

Een blik op de engelse junior school

B. I. THEMANS

Een schoolreisje naar Engeland werkt op de Nederlander, die zich toelegt op de vergelijking van de verschillende onderwijsstelsels in West-Europa en Noord-Amerika, als een verfrissend bad. Hij heeft niet het gevoel in een wezensvreemd land te verkeren en toch wordt hij voortdurend geprikkeld door afwijkende instituties en verhoudingen. Anders en eender. Zo zullen hem bij vergelijking van het onderwijsbestel op de engelse junior schools¹ met dat op de nederlandse basisscholen belangwekkende verschillen opvallen; verschillen die hem zullen sterken in het besef dat óók en vooral het basisonderwijs in ons land bij lange na niet voldoet aan wat, zowel uit onderwijskundig als uit maatschappelijk oogpunt, redelijkerwijs geveerd mag worden.

Voor één verschilpunt – de wijze waarop de kinderen de bovengenoemde scholen doorlopen, de daarbij geldende normen en de vertragingen die deze in de schoolgang teweeg kunnen brengen – wordt in deze aantekening in het bijzonder de aandacht gevraagd.

Een goede beschrijving hoe een en ander in het engelse schoolsysteem verloopt vindt men in:

- a. *Society, schools and progress in England* van G. Baron, 1965, pag. 96 en 97;
- b. *The educational system in England and Wales* van F. H. Pedley, 1964, pag. 11-15.

Ten gerieve van de lezer volgt hier een samenvatting van de betrokken passages²:

1. Het onderwijs op de engelse junior schools is zo ingericht dat de leerlingen in het algemeen, dus ook de minder goede, de school doorlopen zonder enig leerjaar te moeten overdoen; de jaargroepen schuiven dus, behoudens hoge uitzondering, bij de intree

van een nieuw schooljaar steeds in hun geheel op.

2. Uiteraard heeft het bijhouden van de jaargroepen tot gevolg dat met het stijgen van de leerjaren de prestaties van de leerlingen meer en meer uiteen lopen. Het onderwijs is hierop afgestemd. Zulks geschiedt door dit binnen het klasseverband voor zoveel nodig in groepen te doen plaats hebben of door toepassing van de onder 3 bedoelde methode.
3. De uiteenlopende prestaties binnen de bijeengehouden jaargroepen hebben de neiging in de hand gewerkt in grotere scholen na het eerste leerjaar parallelklassen te vormen van leerlingen van min of meer gelijk gehalte. Deze klassen verschillen daardoor – dikwijls in aanzienlijke mate – in niveau ('streaming by ability').
4. De praktijk van 'streaming' op de engelse junior schools – en niet alleen op deze scholen! – is een omstrede zaak. Na in de jaren onmiddellijk na de tweede wereldoorlog zeer en vogue te zijn geweest vindt tegenwoordig weer veel 'unstreaming' plaats. Het wachten is thans op de uitkomsten van een door de National Foundation for Educational Research ingesteld onderzoek naar de gevolgen van deze praktijk op de junior schools.

Wat ik bij mijn bezoeken aan ettelijke junior schools in begin juli van het vorige jaar heb kunnen constateren is hiermee geheel in overeenstemming. De klassen zijn bijna steeds in kleinere groepen verdeeld; klassikaal eenheids-onderwijs is uitzondering, groeps-onderwijs regel.

De gemiddelde klasbezetting lijkt niet veel af te wijken van die bij ons; officiële cijfers bevestigen dit.

Bij dit systeem doorlopen de kinderen de school dus allen binnen dezelfde tijd. Goede, middelmatige en zwakke leerlingen, allen bereiken binnen vier jaren en op gelijke leeftijd (11 jaar) het eindpunt, of beter gezegd hun onderscheidene eindpunten. Er worden namelijk geen bepaalde normen gesteld, waaraan voldaan moet worden om de school 'met vrucht' te hebben doorlopen. Hier ligt een diepgaand verschil met het nederlandse onderwijsbestel en ook de kernreden waarom in Engeland *niet* en in Nederland *wel* wordt gedoubleerd.

Wat steekt er achter dit principiële verschil? Hoe dit te verklaren?

Men zoek het niet te ver. Zo poge men niet dit verschil op te hangen aan verschillen in volksaard, historie of maatschappelijk patroon tussen de beide landen. Een dergelijke poging lijkt reeds hierom gedoemd te falen, omdat het huidige systeem van de junior school betrekkelijk nieuw is en dus bepaald niet in een hechte traditie wortelt. Integendeel. Het zittenblijven was vroeger, dat wil zeggen vóór de tweede wereldoorlog, ook in Engeland in zwang! Baron vermeldt dit op pag. 97 van zijn hierboven genoemd werk. Ik citeer: '(At present) there can . . . be no question of a child remaining for two or more years in the first-year group because he fails to make progress, as was the case in the old elementary school with its "standards" each representing a definite stage in acquired skills' (cursivering dezerzijds aangebracht).

Het lijkt dus niet waarschijnlijk dat het verschil tussen de engelse junior school in haar huidige vorm en de nederlandse basisschool kan worden toegeschreven aan een externe, buiten het onderwijs gelegen oorzaak. Binnen het onderwijs zou het verschil mogelijk kunnen worden verklaard uit een verschil in functie van bedoelde scholen binnen het totale onderwijsbestel. Zo zou men zich kunnen afvragen of de sterk op de voorgrond tredende plaats, die de 'eleven-plus examination' in het engelse schoolwezen inneemt, mogelijk de eigen eindnormen van de junior

school als overbodige indicatie heeft weggedrongen. Immers, niet het diploma van de junior school, doch het certificaat van de 'eleven-plus examination' opent de poort naar de zo begeerde 'grammar school'. Nu late men zich niet van de wijs brengen door het op zichzelf interessante feit dat de selectieprocedure in Engeland voor de grammar school een zoveel duidelijker institutioneel karakter heeft dan de daarmee vergelijkbare barrière in Nederland voor atheneum en gymnasium. Want bij alle verschillen is er overeenstemming op het punt, waar het hier nu juist om gaat, namelijk dat aan de toeleverende school geen beslissende invloed toekomt op het stuk van de toelating tot bedoelde schooltypen. En hiermee vervalt ook de 'eleven-plus examination' als mogelijke oorzaak voor het hier besproken verschil.

Bij mijn studie van het engelse onderwijs zijn ook verder geen specifiek-engelse feiten of trekken aan het licht gekomen, die essentieel kunnen worden geacht voor het welslagen van het hierboven geschetste junior school systeem, of het zouden het weldadig aandoende enthousiasme en de toewijding moeten zijn waarmee de engelse onderwijzers en onderwijzeressen over het algemeen behept blijken. Maar zó specifiek-engels lijken deze eigenschappen nu ook weer niet! Ik meen er dan ook voorshands van te mogen uitgaan dat het bewuste, in Engeland nu al enige decennia beproefde en algemeen gevolgde systeem voor Nederland hoopvolle perspectieven biedt. De kans op betere resultaten, ook hier, lijkt groot. De tijd lijkt dan ook rijp – ja, meer dan rijp – voor een serieuze proefneming op grote schaal naar het engelse voorbeeld.

Welbeschouwd loopt deze aantekening dus uit op een appél aan hart en hoofd van onderwijzend Nederland om zich voor een dergelijke omschakeling open te stellen en deze op korte termijn metterdaad te realiseren.

De vraag of de Lager-onderwijswet 1920 voldoende wettelijke ruimte biedt voor een proefneming als hier gesuggereerd, meen ik bevestigend te mogen beantwoorden. Het vijfde lid van artikel 25 van deze wet geeft mijns inziens de minister van onderwijs en wetenschappen de

nodige armslag.

Hiermee zou ik kunnen volstaan, ware het niet dat ik mij gedrongen voel op deze plaats en in dit verband te polemiseren tegen een stelling, die in het receptenboek van het onderwijsdepartement een voorname plaats dreigt te gaan innemen. De stelling is te vinden in de discussienota over 'Democratisering van het onderwijs', die de bewindslieden van onderwijs en wetenschappen op 19 juni van het vorige jaar aan de Tweede Kamer³ aanboden, en zij luidt:

'Dit alles kan samengevat worden in de algemene conclusie dat een actief democratiseringsbeleid zich in het begin het best kan richten op het bevorderen van studie, onderzoek en experiment waar nog onvoldoende duidelijkheid is. *Pas daarna* kan het zich bezig houden met het voorbereiden en geleidelijk aan verwezenlijken van veranderingen in het onderwijs die kunnen leiden tot zo groot mogelijke ontplooiing van potentiële begaafdheid in al haar vormen (pag. 24).'

Mijn bezwaren richten zich tegen de door mij gecursiveerde woorden. Met klem wil ik waarschuwen tegen het aannemen van een maar al te gemakkelijk uit deze stelling voortvloeiende afwachtende houding in het algemeen, waar het op *daadwerkelijk handelen* binnen het onderwijs aankomt. Gelukkig staat daar een andere passage in de bewuste nota tegenover (pag. 23), waaruit enige hoop mag worden geput, dat een proefneming als hiervoor bedoeld op geestelijke en materiële steun van Den Haag mag rekenen. Die passage vormt het slot van een verrassend kort beschouwinkje over de mérites van een mogelijke verlaging van de leerlingenschaal bij het kleuter- en het basisonderwijs. Daarin wordt eerst vermeld dat er nog veel onzekerheid bestaat over 'de onderwijskundige relevantie van de klassegrootte', vervolgens opgemerkt dat een geringe verlaging van de klassedeler reeds een

belangrijke verzwaring van de financiële last betekent, en dan volgt als laatste zin:

'In het algemeen kan van wijziging van de klassegrootte alleen dan effect verwacht worden, als deze *gepaard gaat met andere ingrepen*, bij voorbeeld een verandering in de leermethoden of het toepassen van nieuwe leermiddelen (curivering dezerzijds aangebracht).'

Hier moet ik de stellers van de nota onvoorwaardelijk bijvallen. Het vitale punt is *niet* gelegen in de wijziging van de klassegrootte sec, doch veeleer in het samengaan daarvan met een zodanige ingreep in ons basisonderwijs dat dit los komt van zijn traditionele trant, dat wil zeggen van de nog altijd overheersende frontaal-klassikale opzet. De engelse praktijk maakt aannemelijk dat het daarbij niet in de eerste plaats gaat om een andere pedagogiek en didactiek maar om de lenigheid van geest van waaruit wordt onderwezen. Traag reagerend, onderwijzend Nederland kan of wil blijkbaar nog niet inzien dat het binnen de klasse in-groepen-onderwijs-geven geen heksenwerk is, maar gewoon een techniek, die geleerd kan en moet worden. Zo lang men dit eenvoudige feit niet onder ogen wil zien en daarnaar niet handelen wil, komt er van een reorganisatie van het nederlandse basisonderwijs, die zoden aan de dijk zet, weinig terecht⁴. Men moet zijn vak verstaan om er door gegrepen te zijn. Nog éénmaal een citaat, deze keer van de reeds genoemde Pedley. Op pag. 12 van zijn boek schrijft deze over het algemeen zo nuchtere auteur: 'Junior schools are usually exciting places, pulsating with the thrill of discovery and the pleasure which children derive from being completely involved in their work'. En dan te bedenken met hoe eenvoudige middelen men dit aldaar klaar speelt!

Reeds in de dertiger jaren, meer dan een derde eeuw terug, werden in de engelse junior schools de bakens verzet. Wanneer volgen wij in Nederland?

De hieronder afgedrukte passages zijn afkomstig uit het boek 'Society, schools and progress' van G. Baron, University of London Institute of Education (1965). Zij staan in hoofdstuk 4, getiteld 'The changing schools' op de bladzijden 96 en 97.

The junior school, receiving children from 7 to 11 is . . . a relatively new school form, which has only taken shape during the last thirty or forty years and which is still in process of defining its aims and purposes. This process is a matter of delicate balance. On the one hand, the junior school is like the infant school, concerned with the all-round development of children and with much more than their mere instruction; on the other, it must ensure that, through a mastery of reading, writing and elementary mathematics a sound basis is laid for the secondary stage. Moreover, in the final year in the junior school there is the culmination of the selective process that decides to which form of secondary education each child is to go.

In structure the junior school presents a firmer outline than the infant school. That is, its work is, save in the smallest schools, arranged in year groups, . . . Movement from class to class, as is typical within the English school system generally, is automatic. That is, it does not depend upon tests or other measurements of attainment. There can, therefore, be no question of a child remaining for two or more years in the first-year group because he fails to make progress, as was the case in the old elementary school with its 'standards', each representing a definite stage in acquired skills.

Thus each age group contains children of different levels of ability, and within one class there will be those who, for example, can read with ease and, even at the top of the school, some who still lack fluency. Emphasis, in varying degrees, as in the infant school, is thus thrown on the child as an individual, rather than as a unit in a class. In large schools, of course, dif-

ferentiation is possible since, when numbers permit of two or more parallel classes for each age group, the more advanced children can be placed together in one and the less advanced in another. This practice of 'streaming' is widespread and anticipates the later allocation of children to different forms of secondary schools. There is not, however, the same general acceptance of its advantages that characterized the immediate post-war years, and a number of head teachers are now 'unstreaming' their schools. There is at present a major research project, commissioned by the Department of Education and Science and conducted by the National Foundation of Educational Research, which is concerned with this aspect of primary school organisation.

Noten

1. De vierjarige junior school – voor kinderen van 7 tot 11 jaar – vormt met de daaraan voorafgaande tweejarige infant school – voor kinderen van 5 en 6 jaar – de volledige primary school. Deze heeft dus, evenals de nederlandse basisschool, zes leerjaren.
2. Bovenstaande samenvatting geeft slechts een zwakke afschaduwing van de pittige, oorspronkelijke teksten. Om de lezer toch enig idee daarvan te geven is hierachter een originele passage uit het boek van Baron afgedrukt.
3. Kamerstukken Zitting 1968-1969 – 10 176.
4. Het bijhouden gedurende de hele schoolgang van goede, middelmatige en zwakke leerlingen binnen de jaargroepen naar engelse trant vereenzelvige men niet met reorganisatieplannen, die weliswaar ook het zittenblijven uitbannen, doch die fundamenteel verder reiken. Zo'n plan van verdere strekking – een eerste kennisneming maakt dit reeds duidelijk – is bijvoorbeeld dat, vervat in de onlangs gepubliceerde nota 'Opstaan tegen het zittenblijven' van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (samensteller drs. K. Doornbos).

Boekbesprekingen

Neville Postlethwaite, *School Organization and Student Achievement*, A study based on achievement in mathematics in twelve countries, Stockholm Studies in Educational Psychology 15, Almqvist & Wiksells Boktryckeri AB, Gamla Brogatan 26, Stockholm 1967, 146 p.

Het *International Project for the Evaluation of Educational Achievement*, waarvan Husén en anderen in een omvangrijk werk verslag hebben gedaan, is een gebeurtenis van belang in de ontwikkeling van de vergelijkende opvoedkunde. Het is nl. de eerste poging van betekenis om door middel van empirisch en vergelijkend onderzoek inzicht te krijgen in essentiële aspecten van het onderwijssysteem. Het werk heeft zijn kennelijke tekorten gehad, die voortkwamen uit de eenzijdigheid van de psychometrische aanpak, waarbij van de gegevens der traditionele vergelijkende opvoedkunde betreffende educatieve structuur der diverse schoolsystemen en de sociale context waarin zij opereren al te lichtvaardig voorbij is gegaan. Dit neemt niet weg dat dit een grootse aanzet is geweest om exact gefundeerde inzichten te verwerven, waar voorheen slechts ervaringsgegevens golden. Er is bovendien een grondslag gelegd voor voortgaande studie. Een van de medewerkers aan het project is Neville Postlethwaite. Hij heeft in het bovengenoemde werk samengevat wat de uitkomsten ons leren omtrent de schoolorganisatie en de schoolprestaties in onderling verband. Velen zullen deze beknopte analyse van het omvangrijke materiaal op prijs stellen.

Ph. J. Idenburg

Frank Musgrove and Philip H. Taylor, *Society and the Teacher's Role*, Routledge & Kegan Paul, Broadway House, 68-74 Carter Lane, London, E.C.4, 1969, 104 p.

Van de latere minister Mr. J. Heemskerk ging eertijds een verhaal, dat bedoeld was om zijn geniale juridische talenten in 't licht te stellen. Hij trad in een rechtszitting als advocaat op in een moeilijk geschil en was bezig een indrukwekkend en goed gedocumenteerd verhoor op te bouwen, toen een medewerker hem influisterde dat hij niet voor de door hem verdedigde maar voor de andere partij zou optreden. Heemskerk rondsde daarop zijn gedachtengang met enkele zinsneden af, wees erop dat daarmede de argumenten van de tegenpartij waren weergegeven, toonde aan dat ze geen steek hielden en won het geding.

In 1966 publiceerde Frank Musgrove, hoogleraar in het onderzoek van het onderwijs aan de universiteit van Bradford (England), een boeiend boek *The family, education and society*. Het kwam ons vertellen dat het gezin niet bezig is om in verval te geraken, zoals vaak wordt beweerd, maar dat het een van de succesnummers van de hedendaagse samenleving is, in zo sterke mate zelfs, dat het een bedreiging van de sociale samenhang vormt. Immers het gezin heeft in de loop der eeuwen zijn rug naar de maatschappij gekeerd; het is in zichzelf besloten en staat daardoor aan de communicatie in de weg.

Het drukt zijn stempel op de kinderen, die eruit voortkomen, en wat de school daartegenover kan stellen heeft weinig te betekenen. Conflicteert het streven naar sociale verheffing door de school in veel gevallen niet met het merk, dat het gezinsmilieu op het kind heeft afgedrukt? De school zal, volgens de schrijver, al haar fantasie en kracht moeten gebruiken om de gezinsinvloed te corrigeren. In een bespreking in P.S. heb ik bekend dat zijn betoog mij in hoofdzaak had overtuigd.

In 1969 verscheen het hierboven vermelde werk. Het is in samenwerking met Taylor geschreven maar men herkent in het welsprekend betoog Musgroves bijdrage. Wat vertelt dit werk? Dat de leerkrachten zich in de laatste 100 jaar tot een despotische macht hebben weten op te werken. Zij beslissen omtrent de inrichting van de school, de inhoud van het leerplan en de onderwijsmethoden. In een maatschappij, die in het stadium van lijfeigenschap en barbarisme verkeert, is dat misschien te aanvaarden. Maar in een samenleving, die volwassen is geworden kan dit niet worden geaccepteerd. Het onderwijs moet zich richten naar de verlangens van zijn cliëntèle en dat zijn de ouders. De leerkrachten zouden eerder professionele deskundigen moeten worden, die hen adviseren, dan mensen, die arbitrair over de doeleinden van de school beslissen. Een *client-centred educational service* moet het huidige systeem vervangen.

Wie heeft gelijk Musgrove 1966 of Musgrove plus Taylor 1969? Een boekbespreking leent zich er niet voor om de contradictie te ontwarren. Dat had Musgrove zelf moeten doen. Hij zwijgt echter over zijn eerder werk. Laat mij volstaan met op te merken, dat de eenzijdigheid en absoluteitheid, waarmede groepen – ouders en leerkrachten – *en bloc* worden getypeerd, tot tegenspraken leidt, die bij een meer genuanceerde betoogtrant als mogelijkheden en aspecten naar voren zouden zijn gekomen en als zodanig houdbaar zijn.

Intussen presenteren de auteurs in dit boek een hoeveelheid researchgegevens, aan de waarde waarvan door de eloquente omlijsting geen afbreuk wordt gedaan. Het is verheugend dat de auteurs exact materiaal hebben verzameld en gepubliceerd over de verwachtingen, die de ouders en de leerlingen van de school koesteren over de rol-conflicten en de statusproblemen van de leerkrachten. Mij trof de opmerking dat veel leerkrachten vandaag in moeilijkheden verkeren, niet omdat zij te lage status hebben verworven maar in een te hoge zijn terecht gekomen. In de Nederlandse situatie vertaald bedoelen de auteurs: het is moeilijk om van onderwijzer van een u.l.o. school ongezocht leraar van een m.a.v.o. te worden en als kweekschooleraar onverhoeds tot docent aan een Paedagogische Academie te worden gepromoveerd; het vraagt een groot aanpassingsvermogen om als leider van een h.b.s. of gymnasium door de loop van zaken rector van een twee- of driemaal zo grote scholengemeenschap te worden en zich in deze rol wèl te bevinden.

Dit boek is eensdeels provocerend, anderzijds informerend aangaande onderwerpen, waaromtrent wij onderzoek best kunnen gebruiken.

Ph. J. Idenburg

Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht, Probleme des Einzel- und Gruppenlernens, Didaktische Studien, herausgegeben von Ernst Meyer, 104 Seiten, Kart. 5,80 DM (Best.-Nr. 92574), Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1969.

De deeltjes *Didaktische Studien* worden aangekondigd als belangrijke studiehulp voor Studierenden an Pädagogischen Hochschulen und in erziehungswissenschaftlichen Seminaren.

Als zulks voor het hier besproken deeltje ook geldt, dan is het studieniveau aan deze instellingen niet zo hoog als men hier te lande wel eens meent.

Zes opstellen (van elke kant van het ijzeren gordijn drie) behandelen elk een aspect van het in de titel aangegeven thema.

Drefenstedt bespreekt op essayistische wijze experimenten in Oost-Berlijn om jonge kinderen aan collectivistische gedragsvormen te wennen, waardoor pas 'eine echte democratische Pädagogik' mogelijk wordt. Los van de ideologische saus toch interessant om de beschreven integratie van geprogrammeerde instructie en groepsinstructie door de leerkracht. Het artikel van *Skalková* (Praag) is breder georiënteerd, maar laat zien dat ook in Tsjecho-Slowakije nog weinig didactische nieuwbouw is te vinden. De boeiendste bijdrage van de bundel is geleverd door *Kupisiewicz* (Warschau). Deze is gewijd aan de mogelijkheid het onderpresteren van leerlingen met didactische middelen te bestrijden. Hij beschrijft empirisch onderzoek, dat vooral om zijn gevarieerd karakter interessant is, en tegelijk minder vrijblijvend. De bijdrage van *Meyer* is voor het beoogde publiek onleesbaar door zijn technisch karakter, *Thelen* beschrijft een gemoderniseerde versie van het Bell-Lancaster systeem in de Verenigde Staten (fijn voor de bestrijding van sociaal vooroordeel en discriminatie) en *Dreikurs* levert het casuïstisch betoog van een pedagogische heilsoldaat.

N. Deen

Lily E. van Rijswijk-Clerx (Sociologisch Onderzoek Centrum Universiteit van Amsterdam), *Kind en Milieu*, een literatuurstudie over de ontwikkeling van het jonge kind met bijzondere aandacht voor de verschillen tussen sociale milieus, Van Gorcum en Comp. n.v., Assen, 1969, 271 pag., f 16,—.

Inleidende opmerking.

Het boek is geschreven in opdracht van het Ministerie van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk om meer inzicht te krijgen in de problematiek omtrent de ontwikkeling van jonge kinderen, die worden verzorgd en opgroeien in de sociaal-economische gedepriveerde milieus van onze samenleving, en de mogelijkheden na te gaan om deze ontwikkeling in gunstige zin te beïnvloeden.

Overzicht van het boek.

1. Een sociaal probleem als uitgangspunt.
2. De eisen die aan het kind gesteld worden.
3. Persoonlijkheid en milieu.
4. De fysieke ontwikkeling.
5. De motorische ontwikkeling.
6. De cognitieve ontwikkeling (perceptie, denken, begripsvorming, taal).
7. De ontwikkeling van de intelligentie.
8. De conatieve ontwikkeling.
9. De affectieve ontwikkeling.
10. De Ik-zelf ontwikkeling.
11. De morele ontwikkeling.
12. De sociale ontwikkeling.
13. Factoren, die van invloed zijn op de ontwikkeling van het kind.
14. Kinderen uit lagere sociaal-economische milieus.

Beknpte inhoud van het boek.

Het sociale uitgangspunt van deze studie is, dat kinderen uit de lagere sociaal-economische milieus in

hun intellectuele en artistieke ontwikkeling in het algemeen minder ver komen dan kinderen uit de hogere milieus. Van deze kinderen gaan er naar verhouding minder naar het middelbaar onderwijs, de intellectuele en artistieke beroepsopleidingen en ook minder naar het hoger onderwijs. Voornoemde sociale problematiek is als volgt tot een wetenschappelijk probleem geformuleerd: Kinderen uit de lagere sociale milieus leveren relatief meer slechte schoolprestaties dan kinderen uit de midden- en hogere sociale milieus. De slechte schoolprestaties ontstaan daar zekere gedragingen van het kind niet voldoen aan bepaalde eisen van de school. Vandaar dat het onderzoek gericht is op de persoonlijkheidsaspecten van kinderen uit lagere en hogere sociale milieus. Voorts is getracht de factoren te onderkennen, die als verklaring kunnen worden aangevoerd van de geconstateerde verschillen.

Resultaten van het onderzoek.

De kinderen uit de sociaal lagere milieus hebben gemiddeld:

- een slechtere voedingstoestand,
 - een minder goede gezondheid en maken minder gebruik van medische voorzieningen,
 - een minder ontwikkeld getalbegrip,
 - een minder goede articulatie,
 - een geringer vocabularium,
 - minder speelgoed en speelruimte,
- dan kinderen, die worden verzorgd in de sociaal hogere milieus.

Voorts zijn er aanwijzingen dat er, ten aanzien van de structurele aspecten van het gezin, bepaalde verschillen zijn tussen de sociale milieus wat betreft de rolverdeling tussen man en vrouw en de interactie tussen kinderen en ouders. Ook zijn er verschillen in de opvoedingspraktijk.

Nabeschuwing.

Een overzichtelijk ingedeelde en helder geschreven studie, waarin bijzonder veel informatie worden verstrekt over kinderen uit de maatschappelijke achterhoede van onze samenleving. Het boek is van betekenis voor de leerkrachten in het algemeen en voor hen, die zich bezighouden met onderwijsresearch en onderwijsexperimenten en projecten in het bijzonder.

J. H. N. Grandia

Dr. J. C. C. Rupp, *Opvoeding tot schoolweerbaarheid, een Utrechtse kinderpsychologische studie*, Wolters-Noordhoff n.v., Groningen, 1969, 245 pag., f 26,—.

In deze studie, waarop Rupp gepromoveerd is, wordt verslag gedaan van een kinderpsychologisch onderzoek, dat in Utrecht gehouden is, naar aspecten van de opvoeding, die van invloed zijn op de schoolvorderingen van kinderen.

Bij de voorbereiding van het onderzoek is uitgegaan van de vraag hoe ouders hun kinderen zo kunnen opvoeden, dat zij redelijke tot goede prestaties zullen leveren in welke onderwijssituatie de kinderen dan ook toevallig terechtkomen. Met andere woorden, hoe kunnen ouders hun kinderen opvoeden tot schoolweerbaarheid.

De schrijver gaat er van uit dat een schoolweerbaar kind een kind is, dat zich op elke school weet te redden. Een schoolkwetsbaar kind daarentegen is, voor zijn schoolvorderingen, in sterke mate afhankelijk van de persoon van de leerkracht, van de gebruikte didactische methode, van de klassegrootte en van andere onderwijscondities.

In deze gedachtengang is de lagere school voor het kind een eerste confrontatie met de harde maat-

schappelijke realiteit en voorts wordt deze instelling onderkend als toetssteen voor opvoedings- en ontwikkelingstekorten.

Het onderzoek is derhalve gericht op het vinden van samenhangen tussen aspecten van de opvoeding en de vorderingen van kinderen op de lagere school.

Voor zijn onderzoek heeft Rupp de volgende probleemstelling ontwikkeld:

1. welke aanpassings- resp. gedragsmoeilijkheden treden bij kinderen op, wanneer zij hun intrede doen in de lagere school;
2. doet zich bij kinderen met dergelijke moeilijkheden een gemeenschappelijke opvoedingsachtergrond voor;
3. welke invloed hebben deze problemen op de vorderingen van de kinderen in de eerste klas van de lagere school?

Voor het toetsen van deze probleemstelling is een steekproef samengesteld van kinderen, die een sterke spreiding te zien gaven zowel in prestaties op een intelligentie-test als in de sociaal-economische positie, waarvoor als criterium het opleidingsniveau van de vaders is gekozen.

Voor dit onderzoek zijn de eerste klassen van drie lagere scholen uit de stad Utrecht ingeschakeld: school I recruteert de kinderen voor het merendeel uit het milieu der intellectuelen; school II betreft de leerlingen overwegend uit het milieu der geschoolde arbeiders; school III recruteert de kinderen deels uit de middenstand, deels uit gezinnen van ongeschoolde arbeiders.

Het aantal in het onderzoek betrokken kinderen bedraagt 91.

Volgens de mededelingen der ouders hebben 19 kinderen aanpassingsmoeilijkheden gehad. Deze moeilijkheden zijn omschreven in termen van lichamelijke verschijnselen als hangerig, lusteloos, moe, huilen, buikpijn, niet kunnen eten. Verder zijn verschijnselen vermeld als moeite met stilzitten, gebrek aan tijd om te spelen, tegenzin om naar school te gaan. Volgens de ouders zijn deze verschijnselen van tijdelijke aard geweest in verband met het wennen aan het naar school gaan.

Op basis van hun observaties hebben de onderwijzeressen bij 20 jongens en 10 meisjes gedragsmoeilijkheden waargenomen. Deze gedragsmoeilijkheden zijn globaal in twee groepen te verdelen:

- a. aandachtvragend, lastig, tegendraads, opstandig, brutaal.
- b. nerveus, huilerig, zeer verlegen.

Merkwaardig is, dat aanpassingsmoeilijkheden van de leerplichtig geworden kinderen voor de ouders veelal niet samenvallen met gedragsmoeilijkheden van kinderen in de perceptie van de leerkracht. De kern van aanpassingsmoeilijkheden bij kinderen moet gezocht worden in de problemen die de moeder heeft met de emancipatie van haar kinderen. In de achtergronden daarentegen van kinderen met gedragsmoeilijkheden in de perceptie van de leerkracht, doet zich vermoedelijk het verschijnsel voor dat er minder contact bestaat tussen de ouders en tussen ouders en kinderen.

De kinderen met aanpassingsmoeilijkheden onderscheiden zich niet qua prestaties op intelligentietests en schoolvorderingentoetsen en in schoolcijfers van kinderen zonder deze problemen.

De kinderen met gedragsmoeilijkheden toonden zich op intelligentietests gelijkwaardig aan kinderen zonder deze problemen. Daarentegen lagen hun schoolvorderingen in de loop van het eerste schooljaar op een lager niveau.

Een voortgezet onderzoek naar de schoolvorderingen van kinderen en met behulp van een literatuurstudie is Rupp gekomen tot het opstellen van een theorie over de cultuur-pedagogische aspecten van de opvoeding in hun relevantie voor de schoolprestaties van kinderen. Zo is van grote betekenis de mate waarin de ouders de cognitieve ontwikkeling van hun kinderen stimuleren, belangstellen in de school en het schoolgaan van hun kind en opvoedersbewustzijn hebben. In zijn theorie komt een schoolweerbaar kind uit een gezin waarin de drang tot exploratie, de nieuwgierigheid e.d. van het kind

wordt gekoppeld aan cultuur-pedagogische reacties van de ouders. Hoe sterker deze koppeling is des te schoolweerbaarder het kind.

Voorts is volgens Rupp geen causaal verband tussen het cultuurpedagogisch patroon van de opvoeding en de emotionele verhoudingen in een gezin en van de levensomstandigheden, waarin een gezin verkeert. Wel doen zich binnen het sociaal-economisch laagste milieu verschillen in schoolprestaties voor die samenhangen met verschillen in opvoedingsniveaus.

In voornoemd onderzoek is onderscheid gemaakt tussen het sociaal gedrag en het leergedrag der kinderen. Van betekenis is te weten hoeveel kennis en belangstelling het kind uit zichzelf reeds heeft voor de leeropgave. Getracht wordt daarom een instrument te construeren, dat de leerkracht in staat stelt bij ieder kind de mate van leerbelangstelling te beoordelen en waaraan hij zijn eigen, op grond van ervaring en inzicht verworven oordeel desgewenst kan toetsen. De te geven didactische begeleiding zou dan op deze leerbelangstelling moeten worden afgestemd. Voorts is samenwerking tussen school en gezin gewenst daar de onderzoekingen van Rupp het vermoeden wettigen dat het gezin en in het bijzonder het cultuur-pedagogisch niveau van de opvoeding invloed hebben op de schoolprestaties van kinderen, evenals dit het geval is met het onderwijs op school zelf.

Het onderzoek, waarvan in het voorafgaande verslag is gedaan, heeft geleid tot het opstellen van een gezinsbeïnvloedingsprogramma. Het doel van dit programma is het verhogen van het cultuur-pedagogisch niveau van de opvoeding in daarvoor in aanmerking komende gezinnen, opdat de betrokken kinderen schoolweerbaar hun entree op de lagere school zullen maken. Schoolweerbaar in een mate, dat daaruit schoolprestaties voortvloeien die een goede basis vormen voor een voortgezette opvoeding. Veel denkwerk en experimenteren zullen noodzakelijk zijn daar in de literatuur geen aanknopingspunten zijn gevonden voor het opstellen van een gezinsbeïnvloedingsprogramma. Bij het opstellen van een gezinsbeïnvloedingsprogramma dient dan ook veel plaats te worden ingeruimd voor de evaluatie. Dit brengt met zich mee dat effectcriteria en procescriteria moeten worden opgesteld met bijbehorende instrumenten.

Aan het onderzoek van Rupp is, in de vorm van een samenvatting van deze studie, ruime aandacht geschonken gezien de sociaal-pedagogische betekenis van deze studie en het feit, dat het onderzoek, inzake een gezinsbeïnvloedingsprogramma, wordt voortgezet door medewerkers van het Paedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit in Utrecht, hetgeen mogelijk is geworden door een subsidie van de Stichting Onderzoek van het Onderwijs.

Voor de discussie over een voortgaande vermaatschappelijking en democratisering van het onderwijs is deze studie zeer belangrijk.

J. H. N. Grandia

Dr. K. Sietaram, *Onderontwikkeld gebied in eigen land*, De woonwagensamenleving als sociaal-pedagogische opgave, Van Gorcum en Comp., n.v., Assen, 1969, 281 pag., f 10,90.

Inleiding.

Het boek *Onderontwikkeld gebied in eigen land* moet op de eerste plaats worden gezien als de neerslag van een uitgebreid sociaal-pedagogisch onderzoek betreffende de woonwagensamenleving. In de inleiding zegt de auteur dat het daarbij noodzakelijk was een onderzoek in te stellen naar de opvoedings-situatie van de schoolgaande woonwagenkinderen. Het onderzoek werd verricht op verzoek van de Staatssecretaris door het Pedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Kern van het onderzoek was na te gaan de wijze, waarop de woonwagenscholen functioneert en welke betekenis het

onderwijs heeft voor de kampbewoner. Er zal antwoord moeten worden gegeven op twee vragen:

- In hoeverre en waardoor er zich verschijnselen voordoen die wijzen op een desintegratieve werking van de kampschool op de woonwagensamenleving.
- In hoeverre en waardoor er zich verschijnselen voordoen die wijzen op discrepantie tussen de kampschool en de burgersamenleving, m.a.w.: bereidt de kampschool de leerlingen voldoende voor op hun taak als volwassene in de samenleving?

In het eerste hoofdstuk beschrijft de auteur de relatie tussen de woonwagensamenleving en de maatschappij. Hij komt daarbij tot de conclusie dat de instelling van de sedentaire maatschappij ten opzichte van de woonwagenbewoner lang niet ideaal te noemen is. De geïsoleerde ligging van de kampen moet hierbij als de belangrijkste factor worden gezien, vooral omdat dit isolement het 'eigenaardige' van deze mensen in de hand werkt. Bovendien heeft de geïsoleerde ligging tevens tot gevolg gehad dat de woonwagenbewoner niet volledig is meegegroeid met de zich technisch en verstandelijk snel ontwikkelende maatschappij.

In hoofdstuk twee behandelt Dr. Sietaram het historisch aspect van de woonwagensamenleving. Hierbij worden drie groeperingen aangeduid:

- De Zigeuners: Zij vormen een zeer aparte groep, ook binnen het kamp, door eigen taal, zeden en normen.
- De reizigers: Zij maken de kern van een woonwagensamenleving uit. Meestal zijn ze afkomstig uit destijds economisch onontwikkelde gebieden. Zij hebben dikwijls een ambulante beroep.
- De burgers: Zij vormen een groep die vooral na de Tweede Wereldoorlog vanuit de gevestigde samenleving, gedreven door woningnood of gemakzucht, naar de woonwagenkampen ging. De burgers zijn sociaal gezien de zwakste groep binnen de woonwagensamenleving.

Tot in het midden van de vorige eeuw was er nog geen sprake van een woonwagenvraagstuk. De trekkers woonden 's winters in hun eigen woonplaats, terwijl ze 's zomers onderdak kregen op de plaats van hun werkzaamheden. Dit werd anders bij de komst van de woonwagen. Toen kwam er een scheiding tussen woonwagenbewoner en de sedentaire samenleving. De trekkers kwamen, vooral door het bezit van een 'verplaatsbaar huis', in een meer onafhankelijke positie t.o.v. de sedentaire samenleving. De a-sociale houding van een minderheid van de woonwagenbewoners was er de oorzaak van dat geleidelijk aan klachten bij de overheid binnenkwamen. Het gevolg hiervan was een afwijzende houding van de gevestigde burgerij tegenover de woonwagenbewoner en een weinig consequente houding van de overheid tegenover al deze problemen. De woonwagenbewoner voelde zich hierdoor nog al eens onrechtvaardig behandeld. De kloof werd steeds groter. In 1903 stelde een Staatscommissie een wettelijke regeling voor om aan dit 'maatschappelijk euvel' voorgoed een einde te maken. De inhoud van het rapport van deze Staatscommissie getuigde van een sterk afwerende houding. Hoewel in 1911 een meer genuanceerd verslag ten behoeve van de regering met betrekking tot de toekomstige wet tot stand kwam, was de invloed hiervan nauwelijks merkbaar in het Voorlopig Verslag van december 1913. Ofschoon er in de volgende jaren bij de overheidsinstanties zeker sprake was van groeiend inzicht in de problematiek van de woonwagensamenleving, droeg de weinig progressieve wet van 1918, die zich slechts beperkte tot voorschriften betreffende de inrichting en het gebruik van de woonwagen, een sterk politieel karakter en had dientengevolge nagenoeg geen sociaal effect.

Eerst na de Tweede Wereldoorlog kwam er een hernieuwde belangstelling voor het woonwagenvraagstuk. In verband hiermee moeten worden genoemd: de Commissie De Vries, 1952 - het 'Beraad Woonwagenwerk, 1954 - en de Wetswijzigingen 1957 en 1961.

De wet van 1968, gebaseerd op de studies 'De Woonwagenbevolking in Nederland' en 'Woonwagenbewoners', legde het accent op het maatschappelijk belang van de woonwagenbewoner en stimuleerde de gemeentebesturen tot het oprichten van regionale kampen. Ten aanzien van dit laatste merkt De Ruwe op dat de goed geoutilleerde kampen het isolement weer zouden kunnen gaan versterken, terwijl

Zwezerijnen betoogt dat op de achtergrond van de wet de gedachte duidelijk merkbaar is van een pogen de reizigers geleidelijk aan sedentair te maken.

Hoofdstuk drie gaat in hoofdzaak over de ontwikkeling van het woonwagenkamp-schoolonderwijs. De historie van dit onderwijs is nog jong: Vóór de Tweede Wereldoorlog komt slechts hier en daar, bijvoorbeeld in Amsterdam, later in Nijmegen, Utrecht, Eindhoven en Venlo een woonwagenkamp-school voor.

Het veel voorkomende schoolverzuim van de woonwagenkinderen werkte het analfabetisme in de hand. Oprichting van aparte kampscholen werd gezien als de oplossing om deze kinderen onderwijskundig beter te kunnen benaderen. Gewone scholen voor lager onderwijs kunnen deze leerlingen niet opvangen vanwege de vele mutaties ten gevolge van het frequente trekken, maar ook omdat het gewone schooltype te weinig is aangepast aan dit soort kinderen. Vaak wordt op de aanwezigheid van deze leerlingen geen prijs gesteld. Samenvattend mag men zeggen dat de woonwagenjeugd eigen scholen nodig heeft, omdat ze niet leeft in het cultuurpatroon, waarvan onze gewone lagere school de kenmerken draagt. De Inspecteur-l.o. in algemene dienst heeft er bovendien nog op gewezen, dat om het woonwagenvraagstuk mede door middel van het onderwijs op te lossen, de woonwagenkampen geconcentreerd zouden moeten worden en bij ieder woonwagenkamp een kampschooltje zou moeten worden gebouwd.

Op 1 november 1947 richtte het Bestuur van de R.K. Vereniging van Woonwagenliefdewerken zich tot de Minister van O.K. en W. met het verzoek zijn speciale aandacht te willen schenken aan het onderwijsvraagstuk van de woonwagenkinderen en dit onderwijs te doen rangschikken onder het b.l.o. (eerst in 1956 gerealiseerd). Bovendien vroeg dit bestuur ook naar een bijbehorend uniform leerplan. Hiervoor zou de Centrale Leerplan Commissie zich later beijveren.

Door de oprichting van dependances kon men voorlopig ontkomen aan art. 73 dat het vereiste aantal kinderen (26) bij de oprichting van een nieuwe school voorschrijft. Ook kwam in die jaren het taken- en teststelsel van mej. P. Kalwij gereed, dat in elk geval bij mutaties van woonwagenkinderen een bepaald niveau kon aanduiden waarop de ontvangende school kon verder werken. In 1963 verschenen tenslotte de 'Richtlijnen voor het lager onderwijs aan woonwagenkinderen in Nederland', samengesteld door de reeds eerder genoemde Centrale Leerplan Commissie, terwijl reeds eerder de leerplichtwet voor de woonwagenkinderen verruimd was in die zin, dat kinderen die nog niet schoolrijp zijn een jaar langer in de kleuterklas mogen zitten. Het vereiste minimum aantal kinderen voor de oprichting van een klas voor zeer jeugdige kinderen (3-6) jaar werd bovendien verlaagd van 20 tot 12.

Het eigenlijke onderzoek wordt beschreven in hoofdstuk vier. Het is in feite een oriënterend onderzoek naar de totale pedagogische situatie van de woonwagenkinderen. Als onderwerpen van studie zijn genomen:

- het kind op school.
- het kind thuis.
- het kind in de vrije tijd.
- de leerplichtige jeugd.

De onderzoekstechnieken waren: de observatie, de test, het interview, diverse enquêtes en het experiment, d.i. het compensatieprogramma. Achtereenvolgens komen in het rapport aan de orde:

1. Het functioneren van de school; de kampschool bemoeit zich met de opvoeding als geheel nagevoeg niet.
2. De betekenis van het onderwijs; de kampschool wordt als instituut op het kamp geaccepteerd.
3. De beantwoording van beide vragen, zoals die in de inleiding zijn geformuleerd;
 - a. Verschijnselen die wijzen op een desintegratieve werking in het gezin die veroorzaakt zou worden door de omstandigheid dat de jongere generatie langer en beter onderwijs heeft genoten, werden *niet* opgemerkt.

b. Verschijnselen die wijzen op een discrepantie tussen de kampschool en de burgersamenleving werden *wel* opgemerkt; bijvoorbeeld:

- De aangebrachte schoolkennis geeft weinig aansluiting op het bedrijfsleven.
- De geïsoleerde ligging van de kampschool staat het begrip van de zijde van de burgerbevolking in de weg.

4. Een serie aanbevelingen:

a. Richtlijnen voor verbetering van het onderwijs: bijvoorbeeld het invoeren van het compensatieprogramma, het gebruik maken van paralleltaken, van een speciale taakmethodiek en tenslotte het uitwerken van een nieuw model algemeen leerplan.

b. Landelijke en regionale bijeenkomsten met als doel een eenheid van werken te verkrijgen.

c. Toelating op zesjarige leeftijd.

d. De driejarige in de kleuterschool.

e. Handenarbeid en huishoudelijke vorming voor de kampjeugd.

Hoofdstuk vijf handelt over de pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving. De samenleving, zo stelt Sietaram, is medeverantwoordelijk voor de opvoeding van de kinderen, omdat ze verantwoordelijk is voor het welzijn van haar leden. Het blijkt namelijk dat er factoren zijn die het welzijn van het woonwagenkind in gevaar brengen. Zo worden bijvoorbeeld genoemd het geringe ontwikkelingsniveau van de kampbewoner, de geïsoleerde ligging van het kamp, de woonomstandigheden, de aard van de uitgeoefende beroepen enz. Sietaram is van mening dat, welk orgaan het dan ook is, dat in feite de pedagogische maatregelen der samenleving regelt, men steeds voorop moet stellen, dat men niet in het opvoedingsrecht van de ouders mag treden. Voorwaarde moet zijn de discussie met de bij de te nemen maatregelen betrokken groeperingen. Het initiatief tot verbetering van de pedagogische omstandigheden hoeft namelijk niet altijd van de betrokken groep uit te gaan, maar omwille van het opvoedingsrecht van de groepsleden moet de betreffende groep in ieder geval instemmen met de voorgestelde maatregel en zo mogelijk actief meewerken, meebepalen en zelfs mee uitvoeren van de te nemen maatregelen. Van de sedentaire samenleving wordt bij dit alles gevraagd dat men vooroordelen aan de kant zet en dat men, en dit geldt ook voor de andere groeperingen, ten aanzien van het begrip integratie wel moet bedenken dat het hierbij *niet* gaat om een minderheid in een meerderheid te doen opgaan, maar dat het in de eerste plaats gaat om een heroriëntering en herstructurering door middel van een goed contact tussen beide groepen.

Om de gedachte van het 'éénrichtingsverkeer' te vermijden wordt dus ook liever van integratie dan van aanpassing gesproken. Zo zal bijvoorbeeld de woonwagenbewoner de school niet langer als 'in-dringer' moeten zien en is het van de kant van de school nodig dat door tal van contactvormen - wagenbezoek en ouderavonden - de houding van de ouders positief wordt beïnvloed.

Hoofdstuk zes draagt als titel: De ontplooiingsmogelijkheden van het woonwagenkind; de woonwagencentrumschool als kindzwakke school.

Hoe men in de loop van de volgende jaren de onderwijssituatie in de woonwagencentra ook zal willen aanpakken, steeds moet men voor ogen houden dat het hier gaat om de afstelling van het onderwijs in zijn geheel op de veranderende samenleving van vandaag en morgen. De school, de leerstof, mag niet normatief zijn, maar het kind, zoals het in de samenleving van straks zijn plaats moet vinden (vgl. Dr. C. van Calcar e.a. in 'School, milieu en prestatie'). Vanuit dit gezichtspunt is door de auteur ontwikkeld het z.g. compensatieprogramma voor de oudste kleuters, waaraan een nadere oriëntering van enkele opvallende cognitieve gedragskenmerken die tijdens het onderzoek aan het licht kwamen, voorafgaat. Sietaram beschrijft in deze oriëntering: de taalontwikkeling, de waarneming, het rubriceren, het abstraheren, het rekenen, de motivatie en de kwestie van de schoolrijpheid.

Vervolgens treffen we een kort overzicht aan van de inhoud van het compensatieprogramma. Dit bestaat uit een systematisch opgezette reeks van oefeningen voor:

- a. De kennismaking met de verschillende werelden.
- b. De ontwikkeling van het expressief en receptief taalgebruik.
- c. Voorbereidend lezen.
- d. Voorbereidend rekenen.
- e. Voorbereidend schrijven.

De volgorde van de oefeningen van de drie laatste reeksen is verplicht, die van de eerste twee reeksen, opgebouwd rond een centraal thema, mogen occasioneel worden behandeld.

De evaluatie.

In het experiment worden twee evaluatieactiviteiten onderscheiden:

1. Tests op vijf proefscholen en 3 controlescholen: namelijk de Terman en Merrill Intelligentietest, de UTaNT (taaltest) en een lees- en rekenvoorwaarden-toets.
2. Alleen op de vijf proefscholen werd nagegaan:
 - a. Of de geprogrammeerde onderdelen naar moeilijkheidsgraad zouden aansluiten bij het ontwikkelingsniveau der leerlingen.
 - b. Welke klasse-organisatorische moeilijkheden zich zouden voordoen bij de invoering van het programma.
 - c. De praktische uitvoerbaarheid van de nieuwe leer- en werkvormen.

De auteur sluit dit hoofdstuk af met een uitvoerige bespreking van de resultaten van zijn onderzoeken, waarbij het resultaat van een jaar werken met het compensatieprogramma duidelijk uit de vele tabellen blijkt.

Tenslotte volgen, zeer uitvoerig, per hoofdstuk de noten, een bijlage met een voorbeeld uit het compensatieprogramma, een samenvatting in het Engels en een bibliografie.

Naast de activeringsprogramma's die hier en daar, bijvoorbeeld in Enschede en Rotterdam, op de scholen zijn ingevoerd, moet het compensatieprogramma worden gezien als een reële democratiseringspoging van het onderwijs.

J. M. Wijlaars

'*Zo ook leren lezen*', leesstempels, kaarten en handleiding voor de speelleerklas, behorende bij de leesmethode '*Zo leren lezen - Veilig leren lezen*' door J. R. ten Hove, Uitg. Zwijsen, Tilburg, f 67,50.

Dit materiaal is op de eerste plaats ontworpen om de grote verschillen bij het lezen in het eerste leerjaar op te vangen. Het grote voordeel hierbij is nog, dat dit speelleermateriaal vanaf de eerste schooldag kan worden gebruikt, in tegenstelling tot het reeds ingevoerde gedifferentieerde leesmateriaal dat pas kan worden gehanteerd, als de leerlingen reeds lezen kunnen.

De leesstempels, 32 in totaal, zijn afgeleid van de globaalwoorden uit de methode '*Zo leren lezen*' - '*Veilig leren lezen*', en passen bij de leerstofkernen van deze leesmethode. De bijbehorende handleiding geeft op de eerste plaats een groot aantal luisteroefeningen die opklimmen in moeilijkheidsgraad en daarbij volledig in de vier leerstofkernen zijn geïntegreerd (p. 5-18). Hierna volgen een aantal oefeningen in het beluisteren van woorden tijdens en na de eerste repetitie- en overgangswEEK. Na deze oefeningen worden dan tal van opdrachten aangeboden die door één leerling, of door een groepje leerlingen zelfstandig kunnen worden uitgevoerd speciaal met betrekking tot de woorden uit de eerste leerstofkern. Later wordt dezelfde procedure gevolgd bij de andere leerstofkernen.

De stempels zijn technisch goed uitgevoerd. De doorzichtige plastic greep en het bijgedrukte globaal-

woord van de stempelaafbeelding maken het mogelijk snel en juist afdrucken te maken. De voor kleine kinderen zeer aantrekkelijke afbeeldingen zullen de leerlingen met plezier naar de stempel doen grijpen. De zeer eenvoudige opzet van het materiaal zal er toe leiden dat ook de niet-schoolrijpe kinderen in eigen tempo en met de nodige herhalingen toch zelfstandig werkzaam kunnen zijn.

Tot slot moet nog worden opgemerkt dat de meeste stempels ook gebruikt kunnen worden bij het voorbereidend rekenen. In dit verband denken we vooral aan het gebruik van de stempels bij het aanleren van de vele hoeveelheds-, hoegrootheds- en rangordebegrippen.

J. M. Wijlaars