

## OVER DE „PROEVE VAN EEN LEERPLAN VOOR HET BASISONDERWIJS”

G. BOOMSMA

De Lager-onderwijswet 1920 bindt het onderwijs op de openbare en bijzondere scholen voor gewoon lager onderwijs aan een leerplan.

Welke functie dient het leerplan in de school te vervullen, zal het geen dode letter blijven? Voor ons antwoord willen we wijzen op de invloed, die de „Leidraad, samengesteld door de Inspectie van het Lager Onderwijs in de derde Hoofdinspectie” op het onderwijs in ons land heeft uitgeoefend.

Gegoten in de vorm van een leerplan, was de Leidraad een bron van inspiratie voor velen bij de inrichting van hun onderwijs. De mededeling bij de achtste druk, dat geen verdere bewerking meer zou volgen, verwekte, ondanks de motivering wel enige teleurstelling. Voortdurend bleek bij de opstelling van het onderwijsprogramma behoefte aan steun.

De moeilijkheden, die hier liggen, komen tot uiting in de redactie van de gebruikelijke leerplannen. Aanduiding van de stof in zeer algemene termen moet vaak de verlegenheid van de auteur verdoezelen; het gevolg is dat de onderwijzer er voor zijn dagelijkse arbeid te weinig houvast in vindt.

De „Leidraad” kwam tegemoet aan deze behoefte door een meer exacte omschrijving van de leerstof. Hij onthield zich echter van praktische aanwijzingen voor toepassing in de klas; in het voorwoord wordt deze taak bij herhaling aan de Pedagogische Centra toegewezen. De vraag is echter of hier niet meer van de Pedagogische Centra wordt gevergd, dan zij op korte termijn zullen kunnen verwezenlijken. Een onderwijzer, die de kweekschool verlaat, is naar wettelijke maatstaven bevoegd om de volgende veertig jaren het basisonderwijs in zijn volle omvang te geven. Men mag echter van hem verwachten, dat hij de moeite neemt om zijn vakbekwaamheid op peil te houden en kennis te nemen van nieuwe ontwikkelingen op het vakgebied.

Er bestaat daarom een duidelijke behoefte aan een voortgezette op het onderwijs gerichte scholing. Op dit gebied verrichten de Pedagogische Centra baanbrekend werk; van succes kan echter pas gesproken worden, indien deze voortgezette scholing algemeen als vanzelfsprekend onderdeel van de beroepsuitoefening wordt aanvaard. Zover zijn wij nog allerminst. Het komt ons dan ook voor, dat de scholen in deze situatie aan daadwerkelijke adviezen bij het samenstellen van hun

leerplan behoefte hebben. Tegen de achtergrond van deze gedach-  
tengang kan men aan een leerplan drie eisen stellen:

1. het behoort door een duidelijke omschrijving van de leerstof en het aangeven van de volgorde van behandeling een gericht didactisch handelen te bevorderen;
2. het dient, in aansluiting op de omschrijving van de leerstof, didac-  
tische aanwijzingen te geven, die de individuele leerkracht steun  
geven bij het uitvoeren van zijn lestaak;
3. het moet als grondslag gebruikt kunnen worden bij de besprekingen  
van het gezamenlijk personeel der school teneinde het teamverband  
en de eenheid van de didactische aanpak in de school te bevorderen.

Het zal inmiddels duidelijk zijn dat de bestaande leerplannen aan deze  
eisen zelden voldoen. Dit heeft geleid tot een verontrustend functiever-  
lies van het leerplan. In vele scholen is het nog slechts pro forma  
aanwezig. Het gevolg is dat soms van klas tot klas persoonlijke voor-  
keur tot een willekeurige stofkeuze kan leiden, en dat de didactische  
lijn in de school vaak ver te zoeken is. Omvang en inhoud van het  
basisonderwijs kunnen op deze wijze gevaar lopen:

1. er bestaat kans op niet te verantwoorden hiaten in de kennisover-  
dracht;
2. persoonlijke voorkeur kan leiden tot te grote opstapeling van leer-  
stof op bepaald gebied;
3. bij gebrek aan overzicht van de leerstofdoelen voor een bepaald  
leerjaar dreigt een slaafs volgen van het leerboek;
4. de systematische samenhang van de leerstof kan niet uit het oog  
verloren worden.

Het is de mening van de samenstellers van de hierna te bespreken  
"Proeve van een leerplan over het basisonderwijs met didactische aan-  
wijzigingen", dat een uitgewerkt leerplan, dat tegelijkertijd kan functio-  
neren als didactisch handboek voor de onderwijzer, veel van de hier-  
boven genoemde problemen kan helpen oplossen.

De leerlingen van het Nederlandse basisonderwijs vormen geen homo-  
gene groep. Er bestaan tussen hen grote verschillen: niet alle leerlingen  
leren even gemakkelijk, veel kinderen worden bij het leren gehandi-  
capt door taalarmoede, of door een verschillende ervaringskennis. Deze

verschillen geven een ongelijk aanknopingspunt voor de schoolse vorming. In het door het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam uitgevoerde onderzoek „Schoolkinderen uit onderscheiden Nederlandse milieus” (Mededelingen no. 62 en 67) bleek, dat de daarin betrokken leerlingen in drie groepen waren onder te brengen, waarbinnen duidelijk verschil bestond in houding tegenover de leerstof en in bereikbare leerresultaten. Een leerplan, zoals het hier aangekondigde, dat het onderwijs aan alle Nederlandse kinderen wil dienen, moet met de bestaande verschillen rekening houden.

Het moet voor alle categorieën die stof geven, die in goed onderwijs tot een optimale vorming van het kind kan leiden. De Commissie, die het Leerplan heeft samengesteld, is zich hiervan voortdurend bewust geweest.

Tegen de achtergrond van het in het voorgaande gestelde moet men de Proeve plaatsen, die door een daartoe door het Nutsseminarium ingestelde Commissie is samengesteld. Deze Commissie werd gevormd door een lid van het Rijksschooltoezicht, enkele vertegenwoordigers van Gemeentelijke onderwijsinspecties en enkele medewerkers van het Haags Pedagogisch Centrum en het Nutsseminarium voor Pedagogiek. De Commissie werd bij haar arbeid door vele specialisten terzijde gestaan. De belangrijkste beginselen, waardoor de Commissie zich heeft laten leiden, zijn de volgende:

1. Het Leerplan is bedoeld voor het basisonderwijs in al zijn schakeringen. Ten aanzien van de „vakken, verband houdend met de richting der school”, die op bijzondere scholen voorkomen, heeft zij echter gemeend, zich van het geven van richtlijnen te moeten onthouden.
2. Waar de aard van het vak dat mogelijk en wenselijk maakt, is in de opbouw van het Leerplan een verdeling naar moeilijkheidsgraad toegepast, die tegemoet komt aan de spreiding onder de leerlingen.
3. Aansluitend op het Leerplan zijn Didactische Aanwijzingen ontworpen die de onderwijzer de nodige steun moeten geven bij de toepassing van het Leerplan in de praktijk. De Commissie heeft er naar gestreefd dat zo te doen, dat aan de onderwijzer geen overtrokken eisen gesteld worden. Het plan geeft daardoor wellicht een consolidatie te zien van het baanbrekend werk, dat door vele vernieuwers en onderzoekers in de school in de achter ons liggende jaren is verricht. Het plan laat daarbij tevens ruimte voor verder vernieuwingswerk.

## DE INRICHTING EN SAMENSTELLING VAN HET LEERPLAN

Het leerplan wordt om praktische redenen uitgegeven in twee delen, die echter als één geheel moeten worden gezien. Deel A geeft de leerplannen voor alle vakken en alle leerjaren, voorafgegaan door een algemene inleiding tot het hele werk en een beschouwing over het totaliteitsonderwijs. In deel B zijn de „Didactische Aanwijzingen” per vak of vakkengroep in afzonderlijke brochures bijeengebracht. Dit, om latere eventuele herzieningen per vak of vakkengroep op eenvoudige wijze mogelijk te maken. Zij volgen in hun aanwijzingen de tekst van het Leerplan op de voet.

De aanwijzingen omvatten:

1. algemeen didactische richtlijnen;
2. gerichte suggesties voor de wijze van aanbieden voor de leerstofonderdelen;
3. lesvoorbeelden;
4. aanwijzingen voor toepassing in totaliteitsonderwijs;
5. documentatiemateriaal voor onderwijzer en leerlingen.

De samenstelling van deel A vergde een voortdurende bezinning op de formele en materiele doelstellingen. Het ging daarbij steeds om de vraag naar selectie en ordening van de leerstof, rekening houdend met een natuurlijk differentiatie-proces bij de leerlingen. Het centrale uitgangspunt was daarbij steeds de algemene doelstelling voor het basisonderwijs, die door de Commissie als volgt werd geformuleerd.

Het volgende is voor een groot deel ontleend aan de algemene inleiding van de „Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs”.

Het basisonderwijs heeft, in het geheel van onderwijsvoorzieningen tot taak de kinderen in te leiden in de elementaire gedragsvormen, kennis en vaardigheden, ten dienste van de vorming van hun persoonlijkheid en hun intrede in de cultuur en ter voorbereiding van hun deelneming aan een met hun potenties overeenstemmende vorm van voortgezet onderwijs.

Deze bezinning heeft er toe geleid om in deel A een leerstofomschrijving te geven in drie parallel lopende kolommen, afgestemd op de drie groepen, die bij onderzoek in het Nederlandse basisonderwijs werden aangetroffen. Binnen de kolommen dragen de onderdelen van de leerstof een nummer, dat verwijst naar de bijbehorende „Didactische Aanwijzingen”. Ter voorkoming van misverstanden zij nadrukkelijk aangetekend dat de samenstellers de hierboven genoemde groepen niet zien als een vorm van streaming. Niet alleen kan volgens dit Leerplan een leerling

voor verschillende vakken tot verschillende groepen gerekend worden, maar ook binnen een vak is de overgang van de ene groep naar de andere voortdurend mogelijk, m.a.w. er kan een voortdurende wisseling van groepen plaats vinden als gevolg van de prestaties van de leerlingen. De leerlingen differentiëren dus zichzelf door de wijze, waarop ze hun taken volbrengen. Wil het onderwijs deze wisselende groepen tot een optimaal vormingsresultaat voeren dan zal het klassikaal-gelijktijdig onderwijs met de daarbij behorende uniforme leersituatie doorbroken moeten worden en plaats moeten maken voor het werken in losser klasseverband. Immers hierdoor krijgt de leerkracht de mogelijkheid om door het aanbrenge van varianten in de leersituatie, in de leerstof en in de leeractiviteiten tot een pedagogisch-didactisch handelen te komen, dat met de eigen aard van het kind, zijn ervaringswereld en de leerstof rekening houdt. Hieruit vloeit een consequente toepassing van het differentiatiebeginsel voort.

Zo vereiste deel B van de samenstellers een bezinning op varianten in de leersituatie. Zowel het in vakken gesplitst onderwijs als het totaliteitsonderwijs, waarbij de vakkensplitsing wordt doorbroken, moesten daarin hun rechtmatige plaats krijgen.

*De volgende varianten in de leersituatie achtte de Commissie mogelijk:*

1. Varianten als gevolg van differentiatie in de leerstof naar omvang en inhoud.

Hierbij wordt rekening gehouden met:

basisleerstof, aanvullingsleerstof, beperking van de basisleerstof.

*De basisleerstof* geeft het voor alle leerlingen van de basisschool noodzakelijke leerstof- en begrippenpakket. Deze wordt aangegeven in de middelste kolom van deel A, verdeeld over de zes leerjaren.

*De aanvullingsleerstof* behoort de leerlingen ten eerste de mogelijkheid te bieden om de basisleerstof op een zelfstandige wijze nader te verwerken en hun kennis dienaangaande te verdiepen en ten tweede hun inzicht aan nieuwe mogelijkheden te toetsen. De kennis, die hierdoor verkregen wordt, gaat dus niet uit boven de eisen van de basisleerstof (gesteld binnen een bepaald leerjaar). Deze stof is niet altijd even nauwkeurig in een leerplan aan te geven. Vandaar dat de Commissie zich bij bepaalde onderdelen van de leerstof in het leerplan heeft beperkt óf tot het uitsluitend aanduiden van de basisleerstof (zoals bij luisteren en spreken) óf tot het aangeven van enkele richtlijnen voor het zoeken van de aanvullingsstof (zoals bij de zaakvakken).

Bij andere delen was het echter wel mogelijk deze aanvullende leerstof op te nemen, in het bijzonder in de hogere leerjaren. Men treft deze

aanvulling in de rechterkolom naast de basisleerstof aan onder het opschrift: uitgebreid programma. Deze is bestemd voor de goede tot zeer goede leerling.

### *Beperking van de basisleerstof*

Niet alle leerlingen kunnen voldoen aan de eisen van de basisleerstof. Toch beschikken ze over voldoende capaciteiten om in staat geacht te worden met goed gevolg een verlicht programma te verwerken zonder zittenblijven. Daarbij moet rekening gehouden worden met een trager tempo en een geringer verstandelijke aanleg. Verlichting van de leerstof, zonder te kort te doen aan de aard en de structuur van die stof, was hiervoor noodzakelijk. De Commissie heeft voor bepaalde onderdelen van de basisstof deze nauwkeurig aangegeven, voor andere delen moest zij zich hiervan onthouden (spreken en luisteren) of moest zij volstaan met het aangeven van enkele richtlijnen, waarin de verlichting gezocht moet worden (zoals bij de zaakvakken).

Men vindt dit in de linkerkolom naast de weergave van de basisleerstof onder het opschrift: verlicht programma.

In die gevallen waar geen aanvulling of verlichting van de basisleerstof was aan te geven, vindt men in de didactische aanwijzingen, onder de oefenmogelijkheden, op welke wijze men opdrachten kan geven, die de leerlingen voortdurend in staat stellen tot het werken op verschillend niveau.

2. Varianten als gevolg van de differentiatie in de leerstof naar tempo. Deze hangen samen met de aard en de structuur van het desbetreffend vak. Bij een vak, dat een streng systematische opbouw verlangt, zoals het rekenen en enkele delen van het moedertaalonderwijs, kan niet met een volgend onderwerp begonnen worden alvorens het voorafgaande gekend wordt. Zo zal bijv. de orientatie in de getallenrij tot 20, tot 100 enz. bij de ene leerling veel meer tijd vergen dan bij de andere, voordat deze de getalervaring en de getalkennis heeft opgedaan die nodig is om met het systematisch rekenen te beginnen. De vlugge leerling verlangt instructies, vraagt er zelfs om, om met het materiaal dat hem ten dienste staat en hem voor problemen stelt, verder te kunnen gaan. De school zou hem groot onrecht doen, indien ze hem terwille van de minder vlugge groep, deze instructie zouden weigeren. We vervallen dan opnieuw in de fouten, die het klassikale systeem aankleven.

Vergelijkt men dus de drie kolommen in deel A: verlicht programma,

basisleerstof en uitgebreid programma bij lezen, spelling, grammatica en rekenen, dan zal opvallen, dat de basisleerstof in al de drie kolommen genoemd, hier en daar in verschillend tempo wordt afgewerkt.

### 3. Varianten in de leersituaties.

#### *Klassikale instructie, groepsinstructie*

Uit het bovenstaande zal duidelijk zijn, dat instructielessen nu eens klassikaal, dan weer in groepsverband gegeven dienen te worden. Wij gaan van het standpunt uit, dat – waar mogelijk – klassikale instructie de voorkeur verdient. Dit laatste is zeker het geval bij de zaakvakken, de expressievakken en bepaalde onderdelen van het moedertaalonderwijs en het rekenen. Voor andere delen van de beide laatste vakken echter niet, gezien de aard van deze leerstof en het ongelijke leertempo van de leerlingen. De klassikale instructie dient altijd gevolgd te worden door een opdracht, waardoor de stof op verschillende wijzen verwerkt kan worden. De nabespreking naar aanleiding van verwerkte opgaven kan echter weer klassikaal plaatsvinden.

Het zal meer dan eens voorkomen, dat een aantal leerlingen in de klassikale- of groepsinstructieles nog niet tot inzicht in de nieuwe leerstof gekomen is. De leerlingen, die de aangeboden leerstof wel begrepen hebben, kunnen hun vaardigheid in de vereiste bewerkingen gaan vergroten door middel van oefentaken.

Met de leerlingen, die de nieuwe stof nog niet na één instructieles doorzien hebben, gaat de onderwijzer nog eens een analoog geval behandelen. Op deze wijze schept hij voor deze leerlingen een nieuwe leer-situatie; de groep is kleiner, het contact is inniger, de aandacht kan meer gericht worden, de aanbieding van de leerstof kan meer aangepast zijn. Hier is dus sprake van een gedifferentieerde verwerking van de kernleerstof.

#### Individuele hulp.

Tenslotte kan de onderwijzer zich nog speciaal richten op een enkele zwakke leerling, die nu - een soort suppletoire instructie - het nieuw leerstofgeval in een concreter raam (bijv. met behulp van adequate rekenhulpmiddelen) aangeboden krijgt.

Aanwijzingen hiervoor treft men aan in deel B.

### 4. Varianten in de leerstofverwerking.

We wezen er reeds op, dat de klassikale instructie, waarin een „gericht oefenen”, een inzichtelijk verwerven van nieuwe begrippen en me-

thoden plaatsvindt, moet leiden tot een oefenperiode van enige duur om bepaalde begrippen, bewerkingen en vaardigheden beter te verankeren. Hiervoor bevelen we het werken met verschillende soorten taken aan.

### *Het werken met taken*

Onder een taak verstaan we dan:

een verzameling vragen, opgaven of opdrachten betrekking hebbend op een bepaald deel van de leerstof, welke door de leerling zelfstandig en onder eigen verantwoordelijkheid beantwoord, opgelost of uitgevoerd moet worden.

In het Leerplan wordt onderscheid gemaakt tussen de volgende soorten taken:

1. Kerntaken (kernleerstof), die door alle leerlingen worden gemaakt.
2. Suppletietaken (aanvullende kernleerstof) zijn eigenlijk correctietaken voor leerlingen, die meer oefening nodig hebben dan in de kerntaak voor hen werd geboden en die zich op deze wijze de kernleerstof in een concreter raam eigen kunnen maken.
3. Keuzetaken (verdieping van de kernleerstof-enrichment).  
Deze geven niveauverschillen aan. Het niveauverschil wordt enerzijds bepaald door de formulering van de opdrachten en anderzijds door het min of meer gecompliceerde karakter ervan. De leerlingen kiezen zelf de opdrachten, die ze kunnen maken.

### *Het samenstellen van taken*

De Commissie geeft in deel B aanwijzingen op welke wijze men deze taken kan samenstellen, eventueel met behulp van bestaande methoden.

### *Welke mogelijkheden kunnen zich nu voordoen bij een consequente toepassing van de bovenomschreven differentiatie-mogelijkheden.*

1. De schoolbevolking bestaat bij de entree in het eerste leerjaar uit een homogene groep met betrekking tot de sociale achtergronden. Aan het begin in het eerste leerjaar zal de leerkracht vrijwel geheel klassikaal les kunnen geven, al zullen de opdrachten weer zo gegeven moeten worden dat ieder kind op eigen niveau kan werken. Dit leidt tot differentiatie tussen de leerlingen, die tenslotte zo groot wordt, dat aan de groep die bijv. het oorspronkelijke leertempo niet kan bijhouden, langere tijd gelegenheid gegeven moet worden tot het verwerken van de noodzakelijke stof. Dit leidt er tenslotte toe,



dat de leerkracht zich voor instructie in groepsverband geplaatst ziet, eerst misschien nog aan twee groepen, tenslotte aan drie. Het zijn dus de leerlingen zelf, die door hun leerprestaties, in de verschillende groepen terecht komen.

2. De schoolbevolking bestaat uit een zeer heterogene groep. Hier komen dikwijls grote verschillen in taalbeheersing en ervaringskennis naar voren, die aanvankelijk voor klassikaal onderwijs zeer vele moeilijkheden opleveren.

De leerkracht zal hier reeds bijna vanaf het begin met instructies in groepsverband moeten starten, waarbij vooral veel aandacht aan de taalontwikkeling in gemeenschappelijke belevingen besteed moet worden.

3. De leerkracht geeft klassikaal les bij bepaalde onderdelen van het moedertaalonderwijs en van het rekenen, de zaakvakken en eventueel de expressievakken. Differentiatie treedt op bij de verwerking.
4. Hij geeft les in groepsverband met betrekking tot grote delen van het moedertaal- en van het rekenonderwijs. Ook hier moet gelegenheid zijn tot differentiërend verwerken van de basisleerstof. Dit kan betekenen dat hij rekening heeft te houden met een verschillende instructie aan twee, hoogstens drie, flexibele groepen.

Door het moeten werken met een aantal groepen dreigt het gevaar dat de leerkracht het overzicht over de aan te bieden leerstof gaat verliezen. De Commissie meent, dat door zeer regelmatige raadpleging van het leerplan en door zelf of door de leerlingen aan te (laten) tekenen, welke taken en welke delen van een taak goed zijn volbracht, dit gevaar kan worden bezworen.

Het bovenstaande betekent, dat op iedere school de mogelijkheid moet bestaan, dat door een soepele hantering van de variabele groepen en door het gebruik van taken op verschillend niveau, iedere leerling in staat wordt gesteld zich langzaam op te werken tot het hoogste niveau; zoals ook binnen iedere school de gelegenheid moet bestaan, dat een leerling met een langzaam tempo en met een middelmatig of goed verstand zonder zitten blijven de basisleerstof of meer kan verwerken, eventueel door de schooltijd van 6 tot 7 jaar te verlengen.

Ook voor de leerling met matige begaafdheid moet het mogelijk zijn het basisonderwijs op zijn eigen niveau, onafhankelijk van zijn meer begaafde klassegenoten met vrucht te doorlopen. Door een radicaal doorgevoerde differentiatie wordt dit mogelijk gemaakt. Op deze wijze poogt de „Proeve van een Leerplan” tot vereniging van het pedagogisch wenselijke en het didactisch mogelijke te komen.

*Slot*

De Commissie is van mening, dat met het onderhavige leerplan - ondanks het rijp beraad dat eraan ten grondslag ligt - slechts een voorlopig resultaat wordt aangeboden. Wil een leerplan blijvend kunnen voldoen aan de eisen, die de praktijk van het basisonderwijs stelt, dan zal het noodzakelijk zijn, voortdurend aan de herziening ervan te werken.

- De gegevens, die aangedragen worden door voortgaand wetenschappelijk onderzoek op didactisch terrein;
- de ervaringen, die door de gebruikers van het leerplan in de praktijk worden opgedaan;
- de perfectionering van bestaande en de ontwikkeling van nieuwe onderwijsvormen;
- de invloed van maatschappelijke veranderingen op verschuivingen in het leerstofgeheel;
- de aanpassing aan wijzigingen in de structuur van het onderwijsstelsel;

onderstrepen de noodzaak van voortzetting van de tot op heden verrichte arbeid.

(mej. G. Boomsma is wetenschappelijk medewerkster aan het Nutsseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam).