

# STROOM 3: INTEGRATIE KLEUTER-/BASISONDERWIJS

*Nora Roozemon*

## 1 INLEIDING

Op het kongres is aan het onderwerp integratie kleuter-/basisonderwijs gewerkt vanuit de gedachte, dat deze integratie geen punt van discussie meer is, maar een gegeven dat gestalte moet krijgen. De doelstellingen luiden:

- 1 Leraren van de kleuterschool en de lagere school bewust maken van het feit dat er een 'drempel' ligt tussen de kleuterschool en de lagere school en dat die drempel geslecht zal moeten worden, wil integratie tussen beide schooltypen slagen.
- 2 De deelnemers doen ervaren welke verschillen tussen beide schooltypen bestaan door het praktisch bezig zijn met 'taal' en 'wereldverkenning'.
- 3 De deelnemers doen ervaren welke problemen zich voordoen bij het zoeken naar nieuwe samenwerkingsverbanden, waardoor integratie verwezenlijkt kan worden.
- 4 De deelnemers leren inzicht te hebben in de theoretische achtergronden met betrekking tot doelstelling 2 en 3.

De stroom was bestemd voor leerkrachten uit het kleuter- en het basisonderwijs, waarbij in eerste instantie gedacht werd aan kleuterleidsters en leerkrachten van de eerste en tweede klas basisschool, daarnaast ook aan hen die belast zijn met de leiding van de school.

De volgende programma-onderdelen zijn op het kongres aan de orde gekomen: algemene problematiek rond de integratie kleuter-/basisonderwijs; leesvoorwaarden; kinderboeken; wereldverkenning.

Hieronder wordt getracht over ieder programma-onderdeel enige informatie te verschaffen.

## 2 PROGRAMMA-ONDERDELEN

### *2.1 Algemene problematiek rond de integratie kleuter-/basisonderwijs*

Voor velen die met de integratie k.o./b.o. te maken hebben, is dit onderwerp een grote rijstebrijberg van problemen. Een houvast in deze rijstebrijberg is in ieder geval een artikel van Sjoerd de Wit in 'Kleuterwereld' van september en oktober 1973: 'Integratie van kleuter- en basisonderwijs vergt een radicale ingreep'. Hij onderscheidt daarin drie vormen van integratie:

- 1 verbeterde communicatie tussen kleuter- en basisonderwijs;
- 2 inhoudelijke aansluiting tussen beide schooltypen, waarbij hij drie hoofdonderscheidingen maakt:
  - a. integratievormen die gericht zijn op een herverdeling van de leerstof (leerstof-continuïteit, zonder verandering van de toelatingsregeling);
  - b. integratievormen waarbij kinderen overgaan naar de basisschool zodra ze rijp zijn voor inscholing in de culturele vaardigheden (overgang op grond van rijpheid);
  - c. integratievormen waarbij kinderen overgaan naar de basisschool zodra ze zes jaar zijn (overgang op leeftijd);

3 organisatorische éénwording door de instelling van een geheel nieuw schooltype. Hij beschrijft bij de vormen 1, 2a, 2b en 2c hoe op een aantal scholen gewerkt wordt; bij 3 schetst hij hoe de integratie-problematiek op te lossen zou zijn:

‘Het enige middel (. . .) is een schoolstructuur te ontwerpen waarin het nemen van een overgangsbeslissing (tussen k.o. en b.o.) niet nodig is. Met andere woorden: een schoolstructuur en een groepsorganisatie waarin voldoende ruimte geschapen wordt voor het kind om te groeien in de culturele vaardigheden.’

Deze schoolstructuur en groepsorganisatie werkt hij dan verder uit.

Op het kongres is getracht enig inzicht in de algemene integratie-problematiek te geven door:

- a. bovengenoemd artikel van Sjoerd de Wit aan iedere deelnemer te verstrekken;
- b. ‘Uitleg’ (Weekblad van het Departement van Onderwijs en Wetenschappen) nr. 369, dat volledig gewijd is aan de integratie-problematiek, eveneens aan iedere deelnemer te geven;  
(in deze ‘Uitleg’ die voor iedere onderwijsgevende te bestellen is op Nieuwe Uitleg 1, Den Haag, tel. 070-742742, toestel 1044, is het artikel van Sjoerd de Wit integraal opgenomen; in verband daarmee lijkt het me niet zo relevant voor dit kongresverslag grote delen uit het artikel van Sjoerd de Wit over te nemen);
- c. een gesprek met de heer M. Baaijens, voorzitter van de Innovatiekommissie integratie kleuter-/basisonderwijs;
- d. een inleiding van Arthur Kappenburg, projectleider van ‘Onderwijs van 4-8 jaar, integratie K.O./B.O.’ van het Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland;
- e. verslaggeving over verschillende vormen van integratie door leerkrachten van meerdere scholen;
- f. een simulatiespel waarin een stuk realiteit in verband met de integratie tussen beide schooltypen gestalte kreeg.

Enkele kernpunten uit het gesprek met de heer Baaijens (zie c.) waren:

- in september ’74 start de Innovatiekommissie integratie kleuter-/basisonderwijs 6 à 10 *samenwerkingsexperimenten*;
- scholen die niet bij de experimenten ingeschakeld worden, hebben momenteel de volgende *wettelijke mogelijkheden*, als ze een stuk integratie willen verwezenlijken:
  - een speelwerkplan maken dat doorloopt van 4 tot 8 jaar;
  - op de basisschool werken in een vorm (bijv. in groepen) die aansluit bij de werkvormen die op de kleuterschool toegepast worden;
- voor ieder geldt, dat veel informatie over rechten, plichten en mogelijkheden te krijgen is bij de *vakbonden*;
- de *schooladviesdiensten* zijn er om ook bij de integratie-problematiek dienstverlenend te werken;
- het is de bedoeling over enkele jaren te starten met een *nieuwe geïntegreerde onderwijzersopleiding*.

Kernpunten uit de inleiding van Arthur Kappenburg (zie d.) waren:

- Bij de integratie k.o./b.o. hoeft de vraag naar de ‘zin’ van integratie niet meer gesteld te worden; ieder ziet de noodzakelijkheid ervan in. De centrale vraag is: *HOE* realiseer je integratie?

- In Zeeland wordt bij het realiseren van het ‘hoe’ vooral gewerkt met de *leesvoorwaardentoets* van J. Sixma als uitgangspunt. Als aan de leesvoorwaarden wordt voldaan en als het kind gemotiveerd is, dan kan op de kleuterschool begonnen worden met lezen. Het kind moet de mogelijkheid hebben om met lezen te beginnen, als het daar aan toe is, ongeacht het feit of het op de kleuter- of de basisschool zit.
- In het kleuteronderwijs doet zich voor de leerkrachten het probleem voor, dat enerzijds vroegere systemen als Fröbel en Montessori als te star ervaren worden, anderzijds bij een ‘vrijere’ vorm van werken de *behoefte aan systematiek* duidelijk aanwezig is. Een gevaar kan zijn, dat de leesvoorwaardentoets de behoefte aan systematiek gaat invullen, zodat het onderwijs aan de kleuters te leerstofgericht wordt.
- Een manier om 5 tot 7 jarigen met elkaar te laten werken is het uitwerken van een *project n.a.v. een gekozen thema*, waarbij gelezen, gerekend, getekend, gespeeld wordt, bijv. in een project over een supermarkt. Het thema moet in overleg tussen de leerkrachten van beide schooltypen gekozen worden.
- De situatie in Zeeland is zo, dat tussen vele scholen (kleuter- en basis) en de opleidingsinstituten (P.A. en Klos) contacten zijn, die het mogelijk maken een stuk integratie te verwezenlijken.

Als aanvulling op deze punten uit de inleiding van Arthur Kappenburg volgen hieronder nog enkele citaten uit: ‘Zeeland, proeftuin voor de integratie van het kleuter- en lager onderwijs’ door Corry Dieleman-van de Reepe, in Uitleg, nr. 369:

‘De continue ontwikkeling van het kind is het belangrijkste uitgangspunt in het integratieproject van het RPCZ. Voorwaarde daarbij is geïndividualiseerd onderwijs. Voor het onderwijs aan 4-16 jarigen moeten er uitgewerkte schooldoelstellingen komen door concretisering van het leerplan in een schoolwerkplan. De eerste aanzet is de integratie van het onderwijs aan 4 tot 12 jarigen. Dit is de mening van Arthur Kappenburg, pedagogisch-didactisch medewerker van het RPCZ en leider van het integratieproject. Het gehele programma bestaat uit vier onderdelen:

- systematische begeleiding van het jonge kind
- systematische begeleiding van de oudste kleuter
- uitbouw en verdieping van de systematische begeleiding van de oudste kleuter
- het differentiatie-model eerste leerjaar.

Ieder onderdeel van het project moet gezien worden als een stap op weg naar een nieuwe school. De ontwikkeling van het kind is nu discontinu door verschillende doelstellingen en werkplannen. Er moet een algemeen onderwijsdoel komen, dat tegemoet komt aan de continue ontwikkeling van het kind om het op die wijze tot optimale ontplooiing te brengen voor een plaats in de toekomstige maatschappij. De voorwaarde om te komen tot optimale ontplooiing door continue ontwikkeling is het doorbreken van het klassikale onderwijs en het loslaten van de huidige ideeën over de kleuterschool en het fictief gemiddelde kind in de verschillende leerjaren van het lager onderwijs.’ (pag. 36, Uitleg nr. 369)

‘Omdat hervorming van het onderwijs in zijn totaliteit alleen maar een chaos teweeg

zou brengen, wordt stap voor stap begonnen en wel met het lees- en taalonderwijs in het eerste leerjaar.' (pag. 36, Uitleg nr. 369)

In de *gespreksgroepen* die de inleiding van Arthur Kappenburg doorpraatten, kwamen o.a. de volgende punten naar voren:

- het begin van alle integratie is: bereidheid van alle kleuterleidsters + alle onderwijzers!
- een probleem in de huidige situatie is het verschil in opleidingen (PA en Klos);
- je moet begeleid worden in de problemen rond differentiatie; de begeleiders zijn echter vaak te theoretisch, niet thuis in de classesituatie;
- t.a.v. de leesvoorwaardentoets:
  - legt de basisschool door de leesvoorwaarden haar wil op aan de kleuterschool?
  - willen kinderen op de kleuterschool die aan de leesvoorwaarden voldoen, leren lezen?
  - leer de kinderen nog niet lezen op de kleuterschool: de kleuterleidster heeft de opleiding ervoor niet gehad en mist in haar klas het juiste materiaal!
  - hoe reageren de kinderen die niet meedoen aan de leesvoorwaardentoets?
  - de indruk van éénrichtingsverkeer bestaat: de kleuterschool doet een stap in de richting van het basisonderwijs!
- de begeleiding zoals Kappenburg schetste, is een verkapt compensatieprogramma; de begeleiding is teveel gericht op het 'leren';
- dit soort dingen heeft consequenties voor het hele basisonderwijs!

*De verslaggeving over verschillende vormen van integratie door leerkrachten van meerdere scholen* (zie e.) heeft op twee manieren plaatsgevonden:

- een gezamenlijk verslag van leerkrachten van drie k.o./b.o. combinaties (scholen uit Utrecht, Dordrecht en De Meern);
- een kennismaking met de werkwijze van de Snelliussschool in Amsterdam.

1 Het gezamenlijk verslag gaf een beeld in hoeverre integratie op de verschillende scholen gelukt of totaal mislukt was.

In 'Utrecht' is het contact tussen de kleuter- en de basisschool in eerste instantie informeel ontstaan, doordat beide scholen in één gebouw gehuisvest waren: er werd samen koffie gedronken; het gebruik van de speelplaats moest georganiseerd worden; dit was ook het geval met de gymnastiekzaal; er waren gezamenlijke festiviteiten (Sinterklaas en Kerst).

In een latere fase werd het contact uitgebreid: er kwamen gesprekken over de kinderen t.a.v. omgevings- en gedragsmoeilijkheden, er werden gegevens van de leerlingen doorgespeeld, incidenteel werd er materiaal uitgewisseld, er werden gesprekken over het onderwijs in 'ruime zin' gevoerd, er kwamen gezamenlijke vergaderingen, er ontstond een gezamenlijke ouderwerkgroep. In het gebouw was het mogelijk een 'overgangslokaal' te creëren, dit gebeurde.

Nu proberen de kleuter- en de basisschool zoveel mogelijk als één school te werken. De volgende plannen en afspraken zijn gemaakt:

- a. het materiaal van de kleuterschool en de basisschool zal gerangschikt worden;
- b. het materiaal van de kleuterschool moet besproken worden - de leerkracht van de eerste klas moet bekend zijn met het hoe, wat en waarom van het ontwikkelingsmateriaal;

c. er wordt gezocht naar een aansluiting van het ontwikkelingsmateriaal op het eerste voorbereidingswerk van rekenen en lezen;

d. de opvang van buitenlandse kinderen zal gezamenlijk geregeld worden.

Problemen die ervaren worden, zijn: kleuteronderwijs en basisonderwijs werken beide vanuit hun eigen achtergrond en opleiding. Daar zijn en blijven (voorlopig?) grote verschillen tussen: de basisscholen zijn gebonden aan leerstof en aan de inspectie. De verschillen zouden verkleind kunnen worden, als de opleidingen (P.A. en Klos) meer op elkaar zouden aansluiten.

'Pluspunten' die ervaren worden, zijn:

- voor de kinderen is de overgang veel minder groot dan op andere scholen, hoewel de overgang nog niet ideaal is;
- de leerkrachten van de kleuterschool en de basisschool zijn zeer intensief, met een grote betrokkenheid, met 'het onderwijs' bezig.

In 'Dordrecht' was de situatie zo, dat een kleuterschool, een basisschool en een P.A. en een Klos op geringe afstand van elkaar gehuisvest waren. De kleuterschool en de basisschool hadden samen een werkplan gemaakt voor het kleuteronderwijs en het onderwijs in de eerste klas. Dit werkplan was doorgesproken met de P.A., de Klos, en een begeleidingsdienst; er waren geen problemen . . . de hele 'integratie'-zaak is echter afgesprongen op de wethouder van onderwijs en de inspectie, zodat het mooie plan de kast in kon.

In 'De Meern' is er een goed contact tussen de kleuterschool en de leerkrachten van de eerste en tweede klas van de basisschool; er is weinig contact met de rest van het basisschoolteam. Het probleem van de integratie tussen beide schooltypen wordt wel steeds onderkend, maar gestalte geven aan een stuk samenwerking springt af op een niet zo hechte teamgeest binnen de basisschool.

*De Snelliusschool* uit Amsterdam gaat van de volgende gedachten uit:

'Het werken aan integratie kleuter-/basisonderwijs kan alleen gebeuren vanuit het (laten) bestaan van twee wezenlijk verschillende schooltypen (ieder met een eigen karakter).

Integratie kleuter-/basisonderwijs bestaat niet, als je uitgaat van een groep kinderen vanaf 4 jaar (en waarom vanaf 4 jaar?) tot en met 14 jaar (en waarom t/m 14 jaar?), die samen kunnen werken en spelen (leven) en die mogelijkheden krijgen vanuit hun eigen individualiteit zich te ontwikkelen tot een zelfstandige mens die samen met anderen de problemen die zich in zijn leven voordoen, kan oplossen.'

Zij proberen deze gedachten vorm te geven in een 'kinderleefkring' die 125 kinderen 'omvat' van 4 tot 14 jaar. De kinderleefkring bestaat uit de volgende groepen:

één groep kleuters met een kleuterleidster,

twee 'stamgroepen' van 6, 7, 8 jarigen,

één stamgroep van 8, 9, 10, 11 jarigen,

één stamgroep van 11, 12, 13, 14 jarigen.

Iedere stamgroep heeft een vaste leerkracht; de gymnastiek-leerkracht werkt in alle groepen op vele gebieden die buiten gymnastiek liggen, mee. De kinderleefkring werkt op deze manier sinds twee jaar; twee jaar geleden was de school een zuiver klassikale

school - dat gaf problemen bij de aansluiting van de kleuter- naar de basisschool. Deze problemen worden voor het grootste deel opgevangen door de werkwijze die nu gehanteerd wordt:

bij alle werkzaamheden wordt altijd gestart vanuit het directe leven, de eigen ervaringen en belevingen van de kinderen. Er is een zo klein mogelijke afscheiding tussen school en thuis. Het leren start in het leven.

Er wordt niet gewerkt vanuit een vast leerstofpakket; vanuit de beleving gaat het kind de zaken doorleven, door bijv. creatief spel. Er is steeds een afwisseling tussen spel en leven. Om continuïteit te verkrijgen, moeten de leerkrachten voor zichzelf een aantal aspecten onderscheiden (dit onderscheiden moet nooit voor de kinderen gebeuren). Deze aspecten zijn bijv.:

- a. beleving - ontmoeting - doorleving;
- b. etiketteren, naamgeven, aanduiding;
- c. vanuit de aanduiding: lezen, schrijven, taalgebruik (vertellen);
- d. wat zeggen andere mensen erover: lezen, kijken, opzoeken;
- e. ruimtelijke oriëntatie: vergelijken met andere situaties, bijv.: mijn huis, jouw huis; (ruimtelijke oriëntatie = aardrijkskunde);
- f. tijdsbepaling: vroeger/nu; (tijdsbepaling = geschiedenis);
- g. kwantitatieve relaties: veel, weinig - van daaruit: rekenen;
- h. relaties onderling, bijv. wonen en eten.

De verschillende onderwerpen worden aangeboden aan groepjes kinderen, de verwerking geschiedt merendeels individueel. De verwerking gebeurt aan de hand van rubriceerstencils, opdrachtkaarten. Een vorm van verwerking kan ook zijn: een wandkrant maken. In deze hele werkwijze wordt getracht de scheiding tussen de kleuters en de kinderen boven de zes jaar zo gering mogelijk te laten zijn: veel activiteiten worden gezamenlijk uitgevoerd.

De werkwijze op de Snelliusschool is door het team zelf beschreven in twee artikelen in 'Taal en teken', namelijk in het decembernummer van 1973, en in het februari-nummer van 1974. ('Taal en teken' wordt uitgegeven door de 'Toneelcentrale' - Gudelalaan 2, Bussum, tel. 02159-40574). Een derde artikel verschijnt in de loop van 1974.

Op het kongres heeft het Snelliusschoolteam verteld, hoe ze werken; tevens hebben ze materiaal van henzelf, werk van de kinderen en een film over hun werkwijze laten zien; daarnaast hebben de deelnemers aan stroom 3 op maandagmiddag opdrachten uit moeten voeren die parallel lopen met de opdrachten die de kinderen van de Snelliusschool gewend zijn te krijgen. De soorten opdrachten komen bij de bespreking van het onderwerp 'Wereldverkenning' nauwkeuriger aan de orde.

De algemene integratie-problematiek is voor iedereen duidelijk te merken geweest in het *simulatiespel* (zie f.) dat zondagmiddag gespeeld is. Bij de algemene informatie die aan het spel vooraf ging, stond o.a.:

'Door middel van dit spel willen we (= Wim Westerman en Ger Moeton) een aantal aspecten van de integratie kleuter-/basisonderwijs simuleren. Welke aspecten dat zijn, zal voor een groot deel bepaald worden door de spelers, maar het aksent zal waar-

schijnlijk liggen op zaken van organisatorische of structurele aard en op de personen die bij de integratie betrokken zijn. Doel van het spel is een heel praktisch element te brengen binnen deze stroom van het kongres en om een aantal mensen te konfronteren met de specifieke functies die personen in het tot stand komen van de integratie, vervullen. Uitgangspunt voor deze simulatie is, dat iedere deelnemer in principe vóór de integratie is.

#### Lokatie:

In een buurt van een niet al te grote stad staan op redelijke afstand van elkaar twee kleuterscholen en twee basisscholen: KO a en KO b; BO a en BO b. Alle scholen hebben, afgezien van onderwijzend personeel, een bestuur, een oudercommissie en ouders. Er is een schoolbegeleidingsteam en een medisch opvoedkundig bureau. Verder: een inspectie, zowel van het kleuter- als van het basisonderwijs, en een gemeentelijke dienst Onderwijs. Er is een kleuterleidstersopleiding en een pedagogische academie. Verder doen in het spel mee: een journalist, een vakbondsvertegenwoordiger en een politicus.

#### Functies:

Van iedere persoon in de simulatie is een rolbeschrijving. Die rolbeschrijving is tweeledig: ten eerste geeft zij informatie over de functie van de persoon, maar in de tweede plaats geeft zij informatie over de wijze waarop die functie wordt uitgevoerd, over de denkbeelden en opvattingen enz. van de funktionaris. Deze laatste beschrijving, dus over de persoon zelf, geldt als uitgangssituatie. Het spel speelt zich af binnen een periode die in werkelijkheid een aantal jaren kan beslaan. Het is daardoor zeer goed mogelijk, dat iemand vrij snel in het spel zijn oude (= beschreven) opvattingen verlaat en een ander standpunt gaat innemen.'

De volgende rollen moesten ingevuld worden:

kleuterleidsters, hoofdleidsters, onderwijzeressen, hoofden van basisscholen, inspecteur k.o., inspecteur b.o., mensen van een schooladviesdienst, besturen van de kleuterscholen, besturen van de basisscholen, ouders, lid van de vakbond, journalist, kamerlid.

Het is niet doenlijk in een verslag als dit rolbeschrijvingen over te gaan nemen; de 'auteurs' van het simulatiespel hebben de bedoeling een en ander nog nader uit te werken.

Uit de nabespreking (die twee-en-een-half uur duurde) zijn de volgende leerpunten het meest opmerkelijk:

- deelname aan het spel leidde tot bewustwording van eigen plaats en functie in een andere situatie. Dat is een goede ervaring;
- het is een ervaring te ontdekken, dat je een heleboel niet weet van zaken en mensen die eigenlijk tot je werkteerrein behoren;
- door deze ervaring krijg je meer begrip voor de andere functies in je werkomgeving; je kunt je daardoor genuanceerder opstellen;
- door de verdichting van de realiteit vraag je je af: 'Waar ben ik in mijn werk in godsnaam mee bezig?'
- je herkent, dat een groot deel van de 'problemen' van integratie liggen bij de volwassenen en veel minder bij de kinderen;
- het is fijn, dat je nu eens om je problemen kon lachen en we hebben elkaar een stuk beter leren kennen!

Hopelijk is voor de lezer de rijstebrijberg van de algemene problematiek rond de integratie kleuter-/basisonderwijs iets doorzichtiger geworden, en is er hier en daar een krent in de rijstebrijberg te ontdekken.

## 2.2 *Leesvoorwaarden*

De heer Sixma heeft het programma-onderdeel Leesvoorwaarden toegelicht: Leesvoorwaarden zijn de eisen waaraan een kind moet voldoen, wil het met succes het didactisch proces van het leren lezen kunnen beleven. Voor het leren-lezen (in de eerste klas) zijn van belang een rij algemene voorwaarden:

- voldoende taalbeheersing;
- goed functionerende zintuigen;
- voldoende intelligentie;
- een zekere emotionele evenwichtigheid;
- voldoende gemotiveerd zijn;
- zich kunnen concentreren op een door anderen opgedragen taak;
- in klasverband kunnen werken.

Deze voorwaarden noemen we algemene, omdat ze voor alle vakken gelden.

Voor het leren-lezen gelden ook een aantal specifieke voorwaarden. Deze zijn:

### A. *Taalbeheersing*

Voldoende taalontwikkeling:

- a. Het kind moet bekend en vertrouwd zijn met de woorden uit de leesmethode (in elk geval de woorden uit het begin).
- b. Het kind moet bekend en vertrouwd zijn met de woorden en de uitdrukkingen die de leerkracht bij haar onderwijs gebruikt.  
Vooral denken we hierbij aan opdrachten als 'Noem de voorste letter', 'Welk woord hoor je het laatst', 'Je moet links beginnen', enz.

### B. *Zingeving*

Het kind moet gedrukte letters herkennen als 'om te lezen'. Het moet 'weten', dat je uit een boek, een krant, een onderschrift in letters iets te weten kunt komen.

### C. *Objectivatie*

Het kind moet de gedrukte of gesproken woorden op zichzelf, als 'object' kunnen benaderen.

Wanneer we vragen: 'Wat hoor je (welke letter hoor je) het laatst bij muissss', dan mag het zich niet meer een muis verbeelden, maar moet het kunnen letten op de gesproken rij klanken. Hetzelfde geldt voor het aanwijzen van de laatste (eerste, voorste, middelste) letter in het gedrukte woord op het bord of in het boek: ook dan vragen we aandacht voor het (gedrukte) woord als 'object'.

### D. *Visuele en auditieve discriminatie*

Het kind moet kleine verschillen in de gesproken en/of gedrukte woorden relevant vinden, zodat deze opgemerkt worden. Een b is niet hetzelfde als een d of een p. MOT is niet hetzelfde als TOM.

### E. *Synthese*

Het kind moet bij het 'ontdekken' van de (betekenis der) letters of letter groepen van het woordgeheel naar het deel (= de letters of lettergroep) kunnen gaan, zowel



als van het deel naar het geheel. Daarbij moeten de letterklanken in de juiste openvolging kunnen worden vastgehouden en gebruikt om weer tot het woordgeheel te komen.

Het Pedagogisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Utrecht, afd. Onderwijskunde/Schoolpedagogiek heeft een *Leesvoorwaardentoets* ontwikkeld, uitgegeven door Wolters-Noordhoff. De leesvoorwaardentoets wordt in een aantal scholen in Nederland gebruikt; een voorwaarde voor het gebruik is de begeleiding van de school door een schooladviesdienst.

Het leesvoorwaardenpakket is ontwikkeld vanuit de 'oude' situatie, namelijk de kleuterschool gescheiden van de lagere school. Toen (enige jaren geleden) was de kleuterschool ingesteld op: ontwikkelen via spel, en werken vanuit een individuele aanpak; de lagere school werkte vanuit een klassikale aanpak - het werken staat centraal.

Deze twee verschillende visies botsen in de nieuwe 'integratie'-situatie. Hoe het leesvoorwaardenpakket in de 'nieuwe' situatie gebruikt kan gaan worden, is nog onduidelijk: er is nog te weinig inhoud gegeven aan de integratie. Het leren lezen moet wanneer dan ook aangeboden kunnen worden, zowel in de kleuterschool als in de basisschool. Het moment van aanbieden is afhankelijk van de ontwikkeling en de motivatie van het kind. Hoe het lezen aangepakt gaat worden, en wanneer dan ook: de leesvoorwaarden blijven belangrijk. In de continuebegeleiding van de 4 tot 7-jarigen moeten de leesvoorwaarden ingebouwd worden. Het HOE van het inbouwen is afhankelijk van: de onderwijzeressen, de nieuwe systemen, de begeleiding.

In de 'oude' situatie wordt op de volgende manier met het leesvoorwaardenpakket gewerkt:

de leerkracht heeft een uitgebreide beschrijving van de leesvoorwaardentoets en het hulpprogramma dat een vervolg is op de toets (uitg. Wolters-Noordhoff); met begeleiding van een schooladviesdienst wordt d.m.v. het werken met het materiaal getracht:

- 1 greep te krijgen op wat in het kleuteronderwijs gedaan is;
- 2 te bepalen hoever het kind is;
- 3 n.a.v. deze bepaling een hulpprogramma te maken.

Door deze toets weet de leerkracht welke voorwaarden verondersteld worden; worden de verschillen tussen kinderen aangeduid en worden deze verschillen gespecificeerd.

De leesvoorwaardentoets mag alleen als didactisch hulpmiddel beschouwd worden. Het hulpprogramma biedt suggesties om effectief op de verschillen tussen de kinderen in te gaan.

Het totaal van bezig zijn met het leesvoorwaardenpakket heeft steun nodig; het gevaar is anders groot, dat de toets verkeerd behandeld wordt, en als 'test' gebruikt wordt. Dit is de reden waarom het pakket alleen beschikbaar gesteld wordt als de school door een instantie begeleid wordt.

Na deze toelichting door de heer Sixma is in groepen gediscussieerd over 2 van de 8 stellingen die door hem opgesteld waren, namelijk:

- Waar deze aanvang ook wordt geplaatst, een zorgvuldig verzorgde 'aanloop' tot het leren-lezen blijft noodzakelijk. Deze 'aanloop' bestaat in het opdoen door de kinderen van zoveel ervaringen met schriftelijk en mondeling gepresenteerd taal-materiaal, dat zij aan de onderkende leesvoorwaarden voldoen.

- Het moet mogelijk zijn de kinderen dit soort ervaringen te laten opdoen in hun eerste schoolonderwijs zonder daarbij de waardevolle uitgangspunten van (visie op) het huidige kleuteronderwijs te verzaken.

Bij de rapportage uit de verschillende groepen kwam o.a. naar voren:

- in de inleiding van Arthur Kappenburg kwam de leesvoorwaardentoets eruit als ‘leerdoel’; in de inleiding van Sixma veel meer als didactisch hulpmiddel;
- de kans is groot, dat de toets misbruikt wordt: een te groot aksent op een deel-aspekt van de kinderlijke ontwikkeling, bijvoorbeeld: daar loopt ‘hoge-skore-Marietje’; Jantje is zenuwachtig, dus . . . zijn toets zal niet zo best gaan;
- het probleem van de ‘begeleiders’ is groot: ze zijn vaak zo theoretisch, je ziet ze zo weinig;
- concretisering in de praktijk van het werken met het leesvoorwaardenpakket is mogelijk door eigen initiatief; inzet van het hele team is noodzakelijk;
- de opleiding op de P.A. en de Klos is niet gericht op het werken met het leesvoorwaardenpakket;
- er moet een model gebouwd worden van/voor differentiatie; op dit model kan de kleuterschool zich invoegen; de toets funktioneert dan als check-list voor de leidster, zodra het kind wil leren lezen, ongeacht het feit of dit nu op de kleuterschool of op de basisschool gebeurt.

Min of meer in het ‘verlengde’ van het programma-onderdeel ‘leesvoorwaarden’ stond het werken met kinderboeken als tweede ‘taal’aspect op het programma.

### 2.3 Kinderboeken

Het werken met kinderboeken is gedaan met en naar aanleiding van de volgende boeken:

- a. E. Carle - Alles voor één pannekoek (Lemniscaat, 1972)
- b. M. Foreman - Drommels wat een rommel! (Van Holkema/Warendorf, 1972)
- c. L. Paleckova, J. Palecek - Ik voel mij niet overal thuis (Het Spectrum, 1972).

Op het kongres zijn de volgende activiteiten verricht:

- n.a.v. Alles voor één pannekoek zijn dia’s gemaakt op vetvrij papier;
- n.a.v. Drommels wat een rommel! is een groep met creatief spel bezig geweest;
- n.a.v. Ik voel mij niet overal thuis - creatief schrijven.

Bij het werken met de kinderboeken is verwezen naar ‘Taal en teken’ (zie hierboven) waarin regelmatig verslagen over dit onderwerp staan; specifiek is verwezen naar ‘Spelen met Minoes’ van ondergetekende, in ‘Taal en teken’ van februari 1974.

Aan het onderdeel Kinderboeken hebben ook enkele scholen meegewerkt die niet op het kongres aanwezig waren. Deze scholen kregen de volgende vragen:

- a. wat doe je naar aanleiding van dit boek (met je kleuterklas of je eerste/tweede klas), denkend aan ‘taal’?
- b. wat doe je naar aanleiding van dit boek (idem), denkend aan ‘wereldverkenning’?
- c. Is de *inhoud* van het boek relevant voor het dubbele gebruik (taal + wereldverkenning) dat je ervan maakt?

Daarbij werden nog de volgende vragen gesteld:

- welke *vaardigheden* hebben de kinderen verworven? door het werken
- welke *kennis* hebben de kinderen verworven? met de boeken?
- welke *attitudes* hebben de kinderen zich verworven?
- komen deze verworvenheden *overeen* met wat u *wilde* bereiken?

Een aantal scholen heeft vóór het kongres werk ingestuurd en bovenstaande vragen beantwoord, enkele andere niet; in verband met een algemene afronding van dit onderwerp naar de deelnemende scholen toe lijkt het me op dit moment niet zinnig een gedeeltelijk verslag hierover uit te brengen. Belangstellenden voor een algemeen verslag kunnen hierover kontakt opnemen met ondergetekende, tel. 020-935864.

## 2.4 Wereldverkenning

Bij het programma-onderdeel 'wereldverkenning' is gewerkt naar aanleiding van de stellingen die de twee inleiders, Cas Verbeek en Thijs Langermans, geformuleerd hadden:

- wereldoriëntatie en een stapel boeken zijn twee verschillende dingen;
- wie alleen naar een flanelbord met toebehoren kijkt, krijgt de indruk dat kippen paarden en varkens 'platte dingen' zijn!
- de uitspraak, dat spelen en leren niet hetzelfde zijn, is juist. Het kan echter geen kwaad, als ze toch gekombineerd worden;
- wereldoriëntatie is optimistisch: iedereen kan zich oriënteren, iedereen kan zichzelf zijn, iedereen wil zich zelf zijn en zich oriënteren;
- schept de school daar de ruimte voor?
- integratie/fusie - zodra de basisschool de kleuterschool 'opeet', moet men zich daartegen verzetten;
- leren voor *nu* is leren voor later, leren voor later is . . .
- het beplakken van de vensters met bedrukt papier belemmert het zich op de wereld!
- waar precies vastligt wat het kind kan, kent en moet kunnen, is de leerkracht de enige die nog vragen heeft.
- wie denkt, dat kinderen van 10 jaar niet zinvol met blokken kunnen spelen, heeft nooit goed gekeken.
- samenwerken is nuttig, nodig en plezierig (en je leert er veel van en mee)
- wereldoriëntatie is letterlijk 'onbetaalbaar'. Het is bij geen handelaar te koop.
- wereldoriëntatie heeft meer te maken met kijken, luisteren en zoeken dan met weten!

Rond deze stellingen gaven de inleiders de volgende punten:

- het is onmogelijk bij wereldoriëntatie een speciale didaktiek te geven;
- ieder zal in zijn eigen school op zijn eigen manier inhoud moeten geven aan wereldoriëntatie;
- we (de inleiders, werkzaam zijn bij het Kath. Ped. Centrum) zijn bezig te zoeken naar een systeem, waarin voor ieder de ruimte is zichzelf te zijn;
- de uitgangspunten voor dit systeem worden beschreven in: 'Wereldoriëntatie; uitgangspunten voor een realiseringwijze', uitgave van het K.P.C., Postbus 482, Den Bosch.

- een beschrijving van wereldoriëntatie in verschillende scholen is te lezen in: ‘Wereld-oriëntatie, nader bekeken’, eveneens een uitgave van het K.P.C.

Na de inleiding is in groepen gewerkt aan de opdrachten:

- orden de stellingen naar eigen criteria;
- kies de stellingen uit die voor jou het meest relevant zijn;
- verzorg een stuk rapportage op flappen, zodat de anderen kunnen lezen hoe de ordening in de groep is.

Belangrijke punten uit de rapportage waren:

- meerdere groepen hebben de laatste stelling (zie boven) als centrale stelling gekozen;
- sommige groepen hadden problemen met de ordening - hierop kwam als antwoord van de inleiders: ordening brengen in een chaos is een vorm van oriëntatie; we zijn dus zelf (wereld)oriënterend bezig geweest;
- we moeten toe naar een didaktiek voor dit alles; in die didaktiek moet ruimte zitten voor een open situatie; hoe kun je doelgericht die ruimte scheppen?

Een *zeer praktische invulling van wereldoriëntatie* heeft het Snelliusschoolteam de deelnemers laten ervaren.

In groepen van vier is een VON-boswandeling gemaakt in de omgeving van De Leeuwenhorst, waarbij allerlei opdrachten vervuld moesten worden, in de trant van:

- 1 ga de paden op en de lanen in.  
met welke pas doe je dat?
  - a. met waterpas
  - b. met St. Gotthardpas
  - c. met looppas
  - d. met flinke pas
- 2 zie je eendjes in de vijver?
- 3 zie je ook tweetjes?
- 4 maak zakje 1 open en voer de eendjes met brood
- 5 zing nu: alle eendjes zwemmen in het water
- 6 waarom staan eendjes op hun kop in het water?
  - a. om hun kop te wassen
  - b. ze spelen duikbootje
  - c. om voedsel te zoeken
  - d. om de vissen een zoentje te geven
- 15 hoeveel mensen kunnen achter elkaar achter de boom staan?
- 16 hoeveel mensen kunnen er voor elkaar naast de boom staan?
- 17 hoeveel mensen kunnen de boom in?
- 18 wie kan een boom omarmen?
- 19 geef een boom een zoentje.
- 20 maak dit rijmpje af:  
een mier in Noordwijkerhout  
die at zijn eieren met zout  
.....
- 21 geef een mier een pootje.

32 speel een toneelstukje waarin voorkomen: een boom, een hond en zijn baas, een meertje en twee eenden.

33 neem een zakje en vul dit met gezonde boslucht.

Deze en andere opdrachten kregen de deelnemers in opdrachtenboekjes mee. Na de wandeling heeft iedere groep zijn opdrachten verwerkt in een wandkrant.

Het woord 'wereldoriëntatie' wordt niet door het Snelliusschoolteam gebruikt - zij spreken van een Kinderleefkring.

Als de chaos betreffende alles wat met integratie te maken heeft, bij de lezer nu groot is, dan overkomt hem/haar hetzelfde als de deelnemer aan stroom 3 tijdens het congres!

### 3 EVALUATIE

Op dinsdagochtend zijn een aantal vragen beantwoord over de inhoudelijke en organisatorische kant van stroom 3. Ieder programma-onderdeel is met behulp van een 5-punts-schaal beoordeeld, evenals de voorinformatie, de op het congres verstrekte literatuur en de 'aankleding' van de vaste ruimte waarin gewerkt is. Deze vragen worden in de komende maanden nog nader uitgewerkt (voor belangstellenden: tel. 020-935864). Wel is het mogelijk enige citaten te halen uit de opmerkingen bij de laatste vraag:

13 Mijn algemene indruk/oordeel over stroom 3 is:

- het programma was erg overladen, maar dit is wel te begrijpen vanwege de grote actualiteit van het onderwerp;
- zeer geslaagde stroom waar iedereen aan zijn trekken kon komen;
- stroom 3 vond ik nog te weinig op de eigen problemen voor iedereen toegespitst;
- leuke sfeer - spelen in vormen als simulatiespel dragen hier in hoge mate toe bij; programma te beladen, gevaar dat de mensen in de sociale pauzes hun frustraties niet kwijt kunnen;
- het geheel heeft me behoorlijk opgepept; wel vond ik het programma wat overladen;
- door overlading zijn een aantal fundamentele zaken niet goed uitgespit;
- iets teveel te weinig gerichte zaken voor een groot gedeelte van de deelnemers (Kappenburg en Sixma o.a.);
- over het algemeen goed gekozen werkvormen voor de verschillende onderwerpen;
- ik ben hardstikke blij met deze 'brainstorm', al was het erg vol allemaal;
- volgend jaar ben ik er weer - het hele jaar heb ik stof genoeg om over te denken en te verwerken op mijn school;
- teveel onderwerpen, wereldverkenning had er wel afgelaten kunnen worden;
- men was bereid naar elkaar te luisteren en mee te denken;
- zeer overladen, ondanks dat zeer tevreden. Suggesties voor '75: geen 'echte' sprekers meer;
- stimulans om zelf weer aan de integratie te gaan werken;
- erg inspirerend;
- het probleem integratie k.o./b.o. is voor mij op deze konferentie niet duidelijker geworden; de problemen zijn eerder groter geworden;

– bij vele mensen de uitspraak: ‘Wat jammer, dat we dinsdagmiddag weer uit elkaar gaan; de gebundelde krachten vallen dan uiteen’.

Ik hoop, dat dit verslag voor de deelnemers aan stroom 3 iets van die bundeling vast kan houden; voor de andere lezers hoop ik, dat zij enigszins een beeld hebben gekregen van de stroom.