

Van kleuter tot schoolkind: continuïteit in het leren?

C. F. VAN PARREREN

Samenvatting

Continuïteit in het leren van kleuter tot schoolkind is een centrale doelstelling van de nieuwe basisschool. Daartoe moeten de verschillen tussen de huidige kleuter- en lagere school overbrugd worden. Overdragen van de werkwijze van de lagere school op de basisschool bergt het gevaar in zich, dat de verworvenheden van het kleuteronderwijs verloren gaan. Geschetst wordt hoe door het aanbrenge van een flexibele, leerlingafhankelijke cesuur in de basisschool, waarvóór in hoofdzaak ontwikkelingsgericht en waarna programmagericht wordt onderwezen, mogelijke nadelen kunnen worden vermeden en de gewenste continuïteit kan worden bereikt.

1 De integratie van kleuter- en lager onderwijs

Een van de belangrijkste ideeën, die aan de instelling van de nieuwe basisschool ten grondslag ligt, is het bereiken van een continuïteit in het leren van kinderen in de periode van 4 tot 12 jaar. Aan die continuïteit schortte het nodige in de nu bijna voorbijge periode, waarin de jongsten de kleuterschool bezochten, en de oudere kinderen naar de lagere school gingen.

Tussen kleuter- en lagere school bestond een groot verschil in instelling tegenover het kind, in het bijzonder het lerende kind. Met dit verschil in instelling gingen tal van organisatorische verschillen gepaard, die het effect van het klimaatverschil voor de kinderen nog versterkten. Geen wonder, dat althans voor een deel van de kinderen aanmerkelijke aanpassingsproblemen ontstonden bij de overgang van 'kleine' naar 'grote school'. Om meer greep op deze problemen te krijgen werd het begrip 'schoolrijpheid' ingevoerd,

en werden vervolgens speciale methoden ontworpen om kinderen die nog niet schoolrijp heetten te zijn, alsnog die rijpheid deelachtig te doen worden.

Deze kleinschalige en individualiserende aanpak van het aansluitingsprobleem bevredigde echter niet. De meest radicale oplossing werd daarom gekozen: opheffen van de gescheiden schooltypen en ervoor in de plaats stellen van één nieuwe school, de basisschool, de enige school, die het kind voortaan tot zijn twaalfde jaar zal gaan bezoeken.

In de praktijk leidt deze organisatorische maatregel niet tot een werkelijk nieuw begin, maar tot samenvoeging van bestaande scholen. Het is duidelijk, dat door samenvoeging van een kleuterschool en een lagere school niet zonder meer de verschillen in instelling en klimaat zullen verdwijnen, die zolang in de afzonderlijke scholen geheerst hebben en van waaruit de leerkrachten gewend zijn de kinderen te benaderen. Veel moeilijkheden zijn hier te verwachten, dit keer niet in de eerste plaats voor de leerlingen, maar voor de leraren, die op een of andere manier met het scheppen van een gemeenschappelijk schoolklimaat in het reine moeten komen.

Van de mogelijke integratieprocessen die zijn te verwachten, zijn tot nu toe vooral de twee extreme vormen bediscussieerd. Enerzijds zouden de werkwijze en de instelling van de kleuterscholen de overhand kunnen krijgen: men gaat de oudere schoolkinderen ook 'kleuterachtig' benaderen. Kohnstamm (1982) acht deze ontwikkeling niet onwaarschijnlijk: immers de lagere school, ja het hele onderwijs en zelfs de wereld der volwassenen is al 'verkinderlijkt'.

De andere mogelijke ontwikkeling gaat in omgekeerde richting: werkwijzen en benadering van de leerlingen die in de basisschool normaal zijn, zullen worden overgedragen op de jonge kinderen, vanaf het schoolbegin. Veel commentatoren hebben in de afgelopen jaren juist deze ontwikkeling waarschijnlijk geacht en ervoor gewaarschuwd: de kleuterschool zal worden 'ondergesneeuwd', de z.g.

identiteit, c.q. de *verworvenheden* van het kleuteronderwijs zullen verloren gaan, enz. Men verwacht juist deze ontwikkeling vanwege het grotere prestige van de lagere school, het beschikken over programma's, methoden, lesroosters, enz. Omdat oorspronkelijk ook het instellen van een één-hoofdige leiding in de bedoeling lag en met recht verwacht mocht worden, dat in de meeste gevallen het hoofd van de voormalige lagere school als schoolhoofd voor de 'geïntegreerde' basisschool zou gaan optreden, werd de genoemde ontwikkeling extra waarschijnlijk. Zoals bekend heeft de Tweede Kamer daar een stokje voor gestoken.

2 De identiteit van het kleuteronderwijs

Laten wij eens nader ingaan op de z.g. 'identiteit van het kleuteronderwijs'. Wat zijn de bijzondere eigenschappen van de kleuterscholen, zoals daar tot nu toe gewerkt werd, waarvan men het als een verlies zou moeten beschouwen wanneer ze door de integratie verloren zouden gaan? Wat, met andere woorden, pleit tegen het behandelen van kleuters als echte 'schoolkinderen', op de manier van de traditionele lagere school?

Een heel scala van argumenten is te berde gebracht door een groep, die zich voor de 'identiteit van het kleuteronderwijs' inzet. In een petitie van enkele jaren geleden (zie o.a. 'School' 1982/13, p. 4) staat centraal de gedachte, dat het leren van de kleuter fundamenteel verschilt van de wijze waarop het kind op de lagere-schoolleeftijd leert. In de kleuterperiode 'ontwikkelt een kind zich bewegend, ontdekkend, spelend en nabootsend'. Daarnaast wordt beweerd, dat vroegtijdige stimulering van cognitieve processen regelrecht schadelijk zou zijn voor het jonge kind, en dat de 'toenemende apathie, ongemotiveerdheid en agressie bij jeugdigen' min of meer rechtstreeks het gevolg zouden zijn van een te veel belasten van het jonge kind met leertaken.

Op dit laatste argument hoeven wij niet uitgebreid in te gaan. Kohnstamm (1982) neemt er, als ontwikkelingspsycholoog, duidelijk afstand van en rekent het beweerde verband tussen jeugdproblematiek en vroegtijdige stimulering van de cognitieve ontwikkeling tot de 'pure verzinsels'.

Uit het aanvoeren van dit argument, maar vooral ook uit de toelichting op de petitie en uit verdere publikaties van de werkgroep 'Identiteit Kleuteronderwijs' blijkt, dat de woordvoerders van de werkgroep een visie op de kinderlijke ontwikkeling hebben die vanuit de huidige ontwikkelingspsychologie bezien als achterhaald moet worden beschouwd. De werkgroep ziet de psychische ontwikkeling van het kind als een biologisch proces, dat een aantal noodzakelijke fasen moet doorlopen die door geen interventie van de kant van opvoeders of onderwijzers mag worden verstoord. De ontwikkeling moet vanuit het kind zelf komen, op straffe van min of meer ernstige stoornissen, op het moment van de ingreep zelf of later. Het is geen wonder, dat de ondertekenaars van de petitie vooral uit de medische hoek kwamen.

Dat deze visie op de psychische ontwikkeling als achterhaald mag worden beschouwd, blijkt duidelijk uit een 'peer review' over dit thema, waaraan vrijwel alle vooraanstaande westerse ontwikkelingspsychologen deelnamen (Brainerd, 1978; voor een discussie hiervan zie Van Parreren, Assink & Borghouts-van Erp, 1983). Theorieën die vaste, biologisch bepaalde fasen aannemen zijn door het empirische onderzoek onderuitgehaald - ook de gematigde vorm die Piaget nog verdedigde, vindt onvoldoende steun in de feiten, aldus deze deskundigen. Wat de (Oost-)europese ontwikkelingspsychologie betreft, is het voldoende om de naam van Vygotskij te noemen, om in te zien, hoezeer men daar culturele factoren als bepalend voor de ontwikkeling beschouwt.

Toch is hiermee het eerste argument van de werkgroep niet afgedaan. Ook als de periode waarin het kind zich 'bewegend, ontdekkend, spelend en nabootsend' ontwikkelt een uitvloeisel van culturele voorwaarden is, valt het feit dat het jonge kind in onze cultuur zich op deze wijze ontwikkelt en leert niet te ontkennen. Thuis, op straat en op de kleuterschool leren kleuters in onze cultuur in hoofdzaak op deze manier. De 'verworvenheden van het kleuteronderwijs' zijn juist daaraan te danken, dat men steeds beter is gaan inzien hoe men op die manier van leren kan inspelen.

Het is verstandig, zulke verworvenheden niet onnadenkend ter zijde te schuiven. Ook al hebben ze geen betrekking op biologisch

vastliggende ontwikkelingsfactoren – en veel wijst erop, dat dit slechts in beperkte mate het geval is – dan nog zijn de cultureel bepaalde factoren waarop ze wél betrekking hebben, niet gemakkelijk te veranderen. De kleuter bevindt zich immers niet alleen op school, maar ook in het gezin en in de maatschappij als geheel. Het zou kunnen zijn, dat men kleuters tot heel andere, meer ‘volwassen’ wijzen van leren kan brengen. Maar door dit al te rechtstreeks te proberen, laadt men een grote verantwoordelijkheid op zich. Als gebleken is, dat het kleuteronderwijs tot op zekere hoogte in zijn doeleinden slaagt, is het zinvol van de wijze waarop dit gebeurt (d.w.z. op basis van de ‘verworvenheden’) goede nota te nemen. In het vervolg van dit artikel zal ik deze verworvenheden van het kleuteronderwijs daarom nader analyseren en kritisch onderzoeken. Ik wil daarna afsluiten met het noemen van enkele voorwaarden, waaronder men er in de basisschool maximaal van zou kunnen profiteren zonder de continuïteit van het in die school beoogde leerproces in gevaar te brengen.

3 De verworvenheden van het kleuteronderwijs

Een goede samenvatting van de belangrijkste verworvenheden geeft Vrijenhoef (1981):

- de kleuterschool is kindgericht: er wordt uitgegaan van de ervaringen en behoeften van de kinderen;
- de kleuterschool benadert de kinderen als individuen; verschillen worden geaccepteerd;
- de kleuterschool ziet het kind als totaliteit: cognitieve, motorische en sociaal-affectieve aspecten worden niet los van elkaar ontwikkeld;
- de kleuterschool hanteert pluriforme leer-situaties; er wordt niet alleen klassikaal les gegeven;
- de kleuterschool is een speel-leerschool: aan het spel wordt een wezenlijke waarde toegekend; kinderen kunnen zelfontdekkend en incidenteel leren.

Andere kenmerken die Vrijenhoef noemt, hebben te maken met organisatorische aspecten die uit de inhoudelijke benadering voortvloeien, zoals de flexibele dagindeling, het ontbreken van een lesrooster en het niet

prestatie-gerichte werken: het ontbreken van toetsen, die gehaald moeten worden.

Juist deze organisatorische verschillen markeren een scherp onderscheid met de lagere school en ook met wat men van de nieuwe basisschool mag verwachten. Anderzijds is veel van wat hierboven als ‘verworvenheid van het kleuteronderwijs’ is opgesomd, niet vreemd aan en goed te verenigen met het onderwijs aan oudere kinderen, zoals het nu in veel lagere scholen al wordt gegeven. Brouwers (1981) legt er dan ook terecht de nadruk op, dat de tegenstelling tussen de ‘kindgerichte’ kleuterschool en de ‘leerstofgerichte’ lagere school geen noodzakelijke is. Wie goed onderwijst, zal altijd het oog gericht moeten houden op hetgene wat onderwezen wordt (de ‘leerstof’) en op degene die onderwezen wordt (het ‘kind’) en niet een van de twee kunnen verwaarlozen, op straffe van kwaliteitsverlies van het onderwijs.

Toch is hier een verschil dat niet valt weg te redeneren. Dat is niet de tegenstelling kindgericht – leerstofgericht, maar een verschil dat met twee andere termen is te karakteriseren, nl. *ontwikkelingsgericht* – *programmagericht*. De lagere school werkt aan de hand van een programma, dat aangeeft welke leerdoelen achtereenvolgens bereikt moeten worden; die leerdoelen worden systematisch, door het volgen van ‘methoden’ nagestreefd en (zo goed en zo kwaad als het gaat) gerealiseerd. De kleuterschool daarentegen heeft geen gedetailleerd programma van leerdoelen; ze wil de psychische ontwikkeling van de haar toevertrouwde kinderen in brede zin bevorderen. Daarbij worden geen methoden gebruikt, maar wordt vaak ‘ad hoc’ geleerd. Brouwers (1981, 1983) beschrijft prachtige leersituaties in de kleuterschool, die zo’n ad hoc karakter dragen. Een probleem over het eindigen van de schooltijd op een bepaalde dag, waarmee een kind aankomt (is het vandaag woensdag?) wordt aangegrepen voor een verheldering van de indeling van de dagen in de week; het bouwen van een stapel grote blokken, waarbij een kind min of meer toevallig constateert, dat de stapel op een gegeven moment net zo groot is als hijzelf, leidt tot een zich samen met de leidster verdiepen in het meten van de lengte van de kinderen door het opstapelen en tellen van blokken, enz.

Met de tegenstelling programmagericht –

ontwikkelingsgericht hangt een ander verschil samen. De lagere school stelt de leerlingen nl. voor rechtstreekse leertaken, zoals niet als huiswerk dan toch als werk op school. Dit veronderstelt dat de kinderen in staat zijn tot *intentioneel leren*. De kleuterschool daarentegen stimuleert de kinderen tot allerlei vormen van activiteit, maar alleen in beperkte mate tot taken waarbij opzettelijk geleerd moet worden. Toch wordt wel degelijk aangenomen, dat de kinderen van het bouwen, het tekenen, het deelnemen aan kringspeltjes e.d. leren. Dit leren gebeurt dan echter en passant, *incidenteel*.

Op dit punt heeft het verschil tussen het programmagerichte leren van de lagere school en het ontwikkelingsgerichte leren van de kleuters wel degelijk houvast in de ontwikkelingspsychologie. De Rus Smirnov heeft met zijn medewerkers in tal van experimenten aangetoond, dat het intentionele leren bij kleuters nog weinig ontwikkeld is, en geen betere, vaak minder goede resultaten oplevert dan het incidentele leren. Pas op de leeftijd van zeven jaar en ouder beginnen de voordelen van intentioneel leren, althans bij bepaalde taken, de overhand te krijgen (Smirnov, 1973 en Smirnov & Zinčenko, 1969). De achtergrond hiervan is dat kinderen pas op die leeftijd gaan beschikken over leerstrategieën, d.w.z. ze zijn dan pas in staat iets met de opdracht 'leren' te doen. Ze beginnen dan enigermate in de gaten te krijgen, wat je met een leertaak moet aanvangen om hem baas te worden. M.a.w. programmagericht leren met zijn door methoden voorgeschreven leertaken is op de kleuterleeftijd grotendeels prematuur. (Let wel: gezien de algemene ontwikkeling van kleuters in onze huidige cultuur; maar zoals gezegd hebben wij daarmee in het onderwijs te maken.)

Uit het bovenstaande hoeft niet geconcludeerd te worden, dat de lagere school geen betekenis kan hebben voor de psychische ontwikkeling van de leerlingen. Het ontwikkelende effect van het lager onderwijs is weliswaar in veel gevallen minimaal, en kan vrijwel steeds aanzienlijk verhoogd worden. Waar het hier echter op aankomt, is dat de lagere school met zijn programmagerichte instelling die ontwikkeling *indirect* beïnvloedt (of: kan beïnvloeden), terwijl het ontwikkelingsgerichte werken in de kleuterschool activiteiten in het middelpunt stelt die

min of meer *direct* de ontwikkeling stimuleren (of waarvan men aanneemt dat ze dit doen). Waarmee wij ons nu in de volgende paragraaf moeten bezighouden is, hoe die twee benaderingen van de ontwikkeling van het kind tot een coninu geheel kunnen worden gemaakt, zodat men bij het werken aan leertaken – wat bij de oudere basisschoolleerlingen zeker vereist is en blijft – kan profiteren van de voortgang in ontwikkeling die het kind in de eerste jaren van de basisschool heeft kunnen maken.

Een andere vraag die hiermee verband houdt, is hoe men met het programmagerichte leren in de latere schooljaren tegelijkertijd een optimaal ontwikkelend effect kan bereiken. Op deze vraag ga ik in dit artikel niet in; ik verwijs naar een paar van mijn vroegere publikaties (Van Parreren, 1982a en Van Parreren et al., 1983).

Ten slotte zal in par. 6 worden nagegaan, of de eerste leerjaren van de basisschool tevens moeten worden gebruikt voor het voorbereiden van gerichte leertaken in meer specifieke zin, nl. in de vorm van 'voorbereidend rekenen, lezen', enz.

5 Hoe ontwikkelingsgericht leren in de basisschool?

Wij vragen ons dus af, hoe wij in de eerste jaren van de basisschool de nadruk kunnen leggen op de ontwikkeling van het kind, en de vakinhoudelijke, programmatische vorm van onderwijs nog kunnen uitstellen. Dat komt neer op een profiteren, maar waar nodig ook modificeren van verworvenheden van het kleuteronderwijs, zodat het in het totaal van de ene, continue basisschool past. Omdat goed gecontroleerde schoolexperimenten op dit punt ontbreken, zullen wij nogal eens moeten extrapoleren vanuit ontwikkelingspsychologisch onderzoek.

De eerste vraag waarvoor wij gesteld worden is: welke ontwikkelingsdoelen zouden in de kleuterperiode bereikt kunnen worden, c.q. moeten worden? Alvorens een poging tot beantwoording van deze vraag te doen, moeten wij op de vraag als zodanig ingaan. Met het stellen ervan hebben wij nl. reeds een keuze gedaan in een richting, die lang niet ieders instemming blijkt te hebben. Wij hebben nl. geïmpliceerd, dat de ontwikkeling die

het kind onder instigatie van de school in de kleuterperiode doormaakt (of zou moeten doormaken) kan worden geanalyseerd, en daartegen verzetten zich velen die bij het kleuteronderwijs betrokken zijn. Tijdens een conferentie van de Mennicke-Stichting (Leusden, november 1983) bleek zo'n analyse groot verzet bij een aantal vertegenwoordigers van pedagogische centra en begeleidingsdiensten op te roepen. Het is opvallend, hoe vaak ten opzichte van het vraagstuk 'kleuters in het basisonderwijs' (het thema van de conferentie) extreme posities worden ingenomen, hetzij in de ene richting, hetzij in de tegenovergestelde. Of men wil vanaf de eerste klas onderwijs programmatisch geven (met werkblaadjes, toetsen en dergelijke), of men wil de kleuter zich 'laten ontplooiën' met zo min mogelijk ingrijpen van de volwassene. Ook aanhangers van de verworvenheden van het kleuteronderwijs die de nadruk leggen op de stimulering van de ontwikkeling van het kind, verzetten zich niet zelden tegen analyse van de aspecten waarop de kleuter zich in de school onder leiding van de volwassene zoal kan ontwikkelen.

Toch komen wij zonder zo'n analyse niet verder. Integendeel, juist degenen die van mening zijn dat men kleuters nog niet met programmatisch onderwijs moet belasten, en wie het een schrikbeeld is de kleuters netjes aan hun tafeltje kruisjes op meerkeuzetoetsblaadjes te zien invullen, moeten inzien dat verregaande vrijblijvendheid in de conceptie van de nieuwe basisschool en van degenen die hem hebben ingevoerd en begeleiden, niet past. Alleen als het duidelijk is op welke vormen van ontwikkeling in de basisschool in de eerste jaren moet worden aangestuurd, en hoe die ontwikkelingsstappen bij kunnen dragen, ja het optimale fundament kunnen vormen voor het daarop volgende program-magerichte leren, is er kans dat het ontwikkelingsgerichte leren in de eerste leerjaren van de basisschool überhaupt een kans krijgt.

Om een idee te geven hoe zo'n^o lijst van ontwikkelingsdoelen eruit zou kunnen zien (niet om een definitief voorstel te doen) citeren wij de tijdens de Mennicke-conferentie opgestelde lijst. Er werden vijf doelgebieden onderscheiden.

Het eerste betreft de ontwikkeling van de *persoonlijkheid*. Hier gaat het om het leren

maken en onderhouden van sociale contacten, het zich leren gedragen binnen een sociaal systeem met de daarin geldende regels, om de uiterst belangrijke zelfsturing (Van Parreren, 1983), die het kind pas tot het werken aan door zichzelf of door anderen gestelde taken in staat stelt, en om het juiste evenwicht tussen zelfstandigheid en hulp vragen.

Een tweede doelgebied betreft de *ontwikkeling van taal en communicatie*. Hiertoe zijn te rekenen de communicatieve doelen in engere zin (wat kunnen vertellen, luisteren, zich op het standpunt van de ander stellen – overwinning van het 'egocentrisme'). Voorts het verwerven van diverse taalfuncties (Halliday, 1975; Tough, 1977), zoals het spreken over wat elders gebeurt, over herinneringen, het fantaseren in taalvorm; het uitbreiden van de woordenschat, in het bijzonder van de z.g. relatiewoorden (erop, ertussen, meer, minder, enz.), en de taalobjectivering, het losmaken van talige uitspraken uit hun directe context (vgl. Sixma, 1973, die dit als een van de leesvoorwaarden heeft geformuleerd, en vooral Donaldson, 1978, die 'disembodiedness' als essentiële voorwaarde voor het volgen van programmatisch onderwijs in het algemeen poneert).

Wat de *motorische* ontwikkeling betreft dient zowel aandacht te worden besteed aan de grote motoriek (lopen, springen, balspelen, enz.) als aan de fijne (manipuleren met klein materiaal en instrumenten).

De *cognitieve* ontwikkeling omvat een aantal aspecten, zoals het manuele exploreren (hoe zit iets in elkaar, wat kun je er allemaal mee doen), de analyse van het waargenomen (nodig bij legpuzzels en mozaïekwerk en in het algemeen voor het begrijpen van patronen), het kunnen handelen op basis van voorstellingsbeelden (een tekening van je huis maken, de weg naar school uitleggen), het zien van samenhangen in de werkelijkheid (waarom heeft de zeehond in zijn omgeving andere poten nodig dan het paard in de zijne?) en ten slotte het ordenen van materiaal (naar volgorde, naar soort of volgens een thema) en de grondslagen van het getalbegrip (bijv. de één-één-relatie).

Als laatste doelgebied onderscheidde de Mennicke-groep de ontwikkeling van *fantasie en creativiteit*. Deze hebben als functie, dat het kind zich leert oriënteren in problemen en taken, dat het distantie van de con-

crete werkelijkheid leert nemen (vgl. nogmaals Donaldsons notie van disembeddedness als leervoorwaarde!) en als stap op weg naar esthetische vorming.

Wat nu een heel belangrijk punt is, is dat de leerkracht om deze doelen met kinderen te bereiken niet gaat steunen op afzonderlijke, speciaal op een (sub)doel gerichte programmaatjes. Het onderwijs zou dan toch weer een te programmagericht karakter krijgen. Speciale programmaatjes zijn eigenlijk alleen van belang voor kinderen die noch door de omgang in het gezinsmilieu, noch door de normale activiteiten in de kleuterschool op een bepaald punt verder komen. Als voorbeeld kan gewezen worden op het programma 'ruimtelijke oriëntatie' dat Van Kuyk (1983) ontwikkelde.

Dit houdt natuurlijk in, dat de kleuterleidster ('leraar' in de nieuwe terminologie) oog houdt op de ontwikkeling van de individuele kinderen in haar diverse aspecten. Dat daarvoor geen 'toetsen' moeten worden gebruikt, ligt in de lijn van de hier voorgestelde werkwijze. (Ook op dit punt maakt Van Kuyk een uitzondering, maar zijn toetsen zijn dan ook bedoeld om vermoedens van de leerkracht ten opzichte van een bepaald kind, en de aanzet van het programma dat met dat kind het best kan worden doorgevoerd te bepalen. Van Kuyks toetsmethodiek is bovendien flexibel en handelingsgeoriënteerd.)

In het algemeen moet de leidster de ontwikkeling van de kinderen in haar groep volgen door omgang met en regelmatige observatie van de individuele kinderen, tijdens de werkjes en tijdens het spelen. Ook het geregelde contact met het gezin is waardevol en voor het volgen van de ontwikkeling van een kind waarschijnlijk onmisbaar (vgl. Brouwers, 1981). Een lijst van ontwikkelingsdoelen, zoals boven is gegeven, dit zij ten overvloede gezegd, is dus niet als een omschrijving van leerstof op te vatten die achtereenvolgens 'behandeld' moet worden, maar alleen als een leidraad voor de leerkrachten om te weten, waarop ze zoal moeten letten. Uiteraard vereist zo'n lijst een complement in de vorm van observatieaanwijzingen: waaraan men kan zien, dat een kind in een bepaald aspect van zijn ontwikkeling onvoldoende voortgang maakt? Hier is nog het nodige onderzoek vereist, en ligt een thema-

gebied voor de opleiding in de PABO's waaraan voor zover mij bekend tot nu toe niets is gedaan.

Ten slotte moeten de leraren ook weten hoe ze in de beginjaren van de basisschool kunnen stimuleren en corrigeren ten aanzien van bepaalde ontwikkelingsaspecten. Welke activiteiten en hoe beoefend, zijn vooral van belang als het kind bijv. nog onvoldoende tot zelfsturing in staat is, of als het nog geen of weinig begrip heeft van taalobjectivering, of als het nog nauwelijks patronen kan analyseren?

Zonder de pretentie te hebben gedetailleerde aanwijzingen te geven (vanuit de hedendaagse ontwikkelingspsychologie is op dit gebied wél al het nodige te zeggen, ook al moeten de resultaten veelal nog op de schoolsituatie toegesneden worden) lijkt het mij toch gewenst, iets over de activiteiten in de beginjaren van de basisschool te zeggen. In principe kunnen deze activiteiten in vijf groepen worden verdeeld:

1. het vrije spel (fantasie-, rollenspel),
2. constructiewerk (bouwen, knutselen, enz.),
3. expressieve en receptieve activiteiten (verven, tekenen, zingen, dramatiseren; luisteren naar vertellen, naar voorlezen, kijken naar schooltelevisie, lichtbeelden enz.),
4. didactische spelletjes (incl. motorische),
5. lesjes.

Van deze verschillende vormen van activiteit dienen de onder 1, 2 en 3 genoemde – die reeds bij de grondlegger van het kleuteronderwijs, Friedrich Fröbel zijn te vinden – de hoofdschotel te vormen. Vrij spelen moet goed onderscheiden worden van didactische spelletjes. Bij deze laatste neemt de volwassene het initiatief en organiseert zij de spelactiviteit. Vrij spelen gaat van de kinderen zelf uit. De volwassene en de school kunnen daarbij wel zorg dragen voor de geschikte speelomgeving en -materialen, en voor bijsturing van de rolverdeling tussen de kinderen, bijv. waar bestending van ongewenste sociale structuren gaat optreden (kinderen die in de ernstsituatie de baas zijn, blijven tijdens het rollenspel ook veelal de voorname rollen op zich te nemen).

Verder moet de rol van de volwassene bij het vader-en-moedertje, doktertje, treintje spelen e.d. echter niet gaan. Alleen bij men-

taal of lichamelijk gehandicapte kinderen bij wie het spelen zich niet spontaan ontwikkelt, kan verdergaande bemoeienis en zelfs regelrechte stimulering van het fantasiespel noodzakelijk zijn (vgl. El'konin, 1980, hoofdstuk 5.3).

Het lijkt momenteel noodzakelijk nog eens de betekenis van het vrije spel voor de ontwikkeling van het kind te onderstrepen. Terwijl psychologen internationaal de grote waarde van deze activiteitsvorm hebben herontdekt, getuige monumentale publikaties als Sutton-Smith (1979) en het reeds genoemde van El'konin (1980), is men in het kleuteronderwijs en vooral bij de begeleiders ervan het spoor nogal eens bijster geraakt. (Een van deze begeleiders sprak tijdens de Mennicke-conferentie zelfs van 'dom spel'.)

De belangrijkste bijdragen die het spelen tot de psychische ontwikkeling levert, zijn volgens hedendaagse opvatting: de affectieve verwerking van ervaringen (de inenting bij de dokter wordt herbeleefd en verwerkt door nu de beer aan inenting te onderwerpen); de bevordering van de objectivering (losmaken van gegevens uit hun natuurlijke context, vgl. wat hierboven over taalobjectivering en disembeddedness werd gezegd); bevordering van de creativiteit ('alles kan ook anders'); ontwikkeling van de zelfsturing (vgl. het niet uit je rol vallen); en socialisering, ingroei in regelsystemen, alsook de relativering en nieuwschepping van normen (zie Van Parrenen, 1982b). De Russische psychologe Usova (1976) merkt ergens ironisch op, dat kinderen elkaar vaak veel effectiever in het spelen opvoeden dan wij volwassenen het met het voorhouden van onze regels en onze ge- en verboden ooit kunnen doen.

Ook omtrent de ontwikkelende waarde van de andere soorten activiteiten die boven werden genoemd is veel bekend; constructieactiviteiten bijv. zijn zeer gunstig waar het om de ontwikkeling van het analyserende waarnemen gaat alsook met betrekking tot de ontwikkeling van zelfsturing (bij je thema blijven, een plan maken, volhouden tot het af is, enz.). Expressieve activiteiten zijn weer zeer waardevol voor de persoonlijkheidsontwikkeling, voor de esthetische ontwikkeling, en in het algemeen ook voor de ontwikkeling van de receptiviteit, waarvoor terecht Hermans (1983) aandacht van onderwijsonderzoekers vroeg. Didactische spelletjes en lesjes

ten slotte kunnen vooral gebruikt worden voor het completeren van de overige activiteiten in die zin, dat ze kunnen worden gericht op thema's die elders niet of niet voldoende aan bod komen. Ten opzichte van de drie hoofdvormen van activiteit hebben ze het voordeel dat ze nauwkeuriger op een doel gericht kunnen worden. Bovendien bereiden ze het kind op soepele wijze voor op de typische leersituaties waarmee het naderhand te maken krijgt. Ze vormen a.h.w. de overgang naar het intentionele leren, en verdwijnen als vormen van activiteit eigenlijk nooit van het basisschoolmenu.

6 Voordelen van het ontwikkelingsgerichte werken

Uit het voorgaande is hopelijk enigermate duidelijk geworden welke waarde de beschreven vorm van onderwijs in de aanvangsjaren van de basisschool voor de ontwikkeling van de jonge kinderen kan hebben. Nu moeten wij ons nog bezighouden met de vraag in hoeverre het voldoende is als voorbereiding op het intentionele leren, dat het leeuwedeel van de schooltijd zal opeisen. Hoe staat het met de zo geheten noodzaak, de kinderen al gedurende de kleuterjaren speciaal voor te bereiden op lezen, schrijven en rekenen? Moeten wij niet haast maken met het invoeren van de al op veel huidige kleuterscholen gebruikte programmaatjes voorbereidend lezen, reken, enz.?

Naar mijn mening zouden wij in eerste instantie van dit idee af moeten zien. Door de in de vorige paragraaf¹ geschetste werkwijze worden de kinderen veel breder voorbereid op het leren van de basisvaardigheden dan door ze gericht en specifiek op deeltaakjes daarvan te trainen. Kinderen krijgen door de geschetste benadering de kans in eigenlijke zin 'schoolrijp' te worden. Ook naar Russische ervaring is de brede ontwikkeling van de persoonlijkheid (die cognitieve en motorische ontwikkeling insluit) een veel betere grondslag voor 'schoolsucces' dan het vroegtijdig trainen van kinderen op specifieke taakjes waarvoor ze de affiniteit nog missen en waarvan ze de zin nauwelijks kunnen inzien. Ljublinskaja (1982) wijst in een artikel over de na te streven continuïteit tussen de kleuterschool en de tienjarige school op het

belang van persoonlijkheidseigenschappen voor het effectief deelnemen aan het schoolwerk. Ze noemt als zodanig weetgierigheid, initiatief, zelfcontrole en zelfsturing, sociale gewoontevorming en morele ontwikkeling. Daarnaast zijn natuurlijk ook meer cognitief georiënteerde vaardigheden belangrijk, maar deze moeten de kans krijgen in harmonische samenhang met de persoonlijkheidsontwikkeling als geheel tot ontwikkeling te komen, zodat ze niet tot aangeleerde en op commando gebruikte technieken verstarren, maar deel worden van de persoonlijke habitus.

Natuurlijk had onderzoek naar de mogelijkheid van het in de nieuwe basisschool aldus voorbereiden van intentionele leertaken aan de stichting van die nieuwe onderwijsinstelling vooraf moeten gaan. Maar het gaat helaas nog altijd zo in ons politieke bestel, dat macro-ingrepen, in plaats van voorbereid te zijn op microniveau, op grond van globale overwegingen worden genomen, waarna door werk op microschaal (i.e. in de reële schoolsituatie) moet worden nagegaan of de gekozen macro-organisatievorm werkbaar is (vgl. wat ik in het interview in Haenen, 1984, gezegd heb). Niettemin zijn er ervaringen op microniveau, die op de werkbaarheid van het door mij geschetste model wijzen, met name in het kader van het Montessori-onderwijs. Daar blijkt nl. dat kleuters gedurende het werken in de kleuterschool meer en meer de echte leer-motivatie ontwikkelen: ze krijgen zin in, behoefte aan echte leertaken. Weliswaar is de filosofie van de Montessori-kleuterschool niet helemaal dezelfde als die hier wordt aanbevolen (met name het vrije spel neemt er m.i. van oudsher een te geringe plaats in), maar op het punt van ontwikkelingsgerichtheid komt het met het door mij geschetste model overeen.

Mijn conclusie luidt, dat dit model met zijn brede ontwikkelingsgerichte beginfase, en zonder specifieke voortraining van lezen, rekenen, enz. de moeite van het beproeven in de praktijk waard is. Als voor bepaalde kinderen gewenste aanvulling kunnen dan nog altijd zulke specifieke programmatische momenten toegevoegd worden. Alleen op deze wijze wordt ten volle geprofiteerd van de verworvenheden van het kleuteronderwijs.

7 Enkele organisatorische consequenties

Zoëven uitte ik mijn ongenoegen over het invoeren van macrostructuren zonder voorbereiding door onderzoek op microschaal. Omgekeerd moeten bij het doen van voorstellen voor werkwijzen op microniveau bij voorbaat reeds de voornaamste eisen die zo'n voorstel inhoudt ten aanzien van de macrostructuur worden overwogen. Hoe staat het in dit opzicht met het door mij geopperde model voor een ontwikkelingsgerichte aanvangsfase in de basisschool?

Wij moeten beseffen, dat zo'n fase weinig zoden aan de dijk zet als ze wordt ingepast in een vooraf bepaalde tijdsindeling. Zou men bijv. willen besluiten de eerste twee jaren in de basisschool ontwikkelingsgericht te onderwijzen, als de kinderen daarna in de derde klas met leertaken en programmagericht onderwijs worden geconfronteerd, dan is hiervan maar voor een deel van de kinderen wat goeds te verwachten.

Ongetwijfeld moet er ergens een cesuur zijn tussen overwegend ontwikkelingsgericht en overwegend programmagericht onderwijs. Die cesuur is al uit hoofde van motivatie voor de kinderen wenselijk. Laten wij niet vergeten, dat met het stichten van de basisschool het hele fenomeen van het 'naar de grote school gaan' voor de kinderen verdwijnt. Toch had die cesuur in veel opzichten waarde voor het kind. Minstens maakte het de schoolloopbaan voor het jonge kind begrijpelijker en daardoor aantrekkelijker. Als volwassene is het moeilijk een levensperiode van acht of negen jaar te overzien en te beginnen; hoe moet het dan wel voor een kleuter zijn?

De te markeren cesuur tussen kleuterfase en onderbouw (ook een cesuur tussen onder- en bovenbouw, zoals in het Montessori-onderwijs gebruikelijk, kan zin hebben) moet echter niet aan een voor alle kinderen vastliggend tijdstip gebonden zijn. Elk kind moet op het voor hem of haar geschikte tijdstip naar de onderbouw over kunnen gaan. Wij kunnen daarbij profiteren van de vervroeging van de leerplichtige leeftijd. De overgang van kleuter- naar lagere school kon immers zelfs in het Montessori-systeem niet overeenkomstig de door het kind bereikte ontwikkelingsstand worden gemaakt, omdat het kind met zes jaar leerplichtig werd. Nu is

dat leerplichtprobleem van de baan, en heeft men de mogelijkheid binnen de basisschool cesuren inderdaad overeenkomstig het bereikte niveau van ontwikkeling te leggen.

Uiteraard brengt het op allerlei momenten binnenkomen van kinderen voor de organisatie van de onderbouw ingrijpende veranderingen teweeg. Het jaarklassensysteem valt dan voor die onderbouw moeilijk te handhaven maar dit is eerder een voordeel dan een nadeel, gezien de talrijke overtuigende argumenten die al zijn aangevoerd tegen dit ellendige systeem, dat meer door ambtelijke regellust dan door begrip voor het kind is ingegeven.

Het opgeven van het jaarklassensysteem door de hele basisschool heen maakt het trouwens mogelijk de overgang van kleuterfase naar onderbouw voor bepaalde kinderen nog vloeiender te maken, door ze probeerenderwijs te laten beginnen aan leertaken op één bepaald gebied, waarvoor ze de nodige belangstelling en geschiktheid al lijken te hebben verworven.

Dat het leggen van een cesuur als hier voorgesteld niet hoeft te betekenen dat spel, expressie, receptiviteit en creativiteit geen plaats meer vinden na de kleuterfase, spreekt vanzelf. De hierop in het bijzonder gerichte activiteiten moeten blijven deel uit maken van het totale pakket van activiteiten in de basisschool; alleen de kwantitatieve verhoudingen zullen na de kleuterfase, in de richting van de vakgerichte leertaken verschuiven.

Ten slotte memoreer ik hier een kwestie die buiten het thema van deze bijdrage valt, maar niettemin uiterst belangrijk, ja essentieel voor het slagen van de nieuwe basisschool zal zijn, nl. de lerarenopleiding aan de PABO's. Om één enkel punt te noemen: de meeste ontwikkelingsgerichte activiteiten die hier voor de beginfase werden aanbevolen vereisen een grondige scholing van de toekomstige leraar; maar hoe passen ze in de traditionele vakdidactieken? Waar hoort 'bouwen' bij, waar 'vrij spel'? Het zal noodzakelijk zijn in de PABO ruimte te scheppen voor de voorbereiding van de toekomstige leraren op het omgaan met jonge kinderen en op het begrijpen van hun ontwikkelingsgang en -problematiek alsmede van de wijze waarop die ontwikkeling optimaal kan worden begeleid.

Literatuur

- Brainerd, Ch. J., The stage-question in cognitive-developmental theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 1978, 2, 173-213.
- Brouwers, H., Verworvenheden van het kleuteronderwijs. *Jeugd, school en wereld*, 1981, 65, 485-494.
- Brouwers, H., Bijdrage tot de conferentie 'Kleuters in de basisschool'. *Mennicke-Stichting*, Leusden, 1983.
- Donaldson, M., *Children's minds*. London: Croom Helm, 1978.
- El'konin, D. B., *Psychologie des Spiels*. Berlin (DDR): Volk und Wissen, 1980 (oorspr. Russ. uitgave Moskva: 1978).
- Haenen, J. P. P. (red.), *Onderwijswetenschap & onderwijspraktijk. Een LAT-relatie?* Purmerend: Muusses, 1984.
- Halliday, M. A. K., *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Arnold, 1975.
- Hermans, H. J. M., De halve persoonlijkheid van de onderwijspsychologie. In: S. Dijkstra, A. C. M. Dudink en R. J. Takens (red.), *Psychologie en onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.
- Kohnstamm, D., Geen gevaar voor het jonge kind. *School*, 1982/13, 3-5.
- Kuyk, J. J. van, *Ruimtelijke oriëntatie. Observatie- en hulpprogramma voor kleuters in de basisschool*. Arnhem: Cito, 1983.
- Ljublinskaja, A. A., Ešče raz o preemstvennosti v rabote det'skogo sada i školy. *Doškol'noe Vospitanie*, 1982/8, 32-34.
- Parreren, C. F. van, Richtlijnen voor ontwikkelend onderwijs. In: E. De Corte (red.), *Onderzoek van onderwijsleerprocessen*. Harlingen: Flevodruk, 1982a.
- Parreren, C. F. van, El'konins roltheorie van het spel: een kritische analyse. *Pedagogische Studiën*, 1982b, 59, 205-222.
- Parreren, C. F. van, *Leren door handelen. Onderwijsvernieuwing in de klas*. Apeldoorn: Van Walraven, 1983.
- Parreren, C. F. van, E. M. H. Assink en J. W. M. Borghouts-van Erp, Onderwijsleerprocessen in het kader van ontwikkelend onderwijs. In: S. Dijkstra, A. C. M. Dudink en R. J. Takens (red.), *Psychologie en onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.
- Sixma, J., *Leesvoorwaarden*. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht, 1973.
- Smirnov, A. A., *Problems of the psychology of memory*. New York: Plenum Press, 1973 (oorspr. Russ. uitgave Moskva: 1966).
- Smirnov, A. A. & P. I. Zinčenko, Problems in the psychology of memory. In: M. Cole & I. Maltzman (Eds.), *A handbook of contemporary Soviet psychology*. New York: Basic Books, 1969.

Sutton-Smith, B. (Ed.), *Play and learning*. New York: Gardner Press, 1979.

Tough, J., *The development of meaning. A study of children's use of language*. London: Allen & Unwin, 1977.

Usova, A. P., Rol' igry v organizacii žizni i dejatel'nosti detej. *Doškol'noe Vospitanie*, 1978/1, 67-70.

Vrijenhoef, H., Integratie Kleuteronderwijs ter discussie. *Didaktief* 1981, 11, 10, 18-19.

Curriculum vitae

C. F. van Parreren (1920), emeritus-hoogleraar in de psychologische functieer aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Adres: Rozenstraat 32, 6942 WH Didam

Manuscript aanvaard 15-1-'85

Summary

Parreren, C. F. van. 'One school for children from four to twelve: avoiding a break in the learning process'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 174-183.

The new Dutch primary school has as its main purpose the realization of continuity in the learning processes of children from five to twelve. Transferring the traditional ways of teaching to the new school has, however, for the youngest children the drawback that the attainments of the kindergarten get lost. In the proposed model this disadvantage is avoided through introducing a learner-dependent boundary between a first stage, which has as its principal aim the stimulation of the children's development, and a second stage in which programmatic and subject-centered learning becomes dominant.