

Inhoud

Inleiding 7

Deel A Onderwijs: aansluitend of vooruitlopend?

- 1 De psychologische ontwikkeling in de onderbouw 13
- 2 Van de leerbaarheidsgedachte naar de basisschool 29
- 3 Op weg naar de 'zone van de naaste ontwikkeling' 61

Tussendoortje – Eerdere aanzetten tot ZNO 91

- 4 'Zone van de naaste ontwikkeling' 93
- 5 ZNO in Nederland 121
- 6 Trainingen 143

Deel B Toetsen: proeven of tests?

- 7 Proeven 171
- 8 Tests 201
- 9 De methodologische kant van het trainen 235

Deel C Slot

- 10 Synthese, conclusie en vooruitzicht 253

Verantwoording 273

Inleiding

Over twee onderwerpen regent het klachten in de onderbouw van het basisonderwijs: leerlingen moeten te vroeg met leerstof bezig zijn en meerkeuzetests als die van het Cito slurpen tijd en energie maar leveren weinig tot niets op. Het zwartboek *Kleuters in de knel!*, dat op 9 april 2013 is aangeboden aan de Vaste Kamercommissie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, bevat vele voorbeelden:

- ‘Tuurlijk maak je een rijke omgeving, maar ik merk dat die werkjes door sommige kinderen alleen gedaan worden onder lichte dwang.’
- ‘Bij mij op school werd ingevoerd dat kleuters die uitvielen op de CITO toetsen extra remedial teaching moesten krijgen in de buitenspeeltijd.’
- ‘Ik liep erg tegen de Citotoetsen aan. Het is frustrerend om dingen aan kinderen te moeten vragen waarvan je al weet dat het teveel gevraagd is gezien de ontwikkeling van het kind.’
- ‘Ik was altijd een fel en uitgesproken tegenstander van het te vroeg te cognitief benaderen en meten van kleuters. [...] Als ik één ding geleerd heb, is het wel dat kleuters niet anders kunnen dan zich ontwikkelen. [...] Steeds wisselende benaderingen, werkvormen, methodieken en andere “verbeteringen” hadden een ding gemeen: Het waren geen verbeteringen en m.i. voor kleuters soms een ronduit vervelende verschraling, dan wel domweg schadelijk.’

Op de cursus ‘Leesrijpheid’, die ik overal in het land geef, hoor ik soortgelijke geluiden:

- niet leesrijpe kinderen moet men letterkennis bij proberen te brengen; twee- en drieletterige woorden moet men zingend of zoemend laten ‘lezen’;
- er zijn talloze kinderen die de hoogste score op de Citotoets ‘Taal voor kleuters, groep 2’ behalen, zonder leesrijp te zijn en er zijn ook talloze kinderen die ondanks het behalen van de laagste score wél leesrijp zijn.

Hier zitten vele vragen aan vast, zoals:

- Waar komen dat vervroegen en die tests vandaan en wie heeft dit allemaal bedacht?
- Op wat voor feiten zou dit alles gebaseerd moeten zijn?
- Ten aanzien van tests leven leerkrachten en kinderen in een heel andere wereld dan de bedenkers en uitvoerders van het officiële onderwijsbeleid van de regering: hoe zijn die bedenkers en uitvoerders zó van de werkelijkheid vervreemd geraakt en op basis waarvan blijft die kloof bestaan?

Deze en andere vragen zullen in hoofdstuk 10 worden beantwoord, maar ik kan de kern van het antwoord al verklappen: *het huidige basisonderwijs heeft geen feitelijke basis.*

Ik neem onmiddellijk aan dat de bedenkers en uitvoerders van het officiële onderwijsbeleid van de regering zoals dat door de Inspectie van het Onderwijs wordt gecontroleerd, oprecht menen dat ze zich op feiten baseren wanneer ze vervroeging van leerstof bepleiten en gezag toekennen aan het Cito en andere makers van tests. In werkelijkheid gebeurt onbedoeld echter iets heel anders: het officiële onderwijsbeleid steunt op een niet houdbare ideologie, schaadt goed onderwijs, bevordert slecht onderwijs en laat schijnobjectief meten.

De afwezige basis van het basisonderwijs is in ieders nadeel. Het is nadelig voor de leerkrachten en hun leerlingen. Het is nadelig voor het kennis- en vaardigheidsniveau van de Nederlandse samenleving. En het geld van de belastingbetaler wordt in dit opzicht slecht besteed.

Dat het geen puinhoop is op onze basisscholen is te danken aan de inzet, creativiteit en kindvriendelijkheid van de leerkrachten, de schoolleiders, de ib'ers en anderen die de scholen draaiende houden en vaak vele uren overwerken om lessen voor te bereiden, administratieve taken af te handelen en de kinderen het ergste te besparen.

Omdat het huidige basisonderwijs in twee opzichten geen basis heeft, heeft *Basionderwijs zonder basis* twee kerndelen.

Het huidige basisonderwijs heeft geen ontwikkelingspsychologische basis. In deel A wordt geschetst dat en waarom de vervroegingspogingen die het officiële onderwijsbeleid bevordert, niet op feiten steunen.

En het huidige basisonderwijs heeft geen methodologische basis voor zover onderwijsresultaten met tests worden bepaald in plaats van met proeven. Deel B zet uiteen dat en waarom meerkeuze- en andere tests,

zoals die van het Cito, niet objectief zijn maar slechts getalsmatig.

Misschien lijkt het ook vanwege de aanduiding 'zonder basis' in de titel dat ik een pessimistische kijk heb op het basisonderwijs. Niets is minder waar en in feite blijkt dat al meteen in hoofdstuk 1 waarin de ontwikkeling van het kind wordt geschetst. Juist omdat het onderwijs weer bij die ontwikkeling kan aansluiten is ander, goed gefundeerd onderwijs mogelijk. Vandaar dat de achterkant van dit boek de voorkant is van een ander boek: *Basisonderwijs met basis*. Het is een kwestie van er anders tegenaan kijken, letterlijk en figuurlijk ...

De lezer hoeft niet eerst *Basisonderwijs zonder basis* te lezen. Hij kan ook met *Basisonderwijs met basis* beginnen en naar het andere boek gaan als men behoefte heeft aan uitleg of aan een toelichting. In *Basisonderwijs met basis* wordt namelijk op veel plaatsen terugverwezen naar *Basisonderwijs zonder basis*.

Basisonderwijs zonder basis heb ik voorzien van zogeheten uitstapjes. Ze zijn heel ongelijk – uitstapje 10 bevat een kerngedachte van het boek, maar vele uitstapjes zijn er als aardigheid. In alle gevallen zijn ze er om het de lezer mogelijk te maken dóór te lezen én om het terugzoeken te vergemakkelijken omdat de uitstapjes als tekst op zichzelf staan.

Met dit boek hoop ik in de eerste plaats twee groepen lezers te bereiken: leerkrachten van de onderbouw en bezorgde ouders.

Tot slot wil ik mijn grote dank uitspreken aan twee mensen.

Erica Ritzema is kleuterleerkracht van beroep en heeft ook in niet-kleuter-groepen veel ervaring als leerkracht. Zij is dus heel goed thuis in de onderwerpen van dit boek. Daarnaast heeft zij een goed gevoel voor de Nederlandse taal terwijl ze sterk is in het toegankelijk maken van ingewikkelde teksten. Beide heb ik vele keren kunnen ervaren in de kerngroep van de Werk- en Steungroep Kleuteronderwijs (WSK), waar we beiden lid van zijn. Erica, je bent een kanjer! Als dit boek zijn weg in onderwijsland gaat vinden, dan zal dat voor een heel groot deel te danken zijn aan jou! Dank voor je verbeteren en vereenvoudigen van de tekst van dit boek!

Sipke Gelling is de uitgever van de leeslijn *Zo ontdek ik het lezen!* (van mezelf) en het voorbereidende *Klank- en vormspel* (van Germa van Dijk en mezelf). Hij is een man vol energie en met een groot hart voor goed (lees) onderwijs. Sipke, je bent een reus! Zonder jouw inzet zou dit boek er niet zijn gekomen en als het zijn weg gaat vinden, dan is dat omdat jij zijn

verschijning mogelijk hebt gemaakt! We hebben samen ook heel veel lol in wat we aan het doen zijn – dat gaan we zeker zo houden.

Ewald Vervaet
april 2016

DEEL A

Onderwijs: aansluitend of vooruitlopend?

Zo'n vierhonderd jaar geleden was West-Europa verwickeld in een strijd over de vraag of de zon om de aarde draaide, zoals men reeds vele eeuwen meende, of de aarde om de zon, wat volgens een deel van de mensheid ook een aannemelijke theorie was sedert de Poolse wis- en sterrenkundige Nicolaas Copernicus (1473–1543) dat vlak vóór zijn overlijden had betoogd.

Precies zo is men nu in de westerse wereld verwickeld in de strijd over de vraag of onderwijs op de psychologische ontwikkeling van het kind dient áán te sluiten of juist aan die ontwikkeling vooráf dient te gaan. Dat 'het-kind-volgend' onderwijs noemen we *aansluitend* en dat 'aan-de-ontwikkeling-voorafgaand' onderwijs *vooruitlopend*.

De overgrote meerderheid van de leerkrachten in de onderbouw van het basisonderwijs is vóór aansluitend onderwijs. Slechts een kleine minderheid is voorstander van vooruitlopend onderwijs. Bij onderwijskundigen, ontwikkelingspsychologen en beleidsmakers liggen de verhoudingen andersom: de meesten zijn vóór vooruitlopend onderwijs en een minderheid vóór aansluitend onderwijs. Tot die minderheid behoor ik.

In persoonlijk opzicht liggen de verhoudingen binnen het onderwijs wat ingewikkelder dan bij het sterrenkundevraagstuk van vier eeuwen terug. Toen stonden twee opvattingen tegenover elkaar: die van Copernicus en die van de Griekse geleerde en filosoof Aristoteles (384–322 v.C.). Aristoteles stelde dat de aarde om de zon draaide. Dat was het standpunt geworden van de kerk en zij overheerste het denken. In de strijdvraag aansluitend versus vooruitlopend onderwijs moeten drie namen genoemd worden.

Aansluitend onderwijs wordt vanaf ongeveer 1920 vooral verwoord en aangetoond door de Zwitserse bioloog en psycholoog Jean Piaget (1896–1980).

Het vooruitlopende kamp heeft twee centrale woordvoerders. Om te beginnen verkondigt de Duitse filosoof en psycholoog Otto Selz (1881-1943) sedert 1913 dat het intelligentieniveau verhoogd kan worden en oplettendheid aangeleerd en gestimuleerd door onderwijs te geven dat vooruitloopt op de psychologische ontwikkeling van het kind. Selz' geluid slaat in 1929 aan in ons land en verbreidt zich sedertdien vrijwel algemeen onder onderwijskundigen en ontwikkelingspsychologen en via hen uiteindelijk ook onder beleidsmakers. De invoering van de Wet op het Basisonderwijs in 1985 vloeit daaruit voort.

De andere centrale figuur in het vooruitlopende kamp is de Russische psycholoog en filosoof Lev Vygotskij (1896-1934). Sedert maart 1933 verkondigt hij het standpunt dat uitsluitend vooruitlopend onderwijs goed onderwijs kan zijn en dat de leerkracht met zijn lesaanbod daarom in de 'zone van de naaste ontwikkeling' (voortaan ZNO) zou moeten zitten. ZNO wordt in 1969 in ons land geïntroduceerd en leidt er sedert 1985 toe dat leerkrachten in het basisonderwijs allerlei leerstof steeds wat vroeger aan moeten bieden van het officiële onderwijsbeleid.

In de kwestie aansluitend-vooruitlopend draait het dus aan beide zijden om de psychologische ontwikkeling van het kind. Volgens het ene kamp zou men daarbij áán moeten sluiten, maar volgens het andere kamp zou men daarop voorúit moeten lopen. In hoofdstuk 1 bekijken we daarom eerst de psychologische ontwikkeling in en rond de onderbouw van de basisschool.

In hoofdstuk 2 wordt Selz' theorie geschetst en hoe die in het huidige basisonderwijs uitmondt. De volgende hoofdstukken gaan over ZNO en het vooruitlopende karakter van het basisonderwijs: hoofdstuk 3 richt zich op de opmaten tot ZNO, hoofdstuk 4 behandelt Vygotskij's ZNO en hoofdstuk 5 vertelt hoe sinds 1985 ZNO in Nederland het onderwijs veranderde.

Hoofdstuk 6 tenslotte laat zien hoe vooruitlopend onderwijs een extra impuls krijgt door onderzoek dat zou aantonen dat ontwikkelingsfasen niet bestaan.

HOOFDSTUK 1

De psychologische ontwikkeling in de onderbouw

Dat het kind verschillende ontwikkelingsfasen doorloopt, is al vele eeuwen bekend. Toch staat dat gegeven sinds ongeveer 1980 ter discussie. In 2016 ontkent de hoofdstroom van de Nederlandse ontwikkelingspsychologie en onderwijskunde zelfs het bestaan van fasen.

Of ontwikkelingsfasen bestaan of niet, is van groot belang voor het onderwijs. Als ze niet bestaan, kan het aanvangsmoment voor bepaalde leerstof (bijvoorbeeld tellen, leren lezen, in canons zingen) worden vervroegd. Dat is de kerngedachte van vooruitlopend onderwijs. Als fasen echter wel bestaan, dient men te wachten tot het kind ergens rijp voor is. En dat vormt de kern van aansluitend onderwijs.

Het officiële onderwijsbeleid zit met de fasenontkenners op het vervroegingsspoor. Dat dat het foute spoor is, weten vrijwel alle onderbouwleerkrachten vanuit hun ervaring. We schetsen eerst de psychologische ontwikkeling. In de hoofdstukken 2–6 zal blijken dat de onderbouwleerkrachten het bij het juiste eind hebben: fasen bestaan wel degelijk.

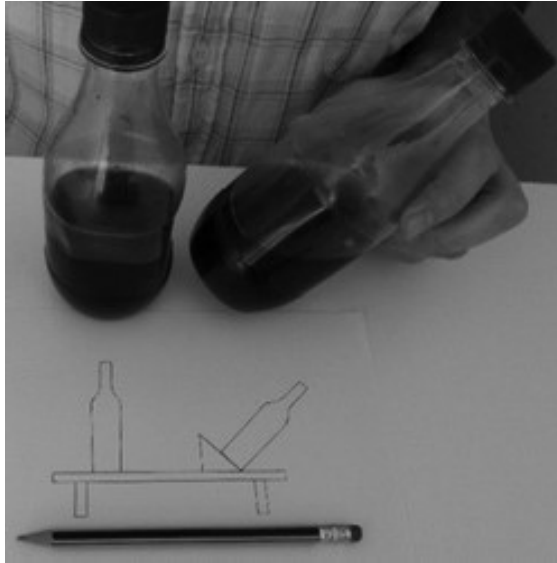
De psychologische ontwikkeling bekijken we aan de hand van drie proeven: de flessenproef (§ 1.1), de schrijfproef (§ 1.2) en de leesproef (§ 1.3).

1.1 De flessenproef

We laten de ontwikkeling tussen ongeveer 3 jaar en 8,5 jaar (voortaan 3;0 en 8;6) zien met behulp van de flessenproef.

Vier reacties

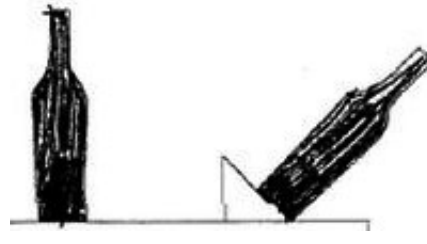
Vóór het kind staan twee doorzichtige flessen. De linkerfles staat loodrecht en de rechterfles helt naar rechts onder een hoek van 45°. Beide zijn



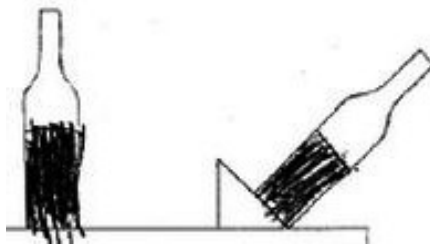
Afbeelding 1. De opstelling van de flessenproef.



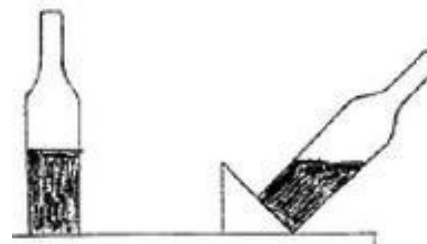
Afbeelding 2. Opvullend intekenen van de jonge peuter (gemiddeld 3;0-3;9).



Afbeelding 3. Opvullend maar minder slordig intekenen van de oudere peuter (gemiddeld 3;9-4;6).



Afbeelding 4. Loodrecht intekenen van de kleuter (gemiddeld 4;6-6;6).



Afbeelding 5. Horizontaal intekenen van het jonge schoolkind (gemiddeld 6;6-8;6).

voor de helft gevuld met koude thee. Zie afbeelding 1. Tussen de flessen en het kind liggen een vel papier met daarop twee vergelijkbare flessen zonder inhoud en een potlood. De opdracht luidt stevast: ‘Tekenen hier (in de lege flessen op papier) wat je daar (in de halfgevolle flessen) ziet’.

Als men deze proef vanaf ongeveer 3;0 om de vier maanden herhaalt tot het kind ongeveer 8 jaar is, reageert het op vier opeenvolgende verschillende manieren.

- Tussen gemiddeld 3;0 en 3;9 vult het kind beide flessen enigszins slordig helemaal op; zie afbeelding 2. Het kind is dan een jonge peuter.
- Tussen gemiddeld 3;9 en 4;6 vult het kind beide flessen nog steeds helemaal op maar minder slordig dan daarvoor; zie afbeelding 3. Het kind is dan een oudere peuter.
- Tussen gemiddeld 4;6 en 6;6 brengt het kind tot uitdrukking dat er een vloeistofoppervlak in het spel is, maar plaatst het dat oppervlak in de schuine fles niet horizontaal maar loodrecht op de zijwanden; zie afbeelding 4. Het kind is dan een kleuter.
- Tussen gemiddeld 6;6 en 8;6 tekent het kind beide vloeistofoppervlakken horizontaal; zie afbeelding 5. Het kind is dan een jong schoolkind.

Drie opmerkelijke aspecten

Aan de vier reacties in de flessenproef vanaf ongeveer 3;0 zitten drie opmerkelijke zaken.

Het eerste opmerkelijke is dat zowel de jonge als de oudere peuter beide flessen volledig opvullen (afbeeldingen 2 en 3) terwijl de kleuter en het jonge schoolkind de vloeistofoppervlakken weergeven (afbeeldingen 4 en 5).

We kunnen dit begrijpen als we aannemen dat beide peuters in hun brein over *concreet-feitelijke verbanden* beschikken maar de kleuter en het jonge schoolkind over *abstract-logische verbanden*.

Het verschil tussen concreet-feitelijk en abstract-logisch komt ook duidelijk naar voren in de proef van uitstapje 1. U vraagt kinderen tussen, zeg, 3;6 en 7;0 wat het langste woord is: ‘pan’ of ‘theelepeltje’. De jongere kinderen antwoorden ‘Pan’ en de oudere ‘Theelepeltje’. U vraagt alle kinderen ‘Waarom?’. Een kind dat ‘Pan’ antwoordde: ‘Omdat een pan veel groter is dan een theelepeltje’. Maar een kind dat ‘Theelepeltje’ zei, herhaalt beide woorden en klapt daarbij bijvoorbeeld in zijn handen: ‘Pan, tee-lee-pul-tju’. Het redeneert: vier klappen is meer dan één klap; ‘theelepeltje’ moet wel langer zijn dan ‘pan’.

Alle kinderen krijgen bij uw vraag wat het langste woord is, concrete beelden van een pan en een theelepeltje. Een kind dat concreet-feitelijk functioneert, blijft bij die beelden en beantwoordt aan de hand van die beelden uw vraag. Een kind dat abstract-logische functioneert, daarentegen, kan zich van die beelden losmaken en zich op de klanken van de woorden richten om aan de hand daarvan uw vraag te beantwoorden. Zie verder uitstapje 1.

Uitstapje 1. De woordlengteproef

U vraagt aan kinderen tussen, zeg, 3;6 en 7;0 wat het langste woord is: 'pan' of 'theelepeltje'. De jongere kinderen antwoorden 'pan' en de oudere zeggen 'theelepeltje'. U stelt vervolgens aan alle kinderen dezelfde vraag: 'Waarom?'. Een kind dat 'pan' antwoordde, zal verklaren: 'Omdat een pan veel groter is dan een theelepeltje'. Maar een kind dat 'theelepeltje' zei, herhaalt beide woorden en klapt daarbij bijvoorbeeld in zijn handen: 'Pan; thee-le-pel-tje'. Het redeneert: aangezien vier klappen meer zijn dan één klap, moet 'theelepeltje' wel een langer woord zijn dan 'pan'.



Uiteraard zien al deze kinderen bij het horen van de woorden 'pan' en 'theelepeltje' ook een pan en een theelepeltje vóór zich. Vanwege de concreet-feitelijke verbanden kunnen de peuters zich niet losmaken van die beelden en beantwoorden ze uw vraag naar het langste woord aan de hand van het beeld dat ze hebben van een pan en een theelepeltje. En aangezien het een concreet feit is dat een pan groter is dan een theelepeltje, antwoorden ze 'pan'. Vanwege de abstract-logische verbanden kunnen de kleuters en de jonge schoolkinderen wél loskomen van die concrete beelden en abstracter denken waardoor ze zich wel louter op de klanken van de woorden 'pan' en 'theelepeltje' kunnen richten. Daarbij merken ze dat ze een bepaalde handeling, bijvoorbeeld klappen met de handen, bij 'theelepeltje' vaker moeten uitvoeren dan bij 'pan'. Daarom besluiten ze dat het een logische conclusie is dat het woord 'theelepeltje' langer is dan het woord 'pan', ondanks het feit dat in de concrete werkelijkheid van een kind een pan natuurlijk groter is dan een theelepeltje. Het jonge kind kan zich niet losmaken van het beeld, het oudere kind kan abstracter (los van het beeld) denken en van daaruit logisch verder redeneren.