

Het probleem van de schoolrijpheid in een dynamisch perspectief*

V. D'ESPALLIER

In de Westerse landen vangt het opzettelijk, cultureel, institutioneeller tegenwoordig aan tussen vijf en zeven jaar. Wie op de hoogte is van de geschiedenis van de onderwijsinstellingen, weet dat dit niet steeds zo is geweest. In de laatste tijd trekt men deze beginleertijden om allerlei redenen in twijfel. Grondige wijzigingen gebeuren er wel niet zoveel, maar in de literatuur is de discussie 'in'.¹

Zo wil men in de Skandinavische landen, waar de leerplicht met zeven jaar begint, om extra-pedagogische redenen een jaar vroeger beginnen.

In het belangrijke Engelse Plowden Report werd voorgesteld de Infant School met een jaar te verlengen, dus van vijf tot acht jaar.

In België begint de leerplicht in september van het jaar, waarin het kind zijn zesde verjaardag bereikt, maar de huidige Minister van Nationale Opvoeding loopt met plannen rond om van zes jaar tot vijf jaar te komen. Een besluit werd zopas in de ministerraad goedgekeurd om kinderen, die op 1 september van dit jaar de leeftijd van twee jaar en zes maand bereiken, tot de kleuterschool toe te laten.

Moet ik hier herinneren aan de voorstellen vervat in het Nederlands rapport 'Nieuwe onderwijsvormen voor vijf tot dertien à veertien-jarigen' waar de leeftijd van vijf jaar als een belangrijk keerpunt aangezien wordt.

Deze divergerende voorstellen om de kinderen hetzij ouder, hetzij jonger naar school te zenden, zijn te verklaren enerzijds door de wetenschap dat van uit psychologisch standpunt en in zover

men aanvaardt dat psychologische fasen werkelijkheden zijn, de leeftijd van zes jaar een overgang is, maar anderzijds ook mede door economische, sociale en politieke motieven. Tussen deze motieven is ook een algemeen fenomeen te noemen, de huidige drang naar versnelling.

Zoals uit deze voorstellen blijkt – het is slechts een kleine greep uit een groter geheel – er is wel enige deining. Maar daar blijft het niet bij.

Vanuit een andere hoek moeten een reeks pogingen vermeld worden om de bestaande tradities inzake aanvang van het onderwijs revolutionair te doorbreken. In de U.S.A. en in Duitsland stelde men voor om het leren lezen op drie jaar te laten beginnen. Iets daarvan is in Nederland doorgedrongen met de publikatie van Glen Doman.²

In Unesco-kringen wil men volgens het patroon van het leren van de moedertaal het tweede taal- en het vreemde talenonderwijs als het ware bij de geboorte laten aanvangen.

De voorstanders van de moderne wiskunde brengen enkele principes van de verzamelingenleer naar de eerste klassen van het lager onderwijs en zelfs naar de kleuterschool.

Ook al gaat men niet akkoord met deze precociteit, toch kan men aan deze praktijk niet schouderophalend voorbijgaan. Mede door hun beweringen, ervaringen, theorieën, nopen deze praktijken ertoe het vraagstuk van de maturatie zo juist mogelijk te stellen. Het vraagstuk van de zgn. schoolrijpheid is een onderdeel van het meer algemene vraagstuk van de maturatie en is als dusdanig pregnanter gesteld dan ooit. Vandaar waarschijnlijk de opleving sedert de vijftiger jaren van de belangstelling voor een thema dat reeds in de twintiger jaren en zelfs daarvoor, aan de

* Lezing bij de opening van het cursusjaar 1969-1970 van het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam.

orde was maar dan niet scheen aan te slaan.

Het vraagstuk van de zgn. schoolrijpheid moet vooral juist gesteld worden, zegden we. In dit verband moet er gewezen worden op de gewijzigde context waarin het hier en nu – want het heeft weinig zin over DE schoolrijpheid te spreken – moet omschreven worden.

In de tijd van de 'pioniers' van de schoolrijpheid (Scheibner 1914-1915) was er slechts een relatief gering aantal kleuterscholen. Nu is de kleuterschool een organisch onderdeel van het geheel van onderwijsvoorzieningen (in Duitsland niet) en is de schooldeelname zo goed als volledig (in het Verenigd Koninkrijk nog niet). In België volgen op dit ogenblik 96 percent van de kinderen uit de leeftijdsklasse die daarvoor in aanmerking komt, de kleuterklas van vijf tot zes jaar.

Het vraagstuk van de schoolrijpheid wordt dus praktisch een aansluitingsprobleem. Waar het zin heeft te stellen dat in de tijd van de pioniers van de schoolrijpheid de overgrote meerderheid van de schoolbeginnelingen van het gezin naar de school overstapte, gaat deze onderstelling tegenwoordig niet meer op: het gaat veeleer om een aansluiting tussen twee opeenvolgende onderwijsniveaus.

Dat is niet zonder belang. Als men een onderscheid maakt tussen de gereedheid voor de school als sociaal instituut en de gereedheid voor de school als leerinstituut, wordt het duidelijk dat de situatie van het zesjarig kind dat uit het gezin komt en dit wat uit de kleuterschool komt, toch wel enigszins anders is. Onderzoekingen hebben deze hypothesen trouwens bevestigd.

Op gevaar af ons in een te lange inleiding te verliezen, willen we uw aandacht vestigen op een onderscheid dat niet steeds voldoende gemaakt wordt. Om de reeds door Comenius gestelde eis, nl. 'ontwikkelingsgetrouw onderwijs' te realiseren, kan men twee kanten uit.

De kinderpsychologie heeft aanzienlijke vorderingen gemaakt. Eén van de merkwaardigste verworvenheden is wel het inzicht dat het kind als een totale persoon ontwikkelt: niet enkel cognitief, maar ook emotief en volitief. Deze ontwikkeling laat zich in fasen vastleggen, ook al is men het over de indelingscriteria vaak niet

eens. De psychologische leeftijdscesuren vallen niet samen met de organisatorische bepalingen inzake schoolbegin. Nu is het zinvol zich af te vragen hoe de ideale school van de toekomst er zou moeten uitzien om de psychische geaardheid van een kind in ontwikkeling op vijf, zes of zeven jaar op de juiste wijze op te vangen en tot volkomen ontplooiing te laten komen. E. M. Blanken drukt deze gedachte aardig uit in de vraag: 'Is de lagere school rijp voor de kleuter?'³ Het antwoord is noodzakelijk negatief. In de eerste plaats al omdat de huidige school tot stand kwam in een periode dat de kinderpsychologie nog in de kinderschoenen stond of zelfs niet als dusdanig bestond. Het instituut school dat we kennen, zoals dit hoofdzakelijk in de 19de eeuw en 20ste eeuw vorm kreeg, had niet in de eerste plaats kinderpsychologische bekommernissen.

Om het kind aan de bestaande school aan te passen ging men een andere weg: men vroeg zich af: 'Is het kind rijp voor de school?' Minder begaafde, maar ook zgn. niet-schoolrijpe kinderen werden voorlopig niet aanvaard. Deze kinderen konden onderkend worden mede door de ontwikkeling van de test als instrument, in casu de schoolrijpheidstest. Het vraagstuk van de schoolrijpheid werd en wordt nog al te vaak herleid tot een psychotechnische kwestie, tot een vorm van psychologische selectie die men ook in het bedrijfsleven kent.

Zeer langzaam verdringen de psycho-didactisch-pedagogische inzichten de louter psychotechnische opvattingen. De schoolrijpheid als 'Bildbarkeit in der Gruppe' is een pedagogisch-didactisch probleem – tevens een opdracht – en niet een probleem van toegepaste psychologie.

Op dit onderscheid zullen we nog terug komen. Intussen zitten we vast aan een gevestigde traditie, zelfs aan een gevestigde term: Schulreife, schoolrijpheid. We worden niet altijd goed gediend door de bestaande termen. Er zijn dan ook allerlei voorstellen om meer adequate namen te gebruiken.

Vele huis-, tuin- en keuken-, maar ook wetenschappelijke termen verwijzen naar een tijd, naar een cultuur, naar een wetenschappelijk model dat voorbijgestreefd is. Rijpheid is zulk een term,

die komt uit de biologie en uit het gewone spraakgebruik.

Een vrucht rijpt. Dat zit er nu eenmaal in.

Een lezing moet tijd hebben om te 'rijpen'. Men legt een project opzij, omdat het nog moet 'rijpen'. In deze voorbeelden lijkt het wel (zoals bij een appel en een peer) dat alleen de tijd een rol speelt. Men vergeet daarbij dat de uitgestelde lezing en het voorbarige project het bewustzijn verder bewust en onbewust activeren.

De zo vaak figuurlijk gebruikte term is ook in de wetenschap opgenomen, met name in de psychologie en meer bepaald in de kinderpsychologie. Rijping in de psychologie verwijst naar een biologisch proces, naar een gebeuren waarbij de evolutie van de kinderpsyche als een groei van binnenuit beschouwd wordt. Nu is niets gevaarlijker in de psychologie en in de wetenschappen in het algemeen dan de verklaring van feiten uit het eigen gebied aan de hand van een model ontleend aan andere wetenschappen. Rijpheid heeft een bijmaak van passief afwachten.

Wij lezen bij Piéron: 'Maturation, activité interne qui détermine les étapes successives du développement de l'enfant et qui est conditionnée par l'interaction de l'organisme et du milieu interne.'⁴ Bij 'milieu interne' gelieve u te denken aan geleidelijke neurofysiologische en hormonale beïnvloeding. Kan men, met het zwaard van de geest, in de evolutie van het kind de endogene, latente rijpheid van het kind theoretisch onderscheiden, in de realiteit liggen de zaken veel ingewikkelder. Het aandeel van rijping en milieu-beïnvloeding, het resultaat van rijpen en oefenen zijn in feite onontwarbaar vervlochten.

Voor een paar weken moest ik ambtshalve een dissertatie lezen over het grijpen bij zuigelingen.⁵ Met groeiende belangstelling hebben we in dit exhaustieve literatuuroverzicht weer eens kunnen nagaan hoe in dit, op het eerste gezicht ongecompliceerde gedrag, geslacht, ras, oefening, gezondheidstoestand, pre-natale afwijkingen, affectieve behoeften door elkaar grijpen. En dit reeds voor de leeftijd tussen één en vijf maand. A fortiori zal deze interactie op latere leeftijd en voor meer gecompliceerde functies nog sterker voorkomen.

Waarom dit alles vertellen? Omdat door het

ondoordacht gebruik van de term rijpen, dikwijls de bijgedachte naar voor komt: het komt wel van zelf, we moeten het maar afwachten, een jaartje uitstel lost alles vanzelf op. Men zou met sommige Duitse auteurs kunnen spreken van Altersreife, d.i. rijpheid gebonden aan de leeftijd. Ware het zo, dan moeten we er echt niet zo'n drukte om maken. Daarbij is die zuiver afwachtende houding voor de pedagoog-didacticus niet erg vruchtbaar, omdat een verantwoord ingrijpen en begeleiden dan overbodig is.

Niet aangepast zijn aan de eerste klas, heeft met zoveel andere elementen te maken: motivatie, sociaal milieu, begaafdheid, persoon van de onderwijzer, affectieve ontwikkeling, enz.

Pedagogisch handelen onderstelt dat we een didactische situatie creëren, oefeningen ontwerpen, ons persoonlijk inzetten om de nog niet aan de school toe zijnde kinderen lichamelijke, motorische, intellectuele, affectieve en sociaal op te vangen en te stimuleren binnen de grenzen van hun mogelijkheden om op deze wijze veel kinderleed en onderwijzersfrustraties uit de wereld te helpen.

Mogen we even resumeren?

In het voorafgaande hebben we een paar randtekeningen gemaakt met de bedoeling het vraagstuk van de schoolrijpheid juist te stellen.

1. Schoolrijpheid behoort thans tot de reeks schoolorganisatorische aansluitingsproblemen zoals deze op andere niveaus voorkomen.
2. De studie van de schoolrijpheid is een bijzonder geval van het geheel van de maturatiestudies.
3. Tot voor kort werd het probleem van de schoolrijpheid herleid tot een geval van psychologische selectie.

Belangrijk is, dat schoolrijpheid niet een toestand is die moet afgewacht worden, maar een proces dat pedagogisch-didactisch moet begeleid worden.

In het volgende nemen we ons voor slechts een paar punten te behandelen uit deze ruime problematiek.⁶

U moet het voor lief nemen dat we slechts suggestief en niet exhaustief te werk gaan.

Achtereenvolgens willen we iets zeggen over de

diagnose van de niet-schoolrijpe kinderen en over de maatregelen die getroffen kunnen worden om deze tien à vijftien percent kinderen uit de aanvangsklasse verantwoord op te vangen.

Groepstests in verband met de schoolrijpheid zijn niet de enige en zeker niet de beste instrumenten om de traagrijpenden en de minder leer- geschikten te detecteren. Wel worden ze het meest gebruikt.

Deze potlood- en papiertechniek is ontstaan vanuit de praktijk om alle schoolbeginners in een korte tijdspanne te onderzoeken: vier weken vóór en eventueel twee weken na de officiële inscholingsdatum. Met een tijdrovende individuele proef is een algemeen onderzoek van de leerlingen van het eerste leerjaar uitgesloten. Dit laatste gebeurt soms wel met de hulp van al dan niet goed voorbereide leerkrachten in vele Län- der in Duitsland. Lotte Danzinger spreekt van een 'Hypertrophie der Schulreifegruppentes- tungen.' Hoe staat het met de validiteit van deze onderzoeken? Welke waarborgen bieden de uitslagen?

Het principe van deze onderzoeken is een- voudig en in grote lijnen niet veel anders dan dit van de tests in het algemeen. Men streeft naar een congruentie tussen de eisen van de eerste klas van de basisschool enerzijds en de uitslagen van een reeks proeven die deze eisen heten te meten an- derzijds. Hoe groter de congruentie, des te beter de prognose inzake het toekomstig schoolsucces in de eerste klas. Deze operatie is kunstmatiger dan men zou denken. Laten we dit even aantonen.

Wat de school eist is zeer relatief. Grote of kleine scholen, scholen in de grote stad of op het platteland, scholen in volksbuurten of in residen- tiële wijken, scholen van het oude of van het vernieuwde type – respectievelijk nieuwe scholen – scholen met frontaal en andere met individueel onderwijs, klassen met logotrope of met pedo- trope onderwijzers (Caselmann); telkens staan we voor andere eisen t.o.v. de schoolbeginners. Men kan deze zeer reële situatie verdoezelen en zich afvragen of er geen 'algemene eisen voor het basisonderwijs' als zodanig bestaan. In feite ver-

onderstellen de meeste auteurs van schoolrijp- heidsproeven dat dergelijke 'algemene' eisen be- staan. Iedere auteur heeft zijn eigen en vaak een- zijdige opvatting over schoolrijpheid en de in- houd ervan; op basis van deze opvatting ont- werpt hij zijn proeven. Differentiatiebekwaam- heid, concentratie, opgavebereidheid, taakbesef, beheersing van de fijne motoriek, taalontwikke- ling, goede vormwaarneming, enz. moeten in zekere mate aanwezig zijn om met vrucht de eer- ste klas te volgen. De moeilijkheid ligt erin onder- scheid te maken tussen de elementen die essen- tiël, die zeer belangrijk, die wenselijk zijn.

In dit verband kan men de vraag stellen: meet een schoolrijpheidstest ook de intellectuele be- gaafdheid? Een goede test moet toch weten wat hij wil evalueren. Historisch gezien wilde men de schoolrijpheid in enge zin, de Altersreife, produkt van de endogene evolutie, los van de intellectuele begaafdheid 'meten'. Tegenwoordig ziet men meer in dat de intellectuele kwaliteiten van de leerling een zeer belangrijke rol spelen. Er zijn nu eenmaal, om het met Wiegiersma te zeggen, dom- me schoolrijpe en intelligente niet-schoolrijpe leerlingen. Controleonderzoeken, meer dan studie van de inhoud en de vorm van de test, zullen moeten duidelijk maken of we te doen hebben met de evaluatie van de Altersreife of de leerbekwaamheid voor zover deze praktisch kunnen gescheiden worden. Waar de correlatie tussen de testuitslag en de schooluitslag op het einde van het eerste leerjaar hoog is, maar waar deze correlatie met de schooluitslag op het einde van de tweede, of de derde, of de vierde klas ver- mindert, heeft men te doen met een schoolrijp- heidstest in de historische betekenis van het woord. Waar de correlatie zich handhaaft in de leerjaren na het eerste leerjaar of zelfs voort- durend groter wordt in de volgende leerjaren, gaat het om een intelligentieproef. Het moet niet verwonderen dat de schoolrijpheidstests in het algemeen in feite goede correlaties onderhouden met intelligentietests. Men heeft zelfs beweerd – maar hierin zullen wij deze auteurs niet bijtre- den – dat iedere schoolrijpheidstest, mits even- tuele lichte wijzigingen, een intelligentietest kan worden en omgekeerd. We staan dus voor een

moeilijkheid die, mede door onduidelijke begripsomschrijving, inherent is aan de zaak zelf.

Er zijn ook beperkingen, wat de gevraagde waarborgen betreft, als gevolg van de aanbiedingswijze van de proeven, nl. paper- and pencil-tests. Ook al worden deze 'schriftelijke' tests in kleine groepjes van leerlingen toegepast, toch bieden ze aan de schoolbeginners enige moeilijkheden: moeilijkheden in verband met het hanteren van de stift, vergeten van de opdracht, verkeerd begrijpen ervan, vlug spelend afgeleid worden, laag reactietempo, perseveratie, enz. Dat deze proeven sub-verbaal zijn, dat ze de fijne motoriek niet of slechts oppervlakkig kunnen onderzoeken, dat ze moeilijk de motivatie, de vitaliteit of de sociale houding kunnen onderzoeken, al deze tekorten vullen de rij van moeilijkheden aan.

Bepaalde van de voorgaande opmerkingen betreffen in mindere mate de individuele tests, die een grondige observatie toelaten. Ze vragen niet alleen meer tijd, maar ook een staf van geschoold personeel, nl. schoolpsychologen en schoolpedagogen. Zoals u ziet, een terrein met behoorlijk wat 'wolfsijzers en schietgeweren.'

Sinds 1955 zijn er bij mijn weten in Duitsland geen principiële wijzigingen in de testinhoud en -opbouw te signaleren. In de U.S.A. ligt de situatie wel enigszins anders.⁷ Wel heeft men gepoogd in sommige proeven het groepsgedeelte aan te vullen met een individueel gedeelte, zodat de evaluatie van de gesproken taal tot haar recht kan komen. De formulering van de vragen wordt minder levensvreemd. De vragen in verband met de verschillende functies worden rond een centraal thema gegroepeerd, thema dat tussen de normale kleuteractiviteiten kan worden ingeschakeld. Er worden richtlijnen aangegeven om tot een waardevolle observatie te komen.

Bernart stelt een Probe-Unterricht voor met proeven die vooral de leer- en de oefenbaarheid evalueren. Gedurende de week van dit Probe-Unterricht kunnen bestaande tests worden ingeschakeld en worden de kinderen grondig geobserveerd zodat eventueel de grens wordt getrokken tussen een tekort aan schoolrijpheid en de zich reeds uitende debiliteit.⁸

Het belangrijkste lijkt mij tenslotte nog de gewijzigde instelling bij de onderzoekers zelf. Meer en meer dringt de opvatting door dat de gegevens van de schoolrijpheidstests niet een selectief middel zijn om de leerlingen naar de kleuterschool terug te plaatsen of zelfs tijdelijk naar huis te zenden (zoals dit in Duitsland gebeurde), maar wel een aangrijpingspunt voor een meer adequate persoonlijke pedagogisch-didactische aanpak in het aanvankelijk basisonderwijs.

We stelden hierboven de vraag: Zijn deze tests valide? Wie als psychotechnicus een voor de beginner zo belangrijk advies geeft moet over een feilloos instrument beschikken. Zijn deze tests feilloos? We kunnen het antwoord op deze vraag uit het voorgaande extrapoleren. Maar belangrijker is de feiten zelf, zoals ze verspreid liggen in de verschillende controle-onderzoekingen, te raadplegen. Deze controle-studies zijn voor de theorie en de praktijk te belangrijk om niet even bij stil te staan.

Zoals gezegd werden in bijna alle Duitse Länderschulreifeprüfungen afgenomen. Dit geeft niet enkel duizenden adviezen, maar ook duizenden dossiers die achteraf kunnen bestudeerd worden. Onderzoekers hebben door verschillende methoden de validiteit van de uitslagen onderzocht. Follow-ups, statistische methoden, enquêtes, factoranalyse worden daarbij ingeschakeld. Aan de hand van het overvloedige materiaal, voorhanden in de jaargangen van het tijdschrift 'Schule und Psychologie', Westermann's Pädagogische Beiträge, van een lange rij van publikaties in boekvorm hebben we met één van onze medewerkers een paar jaar terug een overzicht trachten te geven van deze controlestudiën. Er werd gepoogd de verschillende gebruikte tests met elkaar te vergelijken steeds op basis van het gepubliceerde materiaal, o.a. voor de Grundleistungstest van Kern, de Münchener-, de Weiburger-, de Göppinger-, de Rheinhauser-, de Frankfurtertest. Zulk onderzoek leidt wel tot belangrijke inzichten, waarvan er hier enkele volgen.⁹

1. Bepaalde functies, o.m. de zo besproken Gliederungsfähigkeit (Kern) zijn in hoge mate vatbaar voor oefening.

2. Het ontbreken van een stimulerend sociaal milieu laat zich in alle testuitslagen sterk gevoelen. Sociaal belemmerde kinderen zijn minder schoolrijp.¹⁰
3. Het parallellisme tussen schoolrijpheid en lichaamsontwikkeling (Hetzer) moet sterk gerelativeerd worden.
4. De relatie tussen schoolrijpheid en de ontwikkeling van de fijne motoriek is hoog.
5. Het probleem van de schoolrijpheid is een begaafdheidsprobleem in de zin van de algemene aanleg om van de geboden middelen van het onderwijs een adequaat gebruik te maken. In deze begaafdheid liggen elementen verweven als geheugen, opmerkzaamheid, tempo en verstandelijke aanleg, waarbij rekening moet gehouden worden met het feit dat concentratie, tempo en functionering van het geheugen door factoren van de persoonlijkheidsontwikkeling of de karakterstructuur gunstig, maar vaker nog ongunstig, kunnen beïnvloed worden.
6. Dank zij de factoranalyse heeft men binnen de 'schoolrijpheid' een aantal essentiële componenten kunnen onderscheiden. Hierbij valt op dat een algemene rijpheidsfactor, die sterk in verband staat met de verbale ontwikkeling, domineert en praktisch in alle variabelen een zeer belangrijke rol speelt. De tweede belangrijkste factor is een persoonlijkheidsfactor die zowel de sociale, de emotionele, als de werkrijpheid omvat. De andere factoren zijn voor het globale domein van de schoolrijpheid van minder belang en spelen vooral een rol op het specifieke domein van het lezen en het rekenen.
7. De schoolrijpheidspoeven geven geen feilloze prognoses. Wanneer er kinderen met gunstige testuitslagen ingeschoold worden, komen ertoch een aantal mislukkingen voor op het einde van het schooljaar. Wanneer kinderen, met ongunstige testresultaten toch ingeschoold worden (het advies is meestal niet dwingend) zijn er een aantal die toch slagen op het einde van het schooljaar. Hetzelfde kind kan schoolrijp of niet schoolrijp verklaard worden, naargelang de test die ge-

bruikt wordt. De test als dusdanig slaagt er niet in de schoolrijpe kinderen nauwkeurig te selecteren of in alle gevallen een juiste prognose te stellen. Hij kan wel waardevolle aanwijzingen geven aan de leerkracht over de moeilijkheden in het algemeen of in een bepaald vak. Bij het onderwijs kan de leerkracht op basis van het bekomen profiel speciale aandacht besteden aan deze leerlingen. Zonder test kan de leerkracht die bepaalde moeilijkheden slechts na enkele maanden in de schoolprestaties onderkennen. Het onderzoek speelt dus in zekere mate een preventieve rol.

Groep tests alleen, mechanisch toegepast door niet geschoold en zelfs door geschoold personeel, geven geen exact uitsluitsel over de bekwaamheid van een schoolbeginner om met vrucht het basisonderwijs aan te vangen. Deze instrumenten kunnen dat overigens niet, omdat ze tegelijk het effect van de leeftijdsrijping, de minusvarianten van de begaafdheid en de eventuele training in het milieu evalueren. De grootste moeilijkheid ligt ook hier weer in de cesuur: waar begint de 'schoolweerbaarheid'¹¹ en waar eindigt de schoolonbekwaamheid? Individuele proeven, deskundige observatie verschaffen meer betrouwbare, maar geen onfeilbare gegevens.

In dit geval kunnen we terecht de vraag stellen: moet het onderzoek dat tot een diagnose leidt noodzakelijk zo verlopen, of kan het ook anders georganiseerd worden? Is het noodzakelijk dat een psychotechnisch onderzoek het laatste antwoord geeft in deze zaak of kan de detectie en de begeleiding achteraf niet in zijn geheel in de school ingebouwd worden?

Het antwoord op deze vragen willen we nog even opschorten, want het heeft te maken met het derde punt wat we in deze tekst willen behandelen nl. welke pedagogisch-didactische maatregelen kunnen we inbrengen voor de niet-schoolrijpen, de niet-schoolbekwamen, de onvoordelig-jarigen, maar ook de schoolmoecleuters? Herff groepeerde de 'Folgerungen für die Schulpädagogische Praxis' onder de volgende hoofdingen:

1. Die Revision des Lehrplans.

2. Die Revision der Unterrichtsgestaltung und der Klassenorganisation.
3. Die Festsetzung des Einschulungsalters.

Zoals u merkt heeft deze indeling betrekking op zuiver schoolorganische maatregelen enerzijds, op psycho-didactische anderzijds. Over de schoolorganisatorische voorstellen willen we het maar even hebben, al zijn ze op zichzelf nog zo belangrijk; bij de didactische opvattingen willen we wat langer stilstaan.

Organisatorische zowel als didactische maatregelen onderstellen vanzelfsprekend dat we het zittenblijven in de eerste klas (en trouwens niet alleen daar) resoluut afwijzen. Het aantal zittenblijvers in het eerste leerjaar ligt tussen 10 en 15 percent, het hoogste cijfer trouwens dat men in de zes jaar van het basisonderwijs noteert. De zittenblijvers in het eerste leerjaar leveren een groot deel van de recidivisten in de hogere klassen. Het is voldoende bekend dat het eerste tekort inzake schoolsucces mede verantwoordelijk kan zijn voor een gestoorde persoonlijkheidsgroei.

Het algemeen verhogen van de inscholingsleeftijd treft niet enkel de meerderheid van de leerlingen die wel 'schoolweerbaar' zijn - en a fortiori de schoolmoë kleuters en flinke leerlingen - maar biedt niet noodzakelijk positieve voordelen aan de niet-schoolrijpen en de schoolonbekwamen.

Het terug verwijzen naar de kleuterklas kan een enkele maal effect sorteren, maar is zeker niet aan te prijzen als algemene maatregel, zeker niet naar de kleuterschool zoals ze reilt en zeilt. Anders ligt het natuurlijk waar die verwijzing gebeurt naar een Schulkindergarten of naar een klas voor niet-schoolrijpe kinderen (Duitsland) die beide precies in functie van deze kinderen bestaan en waar in kleinere groepen volgens het patroon van het speel-leertype aan de individuele tekorten wordt tegemoet gekomen. Maar zelfs met deze op zichzelf goed bedoelde maatregelen moet voorzichtig worden omgesprongen: het nadeel van het voortijdig 'etiketteren' van schoolbeginners is niet denkbeeldig.

Er valt veel te zeggen voor een individueel versoepelen van de inscholingsleeftijd. Men geeft

in dit geval aan de ouders een relatieve vrijheid om het kind vroeger of later naar school te zenden, op voorwaarde bijv. dat het kind bij zijn zevende verjaardag definitief ingeschreven is.

We verwachten meer van praktische didactische realisaties op grote schaal die suggesties geven en voor de diagnose en voor de aanpak van de betreffende leerlingen.

Voor goed inzicht in de gestelde problematiek moeten we nog even een kleine parenthesis openen. De ontwikkelingspsychologie leert ons dat kinderen, ook al behoren ze tot eenzelfde genetische fase, inter- en intra-individuele verschillen vertonen. Niet alle kinderen marcheren 'in de pas'. Bij een individueel kind ontwikkelen niet alle functies op een gelijkmatige wijze. Als men deze twee psychische groeiwetten combineert, geeft zulks een grote reeks verschijningsvormen. Dit is het geval voor de psychische functies in het algemeen, en eveneens voor de schoolrijpheid en de leerbekwaamheid die door een zeker aantal psychische functies bepaald zijn. M.a.w. er zijn tenslotte maar weinig kinderen die totaal schoolonrijp zijn op de wettelijke leerplichtleeftijd, zoals er ook relatief weinig kinderen zijn die totaal schoolrijp zijn. Er zijn leerlingen met zekere lacunes; er zijn er die niet schoolrijp zijn, andere net nog niet, weer andere die voorwaardelijk schoolrijp zijn (mits een zekere medewerking van thuis bijv.).

Alle individuele gedragingen, bekwaamheden, attitudes moeten normaal volgens eigen tempo kunnen ontwikkelen van binnenuit, maar ook van buitenuit volgens een klastroon dat 'rijp is voor het kind' en geen star stramien blijft dat aan alle kinderen gelijke vorderingen voorschrijft te bereiken in een minimale tijd, die in de loop van de laatste jaren steeds maar korter wordt. Concreet gesteld: men wil een klastroon dat kinderen van vijf tot zeven jaar, volgens de inzichten van de genetische psychologie enerzijds en volgens de didactische principes van een vernieuwd onderwijs anderzijds, toelaat individueel klaar te komen met de eisen die de school aan leerhoudingen en leerprestaties stelt. Men moet de kinderen als het ware de kans geven om schoolrijp en leerbekwaam te worden: schoolrijpheid is inder-

daad een proces, geen situatie. Er zijn realisaties die ons de weg tonen.

De Engelse Infant School van vijf tot zeven is a.h.w. een schoolvoorbeeld.¹³ Ze verbindt de kleuterklassituatie met de eisen gesteld aan de verwerving van de eerste instrumentele vaardigheden. Zowel vanuit het gezin als vanuit de kleuterschool kunnen de kinderen op verschillende momenten naar de infantschool komen (nu nog tweemaal per jaar voor zover we goed geïnformeerd zijn). Zou het bestaan van de infantschool geen verklaring geven voor het feit dat het maturiteitsprobleem bij de schoolintrede als dusdanig zich in de Engelse pedagogische literatuur niet stelt?

Vermits er geen leeftijdsklassen zijn in het Jena-plan, bestaat het vraagstuk van de schoolrijpheid er als dusdanig niet. De schoolbeginners worden in de Arbeits- und Lebensgemeinschaft van de eerste drie schooljaren opgenomen, terwijl de instrumentele vaardigheden aangebracht worden volgens een aangepaste individuele begeleiding.

In Frankrijk – waar men dit niet op de eerste plaats zou verwachten – loopt sedert een paar jaren, 1967-1971, in 30 scholen verspreid over de ganse republiek, het experiment van de zogenaamde 'classes désenclavées'.¹⁴ De eerste drie klassen nl. de cours préparatoire, de cours élémentaire (un et deux) worden als een onderwijs-eenheid opgevat: le cycle premier de l'enseignement élémentaire. Karakteristiek voor de opzet van dit experiment, uitgevoerd onder de auspiciën van het Institut Pédagogique National, zijn een paar uittreksels uit de werkteksten:

- Lier étroitement le cycle premier d'une part à l'école maternelle, d'autre part aux cours élémentaires, en constituant sous la forme d'une unité pédagogique les trois premières classes, premier cycle de l'enseignement élémentaire.
- Assurer et contrôler un apprentissage rigoureux des outils fondamentaux, apprentissage élargi et étalé sur l'ensemble du cycle.
- Combiner l'appel au travail par petits groupes avec la personnalisation des acquisitions de base (individualisation des méthodes, inven-

taire permanent de l'acquis, rattrapage et consolidation).

- Contribuer à la définition nouvelle de l'école élémentaire dans sa structure et sa pédagogie.

Uit de bovenstaande voorbeelden moge blijken dat het Nutsseminarium dat een experiment leidt voor niet gedifferentieerd onderwijs aan 5-7 jarige kinderen, in goed gezelschap is.

Volledigheidshalve moge er hier nog gewezen worden op andere realisaties of experimenten, die weliswaar niet de eerste twee klassen van de basisschool samenvoegen, maar anderzijds toch wel belangrijk zijn voor de nieuwe inhoud van hetgeen de Fransen noemden: de eerste cyclus van het elementair onderwijs. Verwant met de reeds vernoemde Duitse Schulkindergarten en de klassen voor niet-schoolrijpe kinderen in Duitsland lijkt de Vorschulklasse in Wenen. Deze Vorschulklassen met een klassegrootte van 20 leerlingen, met daartoe speciaal opgeleide leerkrachten-vrijwilligers, bevinden zich in centraal gelegen volksscholen. De toewijzing van de kinderen gebeurt door de schoolpsychologische dienst. De ouders zijn nochtans niet gebonden aan het advies. Ze kunnen hun kinderen eventueel thuis houden of naar een kleuterschool zenden. Het verblijf in de Vorschule telt echter mee voor het volbrengen van de leerplicht. De Vorschulklasse is voorzien van rijk speel-leermaterieel. Het onderricht gebeurt van acht tot twaalf uur en bevat dagelijks een uur lichamelijke opvoeding. De gehele activiteit wordt deskundig begeleid.

Eveneens moet vermeld worden het First Grade Project in de New York City Schools dat sedert enkele jaren, voor het eerst in 1964-1965, in 25 scholen, onder deskundige leiding in een groot aantal scholen uitgeprobeerd wordt. Dit project lijkt belangrijk als een poging om een vernieuwde inhoud aan de eerste cyclus van het basisonderwijs te geven.¹⁵

Het ligt in de bedoeling de theorieën van de psychologen voor de praktijk vruchtbaar te maken. Niet zozeer de theorieën over de sociale, affectieve en de motorische ontwikkeling, dan wel deze betreffende de cognitieve ontwikkeling. Wie weet hoe actueel Piaget is in de U.S.A. zal

niet verwonderd zijn te vernemen dat de Piagetse opvattingen over de intellectuele groei van het kind grotelijks de activiteit bepalen. De moeilijkheden van het kind bij de overgang van het prelogisch naar het concreet-logische stadium vormen de grondslag voor het materieel nl. de leerspelen die naast de basic skills in aanmerking komen bij dit project.

Het gaat over zes 'Major Area':

1. Basic language skills:
Auditory discrimination and attention;
listening, comprehension;
learning to communicate;
language for thinking.
2. Concepts of space and time:
Learning shapes and forms;
spatial perspective,
the notion of time.
3. Beginning logical concepts:
Logical classification;
concepts of relationship.
4. Beginning mathematical concepts:
The conservation of quantity;
one to one correspondence;
number relations.
5. The growth of reasoning skills:
Understanding cause and effect;
reasoning by association;
reasoning by inference.
6. General signs of development:
Growing awareness and responsiveness;
directed activity;
general knowledge;
developing imagination.

Als we al deze realisaties en experimenten nader bekijken, vertonen ze naast verschillen te wijten aan nationale tradities, aan inspirerende theorieën, aan financiële mogelijkheden, toch heel wat gemeenschappelijke kenmerken die een basis zijn voor de verder te volgen strategie:¹⁶

- de klassen richten zich tot alle schoolbeginners;
- frontaal klasonderricht vervalt;
- de klasbevolking is klein (15-20);
- men differentieert volgens niveau;
- competitie tussen de leerlingen is uitgesloten;
- de speel-leerklas, de verbinding van kleuter-

school met lagere school, wordt de normale vorm van klashouden;

- er is overvloedig aangepast materieel;
- de leerkrachten zijn speciaal voor hun taak opgeleid;
- er is een permanente deskundige pedagogische leiding;
- er is regelmatig contact met de ouders;
- er is geen overdreven haast inzake lezen, rekenen, schrijven. Op het einde van de cyclus (7 jaar) moeten echter wel duidelijk omschreven doelstellingen bereikt zijn:
- naast de elementaire instrumentele vaardigheden wordt veel tijd besteed aan formele vaardigheden, zoals hierboven vermeld;
- in de loop van de cyclus is er gelegenheid, waar dit nodig blijkt, op natuurlijke wijze, bepaalde maturiteitsproeven in te schakelen.

Het 'inbouwen' van de gehele schoolrijpheidsproblematiek in de totaliteit (organisatorisch en inhoudelijk) van de school zelf is het belangrijkste resultaat van de hier geschetste evolutie. Niet enkel de begeleiding maar ook de diagnose komt in een ander licht te staan.

De opwerping dat op deze wijze de moeilijkheden slechts verplaatst worden, snijdt o.i. geen hout. Wel zullen er op het einde van deze cyclus enkele 'gevallen' blijven, maar deze enkele 'gevallen' zullen dan gedirigeerd dienen te worden naar een of andere vorm van buitengewoon onderwijs, waar ze waarschijnlijk thuis horen. In ieder geval zal hun verblijf in deze cyclus voor hun persoonlijkheidsgroei niet catastrofaal zijn geweest.

Laten we besluiten.

De problematiek van de schoolrijpheid en de schoolreadiness in het onderwijs inbouwen lijkt één van de taken van de basisschool van morgen. In een korte bijdrage in het Liber Amicorum, dat verschijnt ter gelegenheid van het aftreden van Prof. Gielen als hoogleraar, hebben we deze integratie als één van de finaliteiten van de basisschool opgenomen.¹⁷ Niet enkel dachten we dan aan de readiness in de eerste of in de eerste twee leerjaren, maar ook aan de maturiteit vereist voor het onderwijs in de grammatica, in de tweede taal, in de geschiedenis.

Het kind moet in de loop van het basisonderwijs de kans krijgen om de overgang naar het abstract-logische, naar het formeel-logische den-

ken op een individueel aangepaste wijze te maken. Dit stadium noemde Flitner het stadium van de *eigenlijke* Schulfähigkeit.

Aantekeningen

- 1a. M.O.W., Enige literatuur betreffende schoolrijpheid in verband met de kleuterleeftijd en aansluiting kleuterschool-lagere school (Literatuurlijst nr A. 353), 's-Gravenhage, M.O.W., Afd. Documentatie, 1966, 8 pp.
- 1b. M.O.W. Enige literatuur betreffende kleuteronderwijs (Literatuurlijst nr A. 386) 's-Gravenhage, M.O.W., Afd. Documentatie, 1967, 14 pp.
2. Doman, G., Kleine kinderen kunnen lezen, Amsterdam De Bezige Bij, 1965, 160 pp. Nederlandse bewerking en aanpassing door Eva Mardagant van: How to teach your baby to read, New York, Random House, 1964.
3. Nijkamp, W. H. e.a., Waarheen met onze 5- tot 7-jarigen? IJmuiden, Vermande, 1966, 80 pp.
4. Piéron, H., Vocabulaire de la psychologie, Paris, P.U.F., 1968⁴, p. 257.
5. Pijpe, A., Het grijpen bij zuigelingen, Leuven, niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Fac. Psychol. & Pedag. Wet., 1969, 217 pp.
- 6a. Haenen, A. W., Van kleuter tot schoolkind, Groningen, Wolters, 1967, VIII-226 pp.
- 6b. Johansson, B. A., Criteria of school readiness, Stockholm, Almquist, 1965, 333 pp.
- 6c. Herff, E., Schulreife, München, E. Reinhardt, 1967, 98 pp.
- 6d. Schenk-Danzinger, L., Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife, Stuttgart, E. Klett, 1969, 66 pp.
7. Ilg, F. L. & Ames, L. B., School readiness, New York, Harper & Row, 1964, 396 pp.
- 8a. Bernart, E., Schulreife und heilpädagogische Früherfassung, München, E. Reinhardt, 1961, 156 pp.

- 8b. Bernart, E., Der Probeunterricht, München, E. Reinhardt, 1965, 108 pp.
9. Viaene, L., Schoolrijpheid; nieuwe gezichtspunten en overzicht van de controle-onderzoekingen, Leuven, niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling. Inst. Psychol. & Pedag. Wet., Univers. Leuven, 1967, 230 pp.
10. De Backer, T. & Kristoffersen, I., Het maturiteitsprobleem bij vlaamstalige kinderen uit het Brusselse, Psychologica Belgica, 1969 (IX), 79-90.
11. Rupp, J. C. C., Opvoeding tot schoolweerbaarheid, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1969, 246 pp.
12. Van Assche, L., Voorlopers op de lagere school, Onderzoek naar de vervroegde inscholing in het eerste leerjaar, Leuven, niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Inst. Psychol. & Pedag. Wet., Univers. Leuven, 1961, 141 pp.
13. Children and their primary schools, A report of the Central Advisory Council for Education, Vol. 1: Report, Vol. 2: Research and survey, Plowden Report, London, H.M.S.O., 1967, XXI-555 + 633 pp.
14. Expérimentation d'un cycle élémentaire 'désenclavé' (stencil), Paris, Institut pédagogique national, e.d., 16 pp.
15. Let's look at first graders, New York, Board of Education of the City of New York, 1965.
16. Cfr. A. W. Haenen, Van kleuter tot schoolkind, Groningen, Wolters, 1967, p. 155 en vgl.
17. d'Espallier, V., De finaliteit van de basisschool, In: Liber Amicorum prof. J. J. Gielen, 's-Hertogenbosch, Malmberg, 1969, p. 55-65.