

‘basisontwikkeling’ — waar gaat dit over?

Bart Voorzanger

*Basisontwikkeling in de onderbouw* van Frea Janssen-Vos (hier voortaan: FJV) is hét leerboek kleuterkunde aan mijn pabo. Je zou dus mogen verwachten dat het voor pabo-leerlingen toegankelijk is. Ik denk dat het dat niet is. Ik denk zelfs dat pabo-leerlingen die het wél toegankelijk vinden — en die zijn er — dat alleen maar vinden omdat ze niet merken dat ze niet snappen wat er staat.

Ik ben beginnend pabo-leerling [ik schreef dit stuk in 2003]; veel pedagogische en didactische voorkennis heb ik derhalve niet, maar daar bestudeer ik dit boek nu juist voor. Ik heb in een vorig leven, als wetenschapsfilosoof, wél vrij goed leren lezen, en ik nodig u van harte uit om enkele stukjes uit dit merkwaardige boek met mij mee te lezen. U zult aanvankelijk zeker menen dat ik komma’s neuk, maar misschien kan ik u ervan overtuigen dat onze verontwaardiging toch echt eerder de aanstootgevendheid van die komma’s zou moeten gelden.

Eén laatste opmerking vooraf: uit wat volgt zult u terecht opmaken dat ik *Basisontwikkeling in de onderbouw* een onbeschrijflijk slecht boek vind. Vooralsnog is dat geen kritiek op de ideeën van de auteur. ’t Is mogelijk dat die fantastisch zijn, alleen zijn ze dan ronduit slecht opgeschreven. Schrijven is een vak, en een moeilijk vak ook. Het is geen schande dat niet te kunnen; ’t is wel een schande iemand een boek te laten schrijven die niet schrijven kan, maar dat verwijt treft allereerst de uitgever.

Ter zake: “In 1990 verscheen *Basisontwikkeling*.” zo luidt de eerste zin van het Voorwoord (blz. V). *Basisontwikkeling* is dus kennelijk een boek, en het is niet ongebruikelijk om namen van boeken te cursiveren. FJV doet het niet, en ze gebruikt ook geen aanhalings- of andere tekens om deze boektitel te markeren. Allengs wordt duidelijk wat daar achter zit. Gaat het in het vervolg eerst nog over “een ... herziene druk van *Basisontwikkeling*” en over “degenen die met *Basisontwikkeling* werken”, wat geheel consistent is met het idee dat de auteur een boek op het oog heeft, even later verandert er iets: er verschijnen “doelen van *Basisontwikkeling*”; “*Basisontwikkeling* [blijkt] een groot draagvlak ...” te hebben; het is “een begrip ... geworden in de praktijk” waarover “niet alles ... in dit ‘basisboek’ van *Basisontwikkeling* te vinden” is.

Naast het boek *Basisontwikkeling*, dat in 1990 verscheen en later een herziene druk kreeg, is er dus iets anders, iets dat doelen en een draagvlak heeft, een begrip is geworden, en waarover in *Basisontwikkeling* lang niet alles te vinden is, iets derhalve dat waarschijnlijk een stelsel van ideeën, een manier van werken — mogelijk zelfs een onderwijskundige beweging — is, en dat óók ‘*Basisontwikkeling*’ heet. “Nou èn?” denkt u misschien. Ik zal het u uitleggen: deze meerzinnigheid laat zien hoe slordig FJV met begrippen omgaat. En die slordigheid gaat ons nog flink parten spelen.

Hoofdstuk 1 heet “De onderbouw in beweging”. En bewegen doet er van alles:

Een ware omwenteling speelt zich in het onderwijs voor jonge kinderen af. [...]

*Basisontwikkeling* maakt deel uit van deze ontwikkeling. Vanuit onze ervaringen en opvattingen over goed onderwijs, willen we bepaalde veranderingen in de praktijk teweeg

brenge. Tegelijkertijd laten we onze opvattingen en ons werk beïnvloeden door de vragen en de veranderingen die zich in de praktijk afspelen, en door de ontwikkelingen die zich aftekenen in de wetenschap en theorievorming, evenals in het landelijk onderwijsbeleid. (blz. 1)

Wat staat hier? Er is sprake van een omwenteling in het onderwijs aan jonge kinderen. Van die omwenteling maakt Basisontwikkeling deel uit. Basisontwikkeling is dus, naast een boek en een beweging (?) ook nog gewoon een deelverzameling van de feitelijk optredende veranderingen in onderwijsland. Dan duikt er een “wij” op. Wie die “wij” precies zijn is onduidelijk, maar het zal wel gaan om de mensen die achter de veranderingen staan die samen ‘Basisontwikkeling’ heten. Die “wij” hebben ervaringen en ze hebben opvattingen over goed onderwijs. Vanuit deze ervaringen en opvattingen willen ze bepaalde veranderingen teweeg brengen, maar “tegelijkertijd” laten ze hun opvattingen ook beïnvloeden door wat er in de praktijk gebeurt en door wat allerlei mensen daarover zeggen. ’t Klinkt wat ingewikkeld, maar het komt erop neer dat hun opvattingen worden beïnvloed door hun ervaringen, en dat lijkt me heel verstandig.

Kortom, er is een groep mensen met ideeën over onderwijs aan jonge kinderen die twee dingen willen: dat onderwijs veranderen, en hun ideeën — al doende en goed om zich heen kijkende — verder ontwikkelen. Waarom ze dat dan niet gewoon zo zeggen, weet ik niet, maar hoe dat ook zij, na zoiets verwacht je een overzicht van hun ideeën, en van de veranderingen die ze op grond daarvan wenselijk vinden. Krijgen we dat ook? Ik citeer nog even door:

Kort na de komst van de basisschool in 1985 groeide de aandacht voor het onderwijs aan jonge kinderen, omdat men een goede en ‘eigen’ plaats voor kleuters in de geïntegreerde basisschool gewaarborgd wilde zien. Dat motief leidde tot een bezinning op de vraag wat kenmerkend is voor de kleuterperiode en voor onderwijs aan kleuters. Sommigen zochten daarvoor steun en verantwoording in de tradities en verworvenheden van het voormalige kleuteronderwijs. Anderen, waaronder wij, hadden vooral behoefte aan praktijktheoretische inzichten die de onderwijspraktijk op een vernieuwend spoor zouden kunnen zetten. Zo ontstond Basisontwikkeling. (blz. 1)

Nee, dat overzicht krijgen we dus nog niet. We krijgen een nieuw onderwerp. Oké, dat dan maar eerst. De basisschool ontstond uit een fusie van kleuterschool en lagere school. Het idee daarachter was, meen ik, om zo de overgang tussen die twee schooltypen te vergemakkelijken. Maar kennelijk betekende het in de praktijk dat het bijzondere van de kleuterfase ondergesneeuwd raakte, waarna sommigen de noodzaak zagen in die basisschool een eigen plaats voor kleuters te ‘waarborgen’. Als je dat wil, ga je je natuurlijk afvragen wat het eigene van die kleuterfase dan wel is, en wat dat betekent voor het onderwijs aan die groep. Tot zover alles helder.

Voorheen wás er kleuteronderwijs, en dat onderwijs kende tradities — een vrij neutrale term — en verworvenheden — wat beslist positief klinkt. Niet zo gek dus dat sommigen die tot uitgangspunt namen voor het uitwerken van ideeën over kleuters en kleuteronderwijs. Maar de “wij” van de Basisvorming wilden iets anders: “praktijktheoretische inzichten” om daarmee de onderwijspraktijk “op een vernieuwend spoor” te zetten. Kennelijk behoorden de gezochte “praktijktheoretische inzichten” niet tot de verworvenheden van het voormalige kleuteronderwijs. Onduidelijk blijft voorlopig

waar die inzichten dan wél vandaan kwamen. Onduidelijk blijft ook wat dat eigenlijk zijn, “praktijktheoretische inzichten”. Zijn dat theoretische inzichten op basis van praktijkervaring? ’t Zal wel niet, want dat geldt voor alle goede theoretische inzichten, dus dat hoef je niet met zo’n hybride term te benadrukken. Gaat het om iets tussen niet-gesystematiseerde praktijkervaring en in theorie gevangen kennis in? Beetje vlees, beetje vis? Of gaat het — boze gedachte; geef ik meteen toe — om (fragmentarische) praktijkervaring die met flink wat jargon wordt opgetuigd om het geheel op een theorie te laten lijken?

Bovendien, zo zou je de tekst kunnen interpreteren, achtten de “wij” van de Basisvorming vernieuwing onontbeerlijk, en dachten de eerder genoemde “sommigen” daar anders over. Wilden die dan alles bij het oude laten? Maar waarom bezonnen ze zich dan op de vraag wat kenmerkend is voor kleuters en kleuteronderwijs, want dat deden ze, blijkens de tekst? Of moet ik dit lezen als: wij wilden vernieuwing, net als die “sommigen”, maar wij wilden dat die voortkwam uit praktijktheoretische inzichten, terwijl zij zich wensten te baseren op verworvenheden. Dat is eveneens een denkbare interpretatie (al houd ik niet van teksten waarin je zo diep moet spitten voor de juiste interpretatie zich aandient), maar vanwaar dat meningsverschil? Zaten er geen inzichten, of in elk geval geen praktijktheoretische inzichten bij die verworvenheden?

Direct na het vorige citaat, lezen we:

Het is natuurlijk niet zo dat wij de enigen waren die zich de kwaliteit en de toekomst van het kleuteronderwijs aantrokken, of dat wij dat voor het eerst deden. Al voor 1985 maakten we er werk van en vonden we inspiratie en aansluiting bij andere vernieuwingsbewegingen. Met name ideeën van Laevers over Ervaringsgericht Onderwijs en het situatie-georiënteerde onderwijs uit Duitsland hebben een belangrijk aandeel gehad in verbeteringen binnen het kleuteronderwijs. (blz. 1)

Wij moeten dus niet denken dat de “wij” van de Basisontwikkeling zich als enigen zorgen maakten over kwaliteit en toekomst van het kleuteronderwijs, of dat zij dat voor het eerst deden. (Ik las dat aanvankelijk alsof die “wij” de enigen en de eersten waren — een beetje dubbelop, want de eersten zijn, althans aanvankelijk, altijd de enigen. Maar dat bedoelt FJV niet.) Het gaat hier om twee heel verschillende dingen.

Allereerst hadden wij lezers ten onrechte kunnen gaan denken dat FJV en de haren zich als enigen zorgen maakten over het kleuteronderwijs. Maar wie dat uit het voorafgaande opmaakt, neemt kennelijk aan dat de “sommigen” die wensten uit te gaan van de tradities en verworvenheden van het voormalige kleuteronderwijs, zich géén zorgen maakten over die kwaliteit en toekomst. En, als gezegd, dat zou raar zijn, want je gaat je niet op iets bezinnen als dat iets je niet raakt.

En ten tweede hadden wij uit het voorafgaande kunnen opmaken dat de “wij” van de Basisvorming zich pas vanaf 1985 zorgen maakten over het kleuteronderwijs. Ook dat is volgens FJV “natuurlijk” niet het geval. Wat daar natuurlijk aan is, ontgaat me, maar ik geloof haar op haar woord als ze zelf zegt dat ze al voor 1985 over kleuteronderwijs nadacht, en inspiratie en aansluiting vond bij andere vernieuwingsbewegingen. Hoewel

die aansluiting kennelijk niet blijvend was, want alles wijst erop dat zij een aparte vernieuwingsbeweging begonnen is, en wel een die zij aanduidt als “Basisontwikkeling”.

Ik hoop dat inmiddels duidelijk begint te worden dat wie deze tekst een beetje zorgvuldig leest, en aanneemt dat met elke bewering ook echt iets bedoeld wordt, van de ene vraag in de andere tuimelt.

Ik sla een stukje (blz. 2) over waarin verwezen wordt naar de Wet op het Basisonderwijs (die een ononderbroken ontwikkeling als een van de centrale intenties van het basisonderwijs ziet), naar allerlei publicaties van onderzoekers en overheidsinstanties over het kleuteronderwijs, naar evaluaties van het basisonderwijs en naar beleidsimpulsen van de overheid die tot groot genoegen van FJV “overeenkomen met het streven naar verbeterde kwaliteit, zoals we ons met Basisontwikkeling voorstellen”. Van de hiervoor gestelde vragen is er met dat al niet één beantwoord, maar misschien ben ik te ongeduldig. FJV is dat niet. Zij snijdt weer een geheel nieuw onderwerp aan:

In veel scholen verloopt het vernieuwingsproces om tot een goede aansluiting tussen het onderwijs in de groepen 2 en 3 te komen, nogal moeizaam. Het valt ons op dat veelal de aansluiting of afstemming gezocht wordt in de leerstof of ‘ontwikkelingsstof’ die kinderen zich eigen zouden moeten maken. ... De gedachte vat zo post dat je de leerstof eerst goed op een rijtje moet hebben, om dan de overstap- of overgangscriteria te bepalen.

Vervolgens blijkt dat men in een kat-en-muis-spelletje belandt: moeten de leerkrachten van de kleutergroepen wat harder aan kinderen trekken om ze op het goede moment op de overgangsstreep naar groep 3 te krijgen? Of moeten ze aansluiten bij de ontwikkelingsprocessen van de kinderen, zodat de leerkracht van de volgende groep aanhaakt bij de leerstof waar elk kind op dat moment beland is?

Het is zonneklaar dat de klassikale aanpak in de groepen 3 en verder moet verdwijnen. Want alle aandacht die voor verschillen tussen kinderen wordt gevraagd, moet toch wel tot de conclusie leiden dat de kinderen die groep 3 binnenstromen, enorm uiteenlopen wat ontwikkelingsmogelijkheden en ontwikkelingsstadia betreft.

Maar ook die erkenning is nog steeds geen antwoord op de vraag hoe werkelijke continuïteit in ontwikkeling én onderwijs bevorderd kan worden.

Dank zij de Vygotskiaanse ontwikkelingstheorie lukt het ons in Basisontwikkeling die vraag wel concreet te beantwoorden. We zoeken de aangrijpingspunten namelijk niet in de eerste plaats in leerstof, maar in psychologische continuïteit. Wat brengt de leerlingrol met zich mee die in het verdere, meer vakgerichte onderwijs van kinderen verlangd wordt? En welk ontwikkelingsproces gaat daaraan vooraf, leidt daarnaar toe? In de ontwikkeling vanuit de spelactiviteit naar de bewuste of productieve leeractiviteit (een proces dat zich vanaf het tweede à derde levensjaar tot het zevende à achtste afspeelt) zien we de beste verwijzingen naar een relevant, continu onderwijsaanbod voor de hele onderbouw. Daarin vervalt de aan leeftijd gebonden grens tussen kleuteronderwijs en groep 3. (blz. 3-4)

Ik lees zo’n passage een keer of zeven, voor ik voorzichtig eens wat vragen durf te stellen (en dan ga ik eraan voorbij dat je kennelijk “in Basisontwikkeling” kunt zijn; het begint waarachtig op een geloof te lijken). Het probleem is kennelijk dat groep 3 niet goed aansluit bij groep 2. Daar moet iets aan gedaan worden. Waarin zit ’m die gebrekkige

aansluiting? Als A en B niet goed bij elkaar aansluiten, terwijl je dat wél graag wil, dan heb je drie mogelijkheden: je past A aan, je past B aan, of je past beide aan.

Het is volgens FJV zonneklaar dat er in groep 3 (en daarboven) iets moet veranderen: het klassikale onderwijs moet weg, want de leerlingenpopulatie is daarvoor te heterogeen. Dat komt neer op de redenering dat je B moet aanpassen omdat B niet goed op A aansluit — een drogreden, want je zou ook voor aanpassing van A kunnen kiezen. Even eerder verwijst FJV naar een kat-en-muis-spel met als kat de optie dat kleuterleerkrachten wat harder aan (sommige?) kinderen trekken om zo die heterogeniteit te verminderen. Uit het vervolg moeten wij als lezers opmaken dat dit geen reële optie is, want anders zou die klassikale aanpak in groep 3 niet hoeven te verdwijnen. De muis — aansluiten bij de ontwikkelingsprocessen van de kinderen — wint kennelijk.

Maar wacht even: betekent trekken aan kinderen dan automatisch dat je níét aansluit bij hun ontwikkelingsprocessen? Zonder nadere toelichting is dit een schijntegenstelling. Mij dunkt dat juist iemand die gaat trekken aan kinderen verduveld goed moet kijken naar ontwikkelingsprocessen, want alleen als je daarbij aansluit heb je enige hoop een kind sneller op te stuwen naar het voor overgang naar groep 3 gewenste niveau. Hier wordt een drogreden overeind gehouden door een schijntegenstelling plus een stuk of wat verzwegen en bepaald niet vanzelfsprekende vooronderstellingen. Hoeveel zwakker kan een betoog worden?

Trouwens, betekent heterogeniteit automatisch dat je moet afzien van klassikaal onderwijs? Die heterogeniteit kennen we ook uit het middelbaar onderwijs, en daar lost men die op door verschillende kinderen naar verschillende schooltypen te sturen. Waarom komt die optie in het verhaal van FJV niet serieus aan bod? Misschien zijn er goede redenen die af te wijzen, maar die wil ik dan wel horen. In een eerdere, hier niet geciteerde passage is sprake van “verwijzingen naar het speciaal onderwijs”, die als “knelpunt” worden gekarakteriseerd (ten overvloede: het gaat hier om ‘verwijzen’ in de zin van ‘doorsturen’, en niet in de zin van ‘doen denken aan’). Bij “speciaal” en “knelpunt” worden wij kennelijk geacht meteen te denken “nee, dat moet natuurlijk niet!”. Maar waarom zouden wij “speciaal” onderwijs niet gewoon wat gewoner gaan vinden? We noemen Gymnasium en VMBO toch ook geen “speciaal (middelbaar) onderwijs”?

Terug naar de geciteerde passage. De gangbare analyse van het aansluitingsprobleem tussen groep 2 en groep 3 is er een in termen van “leerstof”, althans volgens FJV. Men meent — klaarblijkelijk ten onrechte — dat je die op een rijtje moet hebben om vervolgens overgangscriteria te ontwikkelen. Waarom is dat verkeerd? Mij klinkt het heel plausibel in de oren. Stel vast wat een leerling die naar groep 3 gaat moet kunnen en weten, en houd een kind dat nog niet zover is nog een jaartje in groep 2. Misschien is daar iets tegen, maar opnieuw: wat ertegen is, horen wij niet. Dat moeten we kennelijk zelf maar bedenken. Ik geloof dat de overheid vindt dat zittenblijven niet moet, maar als de overheid daar nou eens verkeerd aan doet? Trouwens, zelfs als je dat zittenblijven afwijst, en kiest voor een heterogene instroom in groep 3, dan blijft enig zicht op die leerstof toch nog steeds nuttig, zo lijkt me: er zijn nu eenmaal dingen die je pas kunt leren als je andere dingen weet, of andere vaardigheden beheerst, en het is toch geen onzin om daar in zowel groep 2 als groep 3 bij je leerstofaanbod rekening mee te houden?

FJV kiest voor “psychologische continuïteit” als aangrijpingspunt. Dat zou iets Vygotskiaans zijn. Worden wij geacht dat te weten? Het boek Basisontwikkeling bevat een hoofdstukje over “Continuïteit in ontwikkeling en onderwijs”, bij uitstek een plek om daar meer over te zeggen, maar Vigotskij wordt er niet genoemd. Helaas is er geen register waarin kan worden opgezocht waar hij dan wel behandeld wordt als hij behandeld wordt.

FJV vertaalt haar keuze voor die psychologische continuïteit in een vraag naar de leerlingrol die in het meer vakgerichte onderwijs van kinderen gevraagd wordt, en het ontwikkelingsproces dat vereist is alvorens een kind die rol kan spelen (althans zo interpreteer ik haar tekst; staan doet het er niet).

Ik weet niet wat “psychologische continuïteit” precies betekent. Is het iets in het kind? Een kenmerk van diens ontwikkeling? Een inwendige voorwaarde voor het ongestoord verlopen van die ontwikkeling? Of is het een kenmerk van nastrevenswaardig onderwijs? Vragen te over.

Ik weet ook niet wat FJV precies bedoelt met een leerlingrol. 't Zal wel niet iets te maken hebben met leerstof, met vaardigheden en kennis, die een kind zich moet eigenmaken, want dat was nu juist de weg die anderen, klaarblijkelijk ten onrechte, gingen. Maar waarmee dan wel?

Kinderen maken ergens tussen hun tweede en achtste levensjaar een ontwikkeling door van spelactiviteit naar bewuste of productieve leeractiviteit. Willen kleine kinderen nooit iets weten of begrijpen dat ze dan vragen of uitzoeken — dat immers zou je toch een bewuste leeractiviteit kunnen noemen? En wat is dat eigenlijk, “spelen”? Wanneer noemen we iets “spel”? Als een klein kind klooit met zand en water, of met een ding waarvan het mogelijk niet weet waar het voor dient, heet dat geloof ik “manipulerend spel”. Op bladzij 65, waar de waarde van spelactiviteiten wordt uitgelegd, staat: “Als ze met voorwerpen en spullen manipuleren en experimenteren kun je zien dat ze letterlijk de wereld willen grijpen en willen leren kennen door te pakken en uit te proberen”. Als je mij iets in handen geeft dat ik niet ken, doe ik precies hetzelfde. Speel ik dan ook? Of is het feit dat ik al manipulerend nadenk over wat het is, hoe het in elkaar zit, wat je ermee kunt, waarvoor het gemaakt zou zijn als het iets gemaakts is, een reden om mijn gemanipuleer geen spel te noemen? En zo ja, hoe weten we dan dat zulke vragen niet omgaan in het hoofd van een schijnbaar manipulatief spelend kind? Vragen te over, ik zei het al.

FJV ziet in die ontwikkeling van spelactiviteit naar leeractiviteit (die ik klaarblijkelijk nog steeds niet geheel heb doorlopen?) “verwijzingen naar een relevant, continu onderwijsaanbod ...”. Hoeveel vager kun je zeggen wat je bedoelt? Ik stel me daar absoluut niets bij voor. Hoe “verwijst” een ontwikkeling naar een aanbod?

We zijn inmiddels, met een kort uitstapje naar bladzij 65, uitgekomen bovenaan bladzijde 4. Het verhaal gaat daar gewoon door. Het volgende stukje gaat over risicoleerlingen, en dan komt iets over doelgericht onderwijs, en over het bevorderen van geletterdheid. En zo blijven de onderwerpen een heel boek lang over elkaar heen duikelen. Er zit in deze tekst geen enkel systeem. Elk nieuw onderwerp komt uit de lucht vallen. Nergens staat de auteur even stil om zich af te vragen welke vragen haar tekst tot nu toe zou kunnen hebben opgeroepen, laat staan om die vragen overzichtelijk te beantwoorden, of aan te

geven waar in het vervolg die vragen uitgebreider aan bod komen. Ik zou met het soort analyse dat ik tot nu toe uitvoerde kunnen doorgaan tot aan bladzij 235, waar wij onder andere leren dat het contact met ouders noodzakelijk is (en natuurlijk, ook dat is een boeiend thema). Maar daar aangekomen zou ik een boek van vele malen 235 bladzijden geschreven hebben. Dat kan de bedoeling van een leerboek niet zijn. Bovendien háál ik dat niet.

Ik ga maar eens met iets anders spelen, geloof ik. Op dit boek ben ik wel uitgekeken, en tot een productieve leeractiviteit nodigt het niet echt uit. De enige psychologische continuïteit die ik erin ontdekken kan is die van een uiterst vermoeiend kat-en-muisspel waarin steeds-weer-net-iets-anders er al gauw gaat uitzien als steeds-maar-meer-van-hetzelfde.

Laat ik besluiten met een overzicht van de belangrijkste tot nu toe onbeantwoorde vragen:

1 Waarnaar verwijst het woord ‘Basisontwikkeling’ – het boek? een verzameling mensen? een verzameling overtuigingen over de ontwikkeling van kinderen? een verzameling richtlijnen voor onderwijs aan 4-8-jarigen? Een geloof?

2 Wat zijn de belangrijkste uitgangspunten van FJV c.s.? En waar berusten die op?

3 Welke veranderingen in het kleuteronderwijs streven zij op grond daarvan na?

4 Wat zijn “praktijktheoretische inzichten”? Hoe verhouden die zich tot praktische ervaring en tot met zorg getoetste theorie?

5 Wat is het verschil tussen de “wij” van de Basisvorming en de “anderen” (die van de “verworvenheden”) waar het gaat om het al dan niet wenselijk achten van vernieuwing en om de grondslagen waarop die vernieuwing dan zou moeten rusten?

6 Wat is de relatie tussen “trekken aan leerlingen” en aandacht voor hun ontwikkelingsprocessen? FJV suggereert hier een tegenstelling; waar berust die op?

7 Als heterogeniteit van de instroom in groep 3 een probleem is bij klassiek klassikaal onderwijs, dan zijn er allerlei mogelijkheden: je kunt de instroom aanpassen, je kunt die verdelen in verschillende stromen naar qua inhoud of niveau verschillende groepen 3, je kunt het onderwijs in groep 3 aanpassen. FJV verwerpt (kennelijk?) de eerste twee oplossingen. Welke argumenten heeft ze daarvoor?

8 Wat is er mis met het idee dat het zin heeft de leerstof “op een rijtje” te hebben? En met het idee dat het zin heeft overgangscriteria voor de toestroom naar groep 3 te ontwikkelen?

9 Wat is “psychologische continuïteit”? Waar zit die? In het kind? En zo ja, zit die daar dan automatisch, of moet je er als onderwijsgevende voor zorgen dat die er zijn kan? Of zit die in de omgeving van het kind? En zo ja wat is daarvan dan het belang?

10 Wat bedoelt FJV met “leerlingrol”?

11 Wat bedoelt FJV met “spel”? Zit ’m dat in wat een kind dóét? Of ook in wat een kind dénkt bij wat het doet? Waaruit volgt dat kleine kinderen uitsluitend spelen en dat ze dat allengs minder gaan doen?

12 Wat heeft de ontwikkeling van spelactiviteit naar leeractiviteit (vooropgesteld dat duidelijk is wat we ons daarbij moeten voorstellen) te maken met een “relevant, continu onderwijsaanbod”? Wat bedoel je als je zegt dat het eerste “verwijst” naar het tweede?

N.a.v.: Janssen-Vos, Frea, 2001, *Basisontwikkeling in de onderbouw*, 4e druk (met bijdragen van M. Kruithof, B Pompert, T Schiferli en H. Vink, heruitgegeven in de reeks ‘Ontwikkelingsgericht Onderwijs’), Assen: Van Gorcum.

©B.V., 2003