

## BIJ DE OVERGANG VAN KLEUTER- NAAR BASISONDERWIJS

Tiel de Wilde

### I Inleiding

Zonder al te zeer te overdrijven kan op dit moment worden gesproken van een Renaissance m.b.t. opvoeding en onderwijs aan het jonge kind. Reeds Comenius, Pestalozzi, Fröbel, Montessori voelden intuïtief het belang van de door het kind opgedane ervaringen vóór het zesde levensjaar.

Van meer recente datum zijn de invloeden van o.a. Jean Piaget, Werner Correll en Vygotsky.

Welke factoren kunnen we in deze Renaissance onderscheiden?

1. De politieke partijen - zie de onderwijsparagrafen in hun programma's - hebben 'achtergestelden in het onderwijs' ontdekt.
2. De afzonderlijke nieuwsmedia schenken aandacht aan dit onderwerp.
3. Er is een tamelijk grote invloed van in het buitenland ontwikkelde programma's merkbaar, zoals de taalbeïnvloedingsprogramma's van o.a. Deutsch, Bereiter en Engelmann, Weikart, die in ons land geleid hebben tot een hausse van compensatie-, ontwikkelings-, en activeringsprogramma's.
4. In het project van J.C. Rupp komt het belang van de beïnvloeding van het milieu duidelijk naar voren: activering beschouwd als geplande interventie.
5. De invloed van in de vroege jeugd opgedane ervaringen op de ontwikkeling van de intelligentie is evident en door veel onderzoeken, o.a. door Weikart, Piaget uiteraard, opnieuw aangetoond.
6. Een geheel nieuwe factor is de invloed van de psychoneurobiochemie. Hoewel nu nog uiterst gering kan dit een factor van betekenis worden. Er zijn een aantal experimenten geweest, waarin werd aangetoond dat met toediening van bepaalde drugs (pipradol, magnesium pemoline) denken, stemming, en geheugen soms ingrijpend kunnen worden beïnvloed.
7. Glenn Doman, W. Correll, G.A. Kohnstamm (taal-denkprogramma's) hebben in hun projecten het belang en effect van systematisering van het onderwijs aan het jonge kind aangetoond.
8. In de beïnvloeding van de relatie tussen sociale klasse en taalkarakteristieken op vroege leeftijd, vindt men een andere factor.
9. De geweldige overvloed van speelleermateriaal, ontwikkelingsmateriaal, waarbinnen het maken van een keuze zeer moeilijk is (ontbreken van ordening van leerdoelen, criteria voor de keuze van het materiaal, etc.) laat zien dat ook de uitgeverijen niet achter blijven.
10. Als laatste en beslist niet de minste factor zien we een herontdekking van gedachten, methoden van Maria Montessori, Jean Piaget en Vygotsky.

Al deze factoren laten niet alleen hun invloed zien op het kleuteronderwijs, maar ook in de eerste leerjaren van het basisonderwijs. In de wens tot integratie van beide systemen is deze invloed merkbaar. De laatste 10 jaar zijn een aantal oplossingen gegeven, ten einde de overgang soepeler te laten verlopen - zie 'Curriculum Schoolrijpheid' van Dr. J.J. Dumont en Dr. J.F.W. Kok - , waarvan twee mogelijkheden nl. de speelleerklas en ontwikkelingsprogramma's, naast structurele aanpassingen zich ook richten op de inhoud van het onderwijs aan het 5 tot 7-jarige kind.

Op het congres willen we ons bezig houden met het onderwijs aan het 5 tot 7-jarige kind vanuit de gedachte der continue progressie. Uitgaande van de analyse van het leesproces in een aantal fasen, daarbij steunend op voorlopige resultaten uit lopende projecten, willen we met u trachten aan te geven hoe we de kinderen door dit proces kunnen begeleiden, zonder belemmeringen.

## II Vervulling van voorwaarden

In het denken over onderwijs heeft de laatste tijd het model van 'Didactische Analyse' enige opgang gemaakt. Dit model, ontwikkeld door Dr. L. van Gelder, sluit nauw aan bij het basic teaching model van R. Glaser.

Het model onderscheidt een vijftal componenten:

A. De doelstellingen.

B. De beginsituatie.

Hier vraagt men zich af voor wie het programma moet worden gemaakt.

Hier rijzen vragen als:

Welke leerlingen heeft men op het oog?

Welke voorkennis bezitten zij (in relatie tot het gestelde doel)?

Hoe past de leerstof in hun ervaringsveld?

Het bepalen van het beginpunt omvat méér dan het vaststellen van het leerlingentype en de leeftijd. Hier past het voorwaardenonderzoek. Welke voorwaarden moeten aanwezig zijn om dit of dat te kunnen?

C. De onderwijsleersituatie.

Drie problemen spelen hierbij een rol: de analyse van de leerstof; de didactische werkvormen; de leertheorie.

Uit deze drie komt de onderwijsleersituatie naar voren.

D. De uitvoeringsprocedure.

De leerling werkt, men geeft les, de film wordt vertoond, etc. Hier kan men zich al tevens gaan afvragen of de getroffen voorbereidingen tot een realiseerbaar resultaat leiden, terwijl we tegelijkertijd een indruk krijgen of de voorstellingen omtrent de beginsituatie (niveauvoorwaarden etc.) beantwoorden aan de werkelijkheid.

E. De evaluatie.

Dient te geschieden aan de hand van meetbare criteria.

Als het proces (leren lezen) in een groot aantal elkaar opvolgende leesdoelen is aangegeven, is het mogelijk m.b.v. het model de didactische analyse voor elk te nemen 'stapje' (= lesdoel) aan te geven wat het doel is, welke leesstof, werkvormen, middelen we denken te gebruiken om met deze leerlingen de gestelde doelen te bereiken.

Ten aanzien van het leren lezen heeft Drs. Sixma in zijn 'leesvoorwaardenonderzoek' het voorwaarden-denken geïntroduceerd. 'Met voorwaarden worden de impliciet vooronderstelde of expliciet geformuleerde eisen bedoeld, waaraan de leerlingen moeten voldoen, willen zij met succes in een didactisch proces deelnemen.' Een analyse van deze didactische processen (bijv. het leesproces) kan de voorwaarden bloot leggen. Het voorwaarden-denken kan men zien als een bepaalde methode in het onderwijskundig onderzoek en als richtsnoer voor de practicus om belangrijke aspecten van de beginsituatie te onderkennen (te relateren aan het model van didactische analyse).

Sixma onderscheidt algemene en bijzondere voorwaarden. In een artikel 'Het leesvoorwaardenonderzoek' in het septembernummer van Pedagogische Studiën, jaargang '70, gaat hij uitvoerig in op de leesvoorwaarden. We verwijzen voor verdere informatie naar het betreffende artikel.

Op het congres zal van dit artikel gebruik worden gemaakt.

### III Interne Schoolorganisatie

Op het congres hopen we nog in te gaan op het probleem van de differentiatie in het eerste leerjaar van het basisonderwijs. Wanneer met de hierboven ontwikkelde kernen wordt gewerkt is één van de consequenties dat de verschillen tussen de leerlingen sterker worden ervaren en duidelijker naar voren komen. Hieraan zal men tegemoet moeten komen volgens de gedachte van continuë progressie. Ter afsluiting van deze bijdrage willen we hier het volgende model introduceren, waar al ervaring mee is opgedaan.

In de eerste fase van het aanvankelijk leesonderwijs speelt de onderwijzeres een belangrijke rol. Eigenlijk een onmisbare rol. Een afdoende geprogrammeerde instructie voor het leren lezen is er nog niet (In Duitsland is er de 'Leseleiter' van Prof. Dr. W. Corell). Als men het individualiseringsprincipe recht wil doen, brengt dit o.m. met zich mee, dat er t.a.v. het leren lezen organisatievormen worden gekozen die de onderwijzeres in de gelegenheid stellen ten minste met een aantal groepen te werken.

Welke mogelijkheden zijn er zo al?

#### Huidige situatie

1. Direct na de intrede in het basisonderwijs, wordt met het systematisch leesonderwijs begonnen, zonder enige differentiatie.
2. Men poogt m.b.v. de bestaande activerings-, verrijkings- en ontwikkelingsprogramma's een situatie te creëren, waarbij uitdrukkelijk het systematisch onderwijs wordt uitgesteld.

3. Men begint met het systematisch onderwijs in een vertraagd tempo, terwijl daarnaast allerhande ontwikkelingsactiviteiten worden 'ingebouwd'.
4. In de idee van de speelleerklas vindt men de poging terug het systematisch onderwijs te integreren met de ontwikkelingsgedachte.  
(Ook hier treft men verschillende opvattingen aan.)

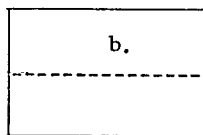
#### Andere mogelijkheden

1. Om tegemoet te komen aan de soms zéér gevulde klassen heeft men, bijv. op sommige scholen in Zweden, de 1e klas gesplitst in twee gedeelten. De eerste groep ontvangt onderwijs van bijv. 8.30 - 10.15, de tweede groep van 10.30 - 12.00 uur. 's Middags worden de groepen weer samengevoegd. Men heeft dan nog de mogelijkheid de groepen homogeen of heterogeen in te delen. In dit stadium van het onderwijs verdient het geen aanbeveling de leerlingen gedurende langere tijd homogeen (bijv. naar nivo) te groeperen. Verschillende onderzoeken in Engeland wezen uit dat langdurige homogene groepering op één facet fnuikend is voor de prestaties, m.n. voor de 'zwakke' leerlingen. Een organisatievorm waarbij t.a.v. dezelfde doelstelling (leren lezen) zowel van homogene als heterogene groeperingen wordt gebruik gemaakt, lijkt het meest aangewezen.

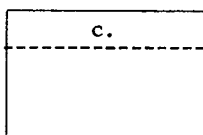
In een kleine klas (18 à 20 leerl.) ervaart men als leerkracht bij het leren lezen de individuele verschillen sterker, die dan scherper naar voren komen als in een grotere klas. Wanneer men dus zou besluiten de leerlingen in de beide groepen heterogeen in te delen, zou weer de vraag naar voren komen: 'Hoe kan ik aan de individuele verschillen tegemoet komen?' (leerstof, mid-delen, organisatie, etc.). Vandaar dat deze mogelijkheid weinig kans biedt om tot een hele of gedeeltelijke oplossing van het probleem te geraken.

2. Een volgende mogelijkheid doet zich voor als men het leesonderwijs (incl. het aanvankelijk lezen) beschouwt als een opgave voor de leerjaren 1 t/m 3.  
het aanvankelijk lezen) beschouwt als een opgave voor de leerjaren 1 t/m 3.

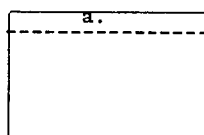
klas I



klas II



klas III



In dit model worden de groepen ingedeeld naar nivo. Bij het begin van de cursus - 1e week - wordt op basis van gegevens, die verkregen zijn via het afnemen van toetsen, informatie van ouders, kleuterschool, indrukken onderwijzers, getracht een beeld te krijgen van het nivo der leerlingen t.a.v. de mogelijkheid met systematisch leesonderwijs te beginnen. Meestal blijkt dat er ongeveer 3 groepen kunnen worden geformeerd:

- a. groep leerlingen, die nog niet kan beginnen;

b. groep leerlingen, die direct leesonderwijs kan ontvangen;

c. groep met leerlingen, die al (wat) kunnen lezen.

De groepen kunnen soms sterk wisselen naar grootte. In bepaalde gevallen zullen de mogelijkheden a en c niet voorkomen. In dat geval kan men groep b in 3 groepen opdelen, met dien verstande dat de leerkracht in klas I, altijd de grootste groep heeft.

In dit model krijgt dus de leerkracht van klas I de grootste groep (b), naast de reeds aanwezige leerlingen van klas II, komt er een kleine groep (c) bij, evenals bij klas III (a).

Dit organisatie-model kan worden gehanteerd bijv. elke ochtend van 8.30 - 9.15 uur. Daar dit in feite een vorm van homogene groepering is, (zie bezwaren hierboven reeds genoemd) verdient het aanbeveling na dit uur de 1e klas als jaargroep te formeren.

Tevens biedt dit model de gelegenheid tot aansluiting bij het nivolezen t.a.v. de leerjaren 2 t/m 6.

Op een aantal vragen en concreet uitgewerkte modellen wordt op het congres ingegaan.

#### IV Slot

We hebben getracht, in vogelvlucht, u te schetsen wat ons voor ogen staat als we met u op het congres proberen iets van de idee der continue progressie te realiseren.

Zodra het juiste aantal deelnemers bekend is, zal u uitvoerige documentatie worden gezonden, betrekking hebbend op de hierboven genoemde onderdelen.