

Serie: *Kleuters in de basisschool*

Naar groep 3: een ononderbroken ontwikkelingsproces

Trudy Schiferli en Ad van der Heijden



De Wet op het Primair Onderwijs (1998) geeft als uitgangspunt en doelstelling dat het onderwijs 'zodanig wordt ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen ... afgestemd op de voortgang in hun ontwikkeling'. Na bijna 25 jaar lijkt dit punt nog steeds een probleem als het gaat over de overgang van groep 2 naar 3. Er lijkt weinig continuïteit te worden geboden.

Niet dat er geen aandacht voor is. Googelen op de zoektermen 'van groep 2 naar groep 3' levert veel hits op. Je leest bijvoorbeeld: 'Als kinderen van groep 2 naar groep 3 gaan, wordt er een hele sprong gemaakt. Ze leren lezen, schrijven, rekenen ... alles moet op hun ei-

gen plaats gebeuren, er is weinig ruimte voor eigen spel.' Andere hits hebben dezelfde strekking of zoeken naar oplossingen: 'Om een meer doorlopende lijn van groep 1/2 naar groep 3 te creëren, werken de kinderen tijdens het zelfstandig werken in hoeken.' Vaak zijn die



• Human Touch Photography

Een leerkracht dient te streven naar continuïteit in de ontwikkelingsomgeving van de leerling

oplossingen 'lapmiddelen' en raken zij de essentie niet. Ook verschijnen er nog steeds prentenboeken die ingaan op angst voor groep 3. Dat er een markt voor is, is een teken dat kinderen het zelf ook spannend of angstig vinden om naar groep 3 te gaan. Vaak heeft dat te maken met de opvatting dat het dan allemaal pas écht (leren) wordt. Het verschil met groep 2 is blijkbaar nog steeds groot en dat wordt door de omgeving benadrukt.

Op zoek naar continuïteit

We vroegen Truus Keij, leerkracht van groep 3, Jens, leerling in groep 4, en zijn moeder wat zij vinden van de continuïteit. Het is immers een soort containerbegrip, iedereen verstaat er net iets anders onder.

Leerkrachten vertalen continuïteit vaak naar de leerstof van ons onderwijs. Op leerstofniveau proberen ze continuïteit te bereiken door ervoor te zorgen dat leerlingen de beschikking hebben over de nodige voorkennis of vaardigheden om nieuwe dingen uit te voeren (Van Oers, 2008). Keij zegt: 'Het gaat dan over onderwerpen met een hiaat. Enige jaren geleden bleken kinderen auditief niet sterk te zijn. Dat hebben we toen besproken. Ik heb een aantal keer meegedaan in groep 1/2 met lees- en schrijffactiviteiten en merk dat er nu veel meer wordt gedaan met lezen en schrijven. Indertijd was er sprake van afhouden: kleuters kunnen dat nog niet, ze hebben een achterstand of sociaal-emotioneel is er nog zo veel te doen. Maar nu gebeurt het gewoon binnen een andere activiteit.'

Doelt zij enkel op de technische vaardigheden? Keij: 'Nee, ook op de belangstelling voor boeken. De durf als je als kleuter een boek gaat lezen. Kinderen voorspellen uit zichzelf al de inhoud naar aanleiding van de kaff. Dat is een grote vorm van continuïteit.'

In haar reactie neemt Keij meer mee dan alleen continuïteit in leerstof. Verstoringen in het leer- en ontwikkelingsproces kunnen op allerlei wijzen tot stand komen en op elkaar ingrijpen. Van Oers (2008) onderscheidt continuïteit op drie niveaus.

Zingevingniveau

Nieuw te nemen stappen zijn voor het kind duidelijk verbonden met wat het al weet, kan of wil. Zo'n stap heeft persoonlijke waarde voor de leerling; die kan er zelf zin aan geven. Kinderen in groep 3 worden vanaf de eerste dag meegenomen in het aanvankelijke leesproces. Daarin ligt de nadruk langdurig op de techniek van het leren lezen. De vraag is of die eenzijdige aandacht voor de leesteknik de persoonlijke zingeving niet blokkeert. Lezen en schrijven was eerder, in groep 2, verbonden met persoonlijke boodschappen van kleuters in de vorm van tekeningen, eigen krabbels, woorden of korte zinne-

tjes die een eigen boodschap representeren. Algemeener gezegd: wordt op deze wijze wel een betekenisvolle, voor het kind begrijpelijke en ook persoonlijk waardevolle overgang gecreëerd van beginnende naar functionele geletterdheid?

Jens zegt hierover: 'Groep 3 vond ik spannend: wat ga ik leren? Ik kon niet schrijven. Alleen mijn eigen naam.' Op onze vraag wat hij wel kon, antwoordt hij: 'Ik heb een boek gelezen in groep 1-2 over roos en vis, dat vond ik helemaal niet moeilijk.'

Keij: 'Wat mij opvalt is dat kinderen niet willen krabbelen in groep 3. Ik zei tegen een kind: "Schrijf het maar op!" Ze antwoordde dat ze dat niet kon, omdat ze niet alle letters kende. Toen ik haar uitnodigde het op haar eigen manier te doen, deed ze dat niet. Meestal blijft dit zo tot kinderen rond november meer letters kennen. In groep 1-2 zit een meisje dat aan lezen toe is. Ze wil niet krabbelen, want weet dat het niet echt is. Die betekenis geeft ze er zelf aan. Ze is dus al verder in haar ontwikkeling.' Hier is sprake van discontinuïteit en dat leidt tot een ontwikkelingsstap. Kinderen willen uitdaging en de frustratie helpt hen om gemotiveerd te raken, te leren wat ze alleen nog niet kunnen, maar wel samen.

Identiteitsniveau

De leerkracht moet proberen leerlingen zelf een houding te laten ontwikkelen om op zoek te gaan naar nieuwe mogelijkheden en zich niet te laten afschrikken door discontinuïteit. Het gaat dan om redelijk vaste manieren van omgaan met de werkelijkheid. Kennis, vaardigheid en motivatie kunnen zorgen voor een zekere stabiliteit om continuïteit te bewerkstelligen. Dat noemen we een leerdispositie (Van Oers, 2008). Vaste strategieën als betrokkenheid, doorzetten als het wat moeilijker wordt, hulp vragen aan anderen, maar ook verantwoordelijkheid nemen, vergroten de mogelijkheden van kinderen om op succesvolle manieren deel te nemen aan de onderwijsactiviteiten.

Leren en ontwikkeling dragen voortdurend breuken in zich met wat je weet en kan. Daarom behoort de ontwikkeling van een leerdispositie bij kinderen zeker tot onze pedagogische taak.

Keij geeft hiervan een prachtig voorbeeld. Ze vertelt over Mike, een kind dat bij de overdracht naar groep 3 werd beschreven als 'sociaal en emotioneel niet sterk, een heel jong kind'. 'Ik ben heel klein begonnen. Eerst hem met een ander kind leren omgaan door te laten helpen bij thematisch werken. Dat heb ik langzaam uitgebreid tot een groepje kinderen. Soms lukte dat, soms ook niet. Dan besprak ik dat met hem. Mike reageerde daar goed op. Maar ikzelf dacht: hij vindt me vast kattig! Toch bleek hij graag naar school te gaan. Dat stelde me



gerust.' Keij heeft Mike geholpen in zijn zone van naaste ontwikkeling. Zij heeft goed gekeken naar zijn onderwijsbehoefte en de juiste ondersteuning gegeven.

De moeder van Jens, Inie Heesbeen, spreekt over de identiteitsontwikkeling van haar zoon: 'Hij heeft de eerste jaren op school vooral geleerd zichzelf te zijn en is zelfverzekerder geworden. Eind groep 2 was dat al zo. Dat een kind kan zijn zoals het is, geeft een goede basis voor groep 3 en verder.'

Twee mooie illustraties van continuïteit in de pedagogische aanpak van de leerkracht.

Leerstofniveau

Leerkrachten moeten beschikken over leerlijnen, die helpen om relaties tussen leerstofonderdelen te zien en mogelijke vervolgstappen aangeven. Dat betekent niet dat ze voorschrijven wat alle leerlingen op een bepaald moment móéten doen. Vervolgstappen (laten) nemen uitsluitend op grond van de leerlijnen gaat voorbij aan de zingeving door de leerling.

Een overgang is pas continu 'als de betrokkene in de nieuwe toestand iets van zichzelf behoudt en de stap naar de nieuwe situatie begrijpt en als zinvol erkent' (Van Oers, 2008). Dat impliceert dat er gestreefd dient te worden naar continuïteit in de ontwikkelingsomgeving van de leerlingen.

Keij: 'We hebben zelf vooruitgang geboekt bij spelactiviteiten. De laatste jaren zetten veel kinderen lezen en schrijven in binnen de spelactiviteit. Bij het thema "schooltje spelen" bijvoorbeeld spelen ze ons na. We merken dat ze gewend zijn om te spelen en dat ze het vanzelfsprekend vinden dat wij meedoen en tips geven.

Ik vind dat nog steeds moeilijk. Met teksten werken vind ik makkelijker. Ik haal overal teksten uit, over alles wat een kind doet, kun je schrijven. Dan vraag ik: heb je dat getekend, gemaakt, verteld? In de kleutergroepen gaat dat ook zo. Groep 1/2 had het onderwerp "draken". Ik heb geluisterd naar wat kinderen erover vertelden. Je merkt dan dat kinderen al heel veel weten, kunnen en willen met de lees-/schrijfactiviteit. Vragen binnen de activiteit die ingaan op deelvaardigheden vinden ze heel interessant: rijmen, analyseren en synthetiseren. Welke klanken hoor je in het woord "draak"? Welke letters ken je? Dat is echt al heel veel. Daarop kun je in groep 3 meteen inspelen en doorgaan.'

Heesbeen: 'In de kring naar andere kinderen leren luisteren en samen praten vind ik voor het sociaal leren belangrijk. In de groepen 1 tot en met 3 wordt in de kring gepraat. We doen dat thuis ook, maar daar zijn we maar met vijven.' Ook geeft ze aan dat het heel fijn is dat in elke groep met thema's wordt gewerkt. Kinderen krijgen daardoor ongemerkt veel algemene kennis.

Reflectie

Om continuïteit op de drie niveaus te bewerkstelligen dienen leerkrachten een onderzoekende en reflectieve houding te hebben. Keij vertelt dat ze over Mike vaak heeft gesproken met haar collega van de kleutergroep: 'Wat heb jij eraan gedaan om hem te laten doorzetten? Ook je irritaties of emoties moet je zien als een signaal dat je iets moet doen.' Mogelijk dat Jens deze vorm van continuïteit ervaart als hij zegt: 'De juffen zijn niet zo streng hier.'

Nadenken over kinderen en erover in gesprek gaan met een collega is essentieel voor het bieden van continuïteit. De wet geeft aan dat het onderwijs zodanig ingericht moet zijn dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen, dat het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen. Zou het niet beter zijn de formulering minder instrumenteel technisch te maken door het woord 'onderwijs' te vervangen door 'leerkrachten'? Leerkrachten die continuïteit in praktijk brengen door zichzelf en hun handelen in de interactie met leerlingen te onderzoeken en erop te reflecteren? Zelfreflectie en gezamenlijke reflectie bieden uitzicht en perspectief om continuïteit te bieden. Is deze vorm van handelingsgericht onderzoek niet de kern? Reflectie op meerdere aspecten met diepgang door je persoonlijk interpretatiekader erbij te betrekken en door de systematiek van de reflectiecyclus. Als leerkracht jezelf ontwikkelen is een vorm van continuïteit waarvan je zekerder wordt.

Keij: 'Ik ben voortdurend onzeker. Die onzekerheid heb je nodig om te blijven leren, kijken en denken. Bijvoor-

beeld met een collega praten over wat er goed gaat en lukt, daar word je blij van. Zo motiveer je elkaar.' Keij raakt hiermee de professionele ontwikkeling aan. Professionele ontwikkeling als levenslang leren die zich laat zien in voortdurende kwalitatieve veranderingen in zowel het handelen als het denken van de leerkracht. Dat denken en handelen beïnvloedt elkaar over en weer. Door ervaringen te onderzoeken, reflectief te verbinden en te integreren in reeds aanwezige kennis ontwikkelt de leerkracht zich professioneel (Kelchtermans, 2000). Voor het handelen betekent dit een grotere effectiviteit in het werken met de leerling: je handelingsrepertoire breidt zich uit en verdiept zich. Bijvoorbeeld Mike te helpen volhouden als iets niet meteen lukt zoals hij het voor ogen heeft. Niet alleen het handelen, ook het denken wordt bewust. Kelchtermans spreekt over het persoonlijk interpretatiekader dat verandert. Hij bedoelt ermee 'het geheel van cognities dat fungeert als een bril waardoor de leerkrachten hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aangeven en erin handelen'. Keij geeft een voorbeeld van wat reflecteren oplevert voor het persoonlijk interpretatiekader en het effectiever kunnen handelen: 'Vanuit de omgeving is groep 3 iets anders. Kinderen denken: "In groep 3 moet ik lezen, maar dat kan ik nog niet." Dus is er angst. Als ze merken wat ze wel kunnen, gaan ze zich veiliger voelen. Motieven van kinderen zijn belangrijk voor continuïteit. In de leesmethode zit dat wel, maar als je het niet weet, haal je die kern er niet uit. De ontwikkelingslijn en de kern van ontwikkelingspsychologie zijn je bronnen. Daarmee herken je de motieven van kinderen. Dan werkt het. We hebben in de klas een pop in de vorm van een reus, die leeshulp nodig heeft. De kinderen gaan dan hun eigen kunnen overdragen aan de reus. Ze krijgen gevoel van eigenwaarde als ze hem helpen met lezen en schrijven door hem voor te lezen en te leren schrijven. De reus moet bijvoorbeeld ook hakken en plakken, mét de geleerde bewegingen, woordstroken en woordrijen. Naast de pop van de reus staat een ander kind die dan reus speelt. Naar dit soort dingen zoek je voortdurend.'

Buitenspelen

Hoe ervaren kinderen, ouders en leerkrachten het buitenspelen op school? Jens vertelt: 'Bij de kleuters vond ik buitenspelen met Jesse en Casper heel leuk. Bij het hek en de heg, in die hoek speelden wij altijd. Casper had bedacht dat we dieven moesten pakken in het geheime hoofdkwartier. Eigenlijk gemakkelijk, want we hadden steppen en karren om de boeven te vangen. Die karren heb je alleen bij de kleuters, bij 3 niet en in 4 al helemaal niet. Daar zijn we veel te groot voor, vinden ze.' Zijn moeder vult dat aan: 'Buitenspelen is heel goed,

de kinderen hebben er echt behoefte aan. En het is ook goed dat ze spelen met andere kinderen.' Keij inspireert ons als zij aangeeft: 'Spel is belangrijk voor kinderen; binnen en buiten.'

We doen hier een concreet voorstel om als leerkracht het reflectief ervaringsleren in praktijk te brengen.

Reflecteer eens op het buitenspelen: hoe gaat het in de kleutergroep en hoe is de voortgang in groep 3?

Op zingevingsniveau: welke betekenisvolle ervaringen kunnen de kinderen opdoen en is er een persoonlijke waardevolle overgang mogelijk van de verschillende soorten spel?

Op identiteitsniveau: hoe zorgt de leerkracht voor een pedagogisch buitenklimaat van veiligheid, competentie, nieuwsgierigheid en eigenheid?

Op leerstofniveau: hoe is de inrichting van de speelomgeving, helpt de leerkracht bij het maken van keuzes en plannen? Is er echte aandacht en belangstelling voor het spel? Observeert de leerkracht handelingsgericht en begeleidt ze op basis van de observaties de kinderen door het spelen te begeleiden? Zorgt ze voor de juiste materialen en stemt ze de speelomgeving af op de behoeften van de kinderen, zodat er ontwikkelingsvoortgang mogelijk is?

Onderzoek de ervaringen, verbind deze met wat je als leerkracht weet, gebruik literatuur over buitenspel en ontwikkel zo je kijk daarop binnen school. Wat doe ik al en wat kan beter op de school waar ik werk?

Wij pleiten ervoor om continuïteit niet uitsluitend te beoordelen op het technisch instrumenteel niveau van leerstof en te toetsen op kennis- en vaardigheidsniveau, los van zingeving, identiteit en leerinhoud, maar op de mate waarin leerkrachten zich professioneel blijven ontwikkelen door hun denken en handelen te onderzoeken via reflectie.

Met dank aan Truus Keij, leerkracht groep 3 BS De Wingerd, Jens, leerling en Inie Heesbeen, moeder van Jens.

Literatuur

- Kelchtermans, G. (2000). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten*. Leuven: Wolters Plantyn.
- Ministerie van OC&W (1998). *Wet op het Primair Onderwijs*. www.st-ab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm
- Oers, B. van (2008). 'Continuïteit in Ontwikkelingsgericht Onderwijs'. In: D. de Haan & E. Kuiper (red.). *Leerkracht in Beeld* (pp 13-20). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Trudy Schiferli is onderwijspedagoog en werkzaam als freelance scholer en begeleider
Ad van der Heijden is onderwijspedagoog en werkzaam op de PABO van Avans Hogeschool in Breda