

# HET ONTWIKKELEN VAN EEN „KOMPENSATIE-PROGRAMMA” T.B.V. PLM. 5—6 JARIGE WOONWAGENCENTRUM-KINDEREN

K. SIETARAM

## INLEIDING

Het onderzoek „Opvoeding van en onderwijs aan woonwagenkamp-kinderen”, dat op verzoek van de Staatssecretaris van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen door de afdeling Sociale Pedagogiek — in samenwerking met de afdeling School- en klinische pedagogiek — van het Pedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht werd verricht, droeg over het algemeen een inventariserend karakter.

Nadat uit het inventariserend gedeelte van het onderzoek <sup>1</sup> duidelijk was gebleken dat de woonwagenkinderen vooral op het gebied van de taalontwikkeling een grote achterstand hebben t.o.v. hun leeftijdsgenoten uit de sedentaire samenleving, begonnen wij op een woonwagencentrum-school in januari 1967 met een eksperiment.

Verder bleek (uit het meergenoemde onderzoek) dat de school waar deze kinderen naar toe gaan als regel is afgestemd op „middle-class culture” en derhalve geen of weinig rekening houdt met de beperkte en afwijkende ervaringswereld van de woonwagenkinderen. Hierdoor falen de kinderen voortdurend, waardoor er negatieve zelfgevoelens t.a.v. de school opgeroepen worden. Hun schoolprestaties verslechteren daardoor nog meer, hetgeen hun aspiraties ongunstig beïnvloedt.

Voorts komt hier nog bij dat de woonwagenkinderen over het algemeen minder hoge aspiraties hebben aangaande hun toekomstige school- en beroepsloopbaan dan kinderen uit de wat hogere niveau's. (bv. „middle-class culture”)

Wat de schoolprestaties van de woonwagenkinderen betreft kan opgemerkt worden dat er bij hen sprake is van een toenemende mate van achterblijven in hun schoolprestaties, in vergelijking met de kinderen van de „middle-class culture” (kummulatieve deficiëntie) <sup>2</sup>

Het doel van het ontwikkelen van een compensatieprogramma t.b.v. plm. 5—6 jarige woonwagenkinderen is derhalve: een verrijking en uitbreiding van hun wereldbeeld te bewerkstelligen, en de gekonstateerde tekorten van de kinderen t.a.v. de aspecten voornoemd (tekorten, die vooral door de gezinssituatie zijn veroorzaakt) aan te vullen,

<sup>1</sup> Het onderzoek begon medio 1965 en is in 1967 afgesloten.

<sup>2</sup> *Opmerking:* Het verschijnsel van de kummulatieve deficiëntie, dat wij aantreffen bij de woonwagenkinderen, is niet specifiek voor deze kinderen, ze komen over het algemeen voor bij het sociaal belemmerde kind. Vgl. o.a. Th. G. Bolleman, „Het sociaal belemmerde kind”, J. B. Wolters, Groningen, 1966.

de gesignaleerde ontwikkelingsachterstand in te lopen, zodat de kinderen in het eerste leerjaar van het basisonderwijs sneller dan voorheen de cultuurtechnieken lezen, schrijven en rekenen zullen leren beheersen.

#### A. HET ONDERWIJS AAN KINDEREN UIT WOONWAGENCENTRA

##### 1. *Korte samenvatting van enkele cognitief-psychologische kenmerken van de woonwagenkinderen*

Iedere vorm van onderwijs zal rekening moeten houden met het ontwikkelingsniveau van de kinderen. Wanneer bijzondere maatregelen ten aanzien van het onderwijs op kampscholen overwogen worden, moeten deze steunen op gegevens omtrent het ontwikkelingsverloop die van woonwagenkinderen bekend zijn.

Vandaar dat enkele opvallende cognitieve gedragskenmerken, die in ons onderzoek onderkend werden, beschouwd zullen worden met het oog op een didactisch ingrijpen.

##### a. *Taalontwikkeling*

Uit het meergenoemde onderzoek blijkt dat het niveau van de taalontwikkeling van de bij ons onderzoek betrokken woonwagenkinderen is achtergebleven in vergelijking met hun leeftijdsgenoten in de „burgermaatschappij”. Dit is niet zozeer het gevolg van een onvermogen de taal als communicatie-middel te zien: in het woonwagencentrum wordt veel gesproken. Het verschil met de kinderen uit de „burgermaatschappij” ligt veel meer in het feit dat het woonwagencentrum een afwijkend taalgebruik heeft, met specifieke uitdrukkingen en een kleine woordenschat.

Het meest opvallende kenmerk van de woonwagencentrum-taal is de konkrete wijze van woordgebruik. Taal is hier beperkt tot communicatie-middel, doch geen denkmiddel. De school vereist een abstrakt woordgebruik; immers in de school wordt er voortdurend gesproken over voorwerpen en situaties die niet aanwezig zijn in het klaslokaal. De meeste schoolkinderen zijn gewend hun taal in verwijzende situaties te gebruiken en hun denkhandelingen te begeleiden door middel van woorden. De woonwagencentrum-kinderen daarentegen bepalen zich in hun taalgebruik voornamelijk tot de aanwezige objecten.

Wat de kommunikatieve taal betreft kan opgemerkt worden, dat deze vooral een armoede aan adjektieven kent. Men heeft in het kamp geen tijd voor uitgebreide beschrijvingen van wat men meemaakt: al heel

jong leert het kind dat de boodschap heel kort moet zijn, wil hij overkomen. De taal waarin het kind hier wordt toegesproken heeft een beperkter karakter.

De opdrachttjes (bijvoorbeeld) die door de ouders kort geformuleerd worden dragen meer het karakter van een bevel, hetgeen meer fungeert als een konditioneringsmiddel dan als stimulans tot kognitieve activiteit. Als de woonwagenkinderen iets aan hun ouders vragen krijgen ze veelal geen antwoord, dat eventueel zou kunnen bijdragen tot uitbreiding van hun kennis, woordenschat en verbetering van zinsbouw.

De ouders reageren op vragen van hun kinderen meestal met een enkel woord of gebaar. Deze kinderen worden bovendien niet tot spreken aangemoedigd, hun fouten worden niet of weinig gekorrigeerd. Het valt voorts op dat er in het vocabulaire van de woonwagenkinderen haast geen woorden voorkomen die abstrakties aanduiden. Van de opbouw van een begrippensysteem kan er nauwelijks gesproken worden. Bernstein heeft dit soort taalgebruik „restricted language code”<sup>1</sup> genoemd.

Enkele belangrijke kenmerken van deze vorm van taalgebruik zijn:

- Zeer korte, grammatikaal eenvoudige, vaak onvolledige zinnen met een eenvoudige syntaxis en over het algemeen in de bedrijvende vorm.
- Eenvoudig en herhaald gebruik van respektievelijk voegwoorden en bijwoorden, zoals: dus, toen, en, want.
- Weinig gebruik van samengestelde zinnen; bij gebruik hiervan komen er meer nevenschikkingen dan onderschikkingen voor.
- Het niet in staat zijn om een gegeven onderwerp in de loop van een „speech sequence” vast te houden; waardoor de informatie vaak een verward karakter krijgt.
- Beperkt gebruik van adjektieven.
- Veelvuldig gebruik van beweringen, waarbij de reden en de conclusies door elkaar gehaald worden zodat een kategorische bewering tot stand komt.
- Het moeilijk expliciet kunnen maken van hetgeen de persoon eigenlijk bedoelt.
- Het veelvuldig voorkomen van verschillende groep-idiomatische uitdrukkingen.

<sup>1</sup> Zie: Education, economy and society, Ed. by A. H. Halsey, J. Floud en C. A. Anderson, New York, 1961; en Linking home and school, Ed. by Maurice Craft, John Raynore and Louis Cohen, London, 1967.

Dit beperkt taalgebruik zal het sociaal belemmerde kind (i.c. woonwagenkind) niet terugvinden in de „elaborated” taal van de leesboekjes die het later moet gaan leren. De leesboekjes worden immers veelal gekenmerkt door minutieuze beschrijvingen van hun onderwerpen (bv. An en moe in de keuken; de verjaardag van Nel, etc.)

Volgens de opvattingen van Bernstein verschilt de taal als communicatie-middel naar gelang de sociale status van het gezin. Een kind dat in „verrijkte” taal wordt toegesproken ondervindt in sterke mate een stimulans tot denken, het maken van onderscheid. Door de „verrijkte” taal leert het kind niet alleen alternatieven kennen, het wordt zich niet alleen bewust van de mogelijkheden van keuze in verschillende situaties, maar het leert bovendien dat deze vorm van taalgebruik een sterk verwijzingskarakter heeft, en dat het daarmee ook verbindingen kan leggen tussen de verschillende zaken.

Dit verfijnd en rijk taalgebruik beïnvloedt uiteraard de cognitieve ontwikkeling van het kind gunstig.

Maar hoe staat het nu met de woonwagenkinderen?

Zelfs al zou men deze kinderen kunnen leren „lezen”, dan zouden zij zich moeten bewegen in een taalgebruik dat afwijkt van de woonwagencentrum-taal (de overgang woonwagencentrum-taal naar „verrijkte taal” geschiedt te abrupt, waardoor kortsluitingen ontstaan).

Bovendien bevatten zelfs de beste leesmethodes woorden die deze kinderen nauwelijks kennen of waarvan ze de inhoud niet beleefd hebben. (hen, vat, tuin, huis).

Hierdoor wordt het proces van het leren lezen ernstig belemmerd met alle gevolgen van dien voor de motivatie, de aandachtskonsentratie en daardoor voor de andere vakken.

Ook wijzen de resultaten van ons onderzoek, met name de resultaten van de leesvoorwaardentoets <sup>1</sup> en de taalitems van de intelligentietest, op taaltekorten.

#### b. *Waarneming*

Uit het onderzoek blijkt dat de instelling tot nauwkeurig waarnemen niet aanwezig is bij de woonwagenkinderen. Hiermee wil uiteraard niet gezegd zijn, dat deze kinderen bv. minder goed zouden waarnemen. De implicatie is slechts, dat zij slecht diskrimineren bij de gegevens

<sup>1</sup> Een serie proefjes die door de afdeling Schoolpedagogiek van het Pedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht ontwikkeld wordt en bedoeld is om na te gaan in hoeverre kinderen aan de voorwaarden voldoen om met succes aan het proces van het leren lezen te kunnen deelnemen.

die de school aanbiedt, omdat het milieu onvoldoende stimulansen kent. De tekorten in zuiver waarnemen liggen zowel op het gebied van de auditieve- als de visuele diskriminatie.

Hierdoor doet zich de omstandigheid voor dat bij het leren lezen in de school, bij het analyseren van letters bv. *p*, *d* en *b* veelvuldig verwisselingen plaatsvinden. Ook zal dit tekort de nuancering van het taalgebruik niet ten goede komen.

De remedie voor het waarnemingstekort zoeken wij niet in de eerste plaats in het gebruik van waarnemingslotto's, maar in nauwkeurig waarnemen binnen leef- en probleemsituaties. Dit betekent dat waarnemen wordt ingeschakeld bij andere activiteiten en dat weinig specifiek voor waarnemingstraining geschapen situaties worden toegepast. Naar onze mening zal een voorbereidend leesprogramma voldoende gelegenheid bieden tot waarnemingsoefening.

#### c. *Rubriceren, abstraheren*

Gegevens omtrent de wijze, waarop het wereldbeeld van het woonwagenkind geordend is, blijken schaars te zijn. Uit enkele aspecten van de taalontwikkeling kan men echter afleiden dat algemene begrippen en ordeningsmiddelen zeer gebrekkig gebruikt worden (taal is een ordeningsmiddel).

Men kan dit tekort trachten te verhelpen door de kinderen zinvolle sorteeropdrachten te laten uitvoeren. Ook hierbij is het zaak dat aansluiting wordt gezocht bij het bestaan van het kind. De in de handel zijnde lotto's garanderen niet voldoende deze aansluiting. In ieder geval zal de lotto eerst moeten worden geïntroduceerd d.m.v. een klasgesprek. Zeer bruikbaar is ook de verzameltafel.

Belangrijk is ook dat bij dergelijke oefeningen de taal wordt ingeschakeld; vaak bestaan rubriceer- en abstraheringsoefeningen uit non-verbale activiteiten. Dit lijkt ons minder gunstig, aangezien uit het voorgaande gebleken is, dat woonwagenkinderen de taal te weinig als denkmiddel gebruiken. Vandaar, dat deze oefeningen gericht moeten zijn op het aanleren en hanteren van generalisaties, begrippen en formuleringen.

#### d. *Rekenen, kwantificeren*

Bekend is dat het sociaal belemmerde kind zeer wel met geld kan rekenen, maar dat rekenen in abstracte formules: bv. „2 plus 5 is 7” niet aanslaat. Toch moeten zij zich op den duur binnen het rekensysteem kunnen bewegen. Het is te verwachten dat de woonwagenkinderen voor

een bepaald aspekt van het rekenen niet rijp zijn, met name levert de functie van het getallensysteem veel moeite op.

#### e. *Motivatie*

Uit de onderzoeksgegevens blijkt ook, dat de woonwagencentrumkinderen op het gebied van de leerbelangstelling in gunstige zin verschillen van de sociaal-belemmerde binnenstadskinderen. De ouders stimuleren blijkbaar op de een of andere wijze vaak het leren lezen van hun kinderen. Het kind krijgt daardoor een visie op de school als het instituut dat hem zal leren lezen. De grote moeilijkheid hierbij is, dat de school dit verwachtingspatroon dan ook moet waarmaken, en wel binnen zeer korte tijd. Duurt het te lang voordat de kinderen kunnen lezen, dan zou de aanvankelijke motivatie wel eens kunnen omslaan in een afkeer t.o.v. de school.

In dit verband moeten ook de observatie-gegevens genoemd worden, die erop wijzen dat de leerbelangstelling duidelijk daalt zodra de kinderen in de hogere groepen geplaatst worden. De leerkrachten situeren deze daling van leerbelangstelling op het ogenblik dat het kind kan lezen. Deze observatie wordt ondersteund door de opmerking, dat bij veel kinderen het „lezen” nooit habitus wordt: ook wanneer zij vlot kunnen lezen grijpen de kinderen niet spontaan naar een boek of tijdschrift.

Wanneer hun een boek wordt aangeboden, bestaat het lezen meestal uit bladeren en plaatjes kijken.

Bovengenoemde feiten pleiten voor meer aandacht voor de didaktiek van de hogere leerjaren en voor inspanningen de ouders beter te motiveren.

Nauw samenhangend met het probleem van de motivatie is de leerinstelling van de kinderen. Programma's voor sociaal-belemmerde kinderen in de V.S. noemen het aanbrenge van een leerinstelling als belangrijkste doel van hun bemoeiingen. Deze leerinstelling blijkt uit de aandachtskonsentratie, belangstelling voor schoolzaken, doorzettingsvermogen.

Ten dele komen woonwagenkinderen niet tot een gewenste leerinstelling, omdat zij psychisch onvoldoende toegerust zijn. Een andere oorzaak is, dat de methodiek en de leerstof onvoldoende rekening houden met het cultuurpatroon waaruit deze kinderen komen.

Tenslotte stimuleren de ouders weinig de belangstelling van de kinderen voor schoolzaken die geen betrekking hebben op de eenvoudige instrumentele vorming: lezen, schrijven, rekenen.

## 2. Schoolrijpheid

Veel leerkrachten van woonwagencentrum-scholen achten de 6—7 jarigen niet schoolrijp. De bovengenoemde ontwikkelingstekorten schijnen deze opvatting te ondersteunen.

Het begrip schoolrijpheid wordt dan opgevat als de verzameling van capaciteiten van kinderen die hen in staat stellen, de gebruikelijke methoden voor lezen, rekenen en schrijven zonder leerstrubbelingen te volgen. Tot die capaciteiten behoort ook de mogelijkheid tot aandachtskonsentrasië en taakgerichtheid.

Men moet zich echter afvragen, of een aangepaste methodiek dit tekort aan schoolrijpheid niet kan opvangen. In onderzoekingen met dergelijke aangepaste methodieken voor aanvankelijk lezen en rekenen op een aantal Utrechtse basisscholen is namelijk gebleken dat ook niet-schoolrijpe kinderen op zodanige wijze konden worden opgevangen, dat zij zonder achterstanden aan het onderwijsproces konden deelnemen.

Hierbij moet echter aangetekend worden dat een dergelijke aanpassing niet ongelimiteerd kan plaatsvinden.

De activiteiten lezen, rekenen en schrijven stellen fundamentele eisen, algemene voorwaarden, aan het kind en wanneer deze niet vervuld zijn, heeft het entameren van de instrumentele vorming nog geen zin.

Het is nu de vraag of de woonwagenkinderen aan deze fundamentele eisen voldoen.

Gezien de aard van de ontwikkelingstekorten moet deze vraag ontkennend beantwoord worden. Uit het zg. „leesvoorwaardenonderzoek” is gebleken, dat de essentiële voorwaarden voor het leren lezen in het algemeen niet aanwezig zijn, met name de voorwaarde dat het kind de gesproken taal voldoende beheerst. Het totaalbeeld van de kognitieve toerusting van de woonwagencentrum-kinderen komt overeen met dat van het sociaal-belemmerde binnenstadskind. Ook t.a.v. deze binnenstadskinderen blijken de normale methoden van het aanvangsonderwijs niet te voldoen. (Hierbij wordt verwezen naar het werk van het Ped. Centrum van 's-Gravenhage met deze kinderen).

De konklusie moet zijn, dat de woonwagenkinderen een „schoolrijpings”-programma nodig hebben dat fundamentele tekorten kan opvangen nog voordat de kinderen de basisschool bezoeken. Met het oog op deze doelstelling noemen wij een dergelijk programma een „kompensatie-programma”.

De ervaring in de V.S. met deze programma's opgedaan is echter, dat zij eerst voldoende effectief zijn, wanneer ook 3 en 4-jarige kin-

deren een stimulerend ontwikkelingsprogramma wordt gegeven. Bovendien zal het basisonderwijs op het compensatieprogramma moeten aansluiten.

## B. KOMPENSATIE-PROGRAMMA

### 1. *Algemeen*

De inhoud van een compensatieprogramma sluit voor een gedeelte aan bij de huidige kleuterschoolpraktijk. Een goed werkende kleuterschool gebruikt immers „ontwikkelingsmateriaal” en tracht verder de schoolrijpheid van oudere kleuters te bevorderen. Daarnaast zijn er ook duidelijke verschillen tussen de vigerende kleuterdidactiek en een compensatieprogramma. In de eerste plaats werkt het compensatieprogramma met nauwkeurige informatie over de achterstand van ontwikkeling van de kinderen. Het programma is in feite samengesteld als een pakket van leersituaties die ieder betrekking hebben op een bepaald aspect van de ontwikkeling. (Passief en actief taalgebruik, motorische ontwikkeling, visuele en auditieve diskriminatie, enz.) Bovendien geeft het programma voor ieder van deze aspecten een progressie van eenvoudig naar meer moeilijk. Het pakket van leersituaties kan men derhalve beschouwen als een serie leergangen, gericht op onderscheiden ontwikkelingsaspecten.

Het compensatieprogramma voor oudere kleuters is voorts onderscheiden van de kleuterschoolpraktijk doordat rechtstreeks gewerkt wordt aan de vervulling van voorwaarden voor de vakken van het aanvangsonderwijs in de basisschool. In het z.g. voorwaardenonderzoek van het Ped. Instituut der Rijksuniversiteit te Utrecht wordt een aantal voorwaarden onderscheiden waaraan kinderen moeten voldoen, willen zij het leerproces van lezen en rekenen zonder grote strubbelingen kunnen doorlopen.

Deze voorwaarden kunnen tot uitgangspunten gekozen worden voor een methodiek die de kinderen voorbereidt tot o.a. het leren lezen en leren rekenen. Voor de oudere kleuters (plm. 5—6 jaar) zal het compensatieprogramma voornamelijk bestaan uit een dergelijke voorbereiding tot het aanvangsonderwijs van de basisschool.

Bovenstaande opmerkingen geven nog geen uitsluitel voor de mogelijkheid een dergelijk compensatieprogramma samen te stellen. Ten aanzien van deze vraag moet opgemerkt worden, dat in de V.S. een



groot aantal precedenten van compensatieprogramma's te vinden zijn. Deze programma's zijn bestemd voor sociaal-belemmerde binnenstadskinderen.

Nu kan men het nederlandse sociaal-belemmerde kind niet gelijkshakelen met het amerikaanse, en dit geldt in nog sterkere mate voor het amerikaanse sociaal-belemmerde kind en het woonwagencentrum-kind. Voorts zijn er grote schoolorganisatorische verschillen tussen de V.S. en Nederland aan te wijzen.

Niettemin bestaan er grote overeenkomsten in de tekortkomingen van het soort kinderen in kwestie, zodat ook een groot aantal programma-onderdelen in de nederlandse situatie toepasbaar zijn. Het meest opvallende verschil tussen de amerikaanse en nederlandse programma's zal hierin gelegen zijn, dat een nederlands programma meer en systematisch aandacht zal dienen te besteden aan de rechtstreekse voorbereiding tot het basisonderwijs in de vorm van leergangen voor voorbereidend lezen, rekenen en schrijven.

Op basis van de informatie die het onderzoek ons geeft en in samenwerking met de leerkrachten van een kampschool wordt vanaf januari 1967 een poging gedaan, een eksperimenteel compensatieprogramma samen te stellen, dat gericht is op de specifieke tekortkomingen van de woonwagencentrum-kinderen. Het programma is bestemd voor oudere kleuters (5—6 jaar) die volgens het oordeel van de kleuterleidsters en op grond van onze observaties in de kleuterklassen daaraan deel kunnen nemen.

Het programma is zo samengesteld dat men zoveel mogelijk met de gebruikelijke leermiddelen kan volstaan.

2. *Het doel van het eksperiment kan omschreven worden als:*
  - a. het ontwerpen van een compensatieprogramma voor plm. 5—6 jarige woonwagenkinderen, aangepast aan de specifieke behoeften van deze kinderen.
  - b. een didaktische evaluatie van dit programma waarbij vooral de onderwijskundige aspecten (praktische toepasbaarheid; haalbaarheid) onder de loep genomen worden.
  - c. een eventuele herziening van het programma op grond van de resultaten van b.

### 3. *Het programma*

Het compensatieprogramma is in zijn geheel gericht op het kompen-

seren van ontwikkelingsachterstanden die zijn ontstaan ten gevolge van milieukondities (vgl. inleiding).

Het compensatieprogramma bestaat uit:

- a. een uitbreiding en verrijking van hun wereldbeeld, doordat ze iedere week met een nieuw onderwerp kennismaken (zie methodiek)
- b. een leergang ten behoeve van de ontwikkeling van het expressief en receptief taalgebruik, waarbij in het bijzonder aandacht wordt besteed aan het leren hanteren van de taal als denktaal.
- c. een leergang voorbereidend lezen t.b.v. het compenseren van tekorten in symboolbewustzijn, woordobjectivering, auditieve en visuele diskriminatie en motivatie voor het lezen.
- d. een leergang voorbereidend rekenen t.b.v. de ontwikkeling der kwantitatieve relaties en omgang daarmee, met het oog op vruchtbare deelname aan het aanvankelijk rekenen.
- e. een leergang voorbereidend schrijven. De bedoeling van dit onderdeel is de kinderen regelmatig en goed een potlood te leren hanteren. Daardoor zal er een verfijning van de motorische vaardigheid ontwikkeld worden, die noodzakelijk is voor de eerste schrijflessen.

Bovendien wordt er veel aandacht besteed aan expressie; tekenen, handenarbeid, liedjes zingen en dramatiseren worden wekelijks bij het programma ingeschakeld.

Resumerend kunnen we stellen dat het bovenbeschreven programma is opgebouwd rond de ontwikkelingsaspecten die onder A (pag. 2 e.v.) worden genoemd.

Deze zijn:

Taalontwikkeling (receptief en expressief taalgebruik); waarnemings-training (auditieve en visuele diskriminatie); begripsvorming; luisterhouding (taakgerichtheid, concentratie); ruimtelijke relaties (ordenen van het wereldbeeld); voorbereidend lezen; voorbereidend rekenen en voorbereidend schrijven.

#### 4. *Methodiek*

Het programma bestaat uit 12 reeksen; één reeks per week. Elke reeks is opgebouwd rondom een centraal thema, bv. boerderij, huis, kamp, park, dat een week lang stof fourneert voor de verschillende leersituaties, voor de meest uiteenlopende oefeningen.

Teneinde te verzekeren, dat de stofkernen inderdaad beleefd wor-

den, maken de kinderen kennis met de gekozen voorwerpen d.m.v. een bezoek, wandeling of film. Door het kiezen van zulk een onderwerp voor een hele week — een onderwerp dat de kinderen al enigszins vertrouwd is — bereiken we dat de oefeningen van het programma betrekking hebben op een door de kinderen beleefde situatie.

Ieder van de leersituaties is zo kort mogelijk gehouden: er is gestreefd naar korte maar intensieve activiteiten waarbij de verschillende leer-vormen elkaar afwisselen. De afwisseling achten wij noodzakelijk omdat de aandacht voor een onderwerp bij deze kinderen van korte duur is.

De meeste „lessen” duren 10—20 minuten.

Zijn de 12 onderwerpen (reeksen) aan de orde geweest, dan wordt er na de 3 maanden met een serie reeksen begonnen, die over het algemeen dezelfde onderwerpen behandelen. We doen dit omdat op onze eerste proefschool is gebleken, dat een dergelijke herhaling zeer nuttig is; verworven inzicht en kennis zijn enigszins bezonken en daarom is nu het moment gekomen om die te verdiepen, uit te breiden en meer relaties te leggen tussen de overeenkomstige reeksen (onderwerpen).

Elke weekprogramma begint met een *kennismaking* met het onderwerp dat die week behandeld wordt (bezoek, wandeling, film) gevolgd door een *klassegesprek* n.a.v. die kennismaking. Hetgeen gezien, beleefd en besproken is, wordt weergegeven in een klein *bordverhaaltje*. De volgende onderdelen van het weekprogramma zijn *oefeningen die als voorbereiding dienen voor het aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen*. Als voortzetting van het klassegesprek volgt een oefening, die we als „*taal-denkoefening*” hebben omschreven. Wanneer het weekonderwerp zich daartoe leent, wordt hierna een onderdeel in het programma opgenomen, dat *dokumentatie* en *illustratie* rond het weekonderwerp beoogt. Voorts kan men de kinderen iedere dag en als afsluiting van het weekprogramma enkele vormen van *ekspressie*, zoals tekenen, dramatiseren, laten beoefenen.

##### 5. *Voortzetting van het experiment*

Gezien de voorlopige positieve resultaten van het sterk experimenteel opgezette compensatieprogramma op een proefschool leek het ons wenselijk het experiment tot een groter aantal woonwagenscholen, nl. 5 scholen, uit te breiden. (Het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen verleende daartoe subsidie aan het Pedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht).

Zeer waarschijnlijk zal tijdens het toepassen van het programma op

5 scholen gedurende het tijdvak van een jaar blijken dat bepaalde onderdelen niet voldoen of beter vervangen kunnen worden door andere. Bovendien is het relevant, dat de toepassing van het programma naar zijn effect wordt getoetst met de daartoe ons ter beschikking staande toetsingsinstrumenten.

## 6. *Evaluatie*

In het onderhavige experiment kunnen we enkele belangrijke activiteiten onderkennen:

1. Het afnemen van een voortoets aan de 4½—6 jarige woonwagenkleuters van de 5 *proefscholen* (plm. 55 kinderen) en 3 *kontrôlescholen* (plm. 40 kinderen). Deze voortoets maakt deel uit van een evaluatie-procedure, die in het experiment toegepast wordt.

De toets bestaat uit het afnemen van de Terman en Merrill Intelligentietest en de Utan-test<sup>1</sup> zowel aan de proef- als aan de kontrôlegroep. De test wordt aan het begin en aan het einde van het schooljaar afgenomen en vervolgens worden de resultaten van de proefgroep vergeleken met die van de kontrôlegroep.

De eerste testafname geschiedt als de scholen al twee weken aan de gang zijn. De test moet in een kort tijdsbestek geschieden omdat de gegevens anders onbetrouwbaar worden, doordat de kinderen van de proefscholen deelnemen aan het compensatieprogramma.

2. Een evaluatie van het compensatieprogramma in de kleuterafdeling van de vijf proefscholen. Het doel hiervan is na te gaan:
  - a. of de geprogrammeerde onderdelen naar moeilijkheidsgraad aansluiten bij het ontwikkelingsniveau der kinderen;
  - b. welke klasse-organisatorische moeilijkheden zich voordoen bij de invoering van het programma en hoe zij te overwinnen zijn;
  - c. of de nieuwe leer- en werkvormen die in het programma zijn opgenomen praktisch uitvoerbaar zijn.

Deze evaluatie wordt uitgevoerd door wekelijkse bezoeken aan de proefschool, schoolobservaties, gesprekken met leerkrachten en door de dagelijkse verslagen door de leerkrachten zelf. De schriftelijke verslagen worden door de onderzoekers geanalyseerd en het programma op grond van deze resultaten herzien.

Drs. K. Sietaram is wetenschappelijk medewerker aan het Pedagogisch Instituut aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

<sup>1</sup> Utan is: Utrechts taalniveau, Pedagogisch Instituut R.U. Utrecht, nog ongepubliceerd.