

STROOM 3 INTEGRATIE KLEUTER-, BASISCHOOL

Peter Kokke

1 INLEIDING

Vier dagen lang zijn ongeveer dertig kleuterleidsters, onderwijzers en onderwijzeressen, PA en KLOS-docenten bezig geweest met de problematiek van de integratie van kleuter- en basisonderwijs. Er is niet gepraat over officiële experimenten, over toekomstige wettelijke regelingen, niet over innovatiecommissies enzovoort. Wel is geprobeerd aan de hand van oplossingen, die twee scholen hebben gevonden om de integratieproblemen te overwinnen, *eigen* oplossingen te vinden voor de *eigen* praktijk.

Als eerste voorbeeldschool hebben de organisatoren van de stroom, medewerkers van het Innovatieproject Amsterdam, een engelse '*infantschool*' gekozen.

Uit de Voorinformatie:

'Wij vinden dat de informatie over het model van de engelse Infantschool een belangrijke bijdrage kan leveren aan de oplossing van de problematiek rondom de ko-lo-integratie.

Het leren lezen, schrijven en rekenen is in de klas van een normale klassikale school aan tamelijk nauw omschreven verwachtingen gebonden, die voor elk kind gelden. Deze verwachtingen komen van de kant van de ouders, en/of leerkrachten en/of inspectie. Langzamerhand gaan echter veel betrokkenen dit als een keurslijf beschouwen. Binnen het model van de Infantschool ziet men dat het proces van leren lezen, schrijven en rekenen een vanzelfsprekend verloop krijgt. Het geheel past in de natuurlijke drang van kinderen om de wereld om hen heen te verkennen, waarbij de zogenaamde kulturele vaardigheden op een harmonische wijze verworven worden'.

De tweede voorbeeldschool was de Snelliuschool uit de Jordaan in Amsterdam.

In dit artikel zal ik proberen aan de hand van de Voorinformatiestukken (zie literaturopgave) de belangrijkste principes en praktische oplossingen van beide scholen aan te geven.

Beide scholen hebben gemeen dat de vakken niet los gegeven worden. Het traditionele lesje taal of rekenen zult u er niet vinden. Alle vakken worden geïntegreerd in een totaalgebeuren, waarin natuurlijk wel vakaspecten te onderkennen zijn. Ik zal me in mijn beschrijving vooral richten op de moedertaalaspecten.

2 DE ENGELSE INFANTSCHOOL

Het onderwijs van vijf- tot twaalfjarigen wordt ook in Engeland verdeeld over twee schooltypen. De '*infantschool*' voor vijf tot achtjarigen en de '*juniorschool*' voor acht- tot twaalfjarigen.

In vergelijking met ons schoolsysteem ligt de overgang van 'kleuter'- naar 'basisschool' in Engeland dus wat later. Het voorbereidend én het aanvankelijk lezen valt daardoor in tegenstelling tot de situatie bij ons in één schooltype. Het onderwijsproces wordt niet door een organisatorische scheiding doorbroken. Een deelnemer op het kongres

merkte op dat de eerste klas basisschool bij ons een klassikaal eiland vormt. De kleuterschool werkt individueel. De hogere klassen basisschool werken vaak ook, zeker voor de vakken taal en rekenen, individueel.

Voor het leren lezen geldt dat kinderen niet allemaal op hetzelfde moment de betekenissen en functies van visuele taalsymbolen begrijpen. In de 'infantschool' wordt in elk geval dit probleem niet extra bemoeilijkt door de overstap naar een ander schooltype. Hun integratieprobleem ligt bij de overstap naar de 'juniorschool'.

Hoe organiseren de engelse schoolmeesters een doorlopend leerproces voor vijf- tot achtjarigen?

De hieronder volgende beschrijving is van een Londense school met driehonderdachtien leerlingen, verdeeld over tien klassen.

Op drie belangrijke principes berust het doen en laten in deze school:

- een bepaalde *rolopvatting* van de leidster: ze verschaft materiaal, ze moedigt aan, ze luistert, ze wijst indien nodig de weg, ze sticht vrede, ze is klankbord, ze observeert, ze is vriendin, ze lokt reacties uit, ze vervangt de ouders, ze is volwassene.
- een *stimulerende omgeving*: er is veel materiaal in de klas dat de kinderen prikkelt tot het ondernemen van activiteiten: een speelhuisje, kookgerei, verkleedkleden, zandtafel, waterbak met trechters, gereedschap en een werkbank, klei, papier, blokken, materiaal om te tellen, te wegen, plaatjes voor plakboeken, schrijfblokken, leeshoek, muziekinstrumenten, waardeloos materiaal enzovoort.
- de *gedachten en ervaringswereld* van de kinderen zijn uitgangspunten bij alle activiteiten. De leidster probeert steeds aan te sluiten bij de actieve en belangstellende periodes van de kinderen. De kinderen worden geaccepteerd zoals ze zijn en daarop wordt de verdere ontwikkeling gebouwd.

Daarnaast is kenmerkend voor de 'infant school': *vertikale groepering* (vijf-, zes- en zevenjarigen in één groep). Oudere kinderen helpen jongere, zodat de leidster de tijd krijgt voor individuele hulp aan kinderen, die meer aandacht nodig hebben. Dat kan, omdat de kinderen getraind zijn om onafhankelijk, zelfstandig te werken. Voor nieuwe leerlingen is dit erg belangrijk. Ze komen terecht in een al funktionerende, harmonische groep. Een groep die emotionele en sociale stabiliteit en veiligheid biedt. Een groep die praktische steun geeft, de kinderen snel wegwijst, die intellectueel stimulerend is.

Integratie van de vakken: het dagprogramma is één samenhangend geheel. Er zijn geen kunstmatige tijdsindelingen voor verschillende vakken en activiteiten. Er is dus geen vast lesrooster.

Centrale leerplannen (en de tendens in Nederland gaat in die richting) zijn dus onmogelijk, was de mening in de discussie op het kongres. Wel zou iedere school ten aanzien van de ouders expliciet moeten maken, waarom ze bepaalde dingen op een bepaalde manier doen.

Door dit alles ontstaat er een *sfeer*, waarin de kinderen zich prettig voelen, een voorwaarde om nieuwe verkenningen aan te durven.

U vraagt zich misschien af hoe deze school zo gegroeid is. Daarom heel in het kort een stukje geschiedenis. In 1957 kende de school geïsoleerde klassen met horizontale

groepering. Er was een groep nieuwelingen (vijfjarigen), een middengroep (zesjarigen) en een overgangsgroep (zevenjarigen). Ook hanteerde de school een vaste leesmethode. Langzaam maar zeker lieten de leidsters zekerheden als methodes, vast rooster los. Klassen werkten niet langer geïsoleerd van elkaar. In 1964 ging de school over op een verticale groepering: vijf-, zes- en zevenjarigen kwamen bij elkaar in één groep. In de loop van die jaren ontstond in de school een hecht, goed samenwerkend team. De leidsters vonden elkaar op een aantal gemeenschappelijke uitgangspunten. Hiermee was aan een van de belangrijkste voorwaarden voor vernieuwing voldaan.

Hieronder laat ik een aantal moedertaalaspekten aan bod komen met wat voorbeelden van hoe de Londense leidsters deze aspecten met de kinderen aanpakken.

Spoken

De kinderen praten natuurlijk de hele dag met elkaar. Ook hier blijkt het belang van de verticale groepering. De oudere kinderen met hun verdere taalontwikkeling stimuleren de jongere. De sfeer op school is zo, dat de kinderen het gevoel hebben dat ze met iedereen kunnen praten, die bereid is naar ze te luisteren. Dat kunnen zijn: de andere kinderen, de leidster, de conciërge, de sociaal werkster, bezoekers. Allemaal worden ze door de kinderen geaccepteerd als potentiële toehoorders, als klankbord voor ideeën, als publiek aan wat iets uitgelegd of gedemonstreerd kan worden. De leidster observeert en probeert de afzonderlijke monologen, die de kinderen vaak tegen elkaar afsteken, tot een dialoog te brengen. Door middel van uitnodigende vragen stimuleert ze de kinderen hun vaak nog vage ideeën te formuleren. Ze bevordert het proces naar nieuwe begripsvorming.

De oudere leerlingen breiden door de vele gesprekjes de actieve en passieve woordenschat uit van de jongere leerlingen. Ze geven de jongeren aanvullende informatie bij hun vaak vage suggesties. Ook klassegerekeningen voert de leidster. In de klas is voor deze gesprekken een rustige praathoeek. In de praathoeek staat ook een tentoonstellings-tafel. Daarop liggen zelfgemaakte boeken van de kinderen, naar school meegebrachte spullen. Allemaal aanknopingspunten voor gesprekken. Ook wordt over elkaars werk gesproken, worden nieuwtjes uitgewisseld.

Een probleem is hoe je met een verticale groep kinderen praat. Een oplossing die een van de leidsters gevonden heeft: ze laat een groepje van plusminus vijf kinderen vertellen over het werk waar ze mee bezig zijn. De hele groep geeft zijn mening erover. Dit bleek de beste manier om alle kinderen zoveel mogelijk aan het woord te laten komen. Een ander ervaringsfeit is, dat het aantal onderwerpen niet opzettelijk beperkt moet blijven. De jonge kinderen verliezen anders al gauw hun interesse. op de details van sommige onderwerpen gaat de leidster later met de oudere kinderen apart in.

Lezen

Eerst een stukje theorie, ook uit de Voorinformatie.

Wil een kind tot leren lezen komen, dan moeten een aantal aspecten aanwezig zijn en met elkaar verbonden zijn. Welke aspecten dan wel? In de eerste plaats moet het kind

gemotiveerd zijn om te lezen. Op de tweede plaats moet het een zekere *taalontwikkeling* en een zekere *intellectuele ontwikkeling* bezitten. Ten slotte moet het in staat zijn tot *visuele en auditieve diskriminatie*. Pas als al deze aspecten aanwezig zijn kunnen de kinderen de betekenissen en functies van visuele taalsymbolen gaan begrijpen. Ook een aantal factoren buiten de kinderen zijn van belang wil het leesproces op gang komen.

- de leidster moet een bevredigende relatie hebben met elk individueel kind. Kinderen moeten zich volkomen op hun gemak voelen, zich zeker weten, als ze iets nieuws, zoals bijvoorbeeld leren lezen, beginnen.
- een omgeving die stimulerend werkt, die de gelegenheid biedt om te leren lezen.
- vakkennis bij de leidster: inzicht in het proces van analyse en synthese dat bij lezen aan de orde komt. Ze moet in staat zijn vast te stellen hoe een kind leest, hoe het te werk gaat, als het gekonfronteerd wordt met een nieuw woord.
- stimulering van een efficiënte aanpak. De leidster moet aanwijzingen kunnen geven, die afgestemd zijn op de ontwikkelingsfase van het kind.

In de discussie op het kongres over dit onderdeel werd benadrukt dat kunnen communiceren belangrijker is dan technisch kunnen lezen. Lezen en schrijven zijn *middelen* om communicatie vast te leggen, om die achteraf bespreekbaar te maken. Ook werd de angst uitgesproken dat er kinderen zullen zijn, die nooit belangstelling zullen krijgen voor lezen. Moet je op zo'n moment als leerkracht de kinderen lezen toch opdringen? (Op de infant school wordt de kinderen niets opgedrongen!) Iemand stelde dat ieder kind vroeg of laat de behoefte krijgt aan het hulpmiddel lezen om zijn interesses te kunnen uitdiepen.

Wat is het eerste leesmateriaal op de Londense 'infant school'?

- Het *eigen schrift* van de kinderen met tekeningen (van het huis waarin ze wonen bijvoorbeeld), waaronder de leidster schrijft: 'mijn huis'. De kinderen trekken de letters over (hier wordt een verbinding gelegd met schrijven) en kunnen het zinnetje 'voorlezen'.
- De school heeft meerdere *leesmethoden* (presentexemplaren!). De kinderen zijn daardoor niet gedwongen naar een volgend deeltje te gaan als ze er nog niet aan toe zijn. Ze kunnen deeltje één van een andere methode pakken en de eerste beginselen van het lezen nog eens met ander materiaal oefenen. (Ze werken zelfstandig met deze boekjes.)
- De leidsters hebben voor het voorbereidende lezen *leeskaarten* gemaakt. Op elke kaart staat één woord uit de basisvokabulair van de verschillende leesmethoden. Of het zijn woorden die de kinderen zelf gebruiken: huis, pop, pappa, mamma, mijn enzovoort. De kinderen zoeken welk plaatje bij welk woord hoort. De leidster doet er spelletjes mee. Bijvoorbeeld: ze houdt een kaartje omhoog en het kind dat het woord herkent mag het houden. Aan een lijn met wasknijpers kunnen de kinderen met de kaarten zinnen hangen. Vaak verzinnen de kinderen zelf spelletjes. Ze spelen bijvoorbeeld schooltje, waarbij de ouders de jongeren lesgeven.
- *Etiketten*. Tekeningen en schilderijen van de kinderen krijgen onderschriften. Belangrijke punten in de klas krijgen een opschrift. Het opschrift DEUR op de deur.
- In elke klas hangt een *muurboek*: grote vellen karton, waarop nieuw geleerde

woorden komen. Voor elke week is er een blad. Voor het herinneren van de betekenis staat bij elk woord een tekeningetje. Wat voor woorden staan er zoal op: verrekijker, neerslachtig, fronsen, viadukt, ovaal, krans, botsing. Woorden die je niet gauw in een leesmethode zult tegenkomen!

De woorden worden opgeschreven op het moment dat ze aan de orde zijn. Bijvoorbeeld tijdens het vertellen. In het klassegesprek leveren de kinderen commentaar op de woorden. Op deze manier krijgen kinderen het besef dat woorden 'iets zeggen'.

- Ook *boeken* zijn voor de kinderen beschikbaar. Er is een bibliotheek voor de hele school, ingericht op de gang. Daarnaast heeft elke klas een eigen klassebibliotheek. Een dokumentatiecentrum met veel zelfgemaakt (door de leidsters, door de kinderen) materiaal kunnen de kinderen gebruiken voor het maken van hun werkstukken.

Schrijven

Elke klas heeft een *schrijfhoek* met allerlei schrijfmateriaal: potloden, viltstiften, waskrijtjes, gekleurd papier.

Als de kinderen er behoefte aan hebben, kunnen ze daar gaan schrijven, of, de allereerst, krassen of tekenen. Ook liggen in de schrijfhoek *plaatjeswoordenboeken*, zodat de kinderen woorden voor hun verhaaltjes, onderschriften kunnen opzoeken en overschrijven. Ze schrijven de woorden en zinnen na, die de leidster bij hun werk schrijft.

Elk kind heeft een *eigen woordenboekje*: een schrift waarin de leidster, alfabetisch, de woorden schrijft, die de kinderen nog niet kunnen spellen. Ook woorden, die de kinderen nog niet kennen komen er in te staan. Als ze al zelf de onderschriften bij hun tekeningen kunnen schrijven, zoeken ze in hun eigen woordenboekje de woorden, die ze nog niet precies weten te schrijven.

Elk kind heeft een *werkboekje*. Daarin schrijft of tekent het alles wat het maar wil: verslagjes van uitstapjes, verhaaltjes, ideeën.

2 DE SNEELLIUSSCHOOL

De Snelliusschool, een school in de Amsterdamse Jordaan, zit met een kleuterschool in één gebouw. Zij kennen het probleem van de integratie niet meer:

'De initiatieven voor de integratie van kleuter- en lager onderwijs zijn alleen nodig wanneer je het bestaan van twee verschillende schooltypen op de voorgrond stelt, in plaats van uit te gaan van een geleidelijk aan ontwikkelen van kinderen.

Het probleem van integratie kleuter- en basisonderwijs bestaat niet meer, als je uitgaat van een groep kinderen vanaf 4 jaar (Waarom vanaf 4 jaar?) tot en met 14 jaar (Waarom t/m 14 jaar?). Een groep kinderen die samen kunnen werken en spelen (leven) en die mogelijkheden krijgen om vanuit hun eigen individualiteit zich te ontwikkelen tot een zelfstandig mens, die samen met anderen de problemen die zich in zijn leven voordoen kan oplossen. Dit laatste proberen we vorm te geven in de *kinderleefkring*'.

(Uit de Voorinformatie.)

Het belangrijkste principe van de Snelliusschool ten aanzien van de integratie is dus dat het onderwijsproces van vier- tot veertienjarigen niet door organisatorische scheids-



lijnen doorbroken mag worden.

Tweeëneenhalf jaar geleden was de Snelliusschool nog een klassikale school als zoveel andere. Toen wisselde bijna het hele team en ontstond het idee van de 'kinderleefkring'. De wereld van het kind werd tot uitgangspunt en eindpunt van alle activiteiten.

'Het werken met de wereld, het opdoen van ervaringe geeft aanleiding tot vele activiteiten, die kunnen leiden tot bewustwording en het opent de mogelijkheden tot eigen inbreng; tot verandering, aanvulling, tot creatief mens zijn'.

(Uit de Voorinformatie, Taal en Teken.)

Die wereld van het kind heeft een aantal ervaringsgebieden: het huis waar je woont, de straat waar je huis staat, de vriendjes waar je mee speelt, de groepen waarmee je samenwerkt, de kleren die je draagt, het voedsel dat je nodig hebt.

Deze ervaringsgebieden geven aanleiding tot allerlei activiteiten. Het onderwerp kle-



... kleding geeft aanleiding tot leren naaien

ding bijvoorbeeld geeft aanleiding tot bezoeken aan een modeatelier, een schoenmaker, een wasserette enzovoort. De kinderen kunnen erover lezen in het documentatiecentrum; ze kunnen erover schrijven; ze kunnen erover tekenen; ze kunnen erover spelen. Voor de verwerking van de opgedane ervaringen moeten ze kunnen tellen, met geld kunnen omgaan; wegen, meten. Ook de Snelliuschool gaat dus uit van een totaalgebeuren.

Het principe achter het bezoeken van winkels, markt en dergelijke is, dat de kinderen de dingen moeten ontmoeten waar ze zijn. Bij de ontmoetingen zijn drie mogelijkheden:

- de *vrije wandeling*: de ontmoetingsmomenten zijn niet van te voren bepaald. Tijdens het wandelen komen de belangstellingspunten naar boven. De groepsleider bepaalt niet van te voren de belangstellingspunten!
- het *gerichte bezoek*: de kinderen weten van te voren wat ze willen gaan zien. Ze bespreken vooraf waar ze op gaan letten.
- *bezoek met opdracht*: de groepsleider kiest het belangstellingsgebied.

Met welke van de bovengenoemde ervaringsgebieden de kinderen willen werken, bepalen ze zelf. Ze geven zelf aan waartoe hun belangstelling zal leiden. De leerkracht geeft de mogelijkheden aan tot doorleving, uitbouw van de ontmoetingen en bewustwording.

De grootte van de groepen wisselt steeds. Sommige kinderen hebben er na een tijdje genoeg van en haken af. Anderen worden juist gemotiveerd en gaan meewerken.

In de discussie op het kongres met het team van de Snelliusschool bleek het grondidee van de *kinderleefkring*: vrij zijn. Kinderen moeten vanuit zichzelf een aantal mogelijkheden kunnen ontdekken en samen met anderen ontwikkelen in creatieve vrijheid.

Iemand van de deelnemers merkte op dat vrij zijn alleen kan in een vrije wereld en onze wereld is niet vrij. Daarom moeten de kinderen weten hoe onze wereld in elkaar steekt. Dat is de reden, waarom het Snelliusteam de kinderen ook bezig laat zijn met maatschappelijke verhoudingen. Met de verhouding werkgever, werknemer bijvoorbeeld. Of met maatschappelijke vooroordelen: rassendiscriminatie, man/vrouwrolpatronen.

Als middel om dit soort zaken aan de orde te stellen hanteert de Snelliusschool o.a. simulatiespelen. Inzicht in hoe onze maatschappij functioneert kan ontstaan in dat soort spelen.

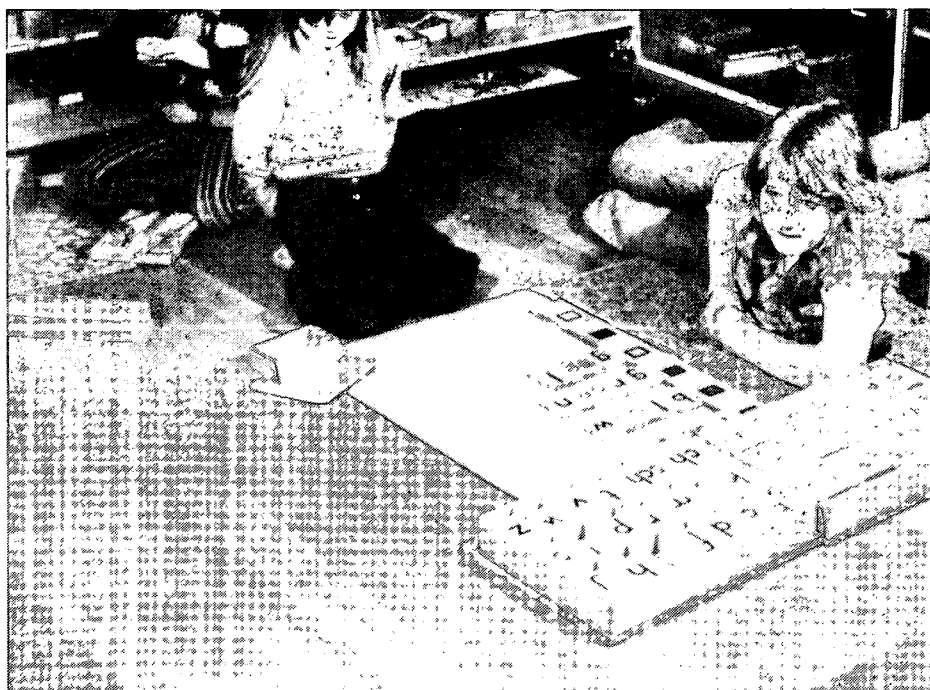
De aanleiding voor een simulatiespel ligt in dit verband altijd in de werkelijkheid. Door middel van het spel wordt het beleefde stukje werkelijkheid in een groter geheel geplaatst, worden structuren blootgelegd.

Het idee van de kinderleefkring heeft een aantal konsekwenties voor de organisatie van de school: geen aparte vakken, geen schoolboeken, geen lesrooster, geen jaarklassen, geen niveaugroepen. Ieder kind kan op een manier werken, die aansluit bij zijn ontwikkeling. Het principe van dingen beleven en ermee werken lukt erg goed met de vakaspecten wereldoriëntatie, lezen en taal.

Voor rekenen ligt dit moeilijker. Meten, wegen, omgaan met geld kunnen wel geïnte-



... de boetiekhoudster bestelt nieuwe goederen (simulatiespel)



... werken met zelfgemaakt leesmateriaal

greerd worden in het totaalgebeuren. Voor andere rekenvaardigheden ligt dit veel moeilijker. Soms moeten die geïsoleerd geoefend worden met Montessori-materiaal. Het team zoekt naar betere oplossingen. De kinderen bepalen zelf of ze bezig gaan met het oefenmateriaal. Soms worden ze ertoe gestimuleerd.

In de toekomst zullen de kinderen ook zelf mogen kiezen waar ze in school en in welke groep ze willen werken. Voor het zover is, moeten wel nog praktische problemen als, hoe het materiaal over de school verdeeld moet worden, opgelost worden.

De Snelliuschool werkt snel. Bij het ter perse gaan van dit artikel, een maand na het kongres, bleek dat de groepsdoorbreking geëxperimenteerd wordt. De kinderen kunnen al af en toe van groep wisselen, als ze dat willen. Sommige kinderen stappen erg gemakkelijk over, andere zijn meer 'honkvast'. De materiaalproblemen zijn ook bijna opgelost.

Het ligt in de bedoeling in de toekomst in MOER uitgebreider op de Snelliuschool terug te komen.

LITERATUUR

Voorinformatie, bestaande uit:

team Snelliuschool, Van school naar kinderleefkring 1 t/m 6. In: 'Taal en teken', zesde en zevende jaargang.

David en Elizabeth Grugon: Infant Schools. Informatie over Engelse scholen no 1. RITP-vertaling.
J. Johnson, Joan Tamburrini, Informal Reading and Writing. Informatie over Engelse Scholen no 4. RITP-vertaling.