
Voorrang voor kleuters met achterstand

Ontwikkelingen in de Verenigde Staten nader beschouwd

Opvang van kleuters met achterstand in Nederland

Het onderwijs voor kleuters van 4 en 5 jaar is in Nederland uitzonderlijk goed geregeld. Het is bestemd voor alle kleuters, het is gratis, het duurt de hele schooldag, het maakt deel uit van het primair onderwijs, er wordt overwegend een breed scholingsprogramma aangeboden, het personeel is professioneel en heeft een goed salaris.

De kritiek die op het kleuteronderwijs wordt uitgeoefend beperkt zich tot de constatering dat de samenvoeging van de kleuter- en de lagere school en van de KLOS en de PA de eigenheid van het kleuteronderwijs in gevaar heeft gebracht. Er wordt gevreesd dat het schoolse leren het speelse leren verdringt. Of die vrees gegrond is moet door onderzoek nog worden aangetoond. Wel is uit rapporten gebleken dat PABO's nog niet goed in staat zijn om jonge leraren op te leiden voor het geven van onderwijs aan zowel kleuters als schoolkinderen (Inspectie van het onderwijs, 1989). De brede inzetbaarheid van de jonge leraar is meer wens dan werkelijkheid (Min. van O. en W., 1987; Inspectie basisonderwijs, 1988). Met de voorgenomen specialisatie in de opleiding en een nascholingsaanbod wordt getracht de brede inzetbaarheid op termijn te realiseren.

Het is opvallend dat andere fundamentele problemen in het kleuteronderwijs veel minder aan de orde worden gesteld. Zo is er te weinig oog voor de betekenis van de eerste jaren van de basisschool voor een succesvolle schoolcarrière. Statistische gegevens tonen aan dat de vroegtijdige verwijzing van kleuters

naar het speciaal onderwijs gestaag toeneemt en dat de taalontwikkeling, in het bijzonder van de allochtone kleuters, grote achterstanden blijft vertonen.

Aan zorgverbreiding en aan effectieve bestrijding van achterstanden wordt in de beginjaren van de basisschool nog weinig aandacht gegeven. Er zullen zeker scholen zijn die de ontwikkeling van de kleuters nauwkeurig volgen en die veel investeren in de taalontwikkeling van allochtone kleuters. De overheersende opvatting is toch dat er niet al te hard aan de kleuter getrokken mag worden. Er is zowel bij de overheid als bij verdedigers van het traditionele kleuteronderwijs meer oog voor de brede scholing van kleuters met een normale ontwikkeling dan voor kleuters met ontwikkelingsachterstanden of die nu individueel of milieubepaald zijn.

De matige belangstelling voor het onderwijs aan kleuters blijkt ook uit de beperkte reacties van de overheid op de aanbevelingen die de ARBO in zijn advies "Spelen en jongleren" (ARBO, 1990) heeft gedaan over kleuters met achterstanden en in het bijzonder allochtone kleuters. De reacties op het advies beperkten zich hoofdzakelijk tot de opleiding van de leraar basisschool. Er zijn nauwelijks innoverende maatregelen genomen.

Nederland kent sinds 1984 het onderwijsvoorrangsbeleid, maar ook binnen dat beleid heeft het kleuteronderwijs nog niet de prioriteit die het verdient. Er valt wel een kentering te bespeuren. De aandacht voor de tweede taalontwikkeling van allochtone kleuters neemt toe. Het Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur heeft zelfs de uitvoering van het gezinsbeïnvloedingsprogramma "Op Stap" mogelijk gemaakt. Langzamerhand rijpt het besef dat de kleuterjaren voor de voorbereiding op een succesvolle schoolcarrière van eminent belang zijn.

De afstandelijke houding die de Nederlandse overheid steeds heeft ingenomen ten opzichte van het onderwijs aan kleuters is te verklaren uit de behoefte de vrijheid van onderwijs te koesteren. Die behoefte is pregnanter naarmate het onderwijs dichter het primaire opvoedingsmilieu raakt.

In de Verenigde Staten is de belangstelling voor kleuters met achterstanden van vroegere datum dan in Nederland. Al sinds de jaren zestig zijn er speciale federale beleidsprogramma's in uitvoering ter bestrijding van de achterstand. Bekend zijn het "Head Start" programma voor kleuters uit de lage inkomensgroepen, het daarop volgende "Follow Through" programma voor het primaire onderwijs en "Chapter 1" dat beoogt kinderen met leer- en opvoedingsproblemen in het reguliere onderwijs op te vangen.

Ondanks deze federale zorg voor de kleuter met achterstand is het kleuteronderwijs in de Verenigde Staten lang niet zo goed ontwikkeld als in Nederland. Er is een tekort aan kleuteropvang, waardoor moeders minder makkelijk in het arbeidsproces kunnen worden opgenomen en de kwaliteit van de kleuteropvang is wisselend, waardoor kleuters uit achterstandssituaties van effectief onderwijs verstoken blijven.

Het kleuteronderwijs is in de Verenigde Staten geen het land dekkende geïnstitutionaliseerde dagvoorziening met een vrij eenduidig programma. De federale programma's zijn er voor de kleuters uit gezinnen met de lage inkomens, in principe voor de kleuters die in aanmerking komen voor een schoollunch. Een dagvoorziening is er voor ouders die daar geld voor over hebben (Reed & Sautter, 1990). Alleen Californië kent sinds de oorlog voor alle kleuters een voorziening.

Na een periode van bezuinigingen op het achterstandsbeleid, tijdens het presidentschap van Reagan en onder druk van de toenemende kritiek uit de samenleving heeft president Bush als eerste prioriteit in zijn onderwijsprogramma gesteld: "By the year 2000 all children in America will start school ready to learn" (Kagan, 1990). Ook de 22ste "Gallup Poll", die de mening van de Amerikaanse burger registreert over belangrijke onderwijszaken, had een hoge prioriteit voor het kleuteronderwijs als uitkomst. Deze beleidsdoelstelling van Bush heeft in de Verenigde Staten geleid tot politieke en onderwijskundige discussies over de inrichting van het kleuteronderwijs die misschien ook een 'eye opener' kunnen zijn voor de verbetering van het kleuteronderwijs

in Nederland, in het bijzonder voor kleuters met milieu-achterstanden.

Strijdige politieke opties bij uitbreiding kleuteronderwijs

Het kleuteronderwijs vormt in de Verenigde Staten een belangrijk wapen in de strijd tegen de armoede. In de afgelopen 15 jaar is ondanks die strijd de armoede in de Verenigde Staten sterk gestegen. Van de totale bevolking wordt 15% als arm beschouwd. Van de jeugd onder de 3 jaar leeft bijna 25% in armoede. Dit percentage ligt driemaal zo hoog als in andere geïndustrialiseerde landen. Van de zwarte kleuters is de helft arm en van de Spaanssprekende kleuters een derde. Het sterftecijfer voor zwarte kinderen is, evenals 25 jaar geleden, nog het dubbele van dat van blanke kinderen. Het "Head Start" programma voor kleuters omvat daarom ook voorzieningen op medisch-, voedings-, sociaal- en opvoedings-terrein. Dit programma komt echter slechts ten goede aan 20% van de arme kleuters (Kagan, 1990).

De roep om uitbreiding van het kleuteronderwijs komt ook voort uit de behoefte om 'drop-out' en analfabetisme te voorkomen. Daarbij wordt gewezen op het succes van onder meer het "Perry Preschool Program" en op de longitudinale onderzoeken die positieve effecten hebben aangetoond op de schoolcarrière (Barnett, 1985).

Een ander politiek argument voor uitbreiding van het kleuteronderwijs is de toename van het aantal werkende moeders. Het percentage moeders van kinderen onder 6 jaar dat werkt is in 15 jaar toegenomen van 39% tot 55% en van deze vrouwen werkt 2/3 full-time.

De verschillende beweegredenen om voorzieningen voor kleuters uit te breiden komen voort uit een verschillende kijk op de doelstellingen van het kleuteronderwijs. Vanuit emancipatorisch gezichtspunt wordt een full-time verzorging voor alle kleuters geëist. Gezien de grote behoefte leidt dit in de praktijk tot een hoge leraar/kleuterratio en de aanstelling van minimaal opgeleide en daardoor goedkopere leidsters. Degene die de stimulering van de ontwikkeling van kleuters uit gedepriveerde milieus voorop stellen, pleiten voor kleine groepen, voor part-time opvang, voor goede programma's en voor deskundige leidsters.

Een scheiding tussen de verzorgings- en ontwikkelingsfunctie van het kleuteronderwijs wordt niet meer reëel geacht omdat juist moeders uit arme gezinnen hele dagen werken en werk nu eenmaal het eerste middel is om de armoede te bestrijden. Vanuit maatschappelijk oogpunt dienen er dan ook dagvoorzieningen te zijn voor kleuters die tevens borg staan voor een effectieve ontwikkeling van kleuters.

De praktijk

De praktijk is anders. De meeste staten kennen gesubsidieerde part-time voorzieningen met een ontwikkelingsfunctie voor 'at-risk' kinderen. Ze staan los van voorzieningen met een meer verzorgend karakter, die zowel door publieke als private instellingen worden beheerd. De aard van die voorzieningen is zeer verschillend. Er zijn zeer schools opgezette part-time programma's met een beperkte doelstelling, maar ook zeer informeel georganiseerde voorzieningen (Puleo, 1988).

Aan deze verscheidenheid liggen basale verschillen in opvatting ten grondslag over de doelstellingen van het kleuteronderwijs, over het leren, over de rol van ouders en leraren en over de opleiding van leraren. Deze verschillen in opvatting blijken echter niet afhankelijk van het feit of een schoolbestuur of een welzijnsinstelling de kleuterschool beheert.

Het schijnt dat de kwalificaties van de leraren en het soort leiderschap dat wordt uitgeoefend veel meer een bepalende rol spelen (Grubb, 1989).

In Californië beheren de schooldistricten kindercentra die de taak hebben de voorbereiding van kleuters voor het primaire onderwijs te verzorgen. Toch hebben die centra geen schools karakter. De leidsters zijn specifiek opgeleid voor het onderwijs aan kleuters en de centra worden begeleid door gespecialiseerde consultants. Deze maatregelen blijken een goed tegenwicht te vormen voor een te eenzijdige cognitieve invulling van het kleuteronderwijs.

In de praktijk wordt de inrichting van het kleuteronderwijs in hoge mate bepaald door het budget dat de politici voor dit onderwijs willen reserveren. Verschillende staten kiezen voor part-time 'pre-schools' vanwege de hoge kosten van dagvoorzieningen. Vaak wordt

alleen het feitelijke onderwijs gesubsidieerd en niet de gebouwen en andere materiële voorzieningen. Het onderwijs wordt vaak niet in schoolgebouwen gegeven en er wordt ook met vrijwilligers gewerkt. Van de kosten moet 15 tot 20% door giften bijeen worden gebracht.

De leidsters worden zeer verschillend gesalarieerd. De schoolbesturen geven betere salarissen dan andere beheerders van het kleuteronderwijs. Het salaris van een kleuterleidster bedraagt gemiddeld de helft van dat van een leraar in het primair onderwijs. Deze onderbetaling heeft geleid tot een tekort aan kleuterleidsters.

Ook de leraar/leerlingratio is zeer verschillend. De experimentele 'pre-school'-programma's, waaraan meestal het evaluatieonderzoek was gekoppeld, hebben een leraar/kleuterratio van 1:6 tot 1:8. In Texas, waar het kleuteronderwijs nauw aansluit bij het primair onderwijs, is de ratio 1:22. Op basis van effectonderzoek wordt voor kleuters een ratio van 1:10 of lager geadviseerd.

Over het algemeen wordt gekozen voor eenvoudige voorzieningen voor veel kleuters tegelijk en tegen geringe kosten boven voorzieningen voor kleine groepen die effectief maar ook duur zijn. Het percentage full-time voorzieningen voor kleuters is tussen 1973 en 1986 gestegen van 9.5% tot ongeveer 60%. De resultaten van onderzoek naar de effecten van full-time en part-time voorzieningen zijn gunstiger voor de full-time voorzieningen (Puleo, 1988). Die effecten betreffen echter eerder de tevredenheid van ouders en leraren met de getroffen voorziening dan de leereffecten van het onderwijs.

De maatschappelijke druk op verdere uitbreiding van de voorzieningen voor kleuters is zo groot, dat de zorg voor de kwaliteit op het tweede plan komt. Het treffen van brede voorzieningen voor kleuters ontslaat de overheden echter niet van speciale zorg voor de kleuters die in achterstandsituaties verkeren.

Er wordt in de Verenigde Staten gepleit voor uitbreiding van de bestaande deelvoorzieningen die bekostigd kunnen worden uit federale subsidies. Een uitbreiding van de aanwezige voorzieningen houdt echter de bestaande scheiding tussen voorzieningen met een verzorgend- of een onderwijskarakter in stand. De meeste kleutervoorzieningen met een verzorgend karakter verkeren onder de

hoeve van welzijnsinstellingen, terwijl 'pre-school'-programma's door onderwijsinstellingen worden verzorgd. De integratie van twee organisaties met eigen visies is problematisch. De autonomie van de instellingen maakt een eenduidiger beleid van overheidswege kansloos.

Pogingen tot verbetering van het kleuteronderwijs

In plaats van te proberen de inrichting van het kleuteronderwijs op directe wijze te beïnvloeden wordt in de Verenigde Staten de indirecte weg gevolgd, namelijk bevordering van stafontwikkeling en het vormen van netwerken ter verspreiding van goede programma's.

De belangrijkste garantie voor goed kleuteronderwijs ziet men in een specifieke opleiding voor leraren die onderwijs geven aan kleuters. De verbetering van de opleiding van kleuterleidsters is mede afhankelijk van de overdracht van kennis over programma's die een positieve uitwerking hebben op de schoolcarrière van kleuters met milieu-achterstanden.

Sweinhart en Weikart stelden in 1984 (zie Barnett, 1985) dat de duur van een programma, het type programma, de ouder-kind relatie en de ouderparticipatie geen verband houden met de effectiviteit van programma's. De doelstellingen en het management van een programma zouden cruciaal zijn voor het bereiken van effecten. Dit gezichtspunt wordt nu als te speculatief gezien. Op zich valt een meer holistisch gezichtspunt wel te verkiezen boven een al te grote voorkeur voor specifieke programma's voor de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden.

Uit evaluatie-onderzoeken is gebleken dat de specificiteit van een programma er weinig toe doet. Zo bleken ook de effecten van zeer gestructureerde programma's maar van korte duur (Stallings & Stipek, 1986). Kortdurende programma's zijn op zichzelf onvoldoende om het succes in het onderwijs te bevorderen. Een voortzetting van specifieke zorg voor kinderen uit achterstandssituaties in het primaire onderwijs is geboden. Een belangrijk oogmerk daarbij is dat de basisvaardigheden worden verworven (Slavin & Madden, 1989).

Uit later gevoerd longitudinaal onderzoek bleek dat leerlingen die bepaalde "Head

Start"-programma's hebben gevolgd uiteindelijk toch de scholen beter doorlopen hebben. Ze hebben minder gebruik gemaakt van speciaal-onderwijs, er was minder sprake van 'drop-out' en de ouders van deze kinderen bleken hogere beroepsverwachtingen voor hun kinderen te hebben. Dit long-term succes wordt toegeschreven aan de betere cognitieve ontwikkeling in de kleuterperiode, die leidt tot een betere gewenning aan onderwijs en aan het schoolleven en uiteindelijk tot een betere carrière in de school en de samenleving (Stallings & Stipek, 1986).

Slavin, Madden, Karweit, Livermon en Dolan (1990) hebben een nieuwe poging ondernomen om ook de directe effecten van kleuteronderwijs te verhogen. Uitgangspunt daarbij is dat achterstand voorkomen beter is dan remediëring en dat snelle en intensieve maatregelen de voorkeur verdienen. Slavin et al. hebben hun experiment "Success for all" als volgt opgezet:

- een speciale leraar geeft per kleuter dagelijks gedurende 20 minuten individuele instructie, de geboden hulp sluit direct aan op het curriculum en daarbij wordt ingegaan op de specifieke moeilijkheden van de kleuter;
- de speciale leraar assisteert ook in de klas tijdens zijn vrije uren om daarmee de lk/ll-ratio tijdelijk te verkleinen en de intensiteit van de instructie te verhogen;
- de leerlingen worden tijdelijk in kleine homogene groepjes geplaatst op grond van objectieve leesscores, waarbij onderwijs klassikaal plaatsvindt.

De beschikbare instructietijd wordt besteed aan basale vaardigheden, zoals praten, luisteren, discussiëren, voorlezen en lezen. De leerlingen beginnen met het aanvankelijk lezen wanneer ze daaraan toe zijn. Er wordt ook veel tijd gestoken in de scholing van de leraren. Ze ontvangen in teamverband in-service training gedurende het schooljaar. Deze training is gericht op implementatie van nieuwe handleidingen en op verbetering van de klasseorganisatie, de instructie en het coöperatief leren. De leraren worden ook individueel begeleid in hun klassesituatie.

Vershil in visie op de doelstellingen van het kleuteronderwijs blijkt niet specifiek te zijn voor het Nederlandse kleuteronderwijs. In de Verenigde Staten zijn die verschillen nog beduidend groter. De aanwezige verschillen tracht men niet te overbruggen door de invoering van een specifiek curriculum voor onderwijs aan kleuters maar door de verbetering van de opleiding van leraren, door begeleiding en door de verspreiding van goede programma's.

In Nederland stond in het verleden de KLOS borg voor een vrij eensluidende visie op het kleuteronderwijs. Als gevolg van die eenheid in de opleiding was er weinig verschil tussen kleuterscholen. Kenmerkend was de grote aandacht voor speels leren, het werken met flexibele groepen, de ruime mogelijkheid tot keuze uit spel en ontwikkelingsmateriaal, en de ontwikkeling van emotionele, creatieve, motorische, sociale en cognitieve vaardigheden. De neiging was aanwezig om daarbij uit te gaan van het ontwikkelingsverloop en de opvoeding van een kleuter uit een 'middle class' milieu. Te makkelijk werd aangenomen dat kleuteronderwijs op die norm afgestemd goed was voor iedere kleuter. Er was te weinig oog voor de specifieke tekorten van kleuters met milieu-achterstanden.

Het is moeilijk gebleken om in de praktijk recht te doen aan de specifieke behoeften van die kleuters. De invoering van de basisschool heeft dat probleem nog niet opgelost. Zo blijkt het niet eenvoudig om een intensieve instructie ter ontwikkeling van cognitieve vaardigheden, zoals Slavin et al. bijvoorbeeld voorstaan, af te stemmen op de eigen aard van kleuters en een acceptabele plaats te geven in het onderwijs aan kleuters.

Een belangrijk bijkomend probleem is, dat de huidige PABO's nog niet in staat zijn om een opleiding te realiseren die recht doet aan de grote verschillen in ontwikkeling tussen kleuters. Het is nodig dat PABO's zich rekenschap geven van de grote ontwikkelingsachterstanden van kleuters uit de milieus van ongeschoolde arbeiders en allochtonen maar tegelijk van hun grote leerbaarheid. Die leerbaarheid komt echter pas tot uiting indien er een passende afstemming wordt bereikt tussen ontwikkelings- en programmagericht onderwijs (zie Van Kuyks bijdrage in dit themanum-

mer). De beschikbaarheid van specifieke programma's voor cognitieve ontwikkeling is daarbij een praktische voorwaarde.

De kennis bij PABO's over de achterstandsproblematiek kan bevorderd worden door PABO's veel intensiever te betrekken bij het onderwijsvoorrangsbeleid dan nu het geval is.

P. N. Appelhof
Schooladviescentrum
Utrecht

Literatuur

- ARBO, *Spelen en jongleren. Advies over de vernieuwing van het onderwijs aan jonge kinderen*. Zeist: 1990.
- Barnett, W. S., Benefit-cost analysis of the Perry Preschool Program and its policy implementations. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1985, 4(7), 333-342.
- Grubb, W. N., Young children face the state. Issues and options for early childhood programs. *American Journal of Education*, 1989, 97(44), 358-397.
- Inspectie Basisonderwijs, *De inzet beschreven. Eindrapport*. s'Gravenhage: 1988.
- Inspectie van het Onderwijs, *Verslag van een inspectie-onderzoek op de PABO*. De Meern: juni 1989.
- Kagan, S. L., Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappan*, December 1990, 272-279.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *De Pabo en de brede bekwaamheid. Een onderzoek naar de instellingswerkplannen van de Pedagogische Academies Basisonderwijs*. Zoetermeer: december 1987.
- Puleo, V. T., A review and critique of research on full-day kindergarten. *The Elementary School Journal*, 1988, 88, 425-439.
- Reed, S. & R. Craig Sautter, Children of poverty: The status of 12 million young Americans. *Phi Delta Kappan*, June 1990, Kappan special report, 1-12.
- Stallings, J. A. & D. Stipek, Research on early childhood and elementary school teaching programs. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 727-753). New York: Macmillan, 1986.
- Slavin, R. E. & N. A. Madden, What works for students at risk: A research synthesis. *Educational Leadership*, February 1989, 4-13.
- 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. *American Educational Research Journal*, 1990, 27(2), 255-278.

VELON-Congres 1992

Op 31 maart en 1 april 1992 organiseert de Vereniging van Lerarenopleiders Nederland (VELON) in het Congrescentrum De Koningshof te Veldhoven een congres met de titel 'Stilstaan bij onderwijs in beweging'.

Dit thema is gekozen vanwege de veranderingen in de kaders waarbinnen onderwijs en de opleiding tot onderwijsgevende functioneren. Tijdens het congres zal het accent liggen op de gevolgen hiervan voor inhoud en vormgeving van de opleidingen tot onderwijsgevende in resp. het basis en voortgezet onderwijs. Subthema's zijn o.a.: Basisvorming; Beroepsvereisten; Educatieve Faculteiten; Invoering van éénvoudigheid in de 2e graads lerarenopleiding; Internationalisering.

Een congresbrochure en nadere inlichtingen zijn te verkrijgen bij Mevrouw R. Gompelman, IVLOS-lerarenopleiding, Postbus 80127, 3508 TC Utrecht; tel. 030 - 532194.

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

11e jaargang, nr. 3, 1991

Leescultuur. Inleiding op het thema, door M. Vooijs, D. van Damme en F. van Wel

Televisie en de neergang van het lezen, door T. van der Voort en J. Beentjes

Televisie remt het lezen van boeken, maar niet van strips: een tweejarige panelstudie, door C. Koolstra, T. van der Voort en M. Vooijs

Participatie in de literaire cultuur: de invloed van het gezin, door W. van Peer

Het volgen van voortgezet onderwijs als determinant van het bibliotheekgebruik bij jongeren, door A. Duijx en H. Verdaasdonk

Televisieverhalen versus voorgelezen en zelf gelezen verhalen, door J. Beentjes

Uw kinderen zijn uw kinderen wel. Argumenten voor het toewijzen van de pedagogische verantwoordelijkheid aan de biologische ouders, door H. van Crombrugge

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
30e jaargang, nr 10, 1991

Het structureren van de hulpverlening in een Medisch Kleuterdagverblijf met behulp van Goal Attainment Scaling, door W. van Buggenum en J. Hermanns

Jongeren maken kennis, door H. van Tilburg
Over mallenschooltjes, rioolklassen en strenge scholen, door Th.A.M. Graas en J.C. Sturm

Dovenpedagogiek. Een commentaar bij Van Weeldens commentaar bij de oratie van Van Dijk, door A. Tellings

Commentaar op een commentaar bij een commentaar, door J. van Weelden

Ontvangen boeken

Elen, J., J. Lowyck & J. Van den Branden, *Ontwikkelingen van schriftelijk studiemateriaal*. Acco, Leuven/Amersfoort, 1991, f 24,75.

Essen, M. van & M. Lunenberg (Red.), *Vrouwelijke pedagogen in Nederland*. Intro, Nijkerk, 1991, f 39,50.

Kroon, S.J., *Opportunities and constraints of community language teaching*. Waxmann Verlag, Münster, 1990.

Laris, J. A. & P. J. Tellegen, *Construction and validation of the SON-R 5½-17, the Snijders-Oomen non-verbal intelligence test*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1991, f 49,50.

Meijvogel, M. C. *Geen kruimels tussen de boeken. Schooltijden, overblijven en de ontwikkeling van buitenschoolse opvang in Nederland* (dissertatie). VUGA Uitgeverij, 's-Gravenhage 1991, f 57,50.

Renes, B. *Ethnopedagogiek. Opstellen en autobiografische aantekeningen*. CESO, 's-Gravenhage, 1990, f 25,-.

Verhofstadt-Denève, L., A. Vyt & P. Van Geert, *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën* (3e herziene druk). Bohn Stafleu Van Loghum, Houten/Antwerpen, 1991.

Wolf, J. C. van der (Red.), *Kinderen: schoolproblemen en stress*. Boom, Meppel, 1991, f 28,-.

Omgaan met kinderen van 1½ tot 4

Serie orthovisies 31

Els Leemans en Maus Bruinsma

Wolters-Noordhoff

**o Omgaan
n met kinderen
- van 1½ tot 4**

**H Els Leemans
O Maus Bruinsma**



Omgaan met kinderen van 1½ tot 4 is een hulp en steun voor iedereen die met kleine kinderen in aanraking komt: ouders en hulpverleners.

Dit boek is ontstaan in de praktijk. De auteurs, beide werkzaam bij een project voor praktische pedagogische thuishulp, kennen uit eigen ervaring het belang van informatie over de ontwikkeling van kinderen. Opvoeders die een goed beeld hebben van dat ontwikkelingsverloop, hebben immers ook een beter inzicht in de speciale moeilijkheden van het aan hun zorgen toevertrouwde kind.

Het eerste deel van het boek geeft een overzicht van de ontwikkeling van kinderen. Het tweede gedeelte bevat vooral praktische informatie, bijvoorbeeld: spelletjes die de ontwikkeling van kinderen stimuleren, tips om ze zindelijk te maken, manieren om met eventuele jaloeziegevoelens tussen kinderen om te gaan.

ISBN 90 01 53235 7 ing 143 p

*Verkrijgbaar in de
boekhandel en bij:*



Wolters-Noordhoff bv
Postbus 58
9700 MB Groningen
Telefoon (050) 22 63 31

Wolters-Noordhoff

In memoriam Professor Dr. C. F. van Parreren

Op 22 oktober is Carel van Parreren overleden. Hij is 71 jaar geworden. Voor onderwijskundigen en onderwijsgeevenden in het Nederlandstalige gebied was zijn naam al jarenlang een begrip. In dat gebied zijn er ook slechts weinigen die zo'n grote invloed hebben gehad op het onderwijskundig denken als hij.

Van Parreren promoveerde in 1951 aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam op het proefschrift "Intentie en autonomie in het leerproces". Op dat moment werd deze studie nauwelijks op haar werkelijke waarde geschat. Pas aan het eind van het decennium groeide de waardering van leerpsychologen en werd het baanbrekende en veelomvattende karakter ervan erkend. In de periode van opkomend behaviourisme sloot Van Parreren in zijn conceptualisering aan bij Europese tradities: de Würzburgers, de Gestaltpsychologen, Kurt Lewin, Otto Selz. Hij legde toen al de fundamenten voor een Nederlandse handelingspsychologie en schreef in termen van leerprocessen, met 'processen' doelend op de ontwikkeling van handelingsstructuren. Hij onderkende in die leerprocessen een zekere gelaagdheid – hij wees bijvoorbeeld op het belang van autonome tendenties – en formuleerde het stratiformiteitsprincipe. Aan de hand van experimenten over interferentie legde hij de basis voor zijn in 1962 gepubliceerde theorie over systeemscheiding.

Van Parreren zag het leerproces als een ingewikkeld samenspel van opzettelijk, vanuit de persoon gestuurd leren en van invloeden vanuit de leersituatie, de zogenaamde veldfactoren. Dit werd pregnant aan de orde gesteld in 1958 in zijn Amsterdamse oratie "Pluralisme in de leerpsychologie". Pluralisme houdt in, dat handelingsstructuren zich op van elkaar verschillende wijzen konden ontwikkelen en dat voor verschillende leerprocessen dan ook verschillende wetmatigheden golden. Van Parreren concretiseerde dit standpunt in 1960 in het eerste deel van zijn "Psychologie van het leren", waarin een zevental leerverlopen werden beschreven. Het was deze analyse van het complexe leergebeuren die door Nederlandse (school)pedagogen en didactici

werd gewaardeerd en Van Parreren confronteerde met vragen uit het actuele onderwijsveld.

Hij maakte het – aan de andere kant – zijn in aantal toenemende collega's leer- en denkpsychologen niet gemakkelijk. Zijn principiële standpuntbepaling maakte aansluiting bij – wat hij zelf graag noemde – de Amerikaanse leerpsychologie, vrijwel onmogelijk. Zijn "Psychologie van het leren" is wel in het Duits vertaald, maar niet in het Engels. Amerikaanse uitgeverij wilden wel een vertaling op de markt brengen, maar slechts onder voorwaarde dat het boek zou beginnen met een hoofdstuk over conditionering. Van Parreren weigerde dit. Daar ook in latere jaren slechts enkele voordrachten in het Engels zijn gepubliceerd, heeft hij geen invloed op de Engelstalige (onderwijs)leerpsychologie kunnen uitoefenen.

Des te imposanter was zijn invloed op de Nederlandse opvattingen over het onderwijsleerproces, in 1965 – het jaar dat hij in Utrecht werd benoemd – culminerend in het populaire "Leren op school". Van dit boekje zijn inmiddels ver boven de honderdduizend exemplaren verkocht. Van belang hiervoor was, dat de handelingstheoretische opvatting goed aansloot bij die van de denkpsychologische 'Amsterdamse school' van Ph. Kohnstamm c.s. en onvermoede kansen kreeg na de afsluiting van de sovjetpsychologie in 1966.

De ontdekking van de theoretische uitgangspunten van Gal'perin was voor Van Parreren méér dan een stimulans. De stapsgewijze instructieprocedure van Gal'perin gaf de leerpsycholoog Van Parreren de mogelijkheid een directe verbinding te leggen tussen leren en onderwijzen. Daarna liet hij zich als het ware meevoeren in de stroom van de sovjetpsychologische handelingspsychologie. In zijn werk werden twee befaamde ideeën zichtbaar: de ontwikkelings- en de optimalisatie-idee. Dit laatste aspect houdt in, dat een onderwijsleersituatie voor verweg het grootste deel van de leerlingen optimaal kan worden ingericht, zonder uit te gaan van de individuele verschillen tussen de leerlingen. De Amerikaanse traditie van de Aptitude – Treatment – Interaction wees Van Parreren dan ook van de

hand. Het idee van vergaand sturen van het 'handelen' van leerlingen viel aanvankelijk slecht bij de Nederlandse didactici. Pas nadat Van Parreren naast het 'sturen' ook het 'bannen' had onderscheiden en tevens had aangegeven dat het uiteindelijke doel van onderwijs een zelfstandig handelende persoon is, ging de sovjetrussische onderwijspsychologie als een vloedgolf over onderwijskundig Nederland. Een veel geraadpleegde bron was het in 1972 in samenwerking met J. A. M. Carpay geredigeerde "Sovjetpsychologen aan het woord". Het is echter vooral *Pedagogische Studiën* geweest – zeker in de tijd dat Van Parreren lid van de redactie was – dat een groot aantal artikelen heeft gepubliceerd van en over sovjetpsychologen. Deze publikaties hebben diverse onderwijs-onderzoekers in de jaren '70 en '80 geïnspireerd tot het toepassen van het sovjetpsychologische gedachtegoed bij het ontwerpen van domeinspecifieke instructieprocedures.

Via Gal'perin maakte Van Parreren kennis met het werk van Vygotskij. Het lag min of meer voor de hand dat hij sterk in de ban van deze ontwikkelingspsycholoog uit de jaren '30 zou geraken. Vooral de idee van de zone van de naaste ontwikkeling sprak hem zeer aan, temeer daar dit idee het belang van de component 'onderwijs' benadrukte. Zonder dat dit expliciet in zijn publikaties ter sprake komt heeft Van Parreren zich in het 'nature – nurture debat' steeds aan de zijde van degenen geplaatst, die de invloed van leerprocessen op de ontwikkeling hoog inschatten. Vygotskij's programma van de cultuurhistorische school was voor hem dan ook een welkome verrassing. De herwerking van het zojuist genoemde boek uit 1972 heette dan ook in 1980: "Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling". Ook kwam in die periode een oude interesse weer tot leven, namelijk die voor de filosofie. Hij was mederedacteur van de bundel "Psychologie en mensbeeld" en hij werd een trouwe relatie van de Internationale School voor Wijsbegeerte in Leusden.

De laatste tien jaar was de idee van 'ontwikkeld onderwijs' voor Van Parreren richtinggevend. De psychische ontwikkeling van een kind – dat was al duidelijk – zou in belangrijke mate worden bepaald door opvoeding en onderwijs, echter: niet elke vorm van opvoeding en onderwijs zou hetzelfde ontwikkelende effect hebben. De centrale vraag werd dan ook: wèlk onderwijs is ontwikkelend? De titel van het 'vriendenboek' dat hem ter gelegenheid van zijn afscheid van de Rijksuniversiteit Utrecht in 1982 werd aangeboden, was dientengevolge "C. F. van Parreren: op weg naar een genetische onderwijsleerpsychologie".

Helaas is het niet meer gekomen tot een ingrijpende herschrijving van zijn "Psychologie van het leren", waarin het genetische aspect zou zijn verwerkt. Dit is des te meer jammer, daar het handelingspsychologische onderzoeksprogramma, waarvan Van Parreren als het ware al in 1951 de contouren uitstippelde, als zijn belangrijkste bijdrage aan de onderwijsleerpsychologie kan worden gezien. Wat zou het resultaat zijn van een confrontatie met de programma's van de diverse stromingen binnen de cognitieve psychologie?

Afgaand op de discussies in en rond het tijdschrift *Handelingen* en recent in het *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* streed hij de laatste jaren – evenals dat in de jaren '50 het geval was – met grote felheid voor zijn persoonlijke opvattingen. Een strijdvaardigheid waarmee hij verscheidene oud-medestanders van zich vervreemde. Hoe dan ook, het is duidelijk, dat de wetenschappelijke nalatenschap van Van Parreren deel uitmaakt van de Nederlands/Belgische onderwijspsychologie. Dat daarin het contrast 'intentie en autonomie' Van Parreren na aan het hart lag, toont de inhoud van zijn afscheidsrede op 22 januari 1982: "Bedoeld en bepaald". Wellicht zijn het – zij het in een aangepaste context – de oorspronkelijke thema's in zijn werk die het meest de moeite waard zijn om te hernemen.

P. Span