
Ten geleide

Na 6 jaar basisschool constateert de staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen in zijn evaluatie-nota over het basisonderwijs, "Zo hard te lopen en nog zo ver te gaan" (Min. van O. en W. 1991), dat het aantal scholen dat in het onderwijs een ononderbroken ontwikkelingsproces van leerlingen weet te realiseren nog te beperkt is. Zo'n 35% van de scholen komt zelfs niet toe aan enige vorm van individualisering en differentiatie op het grensvlak van de voormalige kleuter- en lagere school.

De Adviesraad voor het basis- en speciaalonderwijs adviseerde de minister van Onderwijs en Wetenschappen in zijn adviesnota "Spelen en jongleren" (1990) een innovatieplan te ontwikkelen voor het onderwijs aan jonge kinderen. Dit voorstel werd niet opgevolgd. De staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen achtte een aanmoediging van scholen om op de ingeslagen weg voort te gaan toereikend.

De recente discussies over het onderwijs aan jonge kinderen hebben in het onderwijsveld inderdaad geleid tot meer aandacht voor het onderwijs aan jonge kinderen en de scholing en begeleiding van leraren. Die activiteiten versterken de behoefte aan informatie. In dit themanummer is een poging ondernomen om, zowel op theoretisch als empirisch gebied in deze behoefte aan informatie te voorzien.

In het openingsartikel analyseert Van Kuyk een aantal ontwikkelingstheorieën die in het onderwijs voor jonge kinderen opgeld doen. Hij voegt bruikbare elementen daaruit samen in één model voor ontwikkelings- en program-magericht onderwijs. Het doel van dit onderwijs is om jonge kinderen, ongeacht hun milieu-achtergrond in vier jaar te brengen op het niveau van een basale geletterdheid en rekenvaardigheid.

In een kroniek over de ontwikkeling van het kleuteronderwijs in de Verenigde Staten geeft Appelhof aan dat het verwerven van

basale vaardigheden bij kleuters daar weer een belangrijke politieke beleidsdoelstelling is geworden. Ondanks federale maatregelen is het kleuteronderwijs kwantitatief en kwalitatief echter niet toereikend om de achterstandsproblematiek het hoofd te bieden.

Boland toont met een longitudinaal onderzoek aan dat de directe invloed van leesvoorwaarden in de tijd gezien een beperkte invloed heeft. Voor de verbetering van de schoolcarrière van het kind zijn kortdurende specifieke programma's kennelijk niet toereikend. In iedere scholingsfase is een optimale inzet geboden.

Uit een exploratief onderzoek met een beperkte opzet van Harskamp en Willemsen blijkt dat het voorbereidende rekenen in de eerste jaren van de basisschool weinig programmatisch is. Inoefening van vaardigheden, die om veel instructie en begeleiding vraagt wordt vermeden. Een synthese van ontwikkelingsgerichte en programmatisch onderwijs, zoals Van Kuyk voorstelt, blijkt in de praktijk moeilijk te realiseren.

Uit een onderzoek van Verhoeven en Van Kuyk blijkt dat de verschillen in conceptuele en metalinguïstische vaardigheden tussen vierjarige kleuters uit hoge en lage autochtone milieus en kleuters uit allochtone milieus groot zijn. In een vervolg onderzoek zal de specifieke invloed van het onderwijsaanbod op leesprestaties worden vastgesteld.

Onderzoek zoals hier gerapporteerd is gewenst om een betere empirische basis te verschaffen voor het nemen van beslissingen over de inrichting van het onderwijs aan kleuters. Hard lopen is daarbij nodig, omdat nog zover is te gaan. De overheid dient zich te realiseren dat voor de ontwikkeling van snelheid optimale condities nodig zijn.

Namens de redactie
P. N. Appelhof
J. H. Slavenburg

Een schets voor het onderwijs aan jonge kinderen (4-8 jaar)

J. J. VAN KUYK

*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling,
Arnhem*

Samenvatting

In dit artikel wordt een schets gegeven voor het onderwijs aan jonge kinderen in de basisschool. Er wordt niet uitgegaan van de traditionele indeling waarbij het kleuteronderwijs de leeftijdsgroep van 4-6 jaar besloeg, maar van een ruimer tijdsplan: 4-8 jarigen.

Eerst wordt in kort bestek een aantal theoriën besproken die impliciet of expliciet alle een zeker bestaansrecht hebben in de opvattingen over praktisch handelen in het onderwijs aan jonge kinderen. Vervolgens wordt aangegeven wat in de schets van het onderwijs aan jonge kinderen bruikbare elementen kunnen zijn. In die schets wordt een synthese nagestreefd van ontwikkelingsgericht en programmagericht onderwijsmodel wordt aangegeven. Uitgangspunt is een breed en flexibel onderwijsaanbod van brede ontwikkeling en het leren van vaardigheden onder controle van een leerlingvolgsysteem met 'mijlpalen' in de ontwikkeling en toetsing van leerresultaten dat in vier jaar moet resulteren in een basale geletterdheid en rekenvaardigheid.

1 *Inleiding*

Het kleuteronderwijs heeft in ons land gedurende een eeuw een eigen ontwikkeling doorgemaakt, van bewaarschool naar kleuterschool. Deze ontwikkeling is sterk beïnvloed door de belangrijke kleuterpedagogen Fröbel en Montessori en door enkele Nederlandse pedagogen als Philipi en De Haan (Van Vroonhoven, 1985). Pas bij de ontwikkeling van de basisschool is het kleuteronderwijs van buiten af beïnvloed en moest het haar positie bepalen in de geïntegreerde basisschool die in 1985 een feit werd.

Zijn de eerste 75 jaar in betrekkelijke rust voorbijgegaan, bij de komst van de integratiegedachte ontstond een antithetische beweging, waarin kleuter- en lagere school zich tegen elkaar afzetten. Het kleuteronderwijs verzette zich sterk tegen de druk van het programmagerichte lager onderwijs en begon het bestaande kleuteronderwijs te idealiseren, culminerend in de verworvenheden van het kleuteronderwijs. Het lager onderwijs aan de andere kant wees op het falen van kinderen die de lagere school betraden, een impliciete kritiek op het kleuteronderwijs en zag de oplossing van het probleem in een meer programmagerichte benadering van het kleuteronderwijs. Deze antithese heeft zijn beslag gekregen in een artikel van Van Parreren uit 1985, waarin hij de ontwikkelingsgerichtheid van het kleuteronderwijs en de programmagerichtheid van het lager onderwijs tegenover elkaar stelde (Van Parreren, 1985). In een periode dat twee schooltypen worden samengevoegd, schooltypen die tot dan toe een eigen leven leidden, een eigen opleiding hadden, een eigen werkwijze en niet te vergeten een eigen cultuur, is het niet verwonderlijk dat een dergelijke reactie ontstaat. Vooral het bedreigde schooltype, dat zich in meerdere opzichten de mindere voelt (getalsminderheid, geringere opleiding, geringere emancipatie, weinig geëxpliciteerde werkwijze) gaat zich dan profileren en de eigen identiteit benadrukken. Het niet bedreigde schooltype kan rustig afwachten, tot het bedreigde type zich heeft aangepast. De stellingname van Van Parreren is duidelijk gericht op het in stand houden van de waardevolle kenmerken van het kleuteronderwijs. Het kleuteronderwijs dient een eigen plaats te hebben in de basisschool. We kunnen deze stellingname onderschrijven.

Nu de basisschool echter een feit is en blijft, lijkt het moment gekomen niet meer in tegenstellingen te denken of zich af te zetten tegen elkaar, maar is het wenselijk een synthese te bewerkstelligen waarin de beste bestanddelen van beide schooltypen in een nieuw concept worden verenigd.

Noodzakelijk is het dan niet meer terug te redeneren vanuit het curriculum van de lagere

school, dat van ieder kind bepaalde voorwaarden verwacht en die bij het ontbreken ervan door het kleuteronderwijs gerealiseerd moeten worden. Veel beter lijkt het vanuit de ontwikkeling van kinderen ontwikkelingsstapen af te leiden die gaande weg gerealiseerd worden en uitmonden in taken voor de hogere leerjaren. Deze synthese wordt niet alleen ingegeven door de behoefte om tegenstellingen weg te nemen, maar past ook in het ervaringsfeit dat er grote verschillen bestaan in ontwikkeling tussen kinderen die een breed onderwijs rechtvaardigen.

Er is echter niet alleen sprake van verschillen. In de ontwikkeling van kinderen kan ook een zekere wetmatigheid worden onderscheiden: alle kinderen doorlopen een aantal kwalitatief van elkaar verschillende ontwikkelingsfasen. Een onomkeerbaar ontwikkelingsproces. De manier waarop en het tempo waarin die ontwikkeling wordt gerealiseerd vormen belangrijke bronnen van verschillen tussen kinderen en zijn tegelijkertijd aangrijpingspunten voor het onderwijs. Het onderwijs in de eerste jaren van het basisonderwijs staat voor de moeilijke taak via een gedifferentieerd onderwijsaanbod en een flexibele organisatie aan deze wetmatigheden en verschillen recht te doen.

Er bestaat in het huidige kleuteronderwijs een spanning tussen de verschillende inzichten omtrent de eigenheid van het onderwijs aan jonge kinderen. Deze verschillen hebben betrekking op de wijze waarop het onderwijs moet worden gegeven, ontwikkelingsgericht of programmagericht. Ze hebben eveneens betrekking op de inhoud: dient het onderwijs gericht te zijn op brede ontwikkelingsaspecten (Janssen-Vos, 1989) of is er eveneens plaats voor het aanleren van basisvaardigheden. Ten slotte is er verschil van inzicht hoe deze inhouden op elkaar moeten worden afgestemd.

In dit artikel bepalen we ons niet tot de traditionele indeling van het onderwijs aan 4-6 jarigen (het oorspronkelijke kleuteronderwijs), maar tot die van 4-8 jarigen, de periode waarin de basis wordt gelegd voor de hoofdoelen van het onderwijs: geletterdheid en rekenvaardigheid. Deze periode biedt de mogelijkheid door zijn ruime tijdsparrekening te houden met de genoemde wetmatigheden en ontwikkelingsverschillen. Daarnaast is het mogelijk op een flexibele wijze pedagogische en onderwijskundige maatregelen in te zetten

en inhouden op wenselijke tijdstippen aan te bieden. Op deze wijze hopen wij een aantal tegenstellingen met elkaar te verzoenen.

In het navolgende wordt een schets gegeven van de karakteristiek van het onderwijs aan jonge kinderen tussen de vier en acht jaar. Daarbij worden verschillende inzichten die bestaan over de eigenheid van het onderwijs aan jonge kinderen in de beschouwingen betrokken.

2 *De aard van het onderwijs aan jonge kinderen*

In de discussie over de aard van het onderwijs aan jonge kinderen concentreert men zich op het onderscheid tussen de begrippen 'ontwikkeling' en 'leren'. Dit onderscheid lijkt met name voor het onderwijs aan jonge kinderen van belang, omdat in de gebruikte termen juist verschil in aanpak wordt gesuggereerd tussen het onderwijs aan jongere en oudere kinderen: ontwikkelingsgericht of leerprogrammagericht. De begrippen 'ontwikkeling' en 'leren' zijn echter niet van dezelfde orde: het ene begrip ('ontwikkeling') sluit het andere begrip ('leren') in. Ontwikkeling betreft het totale levensloopgebeuren en verwijst daarmee naar de totaliteit van gerichte en cumulatieve leerprocessen binnen de levensloop. Ontwikkeling is het proces van toenemende competentie. Ontwikkeling is dus een omvattend begrip, het leren is geïmpliceerd (Knoers, 1985). Leren is dus specifiekere dan ontwikkeling. Hierin spelen leren door eigen ervaring, observeren van een model en het leren door instructie een rol (Olson, 1977). Ontwikkelingsdoelen zijn derhalve algemener van aard dan leerdoelen. In ontwikkelingsdoelen is het geheel van rijping, sociale transmissie en gestuurd leren verdisconteerd; bij leerdoelen gaat het om het bereiken van doelen via gestuurde leerprocessen. Bij de vraag hoe onderwijs aan jonge kinderen moet worden opgezet, gaat het er steeds om, of dat moet gebeuren door begeleiding van autonome ontwikkelingsprocessen of dat ontwikkeling juist door sturing van leerprocessen tot stand komt. Anders gezegd gaat het om de mate waarin vertrouwd wordt op de activiteit van het kind dan wel op die van de leraar. We werken eerst enkele theorieën over ontwikkeling in kort bestek uit aan de

hand van de dimensie passiviteit-activiteit van de kant van leraar en kind.

2.1 *Theorieën over ontwikkeling*

Wordt de ontwikkeling vooral bepaald door beïnvloeding vanuit de omgeving; de wereld van de objecten, de fysische wereld, de sociale context, waarin ouders, verzorgers, andere kinderen en de leerkrachten een voorname rol spelen? Of komt de ontwikkeling vooral tot stand door autonome processen zoals groei, rijping en eigen vermogen? Dit is de aloude vraag waarover het onderwijs zich steeds weer buigt.

Er is in dit verband een viertal soorten theorieën te noemen die alle in het onderwijs een zekere mate van 'bestaansrecht' bezitten. Sommige van deze opvattingen zijn gebaseerd op theorieën die door hun eenzijdigheid als achterhaald mogen worden beschouwd, zoals de rijpingstheorie en het radicale behaviorisme, maar ze spelen in het denken en het praktisch handelen nog steeds een rol (Hatch & Freeman, 1986). Hoewel in wetenschappelijke kring verlaten, zijn deze theorieën allerm minst verdwenen, zeker niet in hooglopende discussies over onderwijs. Het is daarom dat

we ook deze theorieën hier naar voren brengen.

Bij ieder van de hier genoemde theorieën gaat het om accentverschillen: wordt de ontwikkeling vooral bepaald door de activiteit van het kind, door de activiteit van de omgeving (in het bijzonder de leerkracht), of is er sprake van een samenspel tussen beide?

We geven de opvattingen schematisch en in kort bestek weer. De dimensie activiteit-passiviteit heeft in de aangeduide theorieën uiteraard gevolgen voor de inhoud van het onderwijs. De verschillen zijn impliciet of expliciet uitgangspunt voor het onderwijzen. Ze weerspiegelen zich in het denken en handelen met betrekking tot de persoonlijkheidsontwikkeling, de sociale ontwikkeling en de ontwikkelingen in het spelen en leren (zie Figuur 1).

Rijpingstheorie

Volgens de rijpingstheorie (Gesell & Thompson, 1934) moet de ontwikkeling worden afgewacht. Zij gaat ervan uit dat de ontwikkeling van het kind vooral van binnenuit komt. Vanuit een immanente wetmatigheid. Er moet een klimaat worden gecreëerd waarin het goede zich ontplooit en het slechte onder controle

		OMGEVING	
		passief	actief
KIND	passief	RIJPINGSTHEORIE GESELL in positief soc.-em. klimaat ontplooiën ontwikkeling afwachten	BEHAVIORISME SKINNER sterk gestructureerde leerstof, feedback modelleren
	actief	CONSTRUCTIVISME PIAGET ontwikkeling volgen zelfontdekkend leren eigen 'leerkracht' spontaan ontwikkelingsproces	HANDELINGSTHEORIE GAL'PERIN, POD'JAKOV oriëntatiebasis bieden handelend bezig zijn niveau van naaste ontwikkeling INFORMATIE- VERWERKINGSTHEORIE AUSUBEL, BRUNER, STERN- BERG gestructureerde leerstof 'leren leren'

Figuur 1 *Theorieën over ontwikkeling*

komt van het goede (Kohlberg, 1968). Het kind kan het best gedijen in een sociaal-emotioneel positief klimaat. In deze opvatting ligt het accent op de ontwikkeling van de persoonlijkheid en op de sociaal-emotionele ontwikkeling. In die traditie wordt ook een sterk accent gelegd op het belang van het spel, waarin beleving, angst en frustratie tot uiting komen. Spel wordt voornamelijk gezien in functie van het verwerken van emotionele ervaringen en het aanpassen aan de sociale omgeving. Het kinderspel ontwikkelt zich van op-zichzelf-betrokken spel naar op-anderen-betrokken spel waardoor sociale vaardigheden kunnen worden bevorderd en niet-sociaal gedrag (angst en agressie) kan worden verminderd. De cognitieve ontwikkeling is in deze opvatting weinig uitgewerkt.

Behaviorisme

Bij het behaviorisme (Skinner, 1938) ligt het accent eenzijdig op de cultuuroverdracht vanuit de omgeving. Het onderwijs dient zich vooral te richten op het leren van cognitieve en morele kennis en regels van de cultuur. Het onderwijs heeft primair de taak deze kennis en regels aan het kind te onderwijzen door middel van directe en efficiënte instructie. Door stapsgewijze instructie wordt het leren van buitenaf gestuurd: gewenst gedrag wordt bevestigd en ongewenst gedrag uitgedoofd. In deze opvatting ligt het accent op het leren van basisvaardigheden als lezen, schrijven en rekenen. Het onderwijsprogramma is gestructureerd. Er wordt gestreefd naar een optimale instructieve omgeving waarin het gedrag zorgvuldig wordt gespecificeerd en geanalyseerd in termen van principes van de leertheorie. In een dergelijke opvatting past het belang van spel niet zozeer, omdat het spel uitgaat van de activiteit van het kind zelf en niet altijd stuurbaar en doelgericht is.

De hier genoemde opvattingen zijn eenzijdig en om die reden verlaten. Dat wil echter niet zeggen dat er niet op deze theorieën is voortgebouwd. Ervoor in de plaats is gekomen het interactiestandpunt, waarin zowel organisme als omgeving een actieve rol spelen.

Veel kenmerken van de rijpingstheorie vinden we terug in het ontwikkelingsmodel van het ervaringsgericht leren van Laevers (1987). Echter de actieve betrokkenheid van het kind wordt hierin benadrukt. Door een vrij kleuter-

initiatief, door een rijke onderwijsomgeving en een ervaringsgerichte dialoog kunnen bevrijdings- en creatieve processen op gang komen. Ook hier is de exploratiedrang van het kind de motor van de ontwikkeling en wordt de sociaal-emotionele ontwikkeling benadrukt.

De opvatting van het radicaal behaviorisme is eveneens verlaten. Dat blijkt o.a. uit de sociaal cognitieve theorie van Bandura (1986) waarin tot uitdrukking wordt gebracht, dat de mens noch door innerlijke krachten gedreven wordt, noch automatisch gevormd en gecontroleerd wordt door externe prikkels. Volgens deze theorie interacteren een drietal factoren wederzijds met elkaar: gedrag, cognitieve- en andere persoonlijkheidsfactoren en gebeurtenissen uit de omgeving. De aard van de persoon wordt bepaald door een aantal basale capaciteiten, waarvan we er hier twee met name noemen, omdat deze ook in de volgende theorieën een belangrijke rol spelen: de zelfsturingcapaciteit en de capaciteit tot zelfreflectie. Hieruit blijkt duidelijk de actieve inbreng van het kind zelf.

Zoals uit bovenstaande blijkt, zijn eenzijdige theorieën verlaten. In de nu volgende opvattingen zien we het interactiestandpunt steeds terugkeren. We moeten echter wel beseffen dat ook hierin de accenten meer op de omgeving dan wel op de activiteit van het kind zélf kunnen liggen.

Constructivistische theorie

Dat blijkt uit de constructivistische opvatting van Piaget (1970). Er wordt weliswaar uitgegaan van de gedachte dat het kind en de omgeving de ontwikkeling beïnvloeden, maar het accent ligt op de eigen 'leerkracht', op de zelfontdekking, kortom op krachten van binnenuit. De omringende wereld en de sociale omgeving zijn meer objecten van de activiteit van het kind dan beïnvloedende factoren. Ieder moment is er een kans tot zelfontdekking. In deze opvatting ligt het accent op de cognitieve ontwikkeling als leidend principe. Ook in de opvatting van Piaget wordt een groot belang toegekend aan het spel, maar hier veeleer in functie van de cognitieve ontwikkeling. De rol van de leraar is beperkt, omdat het kind via een zelfreguleringsproces zijn leerprocessen leidt. In feite is Piaget pessimistisch over de mogelijkheden die het onder-

wijs biedt. Ieder moment van onderwijs doet een moment van zelfontdekking verloren gaan.

De Russische handelingstheorie

De Russische handelingstheorie – de cultuur-historische theorie – legt het accent op het overdragen van de verworven cultuur door de volwassene. Het kind hoeft niet steeds het wiel uit te vinden, maar het moet wel zelf actief optreden om deze cultuur te verwerven. Door het geven van een goede oriëntatiebasis kan het kind zelfstandig verder leren. Enerzijds wordt het accent gelegd op de invloed van de leraar, anderzijds op die van de activiteit van het kind zelf. In deze theorie wordt de waarde van het spel voor jonge kinderen sterk benadrukt. Het spel heeft een belangrijke functie in het leren ingroeien in de volwassen wereld. Juist in het rollenspel is een optimale mogelijkheid gegeven om kinderen te betrekken in voor hen nieuwe sociaal-culturele activiteiten die ze zelfstandig nog niet aankunnen, maar wel als anderen hen daarbij helpen (Van Oers, 1990). Het kind imiteert deze wereld in zijn spel. Het kind voert zijn activiteiten ook graag uit in spelvorm. Leertaken zeggen hem nog weinig, het heeft nog geen affiniteit met lessen en instructie. De activiteiten van jonge kinderen liggen voornamelijk in de spelsfeer (Van Parreren, 1988). Kleuters leren al spelende, tijdens en door hun spelactiviteiten. Tijdens deze activiteiten worden talloze ervaringen opgedaan; er wordt incidenteel geleerd. Daarnaast echter wordt er ook gestuurd. Daarbij wordt de activiteit gericht op het 'leren leren', op het bewust worden hoe je leert. Er wordt gepleit voor een schepende dialoog, ook in het meespelen.

Informatieverwerkingstheorie

In de informatieverwerkingstheorie ten slotte wordt de informatieverwerking van buitenaf gestructureerd. De leerstof moet op een optimale wijze worden aangeboden, maar het kind wordt opgevat als een actief, zichzelf ontwikkelend wezen. Het wordt gestimuleerd zelf leerstrategieën te verwerven om beter zelfstandig te kunnen leren. Het kind 'leert leren'. Met name op het leren probleemoplossen, waaraan ook het spel een belangrijke bijdrage kan leveren, wordt een sterk accent gelegd. In deze zin vertoont deze theorie overeenkomst met de Russische handelingstheorie en met de so-

ciaal cognitieve theorie van Bandura, met name waar het de zelfsturende capaciteit en de zelfreflectie betreft.

De theorieën bepalen bewust of onbewust de agenda voor het te geven onderwijs. Het duidelijkst blijken de gemaakte keuzes uit de wijze waarop leerkrachten hun onderwijs evalueren (Hatch & Freeman, 1986).

We zijn er ons van bewust dat het bovengegeven schema globaal de verschillen in opvattingen aangeeft. Daarbij moet bedacht worden dat extreme standpunten weinig voorkomen. De concrete onderwijspraktijk stelt zijn eisen en heeft zijn eigen wetmatigheden. Onderwijs is een interactieproces, waarbij de leerkracht zijn handelen mede zal afstemmen op de wijze waarop kinderen zich ontwikkelen en de mate waarin deze kinderen daarbij zelf initiatief ontplooiën. Er is daarom geen enkele theorie waarmee het praktische handelen voor alle leerlingen onderbouwd kan worden.

2.2 *Waardering en keuzen*

De in de vorige paragraaf aangeduide theorieën bevatten elementen die bij de uitwerking van een onderbouwing van het onderwijsaanbod voor het basisonderwijs aan vier- tot achtjarige leerlingen bruikbare aangrijpingspunten vormen. Zo wijzen wij op twee belangrijke elementen in de rijpingstheorie die ook in onze opvatting relevant zijn. In de eerste plaats mag de intrinsieke ontwikkeling van het kind niet worden geforceerd. Zo wordt er de laatste tijd gewaarschuwd voor 'het gehaaste kind' en voor het forceren van kinderen die te snel systematisch geïnstrueerd worden met betrekking tot de basisvaardigheden (Elkind, 1986). In de tweede plaats wordt nadruk gelegd op het belang van een positief sociaal-emotioneel klimaat.

Het sociaal-emotioneel klimaat krijgt de laatste tijd ook accent bij degenen die zich op de hechtingstheorie baseren. Deze theorie is vooral uitgewerkt voor de hechting tussen (zeer) jonge kinderen en hun opvoeders. Er wordt echter in toenemende mate ook een verband gelegd tussen de hechting van leerlingen en hun leraren en de ontwikkeling van de leerlingen binnen het onderwijs (Van Lieshout, 1987). Een goede hechtingsrelatie, een hechte vertrouwensrelatie, komt tot stand

wanneer de leraar 'responsief' is: op het juiste moment ingaat op de signalen van de leerling en daarbij uitgaat van positieve verwachtingen van de leerling. Een goede hechtingsrelatie geeft een gevoel van veiligheid, versterkt de drang tot exploratie, stimuleert tot zelfstandigheid, schept het zelfvertrouwen om nieuwe taken aan te pakken. Dat heeft ook een positief effect op de motivatie en leidt tot flexibiliteit en vasthoudendheid bij het uitvoeren van nieuwe opdrachten (Riksen-Walraven & Van Lieshout, 1985). Feitelijk draagt de leerkracht langs die weg op actieve wijze bij aan het scheppen van goede onderwijscondities. Het belang van een goed sociaal-emotioneel klimaat wordt ook door Laevers benadrukt, waarin de betrokkenheid van het kind optimaal tot ontplooiing komt. Deze betrokkenheid achten we een belangrijke conditie voor goede onderwijsresultaten.

De strikte behavioristische aanpak is voor het onderwijs aan jonge kinderen minder geschikt. Van die aanpak kunnen we wel leren, dat het belangrijk is, dat de leraar voor de leerling een competent model, een goed voorbeeld is. Daarnaast is de positieve bekrachtiging van het gedrag van het kind een te waarderen kenmerk, al zouden we daaraan willen toevoegen, dat bekrachtiging alléén niet toereikend is. De terugkoppeling moet ook informatief zijn, om het kind te laten weten wat er goed is aan het gedrag. Het is een bijdrage om zich het eigen gedrag bewust te worden, zoals we nog zullen zien.

Hetzijdige accent op de structureren van de leerstof zonder daarbij de kenmerken van de leerling te betrekken is overtrokken. De recente sociaal-cognitieve theorie (Bandura, 1986) zoals we die hierboven noemden geeft ons echter een belangrijk nieuw perspectief, waar het de eigen, actieve inbreng van het kind betreft: de zelfsturing en de reflectie op het eigen handelen.

De zelfontdekkingsmethode, zoals door Piaget voorgestaan, lijkt een ideaal model, maar heeft voor de praktijk van het onderwijs vele beperkingen. Voor hoger begaafde leerlingen, leerlingen die zich al vroeg een cognitieve structuur eigen maken, biedt dit model mogelijkheden. Bij een aantal leerlingen is de eigen cognitieve structuur echter te zwak om zelf ontdekkingen te doen. Bovendien vormt in dit kader ook de intrinsieke motivatie van kinderen een rol: niet elke leerling is gemoti-

veerd om te leren. Wel is het wenselijk in het onderwijs het zelfontdekken, het optimaliseren van de eigen activiteit van de leerling, te bevorderen en uit te lokken; in termen van het model van Laevers is dit een optimale betrokkenheid.

De Russische handelingstheorie en de informatieverwerkingstheorie bieden voor het onderwijs goede perspectieven, omdat ze aan de ene kant groot belang hechten aan het structureren van de leerstof – waardoor deze optimaal verwerkt kan worden – maar daarnaast aandacht hebben voor de eigen capaciteit van de leerling. Deze theorieën beogen een versterking van zelfstandig leren, door leerlingen te leren hoe te leren. Van Parreren spreekt in dit verband beeldend over een 'cognitieve gereedschapskist'; in de informatieverwerkingstheorie spreekt men van 'metacognitie': greep krijgen op de eigen manier van leren en deze verbeteren.

Jonge kinderen zijn op het punt van het 'leren leren' nog niet sterk (Lohman, 1986) maar het is zinvol er vanaf het begin aandacht aan te schenken, vooral bij kinderen met achterstanden die hiervan blijkens onderzoek het meest profijt hebben. Niet als formele oefening, maar ingebed in het dagelijks programma. Het leren leren is een vaardigheid van en voor de lange termijn.

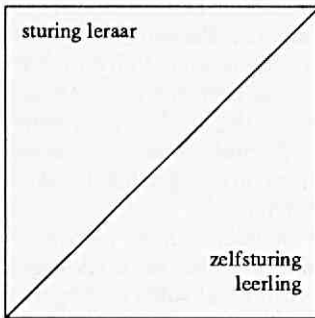
Uitgaande van de op eclectische wijze gemaakte keuzen, bepleiten we onderwijs, waarin de leraar zorgdraagt voor een goede hechtingsrelatie, onderwijs geeft in een positief sociaal-emotioneel klimaat waarin de ontwikkeling niet wordt geforceerd, maar waarin iedere leerling optimaal betrokken is. Het onderwijs dient zodanig gestructureerd te zijn – naar inhoud, didactiek en organisatie – dat spontane ontwikkelingsprocessen en de eigen initiatieven en activiteiten van leerlingen gestimuleerd worden, terwijl anderzijds tijdig maatregelen worden genomen om leerprocessen in gang te zetten en zonedig te sturen.

De zelfsturing en zelfreflectie van individuele leerlingen worden daarbij niet zozeer gekozen als uitgangspunt waarop het hele onderwijs moet draaien – waar mogelijk wordt er gebruik van gemaakt – maar veeleer als doelstelling: de leerling wordt in toenemende mate geleerd zelfstandig te leren.

Er wordt geopteerd voor een complementair onderwijsmodel waarin de leerling zelf-

standig leert voor zover deze daartoe in staat is en van de kant van de leerkracht sturing krijgt aangeboden voor zover de leerling daartoe (nog) niet competent is (zie Figuur 2). De sturing is er dan steeds op gericht de leerling te leren zichzelf te sturen en op zijn handelen te leren reflecteren.

Het niveau van feitelijke ontwikkeling op grond waarvan het kind zelfstandig kan handelen en het niveau van naaste ontwikkeling waarnaar het kind met hulp geleid wordt, vormen gezamenlijk de basis voor het onderwijs aan jonge kinderen.



Figuur 2 *Complementair onderwijsmodel*

3 *Een ontwikkelingsgericht én programmagericht onderwijsaanbod*

Zoals blijkt uit de voorgaande paragraaf bepleiten wij een flexibel onderwijsmodel. Deze visie impliceert derhalve een synthese van ontwikkelings- en programmagericht onderwijs. Kenmerkend voor ontwikkelingsgericht onderwijs is de bevordering van de ontwikkeling in brede zin, incidenteel leren en het ontbreken van een gedetailleerd programma dat aangeeft welke leerdoelen op welke manier moeten worden bereikt. Een kenmerk van programmagericht onderwijs is juist de aanwezigheid van een systematisch onderwijs- en leerprogramma met leerdoelen en systematische ordening en aanbieding van leerstof. Er is niet alleen sprake van incidenteel leren, maar ook en vooral van intentioneel leren.

Door hun prilheid in groei en ervaring zijn jonge kinderen natuurlijk minder ver gevorderd in hun ontwikkeling dan oudere kinderen. Jonge kinderen moeten duidelijk nog groeien in werkgeheugen, in ervaring met meer complexe taken, in het vermogen tot abstractie (Case, 1985), in het vermogen tot objectiveren (Clark, 1983) en in zelfstandig

werkgedrag (Van Lieshout, 1987). Jonge kinderen hebben er een sterke behoefte aan te spelen, ze hebben een sterke behoefte om handelend bezig te zijn en ze leren graag op een aanschouwelijke manier. Ze hebben echter nog een geringe en weinig stabiele kennisbasis; veel van wat hun wordt aangeboden, is nieuw en kan nog onvoldoende in een kennissysteem worden opgeslagen (Van Kuyk, 1987).

Na enige jaren basisonderwijs kunnen kinderen meer object- en taakgericht werken. Ze zijn meer op het bereiken van doelen ingesteld. Ze hebben een groter abstractievermogen, kunnen gemakkelijker anticiperen op nieuwe taken en ze kunnen beter en langere tijd zelfstandig werken. Ze hebben een stabielere kennisbasis en – wat niet vergeten mag worden – ze zijn al in staat eenvoudig teksten te lezen, waardoor ze minder afhankelijk worden; ze kunnen rekenen; en ze kunnen eenvoudige boodschappen en taken opschrijven (Van Kuyk, 1991).

Kinderen die achterstanden vertonen ten opzichte van hun leeftijdgenoten en kinderen met leerproblemen vertonen enkele bijzondere kenmerken: ze zijn impulsief, vertonen soms gebrek aan activiteit of juist een teveel aan ongerichte activiteit, ze hebben een slechte selectieve aandacht, een gebrekkige analyse en structurering en ze hebben moeite met abstraheren en generaliseren (Van Parrenen, 1988).

Met deze verschillen in ontwikkeling en in leerlingkenmerken zal bij een flexibel en aangepast onderwijsaanbod terdege rekening moeten worden gehouden. Accentuering van een meer ontwikkelingsgerichte benadering is gewenst als het gaat om de beginfase van het basisonderwijs. Na enige jaren ligt een verschuiving in de richting van een meer programmagerichte benadering voor de hand. Voor de kinderen met achterstanden en leerproblemen geldt een aangepaste werkwijze, waarbij structurering en sturing van het ontwikkelings- en leerproces noodzakelijk zijn. Hier zal voortbouwend op het ontwikkelingsniveau van het kind een meer programmagerichte benadering noodzakelijk zijn voor zover achterstanden moeten worden weggevoerd. Deze is dan gericht op het zelfstandig maken van het kind.

Voor het doorbreken van de cesuur en het wegnemen van de tegenstelling kleuteronderwijs-lager onderwijs, die blijft bestaan

	Ontwikkelingsgericht	Programmagericht
	begin-accenten	latere accenten
LEREN	incidenteel vrijwillig zelfstandig procesgericht geen externe sturing	intentioneel uitgelokt gemedieerd produktgericht externe sturing
WERKVORMEN	Spelen verschillende spelvormen Werken met ontwikkelingsmateriaal	Leren door verbale instructie; demonstratie Gebruik van leermiddelen en methoden
MATERIAAL	Spelmateriaal Ontwikkelingsmateriaal	Leermiddelen en methoden
ONDERWIJS-AANBOD	Divers aanbod gericht op een brede ontwikkeling, vak- en vormingsgebied overstijgend	Aanbod gericht op het verwerven van specifieke vaardigheden
ONDERWIJS-RESULTAAT	Vaststellen van 'mijlpalen' in de ontwikkeling	Toetsen van leerdoelen

Figuur 3 *Accenten in het ontwikkelings- en programmagericht onderwijs van jonge kinderen in de basisschool*

indien in de eerste twee groepen uitsluitend ontwikkelingsgericht en in de hogere groepen voornamelijk programmagericht onderwijs gegeven wordt, lijkt dus een voor de hand liggende oplossing te bestaan: de synthese van ontwikkelings- en programmagericht onderwijs.

Figuur 3 geeft een schets van ontwikkelings- en programmagericht onderwijs voor de eerste vier groepen van het basisonderwijs, waarin het verschil in accenten is aangegeven. In deze schets spelen met betrekking tot het leren twee dimensies een rol: de mate van sturing en de mate van intentionaliteit.

Leren

Bij de dimensie sturing staat aan de ene kant het zelfstandig exploreren van de omgeving en het zelfstandig leren van het kind zonder externe sturing; aan de andere kant de sturing van buitenaf, het gemedieerd leren. Dit geschiedt door het uitlokken van gewenst leerdrag door de leraar, bijvoorbeeld door demonstratie of het geven van instructie.

Bij de dimensie intentionaliteit staat aan de ene kant het incidenteel leren, dat plaats vindt

zonder een vooropgezette bedoeling van de kant van de leerling. Het leren is hier echter niet het uitdrukkelijke doel. Aan de andere kant staat het doelgerichte en geplande onderwijsleerproces, waarbij de leraar het uitdrukkelijke doel heeft het kind iets te leren. Binnen de door ons voorgestane synthese is sprake van in de tijd toenemende sturing en intentionaliteit, waarbij altijd het ontwikkelingsniveau van het kind het uitgangspunt vormt voor het concrete onderwijsaanbod.

Synchroon met de overgang van veelal incidenteel naar vooral intentioneel leren en met de mate van externe sturing is er sprake van een accentverschuiving binnen het onderwijsaanbod, zoals dat tot uiting komt in de keuze van de werkvormen en het materiaal.

Werkvormen en materiaal

In het spel neemt het kind zelf initiatief waarbij de vrijheid groot is. Bij het geleide spel worden regels afgesproken waarbinnen het spel zich mag voltrekken. Spelmateriaal kan hierbij van velerlei soort zijn.

Bij het 'werken' – veelal met ontwikkelingsmateriaal, maar ook ander materiaal kan hier-

toe dienst doen – is de intentionaliteit groter. De materialen hebben de bedoeling dat leerlingen zich bepaalde kennis of een bepaalde vaardigheid eigen maken. Via het materiaal wordt het ontwikkelings- en leerproces indirect gestuurd.

Bij het leren – meestal via verbale instructie en demonstratie – staat een doelgericht leerproces op de voorgrond. De weg waarlangs dat moet gebeuren wordt vastgelegd in een methode. Veelal wordt gebruik gemaakt van leermiddelen om de stof te visualiseren of te verduidelijken. Bij het gebruik van methoden en leermiddelen staat de leerintentie en de mediatie van de kant van de leraar centraal. Er wordt een leerresultaat van verwacht.

Methoden worden ook gebruikt om leerprocessen van jonge kinderen met achterstanden of leerproblemen te systematiseren. In deze methoden dient rekening gehouden te worden met leerlingkarakteristieken en ze dienen in tegenstelling tot veel methoden voor het leren lezen en geïndividualiseerd te zijn.

Onderwijsaanbod

Aankankelijk zal het onderwijsaanbod vooral ontwikkelingsgericht zijn, bestaande uit een divers aantal activiteiten, dat gericht is op een brede ontwikkeling dat de onderscheiden vak- en vormingsgebieden overstijgt. Hier spreken we in het algemeen over ontwikkelingsdoelen.

Naarmate het onderwijs voortschrijdt, worden steeds meer specifieke vaardigheden opgenomen, zoals het leren lezen, schrijven en rekenen. De programmagerichtheid neemt hierbij toe. Hier spreken we eerder van leerdoelen. Wat de kinderen met achterstanden of leerproblemen betreft zal een helder overzicht gemaakt moeten worden van basale begrippen en handelingen die van groot belang zijn voor hun verder leren. Deze zullen in geïndividualiseerde hulpverlening worden geleerd.

Onderwijsresultaat

Vooruitlopend op de volgende paragraaf – we hebben tot nu toe gesproken over het aanbod – dient het schema aangevuld te worden met middelen om na te gaan in hoeverre het aanbod ook in onderwijsresultaten is omgezet.

Voor ontwikkelingsgericht onderwijs is het nodig 'mijlpalen' in de ontwikkeling vast te stellen en voor programmagericht onderwijs

toetsen om te zien wat van de leerdoelen terecht is gekomen.

4 *Mijlpalen in de ontwikkeling en toetsen van leerdoelen*

Aangepast aan de wijze van onderwijzen zal moeten worden nagegaan hoe dit onderwijs moet worden geëvalueerd. Nagegaan moet worden op grond van welk criterium het ontwikkelings- of leerresultaat beoordeeld wordt. Bij ontwikkelingsgericht onderwijs is dat in belangrijke mate de leeftijd. Op welke leeftijd bereiken kinderen gemiddeld genomen bepaalde ontwikkelingsstappen of ontwikkelingsdoelen? We kunnen dat doen op grond van verwachtingen van leraren of deskundigen, maar we kunnen dat ook vast stellen op grond van empirisch onderzoek (Van Kuyk, 1990). Wanneer kinderen van een bepaalde leeftijdsgroep in het ontwikkelingsverloop gemiddeld genomen een bepaald doel bereikt hebben, kunnen we spreken van een 'mijlpaal'.

Bij het zoeken naar criteria concurreren ontwikkelingspsychologische overwegingen met onderwijskundige. Het is verstandig beide overwegingen met elkaar samen te laten gaan, waarbij in het onderwijs aan jonge kinderen aanvankelijk het accent zal liggen op ontwikkelingspsychologische overwegingen. Deze zijn in die periode van zwaarder gewicht dan onderwijsinhoudelijke en instructiepsychologische overwegingen.

Bij programmagericht onderwijs zullen veeleer de instructiedoelen het criterium vormen: in hoeverre is het beoogde instructiedoel bereikt. In dit geval is het bereiken van het doel heel wat minder afhankelijk van de leeftijd, maar veel meer van het tijdstip waarop de leerstof is aangeboden en de kwaliteit van de instructie.

Bij de aanvang van het onderwijs aan jonge kinderen zal vooral geëvalueerd worden op basis van mijlpalen, terwijl later het toetsen van instructiedoelen op de voorgrond zal staan. Dit wil niet zeggen dat er in de aanvang in het geheel geen instructiedoelen zijn, en later in het geheel geen ontwikkelingsdoelen die geëvalueerd moeten worden, het is een kwestie van accentverschillen. Wat het evalueren van kinderen met achterstanden en problemen betreft is er nog een ander criterium.

Het is niet voldoende vast te stellen dat mijlpalen niet bereikt zijn, maar er moet worden nagegaan waaruit de achterstand ten opzichte van leeftijdgenoten bestaat of wat het feitelijke probleem is. Hier spreken we van diagnose.

Uitgaande van onderscheiden mijlpalen in de ontwikkeling van jonge kinderen is het nodig leerlingen te volgen op verschillende ontwikkelingssterreinen teneinde te kunnen vaststellen of en wanneer de 'mijlpalen' in de ontwikkeling, en later de specifieke leerdoelen, zijn bereikt.

Gerichte leerlingvolgsystemen kunnen bij het signaleren van achterstanden en het opsporen van hiaten behulpzaam zijn, evenals bekende instrumenten die dagelijks in de klas worden gebruikt. Een verschuivend accent van observatie- naar toetsinstrumenten ligt daarbij voor de hand. Het moet de leraar daarmee mogelijk gemaakt worden de nodige beslissingen te nemen in het onderwijsleerproces, waarbij ook moeilijkheden in het opvoedingsproces ingesloten zijn. De flexibiliteit van de benadering van jonge leerlingen vraagt praktisch inzicht in de momenten waarop de overgang naar een volgende fase van ontwikkeling of naar een volgend leermoment kan worden ingezet.

5 *Praktische consequenties*

Er bestaan al bij aanvang van het basisonderwijs grote verschillen in ontwikkeling tussen kinderen. Daarnaast is er ook een groot verschil in ontwikkelingstempo, dat niet tot twee jaar beperkt blijft. Gemiddelden schuiven met de jaren op, maar verschillen in termen van extremen naar boven en beneden blijven langere tijd bestaan (Van Kuyk, 1990). Gegeven deze verschillen stellen we voor een ruime tijdspanne in te stellen van vier jaar waarin een breed en flexibel onderwijsaanbod wordt gedaan van brede ontwikkeling en specifieke vaardigheden in een ontwikkelings- en programmagericht onderwijs.

De leidraad voor de leraar is een complementair onderwijsmodel waarin spontane zelfgestuurde ontwikkelingsprocessen zich kunnen voltrekken, waarin initiatieven van leerlingen over een lange periode kunnen worden gehonoreerd en afgewacht waar mogelijk, en waarin leerprocessen worden gestuurd en vaardigheden worden aangeleerd waar dat

nodig is. Het geheel dient ingebed te zijn in een sociaal-emotioneel positief klimaat waarin de betrokkenheid van de leerlingen maximaal kan zijn.

In deze vier jaar moet de basis gelegd zijn van de hoofddoelstellingen van de basisschool: eenvoudige vorm van geletterdheid en rekenvaardigheid.

Wat tot nu toe strikt gereserveerd werd voor een bepaalde leeftijd of groep, kan gespreid in de tijd over de vier eerste jaren aan bod komen, indien de ontwikkeling en de activiteit van de leerling daartoe uitnodigen of wanneer ontwikkelingsstoornissen of leerproblemen daartoe noodzaken.

Uiteraard betekent een dergelijk breed aanbod de noodzaak van een leerlingvolgsysteem, waarmee ontwikkelingsprocessen (mijlpalen) en bereikte leerresultaten kunnen worden vastgesteld en benut voor het voortzetten van ontwikkelings- en programmagericht onderwijs. Dit concept van ontwikkelingsgericht en programma-gericht onderwijs dient in de school op systematische wijze worden uitgewerkt.

We illustreren dat aan de hand van een voorbeeld: het leren lezen. Het is in dit verband een interessante vaardigheid die niet door natuurlijke ontwikkeling tot stand komt zoals de taalontwikkeling; lezen moet derhalve worden aangeleerd (McShane, 1991). Tot nu toe is veelal gekozen voor een collectief leerproces in groep drie aan de hand van een hogedrukmethode. In een kort tijdsbestek dient de vaardigheid van het leren decoderen door alle kinderen stap voor stap te worden geleerd. Het is echter geenszins noodzakelijk alleen via de hogedrukmethode te werken. Reeds in groep een en twee ontwikkelen zich conceptuele en metalinguïstische vaardigheden die kunnen worden beschouwd als voorbereiding op het leren lezen. We noemen dit ontluikende geletterdheid. Indien er sprake is van een breed aanbod kunnen kinderen op eigen initiatief deze voorbereidende vaardigheden ontwikkelen in een rijke omgeving. Deze ontwikkelingsprocessen kunnen uitlopen op het leren lezen in de lees-taalhoek in groep twee of op het formele leesproces in groep drie. Kinderen met ontwikkelingsachterstand echter dienen vroegtijdig te worden opgespoord met behulp van betrouwbare en valide instrumenten en voor hen geldt naast de rijke omgeving waarvan ze onvoldoende pro-

fiteren, een gestuurd en gestructureerd aanbod, dat individueel van karakter is.

Zowel conceptuele als metalinguïstische oefeningen dienen in dit verband geoefend te worden. We denken hierbij aan individuele hulp in de klas bijvoorbeeld een 'tutorial' instructie zoals die in het Success for All programma (Slavin, Madden, Karweit, Livermon & Dolan, 1990) wordt gepraktiseerd (Van Kuyk, 1991): alle kinderen die achterstanden vertonen op grond van observatie-toetsen krijgen individuele hulp om de achterstand die ze hebben in te lopen, aangepast aan het curriculum van de klas. Op deze wijze kunnen problemen voorkomen worden of vroegtijdig opgespoord en verholpen.

Later in groep drie kunnen eigen initiatieven en zelfstandige leerprocessen worden voortgezet door ervoor zorg te dragen dat er voldoende aanbod is. Naast de leesmethode zijn materialen nodig om kinderen de gelegenheid te geven zichzelf in het lezen te bekwaamen. Daarnaast kunnen individuele hulpprocessen worden ingezet als op grond van toetsen achterstanden blijken. Uit onderzoek van Madden en Slavin (1989) bleek, dat met name deze hulpverlening in groep drie succesvol was.

Wanneer er een uitlopmogelijkheid is naar groep vier kunnen ook hier eigen initiatieven, lezen volgens de leesmethode en individuele hulp op basis van observatie- en toetsgegevens worden uitgevoerd om de zo cruciale vaardigheid lezen op basisniveau te realiseren. Spontane en gerichte leerprocessen zorgen er op deze wijze voor dat de basisvaardigheden over een gespreide tijd worden geleerd.

Een praktische consequentie van de doorgaande lijn is de uitbreiding van werkvormen. In de groepen een en twee moet er een aanbod zijn van leer materiaal voor lezen, schrijven en rekenen op het niveau van de leerlingen, terwijl de groepen drie en vier de beschikking moeten hebben over aangepast spel- en ontwikkelingsmateriaal waarmee op eigen initiatief en opdrachtsgewijs gewerkt kan worden. Een breed aanbod vraagt een ruime materiaalvoorziening.

Voor jonge kinderen met achterstanden en leerproblemen zullen van de leraar bijzondere activiteiten worden gevraagd. Specifieke activiteiten zijn ook nodig voor jonge kinderen met andere culturele achtergronden. Soms vragen leerprocessen een gestructureerde aan-

pak en moeten speciale werkvormen en materialen uit de orthodidactiek behulpzaam zijn. Die praktische orthodidactiek moet tot de bagage van elke groepsleerkracht behoren.

Om de genoemde werkvormen te realiseren moet er een breed scala van relevant ontwikkelingsmateriaal, spel- en leer materiaal in alle groepen aanwezig zijn. Spreiding in de tijd van onderwijsaanbod en werkvormen betekent ook spreiding van functioneel materiaal over alle groepen. Wanneer we spreken over flexibiliteit in het onderwijsaanbod en in de onderwijsorganisatie, beogen we ook, dat de ontwikkelingsverschillen van leerlingen een afstemming van het aanbod op het geschikte tijdstip vereisen. In de ruime tijdspanne van vier jaar kunnen ontwikkelingsprocessen en gerichte leerprocessen in een breed en flexibel onderwijsaanbod hun uitwerking hebben, onder controle gehouden door een flexibel leerlingvolgsysteem waarvoor 'mijlpalen' in de ontwikkeling en leerresultaten de basis vormen.

Literatuur

- Bandura, A., *Social foundations of thought & action. A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- Case, R., *Intellectual development, birth to adulthood.* Orlando: Academic Press, 1985.
- Clark, E. V., Meaning and concepts. In: P. H. Mussen (Ed.), *Child Psychology. Volume III: Cognitive development.* New York; John Wiley, 1983.
- Elkind, D. C., Formal education and early childhood education: An essential difference. *Phi Delta Kappan*, 1986, 67, 631-636.
- Hatch, J. A. & E. B. Freeman. *Evaluation of kindergarten-students: An analysis of Report Cards in Ohio Public Schools.* Paper presented at the AERA-Conference, San Francisco, 1986.
- Gesell, A. & H. Thompson, *Infant behavior.* New York: McGraw Hill, 1934.
- Janssen-Vos, F., *Ontwikkelingsgericht onderwijs in de onderbouw.* Amsterdam: APS, 1989.
- Knoers, A. M. P., Over leren en ontwikkeling. *Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen*, 1985, 16, 45-60.
- Kohlberg, L., Early education: a cognitive-developmental view. *Child Development*, 1968, 39, 1013-1062.
- Kuyk, J. J. van, Basisvorming in het kleuteronderwijs. In: J. J. van Kuyk (Ed.), *Basisvorming in de basisschool.* Tilburg: Zwijsen, 1987.

- Kuyk, J. J. van, Kunnen jonge kinderen 'Ordenen'? Onderzoek naar deelvaardigheden voorbereidend rekenen van 4-6 jarigen. *Pedagogische Studiën*, 1990, 67, 429-443.
- Kuyk, J. J. van, Effectief onderwijs in basisvaardigheden, een reactie. In: J. J. van Kuyk & J. F. M. Claessen (red.), *De grensverleggende basisschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1991.
- Laevers, F., Ervaringsgericht werken in de basisschool. *Deel 1, Basisboek*. Leuven: Projectgroep ervaringsgericht onderwijs, 1987.
- Lieshout, C. F. M. van, De schoolloopbaan: op zoek naar de persoon van de leerling. In: J. J. van Kuyk, *Basisvorming in de basisschool*. Tilburg: Zwijzen, 1987.
- Lohman, D. F., Predicting mathemathanic effects in the teaching of higher order thinking skills. *Educational psychologist*, 1986, 21, 191-208.
- Madden, N. A. & Slavin, R. E. Effective pull-out Programs for students at risk. In: R. E. Slavin N. L. Karweit & N. A. Madden (Eds.), *Effective Programs for Students at Risk*. (pp. 52-72). Boston: Allyn & Bean, 1989.
- McShane, J., *Cognitive Development*. An information Processing Approach. Oxford: Basil Blackwell, 1991.
- Oers, van, B. Kleuters zitten niet voor niets op school: Ontwikkeld kleuteronderwijs tussen leren en spelen. *Vernieuwing, Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, 1990, 49 (2), 7-11.
- Olson, R., The languages of instruction: on the literate bias of schooling. In: R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
- Parreren, C. F. van, Van kleuter tot schoolkind: continuïteit in het leren? *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 174-183.
- Parreren, C. F. van, *Ontwikkeld onderwijs*. Leuven: Acco, 1988.
- Piaget, J., *Genetic epistemology*. Norton, NY: Columbia University Press, 1970.
- Riksen-Walraven, J. M. A. & C. F. M. van Lieshout, Vroegkinderlijke voorlopers van zelfstandigheid van basisschoolleerlingen. In: J. G. J. C. Lodewijks & P. R. J. Simons (Eds.), *Zelfstandig leren*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.
- Skinner, B. F., *The Behavior of organism*. New York: Appleton, 1938.
- Vroonhoven, K. van, Van bewaarschool naar kleuterschool. *De wereld van het jonge kind*, juni 1985, 276-281.
- Slavin, R. E., N. A. Madden, N. L. Karweit, B. J. Livermon & L. Dolan, Success For All: first year outcomes of a Comprehensive Plan for reforming Urban Education. *Educational Research Journal*, 1990, 27(2), 255-278.

Curriculum vitae

J. J. van Kuyk studeerde onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Daarvoor was hij in het onderwijs werkzaam. Na zijn afstuderen was hij projectleider van diverse projecten en publiceerde over diagnostiserend onderwijzen in de basisschool, in het bijzonder op het gebied van het kleuteronderwijs. Sinds 1979 is hij projectleider van het project 'Eerste fase basis- en speciaal onderwijs' van het Cito. Hij gaf colleges aan de MO-B opleiding Onderwijskunde van de Tilburgse Leergangen en is redacteur van de Onderwijskundige BrochurenReeks. In 1985 promoveerde hij aan de Katholieke Universiteit Brabant op een proefschrift "Ruimtelijke Oriëntatie; ontwikkeling en validering van een observatie- en hulpprogramma voor kleuters in de basisschool". Hij ontwikkelt en onderzoekt programma's ten behoeve van jonge kinderen met ontwikkelingsachterstanden.

Adres: Cito, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem

Manuscript aanvaard 9-9-'91

Summary

Kuyk, J. J. van. 'Young children in primary schools (age 4-8).' *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 378-389.

This article outlines the teaching provided for young children in primary school. The traditional division, which places the 4 to 6 years-olds in the 'pre-school' phase, is not used. Instead it is assumed that this group is constituted by the 4 to 8-years-olds.

There is first a brief discussion of a number of theories, all of which have - either explicitly or implicitly - a certain place in the practicalities of the education of young children. Subsequently suggestions are made as to what could be useful components in an outline of the teaching given to young children. An attempt is made to achieve a synthesis of developmental and curriculum-based teaching on the basis of a complementary teaching model. The synthesis is based on broad and flexible teaching and the learning of skills according to a system of pupil assessment which uses 'milestones' to check pupil development and test results, leading to the acquisition of basic numeric and literacy skills after a four-year period.