeksprogramma onderzoeksthema groep onderwijsvernieuwingen*. Amsterdam. 1981.
- Franssen, H., Gesloten versus open curriculum. *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, 1978, CO 3100 - 1 t/m 13.
- Janssens, S., De waarde van begeleidingsinterventies in het kader van strategieën voor onderwijsinnovatie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1980, 5, 230-261.
- Lagerweij, N.A.J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: J.A. van Kemenade (red.) *Onderwijs, bestel en beleid*. Groningen: 1981.
- Leenders, F.J., Onderwijzers laten zich vooral informeren door de vakbladen. *Didaktief*, 1985, 15, 3, 19-21.

Summary

Stokking, K.M., F.J. Leenders 'Effects of a Dutch effort on dissemination of educational innovations.' *Pedagogische Studien*, 1986, 63, 145-158

During the years 1981-1983 the results of the former GEON-project (1973-1979) were disseminated in the Netherlands by the National Pedagogic Centres. This dissemination effort is described on the following aspects: the curricular innovations which were disseminated, the dissemination strategy, the discussions between the centres and the Ministry of Education about this strategy, the concrete organisation of dissemination activities, the possibilities of interpreting these activities in innovation theoretical terms, and the effects of the effort. These effects were measured, using a quasi-experimental design. The main effective factors seemed to be: national publicity, a variety of materials about the innovations, and intensive personal contacts.

- RAWB, Raad van Advies voor het Wetenschapsbeleid. *Jaarverslag 1980*. Den Haag: 1980.
- RION, Evaluatie van de Landelijke Ondersteuning (eindrapport). Haren, 1983.
- Stokking, K.M., *Hoe bereiken we de scholen?* Een studie naar de verspreiding van vernieuwingen in het Nederlandse onderwijs. Tilburg: Zwijssen, 1986.
- Stokking, K.M., Diffusie en disseminatie van innovaties. *Pedagogische Studien*, 1985a, 62, 500-512.
- Stokking, K.M., De onderwijsbegeleidingsdiensten en de Landelijke Pedagogische Centra. In: *Onderwijsbegeleiding: feiten en ideeën*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1985b, 167-176.
- Stokking, K.M. & A.K. de Vries, *Een luis in de pels*. Eindverslag van het GEON-project. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1981.
- Streumer, J. & L. Pierik, Open of gesloten curricula: een dilemma? In: W.J. Nijhof (red.), *Aspecten van curriculumontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979, 115-144.
- WPRO, *Onderwijsbegeleiding in cijfers*. Den Haag: 1982.

Curricula vitae

K.M. Stokking: zie *Pedagogische Studien*, 1985, 62, p. 512

F.J. Leenders (1952), doctoraal organisatiepsychologie te Utrecht (1980). Van 1980-1981 was zij medewerker voor onderwijs bij de Vakgroep Onderwijskunde te Utrecht op het terrein innovatie en begeleiding. Vanaf 1981 is zij bij deze vakgroep werkzaam als onderzoeker op het themagebied verzorging/disseminatie.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit te Utrecht, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht.

Manuscript aanvaard 17-12-'85

Leren lezen op een Vrije School

A.G. BUS, T.H. KRUIZENGA
*Vakgroep Interdisciplinaire
Onderwijskunde Rijksuniversiteit te
Groningen*

Samenvatting

Op Vrije Scholen leren kinderen anders lezen dan volgens gangbare leesmethoden. Omdat weinig bekend is over het effect van deze didactiek, is door middel van quasi-longitudinaal onderzoek de leesontwikkeling van leerlingen van een Vrije School gereconstrueerd. Vlak voor de zomervakantie is bij 124 leerlingen van de eerste drie leerjaren van een Vrije School een aantal leestests afgenomen. Uit de resultaten blijkt dat de ontwikkeling van technische leesvaardigheden vertraagd verloopt. Bijna alle kinderen hebben meer dan een jaar nodig om eenvoudig nieuwe woorden accuraat te leren lezen en de helft 2 tot 3 jaren. Uit verdere analyse blijkt dat veel leerlingen van de Vrije School eenvoudigere leesmechanismen in praktijk brengen dan decoderen (verklanken en synthetiseren van letters). In de discussieparagraaf wordt ingegaan op mogelijke tekorten in de Vrije School didactiek en op eventuele gevolgen van deze didactiek voor zwakkere leerlingen.

1 Inleiding

Hoewel er momenteel meerdere leesmethoden zijn waarmee de meeste kinderen in ongeveer een half jaar leren lezen, geeft men op Vrije Scholen gevolg aan Steiners oproep om de inhoud van de leesstof zoveel mogelijk zelf te bepalen. Hoe meer het docentenkorps in dit opzicht zijn vrijheid zal willen handhaven, des te meer zal het van zichzelf in het onderwijs kunnen leggen (Steiner, 1919/1983). Wel geeft Steiner een aantal didactische principes waaraan men binnen de Vrije School beweging die met name de laatste ja-

Dit artikel behandelt niet zoals eerdere publicaties de uitgangspunten van de antroposofische pedagogiek (Imelman & Van Hoek, 1983), maar het gaat over de effectiviteit van de leesdidactiek van Vrije Scholen. In een eerste paragraaf wordt ingegaan op de kenmerken van de Vrije School didactiek waarbij we ons baseren op gesprekken met leerkrachten van de Vrije School waar het onderzoek is uitgevoerd, op relevante publicaties (Steiner, 1919; Dühnfort & Kranich, 1978), en op beschrijvingen van het lees- en taalonderwijs die zijn gemaakt in het kader van het ICB-project 'Traditionele Vernieuwingscholen'. Vervolgens komen de resultaten van een onderzoek naar de leesontwikkeling van leerlingen van een Vrije School aan de orde.

2 De Vrije School didactiek

De didactiek van het aanvankelijk lezen bevat twee elementen, het aanleren van klankteken associaties en lees oefeningen. Beide elementen worden hieronder kort besproken.

2.1 Klank-teken associaties

In de vijf aaneengesloten periodes van elk ongeveer drie weken die in het eerste leerjaar aan leren lezen en schrijven worden besteed, oefenen de kinderen voornamelijk de lettervormen en de letternamen. De consonanten die het eerst aan bod komen, introduceert de leerkracht door middel van beelden. Zoals Figuur 1 illustreert zijn de letters abstracties van figuren uit een verhaal. Zo ontstaat de letter B (bereletter) uit de figuur van een klimmend beertje. Aldus zou voor de kinderen niet verloren gaan dat het schrift in oorsprong is ontstaan uit beelden. Overigens is het niet de bedoeling om alle consonanten op deze manier aan te bieden; om kinderen te oefenen in meer abstracte leerprocessen worden later in het jaar ook enige letters zonder beeld aangeboden. Meestal leren de kinderen de alfabetische namen (zet, ef) in plaats van de klanknamen². Omdat de vormen van hoofdletters beter zouden aansluiten bij de

men deze eerst aan bod en oefenen de kinderen in de tweede klas de kleine letters.

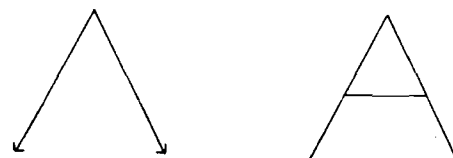


Figuur 1 Illustratie van de wijze waarop letters uit figuratieve beelden worden afgeleid

Als een nieuwe letter, bijvoorbeeld de vogelletter (V), is geïntroduceerd worden daarmee oefeningen gedaan waarbij onder meer het auditieve aspect aandacht krijgt. De kinderen moeten bedenken wiens naam met een V begint. Er worden pantomimespeltjes gedaan waarbij de kinderen woorden met een V moeten raden. Ze krijgen opdracht om woorden te bedenken die eindigen op of beginnen met bepaalde letters; de rijtjes woorden die aldus ontstaan verschijnen op het bord. En ze leren versjes waarin een bepaalde letter, in dit geval de V, frequent voorkomt zoals: 'Vlieg, vlugge vogel/vlieg je verre vlucht/ en de vlugge vogel vloog/ zijn verre vlucht.'

In tegenstelling tot de consonanten die de uiterlijke vorm in de spraak bepalen, zouden de vocalen gevoelsuitingen representeren. Zoals het volgende citaat illustreert worden de vormen van vocalen daarom niet uit concrete beelden afgeleid maar uit gebaren: 'Bij de klinkers gaat u er steeds vanuit dat ze het menselijke innerlijk en zijn betrekking tot de buitenwereld weergeven. Wanneer u bijvoorbeeld probeert, het kind de A bij te brengen, zult u zeggen: 'Stel je nu eens de zon voor, die je 's ochtends ziet. Kan niemand van julie zich herinneren wat je hebt gedaan toen de zon 's ochtends opging?' Nu zal zich misschien het een of andere kind dit herinneren, zo niet, dan moet men het kind wat helpen, zich te herinneren wat het heeft gedaan, hoe het is gaan staan en bij een bijzonder mooie zonsopgang zal hebben gezegd: 'Ah!'. Men moet deze weergave van een gevoel laten aanslaan, men moet trachten, de resonans die in de vocaal weerklinkt, vanuit het gevoel naar buiten te halen. En men moet pogen, nu eens te zeggen: 'Toen je zo bent gaan staan en 'Ah!' hebt gezegd, was het zo, alsof vanuit je innerlijk de zonnestraal naar buiten

mond. Wat in jouw innerlijk leeft, dat laat jij zo (zie Figuur 2, links) uit je wegstromen en je brengt het voort, wanneer je 'A' zegt. Je laat het echter niet helemaal wegstromen, je houdt iets ervan achter en dat wordt dan tot dit teken' (zie Figuur 2, rechts) (Steiner, 1919/1983, 77).



Figuur 2 Het ontstaan van de letter A (ontleend aan Steiner, 1919/1983).

Doorgaans komen in het tweede leerjaar als de kinderen enigszins vertrouwd zijn met het lezen en schrijven van teksten, uitzonderingen aan bod. Ze oefenen onder meer het onderscheid tussen korte en lange klinkers zoals a en aa. Omdat de kinderen de alfabetische namen van letters hebben geleerd (zet, ef), vraagt het onderscheid tussen lange en korte klinkers speciaal aandacht. Immers, doordat de kinderen hebben geleerd om de letter a als aa uit te spreken kan gemakkelijk verwarring ontstaan tussen a en aa. Het onderscheid kan bijvoorbeeld als volgt worden geoefend. Op het bord staan twee appels: een gave appel en een verschrompelde met bruine plekken. De leerkracht schrijft er *rood* en *rot* onder en vertelt dat de *oo* van *rood* helder klinkt door het zonlicht. De *oo* wordt daarom de lichtklank genoemd. De *o* van *rot* klinkt dof omdat deze in de schaduw van de appelboom heeft gelegen: een schaduwklank. Vervolgens worden woorden bij 'rot' of 'rood' ingedeeld.

2.2 Lezen

Over het moment waarop met het lezen van teksten moet worden begonnen, zijn de meningen verdeeld. Sommige leerkrachten beginnen al in de loop van het eerste leerjaar met het lezen van bekende gedichten en verhaaltjes. Anderen beginnen daarmee pas in de leesperiodes van het tweede leerjaar als de kinderen enige oefening hebben in het overschrijven en spontaan schrijven van eenvoudige woorden.

Bij het lezen worden teksten benut die de

en tweede leerjaar wordt voornamelijk gebruik gemaakt van gedichten zoals: 'De raaf stal een kaas/ Maar och, helaas,/ Hij wordt door de vos verleid/ En raakt zijn kaas aan hem kwijt.' In het derde leerjaar vervalt de eis dat de tekst bekend moet zijn; wel wordt ervoor gezorgd dat de kinderen de strekking kennen. Omdat de teksten op inhoudelijke gronden worden gekozen, kunnen ook heel complexe woorden zoals 'Franciscus van Assisië' in het woordbestand voorkomen.

Om te stimuleren dat de kinderen zinnen en woorden leren onderscheiden en herkennen worden met de teksten diverse oefeningen gedaan. Ze worden op het bord geschreven en gezamenlijk gelezen. Zeker in het begin is er geen dwang om mee te lezen. Om te stimuleren dat de kinderen woorden en zinnen leren herkennen, wijst de leerkracht in een willekeurige volgorde woorden en zinnen aan of wordt de tekst van achteren naar voren gelezen. Om te voorkomen dat kinderen het gevoel krijgen niet mee te kunnen, wordt steeds klassikaal geoefend. De leerkracht geeft de spaarzame individuele beurten nooit aan een kind dat het niet kan. Anders wordt het lezen voor sommigen iets om met angst tegemoet te zien.

Vanaf de tweede klas worden ook wel gedrukte boekjes gebruikt. De werkwijze is ongeveer gelijk. De leerkracht leest de zinnen eerst voor waarna de kinderen deze meelezen.

3 Onderzoeksvraagstelling

Ten aanzien van de leesontwikkeling van leerlingen van de Vrije School bestaan een aantal vragen waarop het hieronder beschreven onderzoek een antwoord tracht te geven. Er is nagegaan in welk tijdsbestek kinderen van een Vrije School leren om eenvoudige woorden en zinnen te lezen. Daarnaast is geprobeerd om oorzaken van eventuele achterstanden op te sporen. Er is met name onderzocht of de kinderen nadat ze de letternamen hebben geleerd, in staat zijn om deze kennis te gebruiken bij het lezen van woorden. Het spreekt bijna voor zich dat kennis van letternamen onvoldoende is om alle woordkenmerken correct te kunnen interpreteren. Immers, omdat veel letters variabel klinken in

letternamen in de uitspraak van woorden te herkennen. Het ligt dan ook in de lijn van de verwachting dat Vrije School leerlingen problemen hebben bij de toepassing van klankteken associaties. Vermoedelijk nemen deze problemen toe naar mate de klank van letters minder saillant is in de uitspraak van woorden. We verwachten daarom evenals Venezky (1970) te vinden dat vocalen lastiger zijn dan consonanten en evenals Ehri & Wilce (1985) dat eindconsonanten moeilijker zijn dan beginconsonanten. De problemen bij de interpretatie van klank-teken relaties gaan vermoedelijk gepaard met achterstanden in basisvaardigheden zoals auditieve analyse en synthese (Lieberman & Shankweiler, 1979). Ook in dit opzicht zijn daarom problemen te verwachten.

Vlak voor de zomervakantie zijn de leesprestaties van leerlingen van de eerste drie leerjaren van een Vrije School gemeten. Op deze school wordt het lezen op de hierboven beschreven wijze geïnstreerd. Om inzicht te krijgen in hun technische leesvaardigheid is nagegaan in hoeverre de kinderen in staat zijn om eenvoudige woorden en zinnen te lezen. Omdat het lezen van woorden en zinnen voor veel kinderen nog te moeilijk was, zijn naar analogie van Masons testbatterij voor kleuters (beschreven door Brügelmann, 1984) twee eenvoudigere tests afgenomen: de woordjes + plaatjes test en de test woorden leggen. Om de oorzaken van een trage ontwikkeling van leesvaardigheden op te sporen zijn de fouten geanalyseerd en zijn basisvaardigheden zoals letterkennis en auditieve analyse en synthese gemeten.

4 Methode

4.1 Proefpersonen

Alle leerlingen van de eerste drie jaargroepen van een Vrije School deden mee aan het onderzoek ($N = 125$). We beschikten per jaargroep over twee parallelklassen met gemiddeld 21 leerlingen (range: 16 tot 27). Deze school recruteert haar leerlingen grotendeels uit hogere milieus³, waar vanuit pedagogische en ideologische overwegingen een bewuste keuze voor deze vorm van bijzonder onderwijs wordt gemaakt. Voor veel ouders lijkt vooral aantrekkelijk dat de Vrije School

vaardigheden, maar ook ruimte biedt voor ontplooiing van creativiteit en andere persoonlijkheidsaspecten.

4.2 Tests

Woorden-test. De woorden-test bestond uit 8 deeltests van telkens 5 woorden variërend in moeilijkheid. De eerste 5 rijtjes waren klankzuivere woorden met de structuur VC, CV, CVC, (C)CVC(C) en tweelettergrepige woorden en de laatste 3 rijtjes bestonden uit niet-klankzuivere woorden met de structuur (C)V(C) en meerlettergrepige woorden (Appendix 1). Met uitzondering van woorden zoals 'die' en 'hoe' zijn de items volgens Uitden Boogaart (1975) weinig frequent; daarom is niet te verwachten dat de woorden als globalwoorden worden gekend. Omdat in het eerste leerjaar uitsluitend hoofdletters aan bod komen, waren de woorden voor de leerlingen van het eerste leerjaar in hoofdletters gedrukt. De subtests hadden een gemiddelde alfabetrouwbaarheid van .86 met een range van .80 tot .94. Om te kunnen vaststellen welke klank-teken relaties kinderen gebruiken is een foutenanalyse uitgevoerd, waarbij onderscheid is gemaakt tussen fouten in de beginconsonant (koe i.p.v. hoe), eindconsonant (boom i.p.v. bon), lange vocaal (zal i.p.v. zaal) en korte vocaal (sep i.p.v. sip, vaak i.p.v. valk). Andersoortige fouten, bijvoorbeeld in clusters consonanten en tweeklanken of fouten door gebruik van verkeerde klank-teken relaties bij niet-klankzuivere woorden, zijn niet gescoord. Twee beoordelaars bereikten voldoende mate van overeenkomst (Cohens Kappa = .83).

Zinnen-test. Als tweede indicator voor leesvaardigheid is bepaald hoeveel woorden in zinnen na 5 minuten correct waren gelezen. De vier clusters van tien zinnen verschilden door de moeilijkheidsgraad van de woorden en de lengte van de zinnen. De zinnen die grotendeels zijn ontleend aan de zinnentest van Dommerholt (1970), zijn van gemakkelijk (eenvoudige woorden en korte zinnen) naar moeilijk (moeilijke woorden en lange zinnen) geordend (Appendix 2).

Woordjes + plaatjes-test. Uit vier woorden moesten kinderen het woord kiezen dat bij een plaatje hoorde dat ze tevoren hadden be-

van het eerste leerjaar in hoofdletters waren gedrukt, waren zo samengesteld dat de kinderen fouten konden maken in de begin- of eindconsonant of in de vocaal. Bij het woord 'lam' maakten ze bijvoorbeeld een keuze uit: lom, been, laan en lam (Appendix 3). De items werden als volgt gescoord: 'been' = 0; 'laan' = 1; 'lom' = 2; 'lam' = 3. Hoewel de test uit slechts vier items bestond, was de alfabetrouwbaarheid redelijk ($\alpha = .79$).

Woorden leggen. De proefleider noemde een woord (om, kar, room, tik, mat, rook) waarna de leerling het woord moest leggen met behulp van 8 letters. De alfabetrouwbaarheid was hoog ($\alpha = .93$). De fouten zijn op de zelfde wijze geanalyseerd als die van de woorden-test. Omdat het aantal items gering was is geen onderscheid gemaakt tussen fouten in korte en lange vocalen.

Letterkennis. Bij de meting van letterkennis is onderscheid gemaakt tussen consonanten, lange vocalen (aa, oo, ee en uu) en korte vocalen (a, o, e, u en i). Omdat de kinderen van de eerste klas uitsluitend hoofdletters leerden, zijn de letters aan die groep als hoofdletters aangeboden.

Auditieve analyse en synthese. Om deze vaardigheden te meten vroegen we kinderen resp. de letters van een gesproken woord te noemen en uit klanken een woord te maken. De tests bestaan uit VC-, CV-, CVC- en CCVC-woorden. Om te voorkomen dat een woord gemakkelijk kon worden geraden werd de syntheseset uit weinig frequente⁴ woorden samengesteld. De alfabetrouwbaarheden van de analyse en synthese test waren resp. .98 en .97.

4.3 Procedure

Het onderzoek kwam tot stand, omdat op de school behoefte bestond aan een diagnostisch instrumentarium waarmee leesproblemen kunnen worden opgespoord. De tweede auteur van dit artikel nam de tests individueel af gedurende de maanden mei en juni. Als kinderen de losse woorden konden lezen, zijn auditieve analyse en synthese niet meer gemeten. Omdat praktisch alle leerlingen van het eerste leerjaar moeite hadden met het lezen van losse woorden, was het zinloos bij

5 Resultaten

Het doel van deze studie was om te bepalen in hoeverre leerlingen van de eerste drie leerjaren van een Vrije School technische leesvaardigheden beheersen en wat de ontwikkeling van deze vaardigheden belemmert. Ten einde deze vragen te beantwoorden werden eerst op grond van de woorden-test vier leesvaardigheidsniveaus onderscheiden: niet-lezers, beginners, gevorderden en lezers. Vervolgens is aan de hand van het foutenbeeld en de scores op de basisvaardigheden nagegaan waardoor de leesontwikkeling stagneert.

5.1 Leesniveaus

Op basis van hun score op de woorden-test werden de proefpersonen bij een van de vier groepen ingedeeld. *Niet-lezers* gaven op vijf of minder woorden een response en lezen praktisch geen enkel woord goed. *Beginners* gaven weliswaar een response op zes of meer woorden, maar slaagden er niet in om tenminste 80% van de VC-, CV- en CVC-woorden goed te lezen. *Gevorderden* lezen tenminste 80% van de klankzuivere woorden goed, maar lezen meer dan 20% van de niet-klankzuivere woorden fout. *Lezers* lezen tenminste 80% van alle woorden goed.

Uit Tabel 1 blijkt dat de leerlingen van deze Vrije School over het geheel beschouwd traag leerden lezen. In tegenstelling tot andere basisscholen waar het merendeel van de kinderen na een jaar leesinstructie de woorden van de woorden-test foutloos leest (Bus, 1984), kon op deze Vrije School na een jaar maar 5% van de kinderen deze woorden lezen (zie Tabel 1) en het merendeel (58%) haalde na een jaar zelfs bij de CV-, VC- en CVC-woorden de 80%-grens niet. Na twee jaar onderwijs kon de helft alle woorden le-

zen maar van de overige kinderen kon 20% de CV-, VC- en CVC-woorden nog niet lezen en 30% had moeite met langere en niet-klankzuivere woorden. Hoewel het merendeel van de kinderen van de derde klas alle woorden kon lezen, had nog 11% moeite met lange en/of niet-klankzuivere woorden en 6% haalde bij de CV-, VC- en CVC-woorden de 80%-grens niet.

Ook blijkt uit Tabel 1 dat de onderlinge verschillen groot zijn. De leerlingen van het eerste en tweede leerjaar waren namelijk verdeeld over vier leesniveaus. Deze bevinding is in overeenstemming met andere onderzoeksresultaten waaruit blijkt dat individuele verschillen groter worden naar mate de didactiek minder is gestructureerd (Bateman, 1979; Bus, 1985).

5.2 Kenmerken van de leesniveaus

Eénweg-variantieanalyses (ANOVA'S) werden toegepast om te bepalen of de groepen op de kenmerken opgesomd in Tabel 2 verschilden. De hoofdeffecten waren voor alle analyses significant (alle p 's $\leq .000$). Uit post hoc paarsgewijze vergelijkingen met de LSD (Least Significant Difference) range test bleek dat de groepen significant ($p \leq .05$) van elkaar verschilden op auditieve analyse en synthese als mede op de zinnen-test (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner & Bent, 1975). Op de consonanten, woordjes + plaatjes-test en woorden leggen deden de niet-lezers het slechter dan de beginners en gevorderden, die onderling niet verschilden. Op de lange en korte vocalen deden de gevorderden het significant beter dan beginners en niet-lezers, maar tussen niet-lezers en beginners waren geen (significante) verschillen. De lezers waren ouder dan de drie andere groepen en de gevorderden ouder dan de niet-lezers.

Tabel 1 Verdeling van de vier niveaus over de drie eerste leerjaren

niveau	n	leerjaren		
		1	2	3
Niet-lezers	16	14 (35)	2 (4)	—
Beginners	19	9 (23)	8 (16)	2 (6)
Gevorderden	34	15 (38)	15 (30)	4 (11)
Lezers	56	2 (5)	25 (50)	29 (83)

Tabel 2 Kenmerken en gemiddelde scores van de vier leesniveaus

Variabelen	Leesniveaus			
	Niet-lezers n = 16	Beginners n = 19	Gevorderden n = 34	Lezers n = 56
Sexe	5V,11M	10V,9M	11V,23M	35V,21M
Leeftijd	88.4	92.8	94.5	103.8
Consonanten (max = 18)	12.9	15.6	16.6	—
Lange vocalen (max = 4)	2.5	2.9	3.6	—
Korte vocalen (max = 5)	2.0	2.3	4.2	—
Synthese (max = 50)	13.4	33.6	48.2	—
Analyse (max = 50)	17.7	35.7	48.9	—
Woorden leggen (max = 4)	1.6	3.5	3.9	—
Woordjes + plaatjes (max = 12)	8.1	11.3	11.9	—
Woorden-test (max = 40)	1.1	9.9	27.0	38.0
Zinnen-test (max = 303)	—	30.3	86.7	220.4

Een dwarse streep geeft aan dat de test niet is afgenomen

5.3 Het gebruik van Klank-teken relaties

Vervolgens werd vastgesteld welke moeilijkheden kinderen met een verschillend leesniveau bij het lezen van woorden hadden. Omdat niet elke groep in alle tests 'voldoende' fouten maakte, werden niet-lezers en beginners op de test woorden leggen en de woordjes + plaatjes test vergeleken en beginners en gevorderden op de woorden-test. Om te bepalen of de leesniveaus verschillen werden de resultaten onderworpen aan multivariate variantie analyses (MANOVA's) voor herhaalde metingen met als onafhankelijke variabelen het soort response en leesniveau en als afhankelijke variabelen het aantal responsen van een bepaalde soort (Hull & Nie, 1981).

Op de woordjes + plaatjes test is onderscheid gemaakt tussen 4 soorten responsen; bij het woord 'lam' zijn de alternatieven: 'goed' (lam), 'alles fout' (been), 'vocaal fout' (lom) en 'vocaal en eindconsonant fout' (laan). De beginners gebruikten alle letters; ze scoorden namelijk hoog op 'lam' ($M = 87\%$) en laag op 'been' ($M = 1\%$), 'laan' ($M = 2\%$) en 'lom' ($M = 10\%$). De niet-lezers besteedden vaak geen aandacht aan de eindconsonanten en vocalen maar wel aan de beginconsonanten. Ze scoorden namelijk laag op 'been' ($M = 5\%$) maar hoog op 'laan' ($M = 25\%$), 'lom' ($M = 27\%$) en 'lam' ($M = 40\%$). Uitgaande van de scores op lom, laan en lam was het hoofdeffect van leesniveau niet significant maar wel de interactie leesniveau * soort response, Rao's $F(2, 34) = 14.9, p \leq .0000$.

Op de test woorden leggen is onderscheid gemaakt tussen fouten in beginconsonant, eindconsonant en vocaal. Niet-lezers maakten over de hele linie meer fouten dan beginners, $F(1, 35) = 21.6, p \leq .000$. Dit verschil verklaarde 38% van de variantie. Het hoofdeffect van foutentype was eveneens significant, Rao's $F(2, 35) = 13.2, p \leq .000$. Kinderen maakten meer fouten in vocalen dan in consonanten en eindconsonanten werden meer fout gedaan dan beginconsonanten. Het feit dat ook de interactie tussen leesniveau en foutentype significant was, Rao's $F(2, 35) = 3.4, p \leq .000$, indiceerde dat de grootte van het verschil tussen niet-lezers en beginners per foutentype varieerde. Uit Tabel 3 blijkt dat bij de beginconsonanten de verschillen minder groot waren dan bij de eindconsonanten of vocalen.

Uit de vergelijking van beginners en gevorderden op de woorden-test (Tabel 3) kwam een soortgelijk beeld naar voren. Het hoofdeffect voor leesniveau was significant, $F(1, 53) = 101.9, p \leq .000$. Dit verschil in aantal fouten tussen beginners en gevorderden verklaarde 66% van de variantie. Het significante hoofdeffect van foutentype, Rao's $F(3, 53) = 46.6, p \leq .000$, duidde erop dat fouten van een bepaalde soort in verschillende mate voorkwamen. Eindconsonanten bleken moeilijker te zijn dan beginconsonanten, vocalen waren moeilijker dan begin- en eindconsonanten en korte vocalen bleken moeilijker te zijn dan lange vocalen. De significante interactie tussen leesniveau en foutentype, Rao's $F(3, 53) = 26.7, p \leq .000$, duid-

Tabel 3 Gemiddelde percentages fouten en standaarddeviaties in de tests woorden leggen en woorden lezen

Fouten in:	Leesniveaus	
	Niet-lezers	Beginners
	w o o r d e n l e g g e n	
Beginconsonant		
M	16.2	.0
SD	22.2	.0
Eindconsonant		
M	32.2	.9
SD	30.2	3.9
Vocaal		
M	44.7	17.6
SD	31.5	15.1
	B e g i n n e r s G e v o r d e r d e n	
	w o o r d e n l e z e n	
Beginconsonant		
M	9.4	2.3
SD	9.0	5.1
Eindconsonant		
M	14.2	3.3
SD	24.3	8.5
Lange vocaal		
M	33.0	9.5
SD	29.6	8.6
Korte vocaal		
M	53.5	11.0
SD	21.3	11.3

n (niet-lezers) = 16
n (beginners) = 19
n (gevorderden) = 34

de erop dat het verschil tussen beginners en gevorderden afhangt van het soort fouten. Terwijl beide groepen weinig verschillen op begin- en eindconsonanten, waren de verschillen aanzienlijk bij lange en korte vocale.

6 Discussie

6.1 Stagnaties in leren lezen

Hoewel geen vergelijkend onderzoek is verricht, mag worden geconcludeerd dat het leren lezen van woorden bij de leerlingen van een Vrije School vertraagd verloopt. Terwijl bij gangbare methoden het merendeel al na ongeveer een jaar leesonderwijs alle woorden van de woorden-test kan lezen (Bus, 1984), is op deze Vrije School zelfs na twee jaar on-

staat om tenminste 80% van de woorden-test correct te lezen.

Er zijn enige aanwijzingen dat deze vertraging ook doorwerkt in het lezen van zinnen. Zelfs de lezers uit het derde leerjaar scoren gemiddeld maar 233 woorden in vijf minuten op de zinnen-test, terwijl volgens de normering van Dommerholt (1970) een gemiddelde lezer aan het eind van van de tweede klas in drie minuten ongeveer 200 woorden leest⁵. Ook na drie jaren onderwijs blijft het technisch leesniveau van leerlingen van Vrije Scholen dus achter bij dat van kinderen van 'normale' basisscholen.

Om te ontcrachten dat deze achterstanden te maken zouden hebben met de Vrije School didactiek wordt soms de bekwaamheid van de leerkrachten in het geding gebracht. Als dit argument valide is, moeten parallelklassen van een zelfde leerjaar verschillen. Om deze hypothese te toetsen vergeleken we de gemiddelde scores op de woorden- en zinnen-test. Omdat geen van deze verschillen significant was, moeten we concluderen dat de leerkracht geen doorslaggevende factor is.

Men voert ook wel aan dat op Vrije Scholen veel kinderen met leerproblemen terecht komen. Ook dit argument snijdt geen hout. Praktisch alle kinderen van dit onderzoek zijn in de eerste klas op school gekomen en het is dus onwaarschijnlijk dat deze school is gekozen omdat de kinderen leerproblemen hebben.

De vraag is in hoeverre deze resultaten generaliseerbaar zijn naar leesonderwijs op andere Vrije Scholen. Hoewel het onderzoek op één school is uitgevoerd, zijn er enige aanwijzingen dat de resultaten ook voor andere Vrije Scholen gelden. Immers, er zijn geen aanwijzingen dat het onderwijs op de onderzoeksschool afwijkt van dat op andere scholen.

6.2 Leesontwikkeling

Uit de resultaten van deze studie blijkt dat naar mate het leesniveau lager is een kleiner aandeel van de woordkenmerken correct wordt geïnterpreteerd. Niet-lezers doen beginconsonanten meestal goed, maar in de eindconsonanten en vocalen maken ze veel fouten. Beginners gebruiken begin- en eindconsonanten meestal goed, maar hebben vaak moeite met de vocalen en in het bijzon-

alle hier geanalyseerde klank-teken relaties doorgaans correct te interpreteren. Mason (1980) en Calfee & Piontkowski (1981) vonden een in een aantal opzichten vergelijkbare ontwikkeling voor resp. kleuters die indermeel leerden lezen en leerlingen van eerste klassen waar weinig systematisch werd onderwezen. Ook deze kinderen deden namelijk op een eerder moment in de leesontwikkeling begin- en eindconsonanten goed dan vocalen. Ehri & Wilce vonden dat voor kleuters die bij het memoriseren van woorden gebruik maakten van klank-teken relaties, beginconsonanten saillantier waren dan eindconsonanten.

Onze interpretatie van deze bevindingen is dat veel leerlingen van de Vrije School zelfs in het tweede en derde leerjaar eenvoudigere leesmechanismen dan decoderend lezen (letters verklanken en synthetiseren) in praktijk brengen. Als ze bijvoorbeeld het woord *lam* zien, associëren ze de begin- en eindconsonanten *l* en *m*, met de uitspraak van het woord door op te merken dat de klanken in de namen van de letters overeenkomen met het begin en het eind van de uitspraak van het woord *lam*. Omdat talloze woorden beginnen met *l* en eindigen op *m*, leidt deze aanpak ertoe dat veel woorden fout worden gelezen. De verschillen tussen de drie leesniveaus in foutentypen indiceren dat naar gelang de klank van de letter minder saillant is in de uitspraak van woorden, klank-teken relaties op een later tijdstip correct worden geïnterpreteerd.

6.3 Het belang van basisvaardigheden

Deze problemen met de interpretatie van klank-teken relaties gaan samen met lagere scores op basisvaardigheden. Uit onze bevindingen blijkt ten eerste dat de leesniveaus significant verschillen in letterkennis. Terwijl gevorderden gemiddeld 80% of hoger scoren op de lettertests, halen niet-lezers die bij lezen zowel in vocalen als consonanten veel fouten maken, op geen van de lettertests een 80%-score en scoren beginners die bij lezen de meeste moeite hebben met de vocalen, gemiddeld lager dan 80% op lange en korte vocalen.

Ten tweede blijkt uit de resultaten dat naarmate het leesniveau lager is kinderen meer moeite hebben met auditieve analyse en synthese. Gezien de problemen bij lezen met

successievelijk beginconsonanten, eindconsonanten en vocalen ligt het in de lijn van de verwachting dat ook bij deze taken dezelfde klanken moeilijk worden gevonden. Aanwijzingen voor een dergelijk verband zijn gevonden in ander onderzoek⁶.

Omdat de bevindingen correlatieve zijn, mogen we niet concluderen dat letterkennis en auditieve analyse en synthese noodzakelijke voorwaarden zijn voor het correct leren interpreteren van klank-teken relaties. Wat analyse en synthese betreft suggereren de resultaten van dit onderzoek zelfs een omgekeerd verband. Omdat op Vrije Scholen de auditieve vaardigheden nauwelijks systematisch worden geoefend, lijkt het plausibel dat door ervaringen die bij het lezen van woorden worden opgedaan voor een steeds groter aantal letters wordt ontdekt hoe die klinken in woorden en dat daardoor ook de auditieve vaardigheden verbeteren.

6.4 Implicaties voor onderwijs

De bevindingen suggereren dat een groot deel van de leerlingen van deze Vrije School een langere periode nodig heeft om woordkenmerken correct te leren interpreteren dan kinderen die leren volgens gangbare leesmethoden. Een deelverklaring voor de achterstanden moet worden gezocht in het periodenonderwijs. Daardoor wordt op Vrije Scholen, in ieder geval in het eerste leerjaar, minder tijd aan technisch lezen besteed dan op de meeste andere scholen. Als we de aard van de problemen bij het interpreteren van woordkenmerken in beschouwing nemen, is echter ook aannemelijk dat de Vrije School didactiek een aantal tekorten heeft waarover we hier gezien het beschrijvend karakter van deze studie slechts kunnen speculeren.

Omdat veel kinderen moeite hebben met letters die naar verhouding minder saillant zijn in de uitspraak van woorden, zou een tekort van de didactiek kunnen zijn dat kinderen onvoldoende oefenen hoe letters in woorden klinken. Met dit oogmerk worden in gangbare methoden onder andere auditieve oefeningen gedaan waarbij de kinderen bijvoorbeeld moeten zeggen welke letters ze in gesproken woorden horen en structureeroefeningen waarbij ze leren hoe woorden klinken als een of meer letters worden weggelaten.

van teksten kennis van klank-teken relaties wordt opgedaan. Volgens Juel & Roper/Schneider (1985) moet de leesstof dan wel aan enige minimum voorwaarden voldoen. Het aantal klank-teken relaties waaruit oefenwoorden bestaan, mag niet te snel worden uitgebreid en zeker in de beginfase moeten de klank-teken relaties herhaald terugkomen. Zoals uit de beschrijving in de inleiding van dit artikel blijkt, is aan dit criterium op Vrije Scholen niet voldaan. Lees teksten worden namelijk veeleer op inhoudelijke dan formele criteria geselecteerd. In verder onderzoek moet worden nagegaan in hoeverre de effectiviteit van het onderwijs afhangt van de woordkeuze.

6.5 Implicaties voor zwakke leerlingen

Uit onderzoek is gebleken dat zwakke leerlingen in de beginfase vooral moeite hebben met het interpreteren van klank-teken relaties (Bus, 1984). Het memoriseren van globaal woorden kost hen doorgaans minder moeite dan memoriseren van woorden met behulp van klank-teken associaties. Ervaring met onderwijs aan deze groep zwakke lezers leert dat deze aanvangsproblemen grotendeels vermijdbaar zijn, mits het gebruik van klank-teken relaties bij het lezen van woorden systematisch wordt geïnstrueerd (Bateman, 1979; Van der Leij & Van Doorn, 1981). Omdat leesonderwijs op Vrije Scholen niet aan deze conditie voldoet, is de kans groot dat kinderen met 'een deuk in het talent' meer problemen krijgen bij de ontwikkeling van elementaire leesvaardigheden dan ze zouden hebben als ze volgens een van de gangbare leesmethoden leerden lezen. Het feit dat bijna een kwart van de kinderen zelfs na 2 jaar leesonderwijs nog niet in staat is om alle hier onderzochte woordkenmerken correct te interpreteren, ondersteunt deze hypothese. Juist voor zwakkere leerlingen zou het leesonderwijs op Vrije Scholen een struikelblok kunnen zijn.

Noten

1. *Van verhaal tot taal*. Werkplan taal Geert Groote School Amsterdam. Driebergen: Vrij Pedagogisch Centrum. *Bij voorbeeld-Beeld voorbij*. Taalonderwijs op de Vrije School 'de IJssel'. Eindrapportage van het project Traditionele Vernieuwingscholen. Driebergen: Vrij

2. Op de onderzoeksschool gebruikten de meeste leerkrachten alfabetische namen maar een aantal leerkrachten gaf de voorkeur aan klanknamen.
3. Hoewel we niet systematisch navraag hebben gedaan naar beroep en opleiding van de ouders, was onze indruk dat veel ouders hoog opgeleid zijn.
4. Geen van de woorden komt voor in de frequentielijsten van Van der Geest e.a. (1978).
5. Omdat de zinnen van Dommerholts test sneller moeilijker worden dan de zinnen van de hier gebruikte test, is de vergelijking die we hier maken tussen de normgroep van Dommerholt en de Vrije School populatie zeker gerechtvaardigd.
6. Allegria, J. *The role of phonological coding in reading acquisition*. Lezing gehouden op de achtste wereldconferentie van de 'International Society for the Study of Behavioural Development' in juli 1985 te Tours (Frankrijk).

Literatuur

- Bateman, B., Teaching reading to learning disabled and other hard-to-teach children. In: L.B. Resnick & P.A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Volume 1. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association, 1979.
- Boogaart, P.C. uit den (Red.), *Woordfrequenties in geschreven en gesproken Nederlands*. Utrecht: Oosthoek, 1975.
- Brügelmann, H., Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Voraussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1984, 30, 69-92.
- Bus, A.G., *Leesproblemen en instructiemethoden*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.
- Bus, A.G., Instructiemethoden voor moeilijkte- onderwijzen kinderen. *Info*, 1985, 16, 117-128.
- Calfee, R.C. & D.C. Piontkowski, The reading diary: Acquisition of decoding. *Reading Research Quarterly*, 1981, 16, 346-373.
- Dommerholt, I., *Differentiële zinnenleestest*. Handleiding, 3e druk. Groningen: Tjeenk Wilink, 1970.
- Dühnfort, E. & E.M. Kranich, *Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1978.
- Ehri, L.C. & L.S. Wilce, Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 1985, 20, 163-179.
- Geest, A.N. van der, H. van der Kooij, T. van Rossum, W. Ruijsenaars, W. Swüste & T. Westerbeek, *Spellen met spellingszwakke kinderen*. 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1978.
- Hull, C.H. & N.H. Nie. *SPSS Update 7.9*. New

Ineliman, J.D. & P.B.H. van Hoek. *Hoe vrij is de*

Vrije School? Een analyse van de antroposofische pedagogiek. Nijkerk: Intro, 1983.

Juel, C. & D. Roper/Schneider, The influence of basal readers on first grade reading. *Reading Research Quarterly*, 1985, 20, 134-152.

Leij, A. van der & H. van Doorn, Interne differentiatie bij zwakke lezers op basis van taakspecifieke gegevens (I en II). *Pedagogische Studien*, 1981, 58, 433-444 en 472-479.

Liebermann, I.Y. & D. Shankweiler, Speech, the alphabet, and teaching to read. In L.B. Resnick & P.A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Volume 2. Hillsdale: Lawr. Erlb. Ass., 1979, 109-132.

Mason, J.M., (1980), When do children begin to read: an exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 1980, 15, 203-227.

Nie, N.H. C.H. Hull, J.C. Jenkins, K. Steinbruner & D.H. Bent, *SPSS* Second edition. New York: McGraw-Hill, 1975.

Steiner, R., *Methodiek en didactiek*. Zeist: Zevensier, 1919/1983.

Venezky, R., *The structure of English orthography*. The Hague: Mouton, 1979.

Curricula vitae

A.G. Bus (1951) studeerde in 1976 af als (ortho)pedagoog; promoveerde in 1984 te Groningen op het proefschrift *Leesproblemen en instructiemethoden*. Sedert 1979 is zij als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen.

Adres: Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde de Rijksuniversiteit Groningen, Westerhaven 16, 9718 AW Groningen.

T.H. Kruizenga (1954) studeerde pedagogiek aan de Rijksuniversiteit in Groningen; zij studeerde af in 1984. Sinds juni 1985 is zij werkzaam als onderwijsonderzoeker bij de sectie speciaal onderwijs van het RION in Groningen.

Adres: RION, Postbus 1286, 9701 BG Groningen

Summary

Bus, A.G., T.H. Kruizenga. 'Learning to read at a school founded on Rudolf Steiner's pedagogical concept'. *Pedagogische Studien*, 1986, 63, 159-168.

At so-called 'Free Schools' in the Netherlands pupils learn to read in a different way than at schools utilizing current methods. Because little is known about the effects of this method, the development of Free School pupils has been reconstructed with the help of a quasi-experimental design. It appears from the results of this experiment that the development of reading skills is delayed. Certainly all the pupils need at least one year to learn to read simple new words; half even needing two to three years. From further analyses it appeared that many Free School pupils use a simpler form of phonetic processing than decoding which involves sounding out and blending letters. In the discussion it will be shown where the deficits of the Free School instructional method lie and how this method differs from current methods.

Appendices

1	et	mee	zaal	valk
	om	die	beef	stuk
	aar	bui	vel	trots
	uk	hoe	bon	laagst
	as	rij	sip	grootst
	zakdoek	bed	baard	muren
	asbak	pa	koord	graven
	visnet	zuid	sla	stevig
	oorbel	ho	wand	gevaarlijk
	daaraan	lood	stond	sokje

2. Tien korte zinnen met eenvoudige woorden, bijvoorbeeld:
wim eet pap
de boer woont in het dorp

Tien lange zinnen met eenvoudige woorden, bijvoorbeeld:
moe zet de pan met vlees op het gas
de dief klom met een tas op de muur

Tien korte zinnen met moeilijke woorden, bijvoorbeeld:
sommige herten dragen een groot gewei
de apen halen grappige kunstsjes uit

Tien lange zinnen met moeilijke woorden, bijvoorbeeld:
de jonge kunstenaar bejukt vol trots zijn kleurige schilderij
het spookschip zwalkt eenzaam rond over de eindelooze oceaan

3	lan	lan laan lom been
	hek	hek hok hoog bal
	vuur	vuur voor vol keel
	boot	boot daak bok beet

Manuscript aannvaard 8-10-85

Kroniek

De Vrije School ter discussie

Inleiding

Nu *Pedagogische Studien* het verslag van een empirisch onderzoek naar het leesonderwijs op een Vrije School publiceert, is mij vanuit de redactie verzocht om, mede naar aanleiding van in de pers gevoerde discussies, nog eens aandacht aan de pedagogiek van de Vrije School te besteden. Bovendien, de antroposofen hebben gereageerd (Den Dulk (red.), 1985) op het vele dat hun (o.a. door ons in 1983) verweeten wordt. Wij besteden aan deze reactie - eveneens op verzoek vanuit de redactie - enige aandacht, zij het, i.v.m. de ons toegemeten ruimte, slechts marginaal en deels onder gebruikmaking van het elders in deze aflevering opgenomen artikel (Bus/Kruizenga 1986).

We starten met een betrekkelijk lastige uienzetting waarin gewezen wordt op het straffe verband tussen normatieve richtlijnen en kennisheorie, en op de mogelijkheden van het antroposofisch redeneren om argumenten van niet-antroposofisch gehalte te immuniseren. In de tweede paragraaf plaatsen we kanttekeningen bij het boekje van Den Dulk c.s. De derde gaat in op een minder aardig trekje van sommige antroposofen: ze verwijzen wel eens interessante dingen. Als vanzelf komen we dan in paragraaf 4 te spreken over het belang van conceptueel-analytisch onderzoek en empirisch onderzoek bij het aan de kaak stellen van discussie, in dit geval Vrije School-praktijken.

1 Het denken is een ding (vrij naar Sartre)

Funderend voor de antroposofie is Steiners *Gedankemonismus*, een filosofie van het denken annex een kennisheorie. Het denken

denkt in mij, is een Steinerse wijze van spreken) wordt wel omschreven of nader gepreciseerd met behulp van termen als 'intuïtie', 'schouwen'. In feite blijkt het dan om tautologische herformuleringen te gaan; we verwijzen kortheidshalve naar ons boekje (Imman/Van Hoek 1983). Een citaat daaruit d Steiners denken over Denken kenschets gebruikten we hier als illustratie van één der implicaties van Steiners opvattingen. We kiezen voor dit citaat omdat we daarin in een notdop hebben verwoord tot welke verstreken de conclusies Steiners zogenaamde filosofer vrijheid leidt - namelijk tot op het terrein van de ethiek, dus: het handelen, dus: de opvoeding. 'De grootste vooruitgang op moregebied is voor Steiner dan pas bereikt als ó mens handelt op basis van een helder inzicht in de behoeften die zich op het ethisch gebied voordoen (...). Als men intuïtief handelt da handelt men vanzelf goed, zo simpel is Steiners boodschap. En als mensen nu eens verschillende intuïties hebben, intuïties die me elkaar conflicteren of met elkaar in tegerspraak zijn, wat dan? Het antwoord van Steiner is weer even simpel als onnozel: 'ee elkaar op moreel gebied verkeerd begrijpen een op elkaar botsen, is bij moreel vrije mensen uitgesloten'. Steiner sluit het conflict bijvoorbeeld uit. Hij sluit er zijn ogen voor. Het probleem bestaat niet eens voor hem. (... Immers, als men deel heeft aan het denken en dit denken doorstroomt mij, en als verde dit denken één en samenhangend is (en nie veel en tegenstrijdig), dan is het door dit denken tot bewustzijn gebrachte één, waar, juist en geldig. Alleen zij die deel hebben aan denken (en dat zijn o.a. de ingewijde antroposofen onder leiding van Steiner) zullen na tuurmoedzakelijk in dezelfde situatie dezelfde ethische oordelen vellen en tot dezelfde handelingsvoorschriften komen' (blz. 111).

In verband met onze ernstige kritiek op de antroposofie verwijt men ons dat onze eiger uitgangspunten niet deugen. Immers, als wij beweren dat ons waarnemen en denken door theorieën en waarden zijn bepaald, en dat kennis steeds historisch en 'theoriebepaald'

— aldus Blomgaard (in: Den Dulk, 1985). Op het eerste gezicht zit daar iets in: onze beweging doet immers een *absolute* aanspraak op geldigheid, terwijl ze — gezien datgene wat in de beweging gezegd wordt — per definitie *historisch* en 'theorie-bepaald' is. Onze gespreksgeenoot trekt echter niet deze, maar een andere conclusie, waarbij hij ons twee elkaar uitsluitende mogelijkheden aanbiedt (Den Dulk blz. 30): óf 'zwing' (hetgeen a priori ma vista niet zo'n gek advies is gezien de aangegeven dubbelzinnigheid van de door ons gedane uitspraken) óf 'beoefen een *niet* theorie-geladen fenomenologie' — hetgeen dan, zoals Blomgaard in de rest van zijn verhaal ook laat blijken, slechts zinnig kan gebeuren à la Steiner.

Welnu, 'zwingen' omdat de door ons gedane uitspraken de ambiguitet kennen die *alle* beweringen eigen is waarvan het *onderwerp* tegelijkertijd de *voorwaarde* vormt voor het *doen* van de uitspraak, lijkt ons een al te rigoruze ontkenning van de mogelijkheden om — 'gegeven' die voorwaarden — iets te zeggen over deze voorwaarden (die dan *onderwerp* van gesprek zijn). Zouden we 'zwingen' omdat de formele analyse van dit soort zinnen ons daartoe uithodigt — of zelfs dwingt, zoals Blomgaard suggereert — dan zouden we geen gesprekken meer kunnen voeren over bewustzijn, bestaan, gesprek, begrip en nog zo wat. Immers, daarover spreken voortonderstelt altijd dat de spreker 'gebruik' maakt van het bewustzijn etc. Er blijft, wat ons betreft, ten behoeve van het toehesprekbaar houden van dit soort gevallen slechts zekerheid van de geldigheid van het zogenaamde *transcendentale* argument over: men kan niet ontkennen dat men sprekend het gesprek praktizeert, dat men sprekend over bewustzijn 'bewustzijn' praktizeert, dat men sprekend over bestaan staat in het bestaan. En dus ook dat men over kennis en denken kan spreken, daarbij denken en kennen praktizeert!

Wanneer we dit alles aanvaarden betekent dat dat we Blomgaards 'of ... of'-oplossing niet hoeven te accepteren. Niet alleen behouden wij ons, met Blomgaard, Steiner e.a., het recht voor om wél te spreken maar ook mensen we, anders dan Steiner en Blomgaard, dat dit spreken ons allerniét noodzaakt tot acceptatie van een monisme dat zegt dat het (juiste) denken dus theorie-loos denken is.

Wat wij destijds nu juist probeerden aan te geven is hoe deze geenszins noodzakelijke conclusies ter zake van de echte aard van het echte Denken dat slechts in 'echte antroposofen' denk, aan antroposofische zijde leidt tot het hanteren van buitengewoon werkzaam immuniserings technieken in het gesprek met niet-antroposofen (Imelman/van Hoek 1983). En omdat we tévens aantonen hoe zeer Steiner c.s. (al schouwend) niet slechts de empirie begrijpen maar in één greep tegelijkertijd zien *hoe het hoort* (zie onze illustratie hierboven inzake de dwingende relatie tussen dit schouwend denken en moreel besef), heeft de antroposofie zich in feite verschanst in onneembare burchten van normativiteit van waaruit uiteenlopende praktijken zijn te reguleren. Eén dier burchten heet Vrije School pedagogiek.

2 Antroposofie ter discussie

Uit tal van ingezonden stukken in de pers, waarin de laatste jaren (overigens lang niet altijd intelligent en met zorg geschreven) anti-antroposofie verhalen zijn verschenen, blijkt dat antroposofen tot weerwoord bereid zijn. Voorzover hun reacties aantijgingen van anderen inzake racisme en verwantschappen met de nazistische ideologie betreffen, konden ze vaak scoren voor open doel. Onvoldoende kennis van Steiners en andere antroposofische publicaties, en een al te vlot wijzen van tegenstanders op qua klank verwante termen, was onzes inziens vaak debet aan de winst die sommige antroposofen wisten te behalen in dit soort polemieken.

Een weerwoord op ons boekje uit 1983 treffen we aan in Den Dulk (1985). Daarin zijn o.a. verhandelingen opgenomen van — W. Veltman (Imelmans boekje is 'onwelvoeglijk', is geschreven 'onder het mom van wetenschappelijkheid' (16), 'bewijst wat hij (in casu Imelman; Im.) er zelf in heeft gestopt' (21));

— P. Blomgaard, de enige overigens die echt op door ons gesignaleerde problemen inging en die de moeite nam om andere publicaties van ons te raadplegen, publicaties waarnaar we uitdrukkelijk moesten verwijzen om ons boekje van destijds qua omvang niet uit de pan te laten rijzen; paraagraaf 1 maë hij beschonwen sikk een

(niet uitputtende) reactie op zijn artikel; — M. Ploeger, die een consequente verdediging gaf van de rassen-noties van (de in onze ogen typische 'arm chair anthropologist') Steiner. Ploeger: 'Let wel: niet de neger is een kind maar de mens met een lichamenlijk instrument dat ontleend is aan het zwarte ras (dus: de in een negerlichaam gereïncarneerde individuele geest; Im), heeft innerlijke mogelijkheden die we kunnen begrijpen als we kijken naar het karakteristieke van de leeftijdsfase tot het zevende jaar'. Antroposofische opvattingen over de ontogenese als herhaling van de fylogenese worden geformuleerd in termen van een rassenteel. Daarin verschilt Steiners conceptie van de destijds gangbare ideeën over onto- en fylogenese (Imelman/Meijer 1986); — de beleden en uit zeer uiteenlopende hoeken van onze cultuur puttende H.S. Verbrugh. Even enthousiasmerend als in zijn vele columns probeert hij aan te geven dat het aristotelische entelechie-begrip, het Steinerse 'etherlichaam' en het biologische begrip 'morfogenetisch veld' aan elkaar verwant zijn. Verbrugh vindt vooral in Vroons columns in de Volkskrant aanleiding voor zijn verhaal. Net als Vroon in grote historische lijnen zijn gelijk inzake de obscurantistische relatie tussen Aristoteles en Steiner trachtte te halen, probeert Verbrugh in al even forse lijn het omgekeerde te bewijzen¹.

B. Lievegoed, die minder redeneert dan illustreert en o.a. meent dat voor de studentengeneraties van de laatste twee decennia 'het extreme positivistisch materialisme à la Popper het niet meer doet'. (Niet drie werelden, *niet*s theoriebepaalde inzichten, gewoon: *materiële* Im.) Een ander citaat: 'Steeds wijst Steiner er op dat dit en dat uitgewerkt moet worden, dat onderzoek gedaan moet worden, dat ervaring opgedaan moet worden met nieuwe methoden in onderzoek en uitvoering. Aangezien dit onderzoek niet alleen fysisch-chemische of bio-chemische processen betreft, maar ook de werking van kosmische krachten op levensprocessen, moeten er ook nieuwe onderzoeksmethoden ontwikkeld worden om de samenhang van deze aardse en kosmische pro-

andere uitgangspunten echter *kunnen* de resultaten van deze wetenschap voor een positivistische wetenschap niet waar zijn en behoeven zij dus niet ter kennis te worden genomen' (blz. 83)². Wat zegt Lievegoed? Hij zegt dat Steiner zegt dat nieuwe onderzoeksmethoden nodig zijn. Goed; waarin zijn deze nieuw? Dáarin dat het in antroposofisch onderzoek om ... 'totaal andere uitgangspunten' gaat. Maar, als zo vaak in antroposofische beschouwingen, de invulling van wat het 'totaal andere' zou zijn blijft uit. Ja, Lievegoed wijst op 'kosmische processen' — maar dat zijn toch geen *methodische* uitgangspunten doch variabelen die tot het *object*-gebied van antroposofisch onderzoek behoren? En dus variabelen waarnaar men empirisch onderzoek zou kunnen doen? Ondertussen blijven we gissen naar de regels van die totaal anders gearde *methode* van onderzoek.

3 Het antroposofisch (ver)zwingen

Wij beëindigen onze reactie op hun boekje door nog kritiek te uiten op de wijze waarop de polemiek door sommige antroposofen wordt gevoerd. Deze opmerkingen van ons zijn eigenlijk niet zozeer ter zake als wel ad hominem. En daarom in feite niet interessant; immers, dat *personen* wel eens, in de dagelijkse betekenis van het woord, iets minder oirbaars doen, hoeft nog geen indicatie omtrent de kwaliteit van de door hun aangehangen praktijkfilosofie te zijn. Gewichtiger is dan ook onze poging van 1983 om aan te tonen hoe normatief de antroposofische conceptie is en hoe praktisch-stichtend: in zo'n conceptie tref je namelijk de structuur en de inhoud van de argumentatie aan waarop men praktijken verantwoordt. Desondanks maken we de volgende 'persoonlijker' opmerkingen, en vooral ook omdat ze ons ten slotte (in 4) de gelegenheid bieden op de kwestie van de verhouding tussen (normatieve) theorie en praktijk nog eens terug te komen — terwijl we ondertussen tévens wat gal hebben kunnen spuien. En wel over de verzwijgkunst van enkele antroposofen.

— Zelden bijvoorbeeld vind je vermeld dat Emil Molts verzoek aan Steiner om de Wal-

zijn arbeiders op te richten mede ingegeven was door vrees voor het communisme. – Zelden zegt men dat Steiners ideeën van de sociale driegedeling een reactie vormden op de democratische ideeën achter Wilsons volkenbond-conceptie. – Vaak citeert men, ter ondersteuning van zijn antroposofische weerwoord, selectief. Omhullend in dit verband is Van Manens tactiek om het – overigens volstrekt inadequate – artikel in '1 *Kan anders*' te lijf te gaan (Van der Tuin en Zonderveld, 1984). Ik noem slechts één voorbeeld: uit een 'rapport van een hoge nazi-ambtenaar' (bedoeld wordt de nationaalsocialistische pedagoog A. Baeumler; Im.) citeert Van Manen alleen iets over het verschil tussen de antroposofie en het nationaalsocialisme, en niet wat Baeumler over overeenkomsten zegt! Deze overeenkomsten zag Baeumler op het punt van het anti-intellectualisme en de nadruk op wijsvorming – maar dat verzwijgt Van Manen. Bovendien wordt door hem niet vermeld dat o.a. Baeumlers onderzoek aanleiding vormde voor de nazi-regering om enige jaren enkele Waldorfscholen tot 'staatlische Versuchschulen' te maken, een status die ook nagestreefd werd door de in 1933 opgerichte *Bund der Waldorfschulen*. Deze bond bepleitte het voortbestaan van haar scholen door er op te wijzen: – dat de antroposofie en haar pedagogiek aan de bron liggen van echt Duits denken, – Steiner beschouwd moet worden als een profet van de missie van het Duitse volk, – dat de antroposofie anti-marxistisch is en – dat de Waldorfscholen anti-rationalistisch, anti-intellectualistisch en anti-liberalistisch zijn (Imelman/Meijer, 1985).

–Nimmer wijst men op de talloze tegen-spraken die niet alleen huizen in beweringen van Steiner, maar evenzeer bijvoorbeeld in de praktijk die kinderen 'tot zichzelf' moet laten komen met behulp van pedagogische benaderingen die dit belemmeren. En dat brengt ons op het ook in deze aflevering van *Pedagogische Studien* opgenomen artikel van A.G. Bus en T.H. Kruizenga – *Leren lezen op een Vrije School* – en daarmee op het door ons boven aangekondigde, werkelijk belangrijke, probleem: dat van de verhouding tussen pedagogiek en daadwerkelijk onderwijs in antroposofische zin.

4 Over normativiteit, analyse, daarop gebaseerde voorspellingen en empirisch onderzoek

Veltman verzucht: 'Zouden de critici (i.c. Imelman en Van Hoek) eerlijk zijn, dan zouden ze eens in een Vrije School gaan kijken om te zien of hun theorie van de normativiteit wel klopt'. Wij vonden dat destijds niet nodig en niet aardig. Niet aardig, omdat – anders dan de Jenaplampraktijk bijvoorbeeld – de Vrije Schoolpraktijk onze waardering niet heeft. En dat gebrek aan waardering baseerden we op de volstrekt duidelijke richtlijnen die in antroposofische pedagogische literatuur (publikaties, collegestof) zijn te vinden. Alle per definitie normatief – wat zijn richtlijnen anders – en alle duidelijk geënt op Steineriaanse inzichten; inzichten op basis waarvan wij tal van voorspellingen deden terzake van pedagogisch onverantwoorde benaderingen in de Vrije Schoolpraktijk. Men hoort, met zo'n kritische houding tegenover het werk van anderen, niet om gastvrijheid van die anderen te vragen ten einde hun werk te kunnen observeren. Wel kunnen scholenvrij, gelezen onze kritiek, ons uitnodigen – bijvoorbeeld om ons van de onjuistheid van onze zienswijze te overtuigen. Zo'n uitnodiging heeft ons nog niet bereikt. Overigens slippen we deze kwestie aan het eind van deze bijdrage nog even aan.) In alle beknoptheid herhalen we hier een aantal dier (natuurlijk niet nader geoperationaliseerde) voorspellingen: Vrije Schoolleeringen ontwikkelen veel te traag en op basis van achterhaalde didactische inzichten reken- en leesvaardigheden; ze kennen een daardoor veroorzaakte remedial teaching-problematiek die enerzijds binnen de eigen praktijkconceptie niet adequaat is aan te pakken, en die anderzijds in een eventuele samenwerking met niet-antroposofische remedial teachers tot wrijving leidt; ze indoctrineren op het terrein van de zaakvakken; ze doden creativiteit o.a. door op basis van een starre Kleurenleerwerken; ze diagnostiseren kinderlijke mogelijkheden veel te veel in zijns-terminen, wat niet alleen veroorzaakt wordt door hun manier van spreken over antropologische kwesties (bijvoorbeeld over de strikt eigenstandige fasen in de ontwikkeling van het kind, over de temperamenten) maar ook door een ongekend gebrek aan kennis van de

moderne persoonlijkheids- en Gestaltpsychologie die in Steiners jaren met Stern en Kohnstamm inzette (en die niets te maken heeft met het holisme waar de antroposofie zich sinds kort mee siert en waarin Roel van Duijn en dan weer hun nieuwe tenuis denken te kunnen vinden (Van Duijn 1985). Het aardige van het artikel van Bus en Kruizenga is, dat het onze voorspellingen (op basis van de door ons herkende normatieve kracht van Steiners pedagogiek) ter zake van het aanvankelijk leesonderwijs duidelijk illustreert (van 'bewijst' in empirisch-analytische zin kunnen we natuurlijk nog niet spreken). Anders dan de beide onderzoekers, die – als bekende empirische sociale wetenschappers – voorzichtig zijn in het aangeven van discussiepunten en 'speculaties' inzake de mogelijke oorzaken van de geconstateerde achterstanden, zijn wij brutaler. Er is eenvoudigweg te stellen dat ruimschoots beproefde gangbare inzichten op het terrein van globalisatie-, analyse- en synthese-principes, die al in Steiners tijd ontwikkeld gingen worden op basis van de (Gestaltpsychologische) denk- en taalpsychologie (K. Bühler, Ph.A. Kohnstamm, de Würzburgse school, enz.), in hoge mate strijdig zijn met de zonder meer eigenzinnige 'associatiepsychologische' opvattingen van Steiner hieromtrent. Men moet tot ver in de vorige eeuw teruggaan om didactische opvattingen aan te treffen die zegen dat hoofdletters als klanksymbool sec dienen te worden gepresenteerd³. Het unieke dat Steiner aan dit soort, toen al achterhaalde, didactische principes – vergelijk zijn didactiek eens met die welke in Hoogeevens leesplan aan het eind van de 19e eeuw is aan te treffen! – toevoegde is het sprookje van de 'fijne stof psyche': zijn (in de grond van de zaak *materialistische*) antropologie brengt hem tot inderdaad nooit eerder en nooit elders aangetroffen *zucht-suggesties* (waarvan ook Bus en Kruizenga melding maken). De beide onderzoekers zijn nog zo zorgvuldig om, gezien de 'bekwaamheids' ter zake van het pedagogische kunstenaarschap (Steiner c.s. spreken principieel over opvoedingskunst), de mogelijkheid van verschillende kwaliteiten en dus van verschillende leerfactoren in dezen bij 'parallel-leerkrachten' te onderzoeken. Dat ze geen verschil vonden, verbaast ons niet: het pedagogisch-artistieke

hoge mate ingekaderd en gedirigeerd door didactische richtlijnen en de schematiek die daaraan ten grondslag ligt. Men moet wel, ze verwachten wij, als antroposofisch geschoold pedagoog altijd maar weer uitkomen bij antwoorden die *begrepen zijn in* nimmer echt nieuwe en van het Steinerse spoor afwijkende ontwikkelingen. Zoals nu en in de toekomst op grond van de Steinerse waarnemings- en denkpsychologie antroposofen dezelfde conclusie trekken op het gebied van bijvoorbeeld audiovisuele hulpmiddelen (waar Steiner nog geen weet van kon hebben), zo zal ook op de Vrije School het aanvankelijk onderwijs – en niet alleen het door Bus en Kruizenga onderzochte geval – niet geringe tekortkomingen blijven vertonen.

Van IJzendoorn gaf in een lezing eens aan, dat het zinnig zou zijn analyses van normatieve pedagogische uitspraken systemen zoals wij die inmiddels van het Jenaplan (1981) en de Vrije School (1983) in het bijzonder, en van de reformpedagogische beweging in het algemeen (1986) geven, te completeren met empirisch onderzoek. Zeker is dat belangrijk, al was het maar omdat bij het geven van normatieve analyses velen te gemakkelijk met het verwijt van: 'gebrek aan empirisch bewijs' komen. (Stechts weinig hoor je zegen dat antroposofen verkeerde dingen dóen; wel hoor je daarentegen voortdurend de opmerking dat antroposofen verkeerde dingen denken (...). Kortom, zelfs een studie (bedoeld wordt de onze van 1983; Im.) die zich richt op zo iets praktisch als de pedagogische praktijk richt zich niet op die praktijk zelf, maar op de achtergronden ervan', schrijft J. van der Meulen bijvoorbeeld in zijn Inleiding in Den Duik (red.) 1985.) Dat het op zich al heel wat kan zijn om met open ogen en gezond verstand waar te nemen en te denken wordt door deze critici maar liever vergeten. We hopen dan ook dat Bus en Kruizenga en andere empirisch-pedagogische onderzoekers iets zien in het belang van het conceptueel-analytisch onderzoek waar wij ons af en toe mee bezig houden: meer empirisch onderzoek is welkom. Het doet bij ons echter wel de vraag rijzen: hoe welkom zijn in de toekomst op een Vrije School onderzoekers die er op uit zijn voorspellingen te toetsen die ontleend zijn aan het soort con-

ben? (Hier is ook sprake van een onderzoeks-ethische kwestie die we hierboven aanduiden toen we verklaarden waarom wij – tegen de achtergrond van ons normatief-analytisch onderzoek – geen scholien verzoekt hebben ons als 'waarmakers' te ontvangen.) Nog afgezien van de vraag of Vrije Scholien überhaupt genegen zullen zijn empirisch sociaal-wetenschappelijk onderzoek (dus: van positivistische snit) binnen hun muren te laten verrichten. Wij zijn namelijk nog nooit antroposofische teksten tegen gekomen die, sprekend over het doen van onderzoek, niet uitdrukkelijk op dezelfde manier de wetenschap de deur wezen als Lievegoed die we boven citeerden.

En ten slotte: wat empirisch onderzoek ook aan het licht brengt – zo zouden we Van IJzendoorn op zich juiste oordeel over het belang van empirisch onderzoek ter ondersteuning van normatieve analyses willen relativeren – de beoordeling daarvan zal toch altijd weer een normatieve kwestie zijn. In verspreide antroposofische literatuur treft men dan ook wel opvattingen aan die het hier besproken 'achterblijven' in het geheel niet negatief waarderen. Elders hebben wij benadrukt hoe gewichtig het normatieve denken binnen de pedagogiek is; ter plekke treffen men ook argumenten aan op basis waarvan pedagogische van on-pedagogische praktijken zijn te onderscheiden (Imelman, 1982; ibid. 1984; Meijer, 1983; Imelman/Meijer, 1985). Voor ons is niet elke normatieve pedagogiek er één zoals elk kind er één is: sommige normatieve pedagogieken doen het belang van het kind geweld aan; zo onder andere de pedagogiek van de Vrije School. Empirisch onderzoek dat een desbetreffende praktijk in kaart brengt, vervult binnen de desbetreffende normatieve discussie ten bate van de argumentatieve kwaliteit van die discussie een onontbeerlijke rol – dat staat buiten kijf!

J.D. Imelman
(Instituut voor Algemene Pedagogiek
R. U. Groningen)

Noten

1. Wij delen Verbrugh's liefde voor Aristoteles. Tot het referentiekader van de door ons elders verdedigde *irradische pedagogiek* behoort o.a. Wm.O. Martin, *Realism in Education*, New York, 1969, net als Veatch, door Verbrugh genoemd, de moeite van het bestuderen waard. In dit citaat hebben we een zin weggelaten die de originele tekst min of meer onbegrijpelijk maakt. De door ons weergegeven woorden van Lievegoed drukken een in de antroposofie gangbare opvatting uit.
2. Meer dan bijvoorbeeld aan Decroly's opvattingen doet deze lessdidactiek denken aan o.a. Nieuwolds *klankmethode*, gebruikt in de eerste decennia van de 19e eeuw, en deels gebaseerd op pedagogisch-didactische inzichten van de filantropijnen. ('Blaas de lamp eens uit, hard.' 'Goed zo en nu zacht.' 'V.')
- 3.

Literatuur

- Bus, A.G. en T.H. Kruizenga, *Leren Lezen op een Vrije School. Pedagogische Studien*, 1986, 63.
- Duijn, R. van, *Kritisch rationalisme gaat vijanden als inquisitie te lijf. Jonas*, 1985, 16, 1.
- Dulk, R. den (red.), *Antroposofie ter discussie*. Zeist: 1985.
- Imelman, J.D., J.M.P. Jeunhomme en W.A.J. Meijer, *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek*. Nijkerk: 1981.
- Imelman, J.D., *Inleiding in de pedagogiek*. Groningen: 1982?
- Imelman, J.D. en P.B.H. van Hoek, *Hoe vrij is de Vrije School?* Nijkerk: 1983.
- Imelman, J.D., Een optimistische pedagogiek: en de praktijk? In: B. Spieker e.a. (red.), *Theoretische pedagogiek*. Meppel/Amsterdam: 1984?
- Imelman, J.D., W.A.J. Meijer, *Kleine wijsgerige pedagogiek 1*. Haren (Gr.): 1985.
- Imelman, J.D. en W.A.J. Meijer, *De Nieuwe School gisteren en vandaag*. Amsterdam: 1986.
- Meijer, W.A.J., *Leren in opvoeding en communie*. Nijkerk: 1983.
- Tuin, E. v.d. en G. Zonderveld, *De schaduwkant van de anthroposofie. 1. Kan anders*, 1984, nr. 4.

Kroniek

Naar aanleiding van de studie 'Leren lezen op een Vrije School'

Inleiding

Alvorens inhoudelijk in te gaan op het thema van de elders in dit nummer van *Pedagogische Studien* gepubliceerde bijdragen van Bus/Kruizenga en Imelman, nl. de *Vrije-Schoolpedagogie*, is het noodzakelijk enige aandacht te besteden aan de punten 1 t/m 3 uit het artikel van Imelman.

In zijn schotscript *Hoe vrij is de Vrije School?* beweert Imelman dat de Vrije School zich immuun maakt voor kritiek. Deze veronderstelling vloekt zijns inziens logisch voort uit zijn conclusies betreffende de kennis-theorie van Rudolf Steiner. Afgezien van het feit dat de Vrije Scholien zich wel degelijk open stellen voor kritiek¹, is het van belang te stellen dat iedere discussie van niveau over welke kennis-theorie dan ook, staat of valt met de principiële bereidheid van de gesprekspartners zich open te stellen voor elkaars argumenten. De persoonlijke conclusie dat een kennis-theorie niet deugt kan alsnog uit die discussie voortkomen, maar de beschuldiging dat de ander zich bedient van immuniteringstechnieken is ons inziens dan niet

meer op zijn plaats. Een goed voorbeeld van het feit dat een discussie in deze zin wel degelijk mogelijk is, is het interview van J. van der Meulen en C. Wiechert met Imelman in het tijdschrift *Jonas*²; in dat interview vindt een open gedachtenwisseling plaats over o.a. kennis-theoretische vraagstellingen.

Wat betreft de reactie van Imelman op het boekje *Antroposofie ter discussie* moet ons commentaar zeer summier blijven. Imelma slaagt erin met weinig woorden veel over hoop te halen. Willen wij recht doen aan d'zes door hem besproken auteurs, dan zou el van hen volop de ruimte moeten krijgen om te antwoorden. Het centrale onderwerp zou hierdoor overschaduwd raken.

Over het onderwerp 'het (ver)zwijgen van antroposofen' bekennt Imelman met een bijna kinderlijke openhartigheid dat zijn opmerkingen in feite niet interessant zijn; 'immers dat personen wel eens, in de dagelijkse betekenis van het woord, iets minder oitbaar doen, hoeft nog geen indicatie omtrent de kwaliteit van de door hun aangehangen praktijkfilosofie te zijn.'³ Daar wij deze stelling onderschrijven en hem tevens in dit verband beschouwen als een verontschuldiging van Imelman voor het spuiten van zijn per soonlijke gal, lijkt het ons zinvoller onze aandacht nu te richten op het onderwerp dat ook hem bijzonder bezighoudt, namelijk de verhouding tussen de antroposofische theorie en de praktijk.*

Het onderzoek

Zoals Bus en Kruizenga al in hun samenvatting aangeven, leren kinderen op een Vrije School anders lezen dan volgens de gangbare leesmethoden. In het onderzoek krijgt dit feit niet de betekenis die het moet hebben. Daardoor deugt het onderzoek in essentie niet. Want: wanneer je wilt onderzoeken of een bepaalde methodiek effect heeft, dan is een bestudering van de doelstellingen en de leerdoelen van die methodiek een noodzakelijke voorwaarde. Bus en Kruizenga echter nemen niet de doelstellingen van de Vrije

* Deze reactie op het artikel van Imelman werd geschreven naar aanleiding van de tekst van het stuk van Imelman, zoals die ons door de redactie van *Pedagogische Studien* was toegezonden. Pas na inzending van onze reactie vernamen wij dat Imelmanns bijdrage achteraf op tal van punten was gewijzigd. In het oorspronkelijke stuk was Imelmanns betoog doorspekt met opmerkingen als: 'Er heerst in dit boekje (i.e. *Antroposofie ter discussie*) in de meeste verhalen de woeste leegheid van de miniredenering en de luchtspreking van beeldende termen die loos zijn.' Deze stijl van Imelmanns oorspronkelijke artikel was mede de aanleiding om onze reactie sum-

gangbare onderwijs. Sterker nog, de doelstellingen van de Vrije School worden door de auteurs niet eens omschreven.

Eén van die doelstellingen is 'het geven van een breed vormingsaanbod, waarin sociale, kunstzinnige en intellectuele vaardigheden principieel gelijkwaardig zijn'. Dit geldt uiteraard ook voor het taalonderwijs en verklaart de, in vergelijking met de gangbare methoden, grote hoeveelheid tijd en aandacht voor spelletjes, toneelstukken, gedichten, verhalen enz.

Bekijken we daarnaast de concrete leerdoelen van het taalonderwijs, zoals ook omschreven in het schoolwerkplan, dan zien we dat het leren lezen daar een onderdeel van is en wordt aangeleerd over een periode van drie jaar. Het voert te ver hier in te gaan op de pedagogische overwegingen voor deze tijdsduur⁴ en op de exacte opbouw van het taalonderwijs: van belang is echter wel te vermelden dat niet het lezen in eerste instantie de aandacht krijgt, maar het schrijven. Het kind leert, zoals beschreven in het onderzoek, de letters via beeld en klank en maakt zich hiermee vertrouwd door middel van het schrijven. Het lezen, eerst van de geschreven en daarna van de gedrukte letter, vloeit hieruit voort, een proces dat door de leerkracht gestructureerd en begeleid wordt.

Aan het einde van de derde klas mag men verwachten dat het grootste deel van de leerlingen vlot hardop en stil kan lezen en dat het handschrift is ontwikkeld. (Deze relatief lange tijdsduur heeft, zoals gezegd, weloverwogen pedagogische redenen.) Tevens wordt in de loop van de derde klas begonnen met het leren beheersen van de spellingregels, hetgeen in de zesde/zevende klas tot een afronding moet komen⁵.

Wanneer we ons nu buigen over het onderzoek van Bus en Kruijzennga dan vallen enkele dingen op. Ten eerste hebben de onderzoekers zoals gezegd het effect van de 'leesdidactiek' niet getoetst naar de doelstellingen van de Vrije-Schoolpedagogie, maar hebben zij de gangbare didactiek als uitgangspunt genomen. Vanuit dat gegeven zijn termen als 'vertraging' en 'achterstand' dan ook te begrijpen, hoewel het begrip 'tekort' een subjectieve beoordeling uitdrukt die duidelijk maakt dat de onderzoekers de 'gewone' leesmethode als de enige juiste zien. Het

onderzoek, dat Bus en Kruijzennga verzuimd hebben te expliciteren dat zij andere uitgangspunten hebben gehanteerd dan die ten grondslag liggen aan het Vrije-Schoolonderwijs.

Ten tweede worden we door dit onderzoek geconfronteerd met de uitkomst dat 'ook na drie jaar onderwijs het *technisch* leesniveau van kinderen uit de Vrije School achterblijft bij dat van kinderen van 'normale' scholen.' (Cursivering van ons.) Het ligt niet in onze bedoeling deze bewering te ontkennen, integendeel: het is zeer wel mogelijk dat Vrije-Schoolleerlingen uit een derde klas niet in staat zijn hetzelfde aantal woorden per minuut te lezen als een 'gewone' leerling. Maar hier moet dan wel bij gezegd worden dat technische vaardigheid op taalgebied niet zo exclusief/dominant is binnen de Vrije School, als wellicht op andere scholen het geval is. Het geeft slechts één aspect aan van de leesontwikkeling van een kind en wordt uitgedrukt in een kwantiteit. *Hoe* een kind leest (intonatie, cesuren) en of het begrijpt wat het leest, dus die gegevens die de *kwantiteit* van de leesontwikkeling aangeven, leveren informatie op die noodzakelijk is om inzicht te verkrijgen in het niveau van de algehele taalontwikkeling van de leerling. Voor een Vrije School kan dit betekenen dat technische vaardigheden over een langere periode dan op andere scholen gebruikelijk is worden aangeleerd en in een andere pedagogische setting. Onderzoekers – en zeker als zij hun resultaten wensen te vergelijken met die van andere onderzoekers op het gebied van de gangbare didactiek – dienen hiermee rekening te houden en in zo'n geval een hoger leerjaar te nemen, waarvan verwacht kan worden dat er congruentie bestaat met zo'n zelfde leerjaar in het gangbare onderwijs.

Ten derde willen wij ingaan op de gesuggereerde 'implicaties voor zwakkere leerlingen' van de Vrije-Schooldidactiek. De Vrije School kent van oudsher geen 'zittenbijvers'. (Om pedagogische redenen blijft een kind in principe bij de kinderen met welke het zijn lagere-schooltijd begon. Dit betekent dat een leerkracht zijn lesstof zo zal moeten opbouwen dat ook zwakkere leerlingen de mogelijkheid en de tijd krijgen zich de noodzakelijke kennis eigen te maken. Nu komt het uiteraard voor dat ondanks die voorzorg

merkt dit in de tweede of derde klas op en het gevolg hiervan kan zijn dat het kind geholpen wordt door een remedial teacher om de achterstand in te halen.

De hypothese dat 'juist voor zwakke leerlingen het leesonderwijs op Vrije Scholen een struikelblok zou kunnen zijn' is dan ook terecht door de onderzoekers in voorzichtige bewoordingen gesteld; deze hypothese berust niet op ervaringsfeiten. Bovendien moet niet uit het oog worden verloren dat op 'gewone' scholen over het algemeen de nadruk zo sterk ligt op de intellectuele ontwikkeling, dat wanneer een zwakker kind daar struikel het ook werkelijk struikel, zo niet valt.

Imelman schrijft aan het eind van paragraaf 3: 'en dat brengt ons op het (...) werkelijke probleem: dat van de verhouding tussen pedagogiek en daadwerkelijk onderwijs in antroposofische zin.' Wanneer we deze zin om buigen tot een vraag, en wel 'hoe is de verhouding tussen pedagogiek en daadwerkelijk onderwijs in antroposofische zin?', dan komen we – willen we op deze vraag een antwoord krijgen – uit bij onderzoek.

Het is mogelijk de doelstellingen van de Vrije-Schoolpedagogie te toetsen in de praktijk. Het is wellicht ook mogelijk op die manier eventuele tekorten op te sporen, hetzij in de lesmethode van een leerkracht, hetzij in de didactiek in het algemeen. In samenwerking met een school kunnen onderzoekers dan een concept-analyse maken en bespreken hoe de verschillende leerdoelen geoperationaliseerd kunnen worden. Het is echter niet reëel te verwachten dat de Vrije Scholen een wetenschapper uitnodigen van wie zij weten dat hij een koffer vol vooroordelen meebrengt en die de indruk wekt door middel van onderzoek deze vooroordelen bevestigd te willen krijgen.

Ten slotte willen wij kort aandacht besteden aan de wijze waarop het onderzoek tot stand is gekomen. Bus en Kruijzennga suggereren in paragraaf 4.3 dat zij door de betreffende school waren uitgenodigd. Dit geeft de gang van zaken echter niet juist weer en behoeft enige aanvulling. Het voorstel om een onderzoek te doen kwam van Kruijzennga, die een passend onderzoek zocht voor een doctoraalwerksstuk. In samenwerking met een aan

een vraagstelling gecreëerd: de bedoeling was dat de onderzoeksresultaten de school zouden helpen bij het bijwerken van zwakkere leerlingen. De remedial teacher had behoefte aan nauwkeurigere diagnostische hulpmiddelen, ten einde het individuele bijwerken efficiënter te laten geschieden⁶. De onderzoekers hebben echter de uitkomsten van hun onderzoek klakkeloos gebruikt om conclusies te trekken over de Vrije-Schoolpedagogie als zodanig. Verzuimd is daarbij te bespreken, hoe je deze pedagogie eigenlijk moet onderzoeken en wat met die pedagogie precies wordt nagestreefd. De hierboven geschetste tekortkomingen van het onderzoek zijn hierop terug te voeren.

Wij willen benadrukken dat de Vrije School, die 'onneembare hurcht', haar poorten in principe heeft openstaan voor een ieder die zich interesseert in de Vrije-Schoolpedagogie. Over de vorm waarin deze interesse tot uitdrukking gebracht kan worden zal goed nagedacht en gesproken moeten worden om misverstanden en teleurstellingen bij beide partijen te voorkomen.

H. Steutel
M. Ploeger
(Geert Groote Scholengemeenschap,
Amsterdam)

Noten

1. Uiteraard komt het wel voor dat de Vrije School denkt de kritiek te kunnen weerleggen op grond van argumenten die voor een ieder principe toegankelijk zijn.
2. *Jonus*, veertigste jaargang nr. 16.
3. *Het Binnenste Buiten*. Eindrapportage Project Traditionele Vernieuwingscholen. Uitgave: Vrij Pedagogisch Centrum, Hoofdstraat 20, 3972 LA Driebergen.
4. Zie hiervoor Rudolf Steiner, *Erziehungskunst, Methodisch-didaktische*. Rudolf Steiner Gesamtausgabe nr. 294. Dornach 1974.
5. Voor de goede orde noemen we kort de overige elementen van het taalonderwijs. De grammatica: het aanbod van dit leernederdeel wordt zo gestructureerd, dat de verschillende elementen hiervan over de klassen 3 t/m 8 worden verdeeld, waarbij de elementen telkens aansluiten bij de ontwikkelingspsychologische leeftijdsfase. Het schrijven van (zakelijke) brieven wordt

overgenomen van F. de Vries, *De Grammatica*, 1974.

6. Opmerkelijk is dat in het oorspronkelijke onderzoeksverslag van Kruizenga sprake is van een stage. De inleiding van het verslag luidt als volgt: 'Van april tot en met juni 1984 heb ik stage gelopen op de Vrije School in Groningen. In eerste instantie was het de bedoeling om samen met de remedial teachers diagnostische

suren, bijvoorbeeld ten behoeve van een schoolreisje e.d. Ook worden vanaf de vierde klas eenvoudige gedichtjes gemaakt. De recitatie krijgt al vanaf de eerste klas veel aandacht. Ook is het toncelspelen een veelvuldig werkende activiteit. Spreekbeurten zijn aan de orde vanaf de vierde klas.

middelen te ontwikkelen op het gebied van lezen en taal. Uiteindelijk is het erop uitgedraaid dat ik een onderzoekje heb gedaan naar het lezen lezen in de eerste drie klassen met als doel: Ten eerste: een overzicht te krijgen van eventuele hiaten in het onderwijs en eventuele hiaten bij individuele kinderen. Ten tweede: om op basis van deze gegevens adviezen uit te brengen ter verbetering van het leesonderwijs.' Verder is het opvallend, dat van een deel van het testmateriaal in het oorspronkelijke verslag noch de herkomst, noch de betrouwbaarheid wordt vermeld. Ook de verdere statistische bewerking ontbreekt.

Kroniek

Hoe open staat de Vrije School voor wetenschappelijke kritiek?

Ons wordt verweten bij het onderzoek naar het leesonderwijs op een Vrije School een koffer vol vooroordelen te hebben meegebracht. Deze kritiek spijst zich toe op het punt dat onvoldoende recht is gedaan aan de doelstellingen van Vrije Scholen. Zo zouden kwalitatieve aspecten van lezen zoals leesbegrip en intonatie niet uit de verf komen terwiji daarvoor op Vrije scholen juist veel aandacht is. Bovendien zouden we er geen rekening mee houden dat Vrije Scholen minder eenzijdige doelen hebben voor taalonderwijs dan gewone basisscholen. Omdat derhalve een breder arsenaal activiteiten plaatsheeft, oefenen de leerlingen van Vrije Scholen bepaalde vaardigheden minder dan hun leeftijdgenoten. Vergelijkingen zouden om die reden per definitie negatief uitvallen.

De door Steutel en Ploeger als kwalitatief aangemerkte aspecten van lezen moesten in ons onderzoeksverslag helaas buiten beschouwing blijven. Hoewel het aanvankelijk in de bedoeling lag om ook aan deze aspecten aandacht te besteden, bleek achteraf een inperking van aandachtspunten vanwege het prestatieniveau van de leerlingen noodzakelijk te zijn. Bij een aanzienlijk deel van de kinderen waren aspecten zoals intonatie, cesuren en leesbegrip namelijk eenvoudigweg niet meetbaar. Zoals in ons artikel naar voren komt hadden veel kinderen moeite met het ontcijferen van eenvoudige woorden met als logisch uitvloeisel een lage score op de zinnentest. Gezien deze problemen spreekt het bijna voor zich dat de kinderen ook nog niet in staat waren om zinnen of teksten op toon en met correcte cesuren te lezen. Een poging om de variabele leesbegrip te meten mislukte ook hetgeen eveneens een logisch uitvloeisel is van de problemen bij het ontcijferen van woorden. Zolang die vaardigheid

maar weinig aandacht besteden aan het begripen dat noodzakelijkerwijs gelijktijdig plaatsheeft. Het hierboven genoemde punt van kritiek is dus incorrect. Door geen aandacht te besteden aan de kwalitatieve aspecten van lezen hebben we een rooskleurige beeld van de Vrije School geschilderd dan wanneer we de uitkomsten van het onderzoek op dit punt wel hadden gerapporteerd.

Volgens Steutel en Ploeger hadden we rekening mee moeten houden dat op Vrije Scholen veel tijd aan spelletjes, liedjes e.d. wordt besteed. Bij vergelijkingen met leeftijdgenoten dienen onderzoekers daaronder 'een hoger leerjaar te nemen waarvan verwacht kan worden dat er congruentie bestaat met zo'n zelfde leerjaar in het gangbare onderwijs'. Ook dit tweede punt van kritiek snijdt geen hout. Ten einde een indicatie te geven voor de snelheid waarmee Vrije School leerlingen van het derde leerjaar¹ zinnen lezen, vermeldden we in de discussieparagraaf Dommerholts normen. Wellicht ten overvloede wijzen we er nog eens op dat hier geen sprake was van een boude vergelijking omdat 1. de test voor de Vrije School leerlingen aanzienlijk vereenvoudigd was, 2. de normen werden ontleend aan de 50% zwakste leerlingen uit de tweede klas van het gewone onderwijs, en 3. de zwakste leerlingen uit het derde leerjaar van de Vrije School bij de vergelijking niet werden meegerekend.

Overigens slagen Steutel en Ploeger er alteminst in om enige duidelijkheid te scheppen over leerjaren waar dan wel congruente verwacht mag worden. Het blijft daarom een intrigerende kwestie of een congruent leerjaar wel bestaat. Immers, als het aanvankelijke lezen is afgerond stopt de lessontwikkeling niet. Integendeel, kinderen blijven grote vorderingen maken waarbij vermoedelijk *leren door te lezen* het voornaamste leermechanisme is. Het is daarom niet eenvoudig te bepalen wanneer mag worden verwacht dat de door de trage start gecreëerde kloof is overbrugd. Zelfs de mogelijkheid dat het lesniveau van Vrije School leerlingen van het zevende leerjaar niet congruent is met dat van zesdeklas-leerlingen van een gewone basisschool kan onvoorhand niet worden ...

Steuvel en Ploeger maken opmerkelijk veel stamptij over procedurele kwesties. In dit licht zijn hun slotopmerkingen over de openheid van de Vrije School dan ook niet geloofwaardig. Ongewild wekken ze de indruk dat onderzoek pas deugt als het vooroordeelen ten faveure van de Vrije School bevestigt.

Overigens schort ook nogal wat aan hun weergave van de gang van zaken. Zo verzuimen ze te vermelden dat de Vrije School waar het onderzoek is uitgevoerd, in de afgelopen vier jaren met enige regelmaat contact heeft gehad met de eerste auteur over probleemleerlingen. Toen telkens weer leerlingen uit de hogere leerjaren zonder noemenswaardige leesvaardigheid als probleemleerling werden aangemeld, begon in de loop der tijd het gevoel te ontstaan van 'dwellen met de kraan open'. Naar aanleiding van deze ervaringen is het idee voor een onderzoek naar de oorzaken van leesproblemen op de Vrije School ontstaan. De directe aanleiding tot het onderzoek, een student die een invulling voor een onderzoeksstage zoekt, is uiteraard van ondergeschikt belang. Ook de suggestie als zou een ander onderzoek zijn uitgevoerd dan was afgesproken is onjuist. De ontwikkeling van een diagnostisch instrumentarium veronderstelt dat duidelijk is waarom leerlingen struikelen. Uiteraard werd in het onderzoek aan deze vraagstelling ruimschoots aandacht besteed. Tijdens de opzet van het onderzoek hebben beide auteurs hierover meerdere keren overleg gepleegd met een aantal remedial teachers van de Vrije School. Ook achteraf heeft naar aanleiding van het eerste verslag overleg plaats gehad. Aan de hand van prestatieprofielen van kinderen die in dit verslag waren beschreven, zijn suggesties gedaan zowel voor de leesdidactiek als ook ten behoeve van de diagnostiek en hulpverlening. Van ontevredenheid over ons werk

hebben wij toen niets bemerkt. Ook de tweede meer gesystematiseerde en wetenschappelijk verantwoorde versie van het verslag is na afronding beschikbaar gesteld aan de school. Op ons verzoek om commentaar is pas na enkele maanden gereageerd toen bleek dat het verslag zou worden gepubliceerd.

Kortom, de proefpersonen hebben vrijwillig aan dit onderzoek geparticipeerd, zijn volledig op de hoogte gesteld van de uitkomsten en hebben de onjuistheden daarvan ook niet kunnen aantonen. De anonimiteit is door de onderzoekers zelf zorgvuldig beschermd. Onder deze condities dient het recht op vrijheid van publicatie gewaarborgd te zijn. Immers, 'als de onderzoekers dit recht niet hebben dan bestaat het risico dat (malafide) bedrijven onderzoeksresultaten die voor hun producten ongunstig zijn, laten verdwijnen.' (De Beaufort, 1985, 67)

A.G. Bus
T.H. Kruizenga

Literatuur

Beaufort, I. de, *Ethiek en medische experimenten met mensen*. Assen: Van Gorcum, 1985.
Bus, A.G. & T.H. Kruizenga, *Leren lezen op een Vrije School. Pedagogische Studien*, 1986, 63.
Steuvel, H. & M. Ploeger, 'Naar aanleiding van de studie 'Leren lezen op een vrije School'. *Pedagogische Studien*, 1985, 63.

Noot

1. Omdat het onderzoek is uitgevoerd toen de nieuwe basisschool nog geen feit was, is bij de aanduiding van leerjaren een inmiddels verouderde terminologie gebezigd. Eigenlijk zouden we hier dus moeten spreken over het vijfde leerjaar.

Kroniek

'Basisvorming' en geïntegreerd voortgezet onderwijs: een echtverbintenis?

Najaar 1985 verscheen van de hand van J.F. Vos, P. de Koning en S. Blom: 'Onderwijs op de tweesprong'. - Over de inrichting van basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs' (Staatsuitgeverij, 's Gravenhage, 1985). De publikatie heeft direct na verschijning al de pers gehaald, met name door de conclusie van Vos dat Nederland een achterstand heeft opgelopen bij de realisering van een algemene basisvorming voor alle leerlingen in de leerplichtige periode.

De publikatie verscheen als nummer V 45 van de reeks 'Voorstudies en achtergronden', die onder auspiciën van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) bij de Staatsuiverij wordt uitgegeven.

Deze voorstudie houdt verband met de in 1983 van de huidige regering uitgegane adviesaanvraag aan de WRR met betrekking tot het vraagstuk van de basisvorming: de minimaal vereiste vorming voor alle jongeren tot 15/16 jaar.

De WRR heeft zekere deelaspecten van de vraagstelling uitbesteed aan externe deskundigen om voorbereidend materiaal voor het eindrapport te vergaren. De onderhavige studie is op die manier ontstaan. De WRR heeft de genoemde auteurs de volgende vragen voorgelegd:

- Wat zou een naar huidige onderwijskundige inzichten adequate structuur zijn van de basisvorming na het basisonderwijs?
- Zijn er verschillen aan te wijzen in de resultaten van basisvorming naargelegde structuur van het onderwijs verschilt?

Het boek bestaat uit vier delen. In deel A ('Voorbij de droomschool') tracht Vos, hoogleraar onderwijskunde aan de Vrije

geschiedenis van het onderwijs in Nederland en andere Westerse landen te schetsen, voerover van belang voor het ontstaan van zoiets als 'basisvorming'. In deel B ('Differentiatiestructuur en basisvorming') trachten L. Koning en mevrouw Blom, resp. van de valgroep onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam en van die van de Vrije Universiteit, de veelheid van differentiatievormen in het onderwijs in een aantal Westerse landen in kaart te brengen en relaties te leggen tussen differentiatievormen en onderwijsaanbod en tussen differentiatiestructuur en leerresultaten. In deel C ('Differentiatiestructuur en basisvorming: een integraal ontwikkelings) trachten De Koning en Blom hun bevindingen te interpreteren in de richting van wat zij als een optimale onderwijsstructuur zien voor de ontwikkeling van basisvorming. Met een omvangrijke 'bijlage (Differentiatiestructuur en basisvorming in Zweden)', waarin recente ontwikkelingen m.b.t. de laatste fase ('hoogstadium') van het onderwijs in de Zweedse Grundskola worden geschetst, sluit Blom het boek af.

De auteurs stellen dat de discussie over de vormgeving van het onderwijs, en met name het onderwijs voor 12-15/16 jarigen, in ons land in toenemende mate beheerst is door polariserende en onvruchtbare tegenstellingen: leerlinggericht versus leerstofgericht, praatschool versus prestatieschool, etc. Zij streefden in deze studie naar een ontideologiserende, synthetiserende benaderingswijze.

Aan de hand van historische ontwikkelingen tracht Vos in deel A te laten zien hoe algemeen vormend onderwijs voor alle kinderen in de 20e eeuw tot stand kwam, culmineerend in de lagere school als eenheidschool voor alle kinderen. Daarnaast zoekt hij in de internationale onderwijskundige literatuur bewijsmateriaal voor een verdergaande integratie in het onderwijs ook voorbij de lagere school, in ieder geval voor leerlingen tot 15/16 jaar ('ontwikkeling van eenheid tenmidten van didactische en ideologische verscheidenheid'). Motieven achter dit alles hebben te maken met sociale en culturele factoren.