

TAALONDERWIJS OF
DEELVAARDIGHEIDSTRaining?
Een proef op de 'som'

$$\begin{array}{r|l} ko & lo \\ \hline = & bo \end{array}$$

lezen
en schrijven

Het valt te hopen, dat het samengaan van kleuter- en lagere school meer is dan een som der delen. De verworvenheden van het kleuteronderwijs zouden dan ook terug te vinden moeten zijn in het onderwijs aan zesjarige en oudere kinderen. Voor wat betreft het leren lezen en schrijven vreest de auteur van dit artikel het omgekeerde: te vaak stelt het lager onderwijs eisen aan het kleuteronderwijs, bijvoorbeeld wat betreft het voorbereidend leesonderwijs. Piet Hein van de Ven vindt, dat de praktijk in het lager onderwijs te weinig ter discussie staat en geeft een beschrijving van een aantal alternatieve werkwijzen.

Inleiding

In dit artikel¹ probeer ik duidelijk te maken, dat het *huidige* aanvankelijk leesonderwijs — voor zover mijn waarneming reikt — een belemmering kan vormen voor taalonderwijs op de geïntegreerde basisschool. Dat onderwijs dient te voldoen aan de uitgangspunten die ik in de volgende paragraaf formuleer en die voor een groot deel terug te vinden zijn in het kleuteronderwijs. Daarom geef ik een aantal suggesties voor een wat ander aanvankelijk leesonderwijs. Die suggesties geven ook de gelegenheid eindelijk eens werk te gaan maken van een zeer verwaarloosd onderdeel in ons taalonderwijs: leren schrijven.

Bij voorbaat zij de lezer gewaarschuwd: ik ben geen leraar in het kleuteronderwijs of in de onderbouw van de lagere school; ik ben zelfs geen specialist op het gebied van het aanvankelijk le-

zen. Mijn werk als leraar aan een PA in Nijmegen bracht me in contact met aanvankelijk lezen. Een groot deel van het onderstaande is 'dan ook' min of meer theoretisch van aard: weergave van vragen die met betrekking tot leren lezen bij mij rezen en een verslag van wat ik voor antwoorden vond in werk van anderen². Wel eindig ik met een praktijkverslag, om aan te tonen dat bepaalde antwoorden praktisch zeer uitvoerbaar zijn. Wellicht ten overvloede benadruk ik, dat ik niet de eerste, laat staan de laatste, waarheid wat betreft leren lezen en schrijven verkondig. Onderstaande overwegingen zijn vooral bedoeld als bijdrage aan de discussie over taalonderwijs op de basisschool.

Leren lezen en taalonderwijs

De huidige methodes voor leren lezen vormen een ernstige bedreiging voor de volgende uitgangspunten voor de basisschool: ingaan op de natuurlijke nieuwsgierigheid van kinderen, ze dingen laten leren waarvan ze het nut inzien, die hun interesseren; het scheppen van zinvolle taalgebruikssituaties, rekening houden met de ontwikkeling van een kind, met de waarden, de normen en de taal van thuis; wereldoriënterend leren; een selectievrij basisonderwijs.

Deze beschuldiging lijkt wat wonderlijk. Dat kinderen moeten leren lezen (en schrijven) zal wel niemand tegenspreken. Dat leren lezen (en schrijven) geen gemakkelijke aangelegenheid is, zal ieder die enigermate op de hoogte is, onmiddellijk beamen. Ik durf rustig te stellen dat het leren lezen het meest gekoesterde stukje (taal)didactiek in ons onderwijs is:

- een lange didactische geschiedenis van steeds weer nieuwe methodes. (Historisch gezien vindt het moedertaalonderwijs zijn oorsprong in leren lezen en schrijven; gedurende eeuwen is het daar voornamelijk bij gebleven.);
- uitgekende methodes, met veel en goed leer-materiaal;
- methode-ontwikkeling geschiedt mede op basis van zorgvuldig onderzoek;
- er bestaat een (wanhopig) grote hoeveelheid literatuur over leren lezen;
- ouders (en vaak kinderen en leraren) hechten op geen ander leerstofgebied zoveel waarde aan de vorderingen van hun kinderen. Van Dongen/Schelfhout (1979, p. 133) hebben denk ik zonder meer gelijk als ze stellen: 'In het onderwijs aan 4- tot 8-jarigen staat het verwerven van de lees- en schrijfvaardigheid centraal.'³

Toch kan ik me niet aan de indruk onttrekken dat deze praktijk een aantal negatieve kanten heeft.

Lentz (1980, p. 134) constateert een aantal veranderingen die 'als vanzelfsprekend tegelijkertijd plaatsvinden, wanneer de leerkracht met het lees- en schrijfonderwijs begint'. Hij noemt onder andere:

- een strengere controle op het gedrag van kinderen;
- eigen ervaringen van de kinderen, als gespreksstof en als lees- en schrijfstof, raken op de achtergrond;

- de eigen, natuurlijke communicatieve functies van taalgebruik komen weinig meer aan bod;
- leren lezen en schrijven gaat gepaard met het opleggen van nieuwe standaardtaalnormen.

Kortom, leren door praten maakt plaats voor louter schools leren: 'aan een tafel, met een boek, pen en papier'.

Deze verschoolsing is natuurlijk niet alleen de schuld van het leren lezen, er zit een bepaalde, vaak verborgen opvatting achter over onderwijs en leren. Dat echter de aanpak van het leren lezen⁴ op zijn minst bijdraagt aan het in stand houden van een dergelijke opvatting, kan blijken uit de volgende overwegingen.

Problemen met betrekking tot leren lezen

Het huidige leren lezen kan globaal als volgt worden gekarakteriseerd: alle leerlingen dienen zonder onderscheid een bepaalde leerstof langs een van tevoren uitgestippelde weg onder de knie te krijgen, waarin wel differentiatiemogelijkheden zijn. In de ene methode (Letterstad) geschiedt dat wat straffer dan in de andere (Veilig Leren Lezen), maar in beide gevallen heb ik de volgende bedenkingen:

1 Leren lezen is moeilijk. In de methodes staat als vanzelfsprekend de schriftelijke taal centraal: *de standaardtaal*. Voor kinderen, die van huis uit een dia- of sociolect spreken is dat een extra handicap (Stijnen 1975). Hoe ze deze extra barrière kunnen nemen, leren de methodes ons niet, het probleem wordt zelfs niet aan de orde gesteld.

2 Een ander, soms met het vorige samenhangend probleem geldt voor kinderen met *leesmoeilijkheden*. Als de nieuwe basisschool de 'vergroting van de zorgbreedte' serieus neemt, vergt dat herbezinning op het leren lezen. Veel kinderen worden immers nu naar bijvoorbeeld een LOM-school verwezen vanwege de leesproblemen. Individualisering, aansluiten op de eigen ontwikkeling en mogelijkheden, zal dan nodig zijn. Niet elk kind leert lezen op dezelfde manier (Litmaath 1980). Ook de onderstaande overwegingen dienen in dit perspectief te worden gezien.

3 Receptief hebben de methodes kinderen niet zo heel veel te bieden. *Aansluiten bij de ervaringen van kinderen*, bij hun normen en waarden ontbreekt nagenoeg geheel. Kooreman (1976, p.

30) stelt: 'Als een goed lezer een (klankzuiver) woord leest, neemt hij informatie in zich op door betekenis te hechten aan het geschrevene'. Een didactisch logische consequentie lijkt me dan dat je dan voor kinderen zinvolle informatie poogt aan te bieden in je leesmethode. Niets daarvan, Rosen/Rosen (1973) noemen het niet voor niets belangrijk dat kinderen bij het leren lezen vooral met hun eigen ideeën en 'gepraat' worden geconfronteerd. Dat voorkomt een enorme teleurstelling; de verhalen in de leesboekjes zijn immers verschrikkelijk pover vergeleken met de liedjes, versjes, sprookjes die de kinderen eerder hebben leren kennen. Mommers (1979, p. 8) vraagt zich dan ook terecht af 'of we bij het *onderzoek* van het lees-taalonderwijs niet het gevaar lopen al te zeer te denken in termen van formele vaardigheden, waarbij geabstraheerd wordt van de inhoud, de betekenis, de zin'. Mommers suggereert dat 'als men door de inhoud, het onderwerp, sterk gemotiveerd is, (...) men ook in formeel opzicht tot betere prestaties in staat (zal) zijn'. In zijn methode (Veilig Leren Lezen) besteedt Mommers dan ook veel aandacht aan het aanbieden van door kinderen te leren globaalwoorden. Ik vraag me af, of teksten van de kinderen zelf niet vanzelfsprekender aan dit inhoudelijke criterium voldoen en daarom in dit opzicht de voorkeur verdienen, maar daarover later meer.

Mooren (1980, p. 293) bekijkt deze problematiek vanuit een emancipatorisch perspectief. Hij stelt, dat leren lezen wordt verengd tot een louter technische aangelegenheid, zowel wat betreft de prestaties van de kinderen, de indeling in niveaus van leesmateriaal, als de na te streven leesdoelen. 'Met wie, wat en waartoe iemand leest lijkt louter een zaak van techniek.' De inhoud van een tekst en de interesse van een kind daarin lijkt niet van belang. Emancipatorisch leesonderwijs heeft echter bezinning op de inhoud broodnodig, zal literatuur moeten geven die elk kind helpt mondig te worden.

4 Naast de inhoud van de teksten zijn ook de *illustraties* weinig overdacht. Leren lezen is onder meer kennismaken met de wereld van de visuele communicatie. De samenhang tussen tekst en beeld lijkt me zeer van belang, ook bij leren lezen. Margriet Heijmans zegt in een interview (Van Dijk/Mooren 1981, p. 20-21) dat illustraties in het kleuter- en lager onderwijs aandacht verdienen 'vanwege het genot dat een rijk gede-

tailleerde illustratie het kind geeft. Een niet doorwerkte illustratie geeft het kind een gevoel van teleurstelling.

Volgens mij moet een illustratie getekend worden met veel aandacht voor het detail en begrip voor het eigene van het kind met zijn behoefte aan lang door kunnen kijken. Door de meeste uitgevers wordt alleen rekening gehouden met ouders die in de winkel haastig een kinderboek doorbladerend, zich laten verleiden door de impact van een eenvoudig, felgekleurd beeld. De volwassene heeft daar genoeg aan, het kind daarentegen hunkert naar detaillering. (...) Het valt te betwijfelen of leerkrachten, uit hoofde van hun beroep, meer gevoel voor illustraties hebben dan ouders. Op de Pedagogische Academies wordt veel aandacht besteed aan taal, nauwelijks aan beeld. Terwijl, als tekst en beeld op een blad staan, ze toch onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. (...) Het illustreren is een door de pers veronachtzaamd terrein. De beeldende kunst-critiek gaat eraan voorbij en de literaire kritiek laat het links liggen. Daarom is het een vogelvrije markt waarop schadevrij geknoeid kan worden. Goed of slecht, niemand maakt er een woord aan vuil. Wat voor kinderen bestemd is, heeft dezelfde status als die kinderen. Nog niet rijp voor het echte leven.'

5 In methodes voor leren lezen is er hoege-naamd geen aandacht voor het produktieve taalgebruik: *Leren schrijven*; schrijven dan in de betekenis van 'stellen'. En dat, terwijl overal te lezen en te horen valt, dat kinderen die leren lezen óók willen leren schrijven.

Een speurtochtje leert, dat er nauwelijks informatie over te vinden is, er zijn geen methodes, er is geen onderzoek naar leren schrijven. Er is wel heel wat te vinden over leren spellen en over het aanleren van de schrijfmotoriek. In literatuur over leren lezen en schrijven wordt het begrip schrijven dan meestal verengd tot (één van) die aspecten:

Spelling. Het zal wel duidelijk zijn dat het 'verletteren van klanken' een ingewikkelde operatie is voor kinderen. Hoe belangrijk spelling wordt gedacht, hoef ik in *Moer* niet meer uit te leggen. Hoezeer spellingseisen de schriftelijke expressie van leerlingen blijvend kunnen belemmeren, is ook al eens beschreven (Litmaath 1980-1981). Ook Ludwig/Menzel 1975 stellen nadrukkelijk dat de spellingseisen aan het communicatieve as-

pect van het schrijven afbreuk doen. Door methodes voor leren lezen wordt het belang van spelling teveel onderstreept, waardoor ook in dit opzicht de leerstof centraal staat, ten koste vaak van het kind.

Het motorische aspect. Er is een hele reeks specifieke schrijfvoorwaarden: grove motoriek, fijne motoriek, oog-handcoördinatie, vormwaarneming en vormonderscheidingsvermogen, kritische waarneming en ruimtelijke oriëntatie (Keulen 1975). De belangrijkste factor is de fijne motoriek. Volgens Haenen-van der Hout 1976, doet de kleuterschool er goed aan kinderen voor te bereiden door middel van schrijfpatronen, als overgang naar het uiteindelijke letterschrift: de kring, de zigzag, de krul, spiralen (zie ook Van de Pavert/Zuiderveld 1975). Ook de methodes Le Bon Départ en Pantina gaan uit van schrijven als een motorische daad, die zo vloeiend en ritmisch mogelijk moet worden aangeleerd en verder ontwikkeld (Van Dijk 1979).

De visie op de schrijfmotoriek heeft als logische consequentie dat het in methodes voor aanvankelijk lezen gebruikelijke overtrekken van geïsoleerde railsletters en het tekenen van drukletters moet worden afgewezen. Algera 1974 concludeert dat men er teveel van uit ging, dat een tekenende beweging bij automatisering vanzelf zou overgaan in een echte, vloeiende schrijfbeweging. Ten onrechte. Veilig Leren Lezen besteedt in de jongste druk meer aandacht aan dit aspect en nuanceert bovenstaande visie van schrijfdidactici. Het naast elkaar laten oefenen van schrijfpatronen én het gebruiken van blokschrift lijkt wel mogelijk, 'wat overigens niet wegneemt dat hier reële moeilijkheden te overwinnen zijn' (Caesar 1980, p. 15).

Een voorzichtige conclusie: in methodes voor leren lezen en schrijven ontbreekt een visie over leren schrijven als vorm van taalgebruik: communicatief, conceptualiserend en expressief.

De eerlijkheid gebiedt te zeggen, dat Caesar (1980, p. 15) ook stelt, dat schrijven meer is dan alleen maar techniek: 'Schrijven en lezen verwijzen naar elkaar. Schrift wordt geproduceerd om gelezen te worden. Verbindingen tussen lezen en schrijven liggen dan ook voor de hand.' Helaas wordt daarna de leraar wel in de steek gelaten; praktische aanwijzingen ontbreken. Misschien mag ik die ook niet verlangen van een methode aanvankelijk lezen, maar dat is nou net mijn probleem!

Samenvattend: de belangrijkste bezwaren tegen het huidige aanvankelijk leesonderwijs:

- 1 De inhoud van de teksten en illustraties sluiten niet aan bij de ervaringen van kinderen;
- 2 de standaardtaal van de methodes botst met het taalgebruik van de kinderen;
- 3 het technische aspect van het lezen staat centraal; de functionele zijde van lezen, en het schrijven, worden verwaarloosd, waardoor
- 4 leren lezen bijdraagt aan het in stand houden van een opvatting over onderwijs, waarin de leerstof belangrijker is dan de leerling.

Zo komen we weer uit bij de bovengenoemde ervaringen van Lentz. Anders geformuleerd: het feit dat aanvankelijk lezen zozeer gekoesterd wordt, terwijl leren schrijven hoegenaamd geen aandacht krijgt, weerspiegelt een onderwijs waarin reproductie belangrijker is dan productie; waarin kinderen kennis dienen te nemen van wat anderen (voor hen) hebben bedacht en beschreven, terwijl wat ze zelf te zeggen hebben niet van belang is.

Ik geef meteen toe, dat dit nogal zwart-wit klinkt, maar in zo'n belangrijke zaak mag dat wel eens.

Een aantal suggesties

Ik wil niet alleen bedenkingen opperen, ik wil ook proberen aan te geven waaruit eventuele (deel-)oplossingen kunnen bestaan. Globaal zijn deze oplossingen in te delen in twee categorieën:

- 1 aanzetten tot een didactiek voor leren schrijven, naast een voor leren lezen;
- 2 integratie van leren lezen en leren schrijven.

Leren schrijven

Bij het leren schrijven (in de betekenis dus van productief schriftelijk taalgebruik) moeten er tenminste twee aspecten veel aandacht krijgen: het expressieve (kinderen stimuleren tot expressie) en het communicatieve (kinderen laten ontdekken dat schriftelijke taal communicatie kan betekenen⁵).

Voor het eerste aspect zijn suggesties te vinden in Dijkstra (1973, p. 51-85). Voorbeelden: verhaal laten leggen van plaatjes uit tijdschriften; tekeningen in volgorde laten leggen; rangschikken van voorwerpen. Rahn 1972 — overigens een van de weinigen die ook over de inhoudelijke kant van het schrijven schrijft — suggereert soortgelijke activiteiten, en wijst ook nog op bijvoorbeeld klei-

en en het verhalen maken met klei-figuren.

Een uitgewerkt lesidee voor het communicatieve aspect bieden Menzel/Vieweg 1975.⁶ Kort samengevat: laat kinderen — die nog niet kunnen schrijven — een 'Kritzelbrief', een krabbelbriefje aan de leraar schrijven. Deze motiveert de vraag aan de kinderen als volgt: ik kan aan jullie brieven veel zien: of je liever op een groot of op een klein vel schrijft, of je graag groot of liever klein, met dikke of dunne stift, los of aan elkaar schrijft. Hij kan voorbeelden laten zien, ter stimulering. Terwijl de kinderen schrijven/krabbelen, maakt de leraar naambordjes (plakstrookjes) voor onder aan de brieven. Als kinderen hun eigen naam kunnen schrijven, of al enkele letters, dan mogen ze dat in hun brieven laten blijken.

Deze eerste 'Kritzelbriefje' geven de leraar een goed observatiemateriaal: hoe is de motoriek van een kind, wat voor type schrift ligt hem/haar het meest (grote/kleine letter, los/aan elkaar), welke letters zijn bekend; wat is de aard van het schrift (verkrampt, losjes, met of zonder kracht geschreven) enz. Het belang van een dergelijke eerste observatie voor het later systematisch aanleren van de schrijfmotoriek lijkt me duidelijk; zeker als het gaat om een min of meer individuele aanpak daarvan.

Als volgende activiteit suggereren Menzel/Vieweg het onderling laten uitwisselen van dergelijke briefjes. Steeds vaker komen dan namen, letters en woorden in de briefjes voor. De brieven kunnen de schrijver en de lezer samen ontcijferen, voor de klas hangen en voorlezen. In zijn/haar opdrachten wijst de leraar steeds op inhoudelijke mogelijkheden: schrijf/teken iets liefs, moois, boos, enz.

De overgang van 'Kritzelbriefje' naar het 'echte' schrijven kan zo vrij soepel verlopen, terwijl de kinderen meteen inzien, dat het voor het lezen nodig is, gemeenschappelijke tekens te gebruiken. Menzel/Vieweg merken terecht op, dat in de praktijk het schrijven meestal eerst aan het eind van de tweede klas beoefend wordt, omdat dan pas een aantal spellingsproblemen zijn te voorkomen. Dat zij het met die praktijk oneens zijn, is duidelijk. Ze wijzen tevens nog op het volgende: op de vraag naar de zin van het leren schrijven antwoordden kinderen van vijf en zes jaar, dat ze graag zelf hun naam, uitnodiging voor een verjaardagsfeest, kerstkaarten, brieven, boodschap-briefjes en dergelijke wilden schrijven. Aan dergelijke tekstsoorten besteedt het onderwijs

ook niet teveel aandacht.

Zowel bij de ideeën van Dijkstra en Rahn, als van Menzel/Vieweg gelden mijns inziens vuistregels als de volgende (Ejeman/Larsson 1976):

- ga uit van de interesse van de kinderen;
- laat ze hun eigen taal gebruiken;
- de inhoud gaat voor de vorm;
- steun de kinderen in hun trots-zijn op hun taal, verhaal;
- laat de kinderen lezen en schrijven zoals ze spreken;
- schep een klasklimaat, waarin persoonlijke vrijheid kan bestaan.

Integratie van leren lezen en leren schrijven

Belangrijk is de vraag of leren schrijven tegelijk met leren lezen moet worden aangeleerd, het leren lezen met een kleine vertraging moet volgen, of pas later dient te worden onderwezen. Engelen 1975 constateert dat leren schrijven (vooral weer: motoriek, spelling) het leren lezen volgt op een afstand van zes tot tien weken.⁷ Dijkstra 1973 benadrukt het abstracte karakter van schrijven en concludeert dat het creatief schriftelijk taalgebruik niet voor het begin van het tweede jaar plaats kan vinden. Groth 1972 beweert dat de ware schrijfbehoefte pas zou ontstaan bij het begin van het derde schooljaar, maar geeft geen argumenten voor deze bewering. Een duidelijke opvatting hierover, gebaseerd op observatie van kinderen én op opvattingen over taalonderwijs, lijkt me onmisbaar bij het opstellen van een schoolwerkplan. Voorlopig geloof ik zelf het meest in een parallelle, liever nog een integratie van leren schrijven en leren lezen. Ik steun daarbij wat betreft de parallellie mede op Caesar (1980, zie het citaat hiervoor).

Ludwig/Menzel 1975 pleiten ook voor een gelijktijdig aanleren van lezen en schrijven, omdat bepaalde leermoeilijkheden voor lezen en schrijven identiek zijn (kennismaking met schriftelijk taalgebruik, motivatie- en concentratieproblemen) en omdat het leren produceren van teksten een gunstige invloed kan hebben op het leren reproduceren ervan, en omgekeerd. Hun opvatting gaat duidelijk in de richting van een geïntegreerde aanpak voor leren lezen en schrijven.

Ik ben vijf voorbeelden tegengekomen van dergelijke, min of meer integratieve werkwijzen. Er zijn er ongetwijfeld meer. Een schets van vier van deze vijf (de aanpak volgens Freinet vind je elders in dit nummer) lijkt me voldoende duidelijk te

maken hoe je zo'n integratie zou kunnen aanpakken.

1 Een beetje in de goede richting gaat een Zweedse aanvankelijk leesmethode *Nu läser vi* (inderdaad: Nu lezen we) beschreven in Ejeman/Larsson 1976. Deze methode gaat er onder meer van uit dat leren lezen altijd leesplezier moet waarborgen en dat daarom de inhoud van tekst en illustratie voor kinderen belangwekkend dient te zijn. Observatie van kinderen leerde, dat tekst en tekening gelegenheid dienen te geven tot identificatie met name waar het gaat om gezinssituaties en relaties met anderen. Verder constateerden de samenstellers, dat kinderen zeer geïnteresseerd waren in wat andere kinderen schreven en dat ze duidelijke voorkeur voor bepaalde illustraties hadden. *Nu läser vi* bevat dan ook voor een deel teksten en illustraties van kinderen, naast illustraties door kinderen uitgezocht. De samenstellers benadrukken bovendien, dat een boek om te leren lezen niet alleen methodisch verantwoord, maar ook een goed kinderboek dient te zijn. Een opzet voor leren schrijven ontbreekt nog, maar kinderteksten worden wel al serieus genomen. Bovendien kun je met dergelijke teksten als voorbeeld wel zelf met je kinderen aan de gang gaan.

2 Een nadrukkelijker koppeling leren lezen / leren schrijven biedt de eveneens Zweedse methode *Läsning pa Talets Grund* (letterlijk: lezen op basis van het spreken): leren lezen op basis van het taalgebruik van kinderen⁸, in oorsprong zonder traditionele leermiddelen. De werkwijze valt op te delen in vijf fasen plus een voorbereidende fase:

voorbereidende fase: een kind tekent. De leraar schrijft onder de tekening wat het kind daarbij vertelt. Doel: het kind ervaart dat wat het zegt, kan worden gecodeerd in schrift. Tegelijkertijd is er aandacht voor begrippen als links-rechts, eerste-laatste, woord, letter.

fase 1: kringgesprek: doel: stimuleren van mondeling taalgebruik, aan de orde stellen van een thema, leren door praten.

fase 2: dicteren: over het besproken thema wordt met de groep kinderen een tekst gemaakt. De kinderen dicteren, de leraar noteert (bijvoorbeeld op een flap). Ook nu is er weer aandacht voor links-rechts, woord, en andere begrippen. Schelfhout 1979 wijst erop, dat er nu ook begrippen als

zin, hoofdletter, punt worden geïntroduceerd in een zinvolle context.

fase 3: verwerking: met één of enkele woorden uit de tekst gaat de leraar aan het werk. Hij/zij geeft oefeningen, zoals in een aanvankelijk leesmethode (analyse en synthese).

fase 4: opnieuw lezen: een of enkele dagen later lezen de kinderen individueel de uitgetypte en uitgedeelde tekst hardop bij de leraar. De andere kinderen illustreren hun tekst of werken aan andere leesopdrachten.

Aanbevolen wordt te beginnen met de beste lezers, zodat de andere meer aandacht kunnen krijgen. Overigens blijken kinderen tot zeer verschillende prestaties te komen; ze kennen totaal andere woorden. De woorden die een kind kan lezen, onderstreept de leraar. Enerzijds geeft dit op den duur een beeld van vorderingen, anderzijds kunnen ze met deze woorden verder oefenen. Tevens bepaalt het kind welke woorden het wil gaan leren.

fase 5: afronding: het kind werkt met de gekozen en onderstreepte woorden: overschrijven, op een kaart schrijven (eigen woorden-kaartenbak), de kaart van een tekening voorzien. Deze kaarten kunnen de kinderen dan later weer voorlezen en spellen (controle op het leren).

Schelfhout 1979 wijst erop, dat in deze methode het leesonderwijs nauw is verbonden met andere taalactiviteiten; dat kinderen worden aangemoedigd om hun gedachten, gevoelens te uiten.

Erlandsson 1981 noemt het van belang kinderen tot dat taalgebruik te stimuleren, en ze dan ook te stimuleren tot duidelijk taalgebruik (geen onduidelikheden als 'weet je wel', 'zo'n ding'). Tevens wijst ze erop, dat met name in de derde fase de leraar zeer methodisch te werk dient te gaan.

Deze opmerking sluit aan bij één van de twee voorwaarden die voor het gebruik van de methode gelden: leraren die ervaring hebben met traditioneler methodes. De tweede voorwaarde: de groep kinderen mag niet groter zijn dan acht à tien, een handig getal voor het kringgesprek, maar vooral om elk kind daadwerkelijk de tekst mee te laten opstellen. Door de klas in twee groepen te verdelen is daar steeds gelegenheid voor; de ene groep komt én vertrekt de ene dag een uur eerder, de andere groep de andere dag.⁹

De Jong (1980, p. 87-88) geeft aan, dat in het project 'Naar een leerplan Fries' met deze methode wordt geëxperimenteerd. Op een projectschool is de ervaring van de leraar 'dat de kinde-

ren met plezier er mee bezig zijn. Wel blijkt dat de kinderen uit de eerste en de tweede klas in vergelijking met vorige jaren iets lager scoren op de één-minuuttest van Brus. De leerkracht wijt dit aan het feit dat hij minder dan vorige jaren klassikaal is bezig geweest met analogie-oefeningen, analyse- en synthese-oefeningen. In het volgende cursusjaar wil hij daar iets meer aan doen. Uiterst positief ervaart hij ook dat de kinderen zich óók schriftelijk — in hun verhaaltjes — beter uiten en verhoudingsgewijs minder fouten maken’.

3 Een individuele aanpak voor leren lezen en schrijven geeft *Fernald 1943*.

Ook zij maakt gebruik van ‘Kritzelbriefje’; daarbij gaan kinderen steeds vaker vragen om het schriftbeeld van bepaalde woorden, die de leraar dan voorschrijft. Parallel hieraan vraagt de leraar de kinderen iets te tekenen, vraagt wat de tekening voorstelt en schrijft dit bij de tekening op een kaart. Het kind tast de eigen woorden vervolgens af in de schrijfrichting, schrijft ze in de lucht na en schrijft ze tenslotte zonder voorbeeld op papier.

Herhaling van dit procedé doet de eigen woordvoorraad gestaag groeien. Elk kind krijgt zo een eigen doos met woordkaarten, zijn eigen lees- en spellingsvocabulaire. Deze voorraad groeit steeds sterker naarmate het kind om meer woorden gaat vragen in zijn ‘Kritzelbriefje’. De leraar tikt de verhalen van de kinderen uit. Zo krijgt elk kind een eigen leesboek.

4 Een soortgelijke aanpak geeft *Nash 1973*. Uitgangspunt is het scheppen van een schrijf-, zeg maar belevingsstimulerende omgeving. De leraar stelt serieuze vragen over de tekeningen van de kinderen en schrijft hun informatie er in vette letters bij. Zo leggen kind en leraar verhalen én het individuele taalgebruik (spreekritme) vast in boekjes die ze samen hebben gemaakt. Die vormen de basis voor het dagelijkse leren van het kind. De leraar leest de genoteerde zinnen steeds voor, daarna ‘leest’ het kind, dat wil zeggen het herinnert zich aanvankelijk zijn eigen taal. Daarna wordt het steeds meer lezen. Tegelijkertijd volgt het overschrijven van door de leid(st)er geschreven zinnen, pal eronder.

5 In het Freinet-onderwijs zijn leren schrijven en leren lezen door onder meer het gebruik van

druktechnieken vanaf het begin met elkaar verbonden. Een beschrijving hiervan vergt voor dit artikel teveel ruimte. De opvattingen van Freinet zijn bovendien redelijk bekend. Ik volsta daarom met een verwijzing naar het bulletin 17 van de PA De Eekhorst te Assen.

Zowel bij de aanpak ‘Läsning pa Talets Grund’ als bij Fernald, Nash en Freinet zijn lezen en schrijven zoveel mogelijk zinvolle activiteiten en niet louter technische zaken. Ze gaan uit van ervaringen van kinderen, leren lezen en schrijven verloopt in sterke mate parallel, de aanpak is sterk individualiserend. Spelling is van minder belang dan schrijven. Schrijfmotorische activiteiten zijn eveneens geïntegreerd. De individuele aanpak zou misschien leesproblemen kunnen voorkomen; ook voor kinderen die dia- of sociolect spreken kan individualisering gunstig zijn (De Jong 1980). Een kind bepaalt dan zelf zijn leertempo. Misschien leert een groep kinderen dan langzamer dan de methode ‘wil’, maar er zijn misschien ook minder afvallers.

Kortom, gezien de geformuleerde uitgangspunten voor taalonderwijs op de basisschool zijn dergelijke werkwijzen misschien te prefereren boven in ons land bekender methoden. De keuze van een team voor het inrichten van het onderwijs in leren lezen en schrijven geeft dan ook goed aan, hoe het denkt over taalonderwijs. De keuze ligt tussen in een hoog tempo leren lezen, met afvallers, of langzamer in eigen tempo, maar vermoedelijk gemotiveerd én inhoudelijk zinvol. Nu klinkt dat simpel. Het kiezen, en met name het overzien van de praktische consequenties daarvan is heel wat moeilijker. Het gaat om kiezen tussen de ‘zekerheid’ van uitgebalanceerde methodes aan de ene, en het onzekere avontuur aan de andere kant. Niet voor niets worden voor de aanpak van ‘Läsning pa Talets Grund’ ervaren leraren geëist.

Dat het avontuur mogelijk is, kan blijken uit het volgende praktijkverslag.

Praktijk op de Prinses Marijkeschool, Geldermalsen

Op deze Jenaplanschool heeft Rolande Posthumus¹⁰ een onderbouwgroep van een dikke 20 kinderen. Deze zitten in groepen; als regel geldt, dat geen groep uit alleen eerste-, tweede- of derdejaars bestaat. De eerstejaars zitten sterk verspreid,

zodat de oudere kinderen hen zoveel mogelijk kunnen helpen.

Leren lezen en schrijven gaat sinds een paar jaar uit van de ideeën van Doris Nash. Na enige aarzeling (betreffende andere leeftijd van de kinderen — 5-7 in plaats van 6-9 —, een andere taal, andere schoolorganisatie) en een proefjaar is zo besloten. Uitgangspunt is: uitgaande van de taal van het kind, het te leren lezen en het zo kans te geven toegang te krijgen tot geschreven taal van zichzelf en anderen.

Dit onderwijs start meteen de eerste schooldag. De ervaringen van zo'n eerste dag maken veel indruk. Elk kind mag in zijn/haar plakboek een tekening maken, bijvoorbeeld over die eerste dag. Om de beurt komen ze bij Rolande en vertellen over hun tekening, soms na doorvragen. Ze kunnen bij haar op schoot zitten, zodat ze goed zien hoe zij de woorden en de zin opschrijft die uit de vertelling van het kind gekozen worden. Het schrijven geschiedt met dikke oranje viltstift, in methodisch schrift, met hoofdletters en interpunctie. Onvolledige zinnen of zinnen in dialect accepteert ze.

Bewust kiest ze voor methodisch schrift om te voorkomen dat kinderen tweemaal moeten leren schrijven (eerst blokschrift, later methodisch schrift) en omdat het lezen van drukletters daarnaast toch nauwelijks problemen oplevert.

Elk kind kiest een woord uit, dat het wil leren schrijven. Dit woord schrijft Rolande in het plakboek met dikke oranje stift enkele malen, spelend en analyserend voor. Het kind trekt het woord met de vinger na, spreekt daarbij de klanken uit (klank-teken-koppeling). Gaat dit goed, dan gaat het kind terug naar zijn plaats. Daar leest het de zin bij zijn tekening voor aan de oudere kinderen en gaat zijn woord met potlood overtrekken (daarom dikke oranje stift), probeert het daarna zelf te schrijven. De oudere kinderen corrigeren, indien nodig (bijvoorbeeld de schrijfrichting). Bij het geschreven woord wordt een tekening gemaakt.

De volgende dag leest het kind zijn woord weer. In het begin is dat meer herinneren dan lezen. Rolande probeert of het al woordjes herkent, klanken of letters. Deze tweede dag maakt het kind weer een tekening, bijvoorbeeld over wat het op de 'gang' heeft gedaan (een gang, ingericht als een kleuterlokaal, om de overgang te vergemakkelijken). Met die tekening gebeurt dan weer hetzelfde (vertellen, dicteren, woordje kiezen,

enz.). In plaats van op de gang spelen mag een eerstejaars ook meedoen aan een 'onderzoekje': één keer per week een groepsthema, de tweede keer een individueel onderwerp dat eerst in de kring besproken wordt (waarom, wat precies, hoe, enz.). Al gauw willen een paar eerstejaars hieraan meedoen. Wat later kan al schrijvend verslag worden gedaan: er ontstaat schriftelijke communicatie.

Hierboven heb ik de kern van het eerste begin weergegeven. Later maakt Rolande gebruik van alfabetstroken, woordenboekjes en dergelijke. Bij het schrijven vindt ze het het meest van belang dat de kinderen schrijven, spellingsfouten onderstreept ze niet, wel bespreekt ze die als het kind het probleem aankan. Omdat ook andere activiteiten — wereldoriëntatie — veel aandacht krijgen, willen de kinderen wel eens langzamer leren lezen dan op andere scholen. De meeste ouders — geconfronteerd met de plakboeken — zijn echter met deze prestaties meer dan tevreden. Het valt op hoezeer de (oudere) kinderen zelf in de gaten hebben wat de vorderingen zijn (van de jongere), en hoezeer ze daar soms stimulerend op reageren. Zo werkt de heterogene samenstelling van de groep zeer positief. Dat geldt ook voor de leermotivatie: kinderen die nog niet kunnen lezen en schrijven zien dat om zich heen gebeuren en willen dat ook leren; de oudere kinderen willen de 'kleuters' graag voorlezen, voorschrijven en op andere manieren helpen. Misschien is zo'n groepsamenstelling wel heel belangrijk. Ik heb dat ook op een andere school gehoord.¹¹

Over het leren lezen en schrijven op de Prinses Marijkeschool valt nog heel wat meer te vertellen. Dat vraagt echter teveel ruimte. Ik hoop te hebben duidelijk gemaakt, dat alternatieven niet alleen op papier levenskracht hebben.

Onderzoek

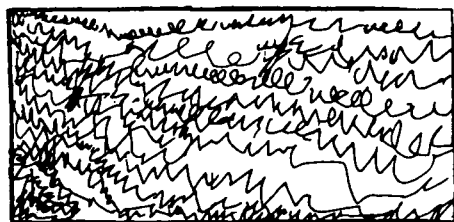
Er wordt (zie noot 3) nogal wat tijd, geld en energie gestopt in het onderzoek van het aanvankelijk lezen. Ik zou graag zien, dat dat onderzoek zich meer ging richten op problemen en experimenten als in dit artikel genoemd. Onderzoekresultaten zouden dan niet alleen eventueel bijdragen tot een beter onderwijs in het aanvankelijk lezen, maar waarschijnlijk ook bouwstenen kunnen opleveren voor een grondige aanpak van de evaluatieproblematiek van het totale taalonderwijs.

Noten

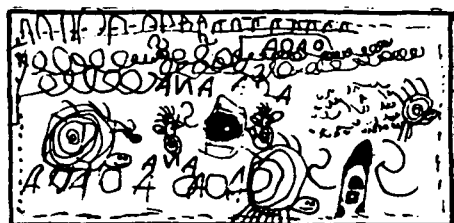
- 1 Voor een deel is dit artikel een bewerking van een discussiepapier 'Leren schrijven: didaktiek van onver-enigbaarheden?', dat ik samen met mijn PA-collega Ad van Hoof een paar jaar terug fabricekte.
- 2 Voor een deel komen die antwoorden uit buitenland-se literatuur (o.a. Engeland, West-Duitsland, Zwe-den). Praktijken uit die landen kunnen vanzelfsprekend niet zonder meer naar hier worden overgeplant. Taal, schoolsysteem, beginsituatie van de kinderen zijn immers anders. De kern van die andere praktijk-ken vind ik echter de moeite van het overdenken meer dan waard.
- 3 Twee voorbeelden van dit spotlicht op leren lezen:
 - Mommers/Smits 1979 bevat 14 bijdragen betref-fende onderzoek van lees-taalonderwijs in de ba-sisschool. Tien van die bijdragen betreffen direct of indirect het leren lezen.
 - Ejeman/Larsson 1976 is een Zweedse taaldidac-tiek voor onderwijs aan kinderen van 7 tot 12 jaar. Het boek bevat 350 pagina's tekst. Eénvi-jfde (70) daarvan wordt besteed aan leren lezen. Ter vergelijking: spreken 25 pagina's, luisteren en kij-ken 10, drama 25, schrijven 54, spelling 60, voortgezet lezen 30.

In dit kader past de opmerking, dat er een enorme hoeveelheid literatuur over leren lezen te vinden is. Mijn artikel is beslist geen resultaat van grondig on-derzoek daarvan, maar meer weergave van schuchter doorbladeren van een klein deel van die 'bibliotheek' (Rosen/Rosen 1973, p. 156).

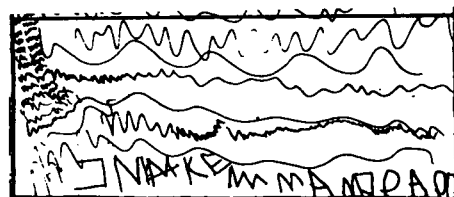
- 4 De methodes waarin ik mij heb georiënteerd zijn Vei-lig Leren Lezen en Letterstad. Overigens heb ik daar-mee wel het grootste deel van 'het terrein' te pakken.
- 5 Voor taalonderwijs lijken me naast communicatieve en expressieve ook conceptualiserende functies van belang. Ik heb echter nog geen helder idee hoe die bij leren schrijven functioneren.
- 6 Het nummer van Praxis Deutsch geeft een paar voor-beelden van dergelijke briefjes. Ik heb ze maar ge-kopieerd om een indruk te geven. De laatste brief be-tekent zo ongeveer: 'Mamma, we hebben vandaag de r leren schrijven. Van Maren'.



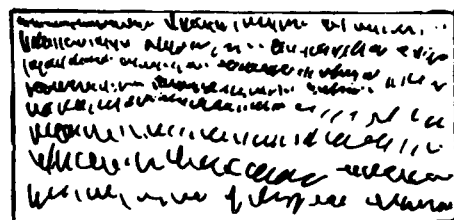
3 jaar, 5 maanden



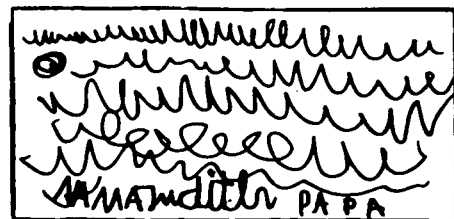
4 jaar



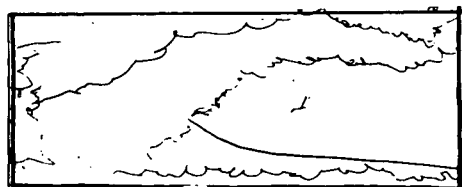
4 jaar, 5 maanden



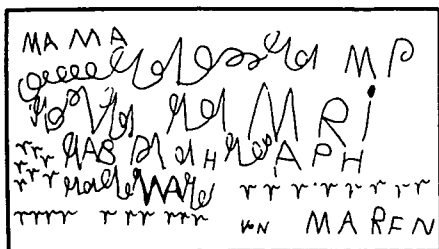
5 jaar



6 jaar



2 jaar en 8 maanden oud



- 7 Zie noot 3. Misschien gelden dergelijke opmerkingen niet voor de Nederlandse situatie.
- 8 Beschreven in Leimar 1974. Een summiere Nederlandstalige beschrijving in Schelfhout 1979, die deze methode een Zweedse bewerking noemt van de 'language experience approach' (A.J. Harris). Ik heb me daar niet verder in verdiept. Een uitgebreider Nederlandstalige beschrijving van 'Läsning pa Talets Grund' in De Jong 1980.
- 9 Het aantal kinderen in een Nederlandse klas is vaak groter. Zie noot 2.
- 10 De beschrijving van de situatie berust op een bezoek aan Geldermalsen, en op lezing van een deel van haar scriptie 'Ontdekkend lezen'. Bewoordingen die ik heb gebruikt komen soms letterlijk uit die scriptie. Ik heb het terwille van de leesrust nagelaten steeds weer aanhalingstekens te gebruiken.
- 11 De experimentele basisschool 'Elderveld' in Arnhem werkt met een onderbouw van 5-8-jarigen. Ook daar leren de kinderen in eigen tempo lezen en schrijven, en ook daar werkt de heterogene groepssamenstelling zeer positief.

Literatuur

Caesar, F.B. *Veilig leren lezen. Kort overzicht ten dienste van Opleidingsinstituten voor onderwijsgeevenden* Tilburg 1980

Dijck, L. van & P. Mooren 'Ik ben het kind waarvoor ik teken' in: *Margriet Heymans expositie 18 maart - 4 april 1981* Schoolbegeleidingsdienst Tilburg

Dijk, E. van *Reader schrijven* Beuningen 1979 (niet in de handel)

Dijkstra, P. e.a. *Creatief taalonderwijs. Van klein praten tot groot schrijven* Purmerend 1973

Dongen, D. van & A. Schelhout 'Preventie van leesmoelijkheden' in: Mommers/Smits 1979

Ejeman, G. & M. Larsson *Svenskämnet i skolan, Lagstadiet. Mellanstadiet* Stockholm 1976

Engelen, B. 'Der Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben' in: Sowinski 1975

Erlandsson, E.S. 'Svenskundervisningen pa lagstadiet - kan det lekas fram?' in: *Svenskläraren* 1981, 2

Fernald, G.M. *Remedial techniques in basic school subjects* New York 1943

Groth, J. 'Aufsatzunterricht; mündliches und schriftliches Darstellen' in: Wolfrum 1972

Haenen-van der Hout, C.G. *Kriebels, krabbels, hanepoten* Baarn 1977

Jong, S. de *Het onderwijs aan anderstaligen. Verslag van een studiereis naar Zweden en Finland* SLO, Enschede 1980

Keulen, M.C. *Een descriptief-exploratief onderzoek met betrekking tot schrijfvoorwaarden* Utrecht 1975 (niet in de handel)

Kooreman, H.J. *De L40-benadering toegepast op het lezen en spellen* Groningen 1976

Leimar, U. *Läsning pa talets grund. Läsning som bygger pa barnets eget språk* Lund 1974

Lentz, L. *Taalonderwijs anders bekeken 1. Ervaringen met thematisch-cursorisch onderwijs in het Innovatieproject Amsterdam* SLO, Enschede 1980

Litmaath, Fr. 'Je zult maar geluk hebben. Enkele notities over spellingonderwijs' in: *Jeugd in School en Wereld* 65 (1980-1981), 9

Litmaath, Fr. 'Je zult maar pech hebben! Kritische kanttekeningen en suggesties bij een praktijk van het aanvankelijk leesonderwijs' in: *Moer* 1980, 6

Ludwig, O. & W. Menzel 'Schreiben' in: *Praxis Deutsch* 9, 1975

Menzel, W. & H. Vieweg 'Kritzelbriefe/Erste Mitteilungen' in: *Praxis Deutsch* 9, 1975

Mommers, M.J.C. 'Inleiding op het thema lees-taalonderwijs in kleuter- en basisschool' in: Mommers/Smits 1979

Mommers, M.J.C. & B.W.G.M. Smits *Lees-taalonderwijs in de basisschool. Bijdragen tot de onderwijsresearch-dagen 1979* SVO-reeks 24, Den Haag 1979

Mooren, P. 'Lezen met Perspectief' in: *Jeugd in School en Wereld* 65 (1980-1981)

Nash, D.M. 'Lezen - een onderdeel van de totale ontwikkeling van jonge kinderen' in: *Pedomorfose* 5, 1973

Pavert, J. van de & D. Zuiderveld *Kind, school en schrijven* Amsterdam 1973

Rahn, G. 'Schreiberziehung' in: Wolfrum 1972

Rosen, C. & H. *The language of primary schoolchildren* Harmondsworth 1973

Schelfhout, A. 'Aanvankelijk lezen in Zweden: enkele impressies' in: *Paedagogische Studien* 1979 (56)

Sowinski, B. (red.) *Fachdidaktik Deutsch* Köln/Wien 1975

Stijnen, P.J.J. *Het van huis uit spreken van dialect en onderwijs. Een literatuurstudie. Deelrapport 3 van studie ter voorbereiding van 'onderzoek van de taalsituatie in Kerkrade e.o.', speciaal ten behoeve van het onderwijs op de basisscholen* SVO-project 0241, Nijmegen 1975

Wolfrum, E. (red.) *Taschenbuch des Deutschunterrichts* Esslingen 1972