

**'SAMEN TASTEN NAAR  
DE VLEUGELS VAN HET  
MORGENROOD'**

Leren lezen in stamgroepen  
van een jenaplanschool

**Nash:  
leren lezen**

---

*In het KOLO-nummer (Moer 1981/4) stelde Piet Hein van de Ven een alternatief om de integratie schrijven en lezen mogelijk te maken. Methodes als Veilig leren lezen en Letterstad bevatten een standaardtaal die vaak botst met het taalgebruik van de kinderen.*

*De schrijver van dit artikel werkt het alternatief (volgens Doris Nash) uit door het geven van zijn praktijkbeschrijving. Uitgangspunt is het scheppen van een belevingsstimulerende omgeving.*

*Charles van der Mark stelt vragen over de tekeningen van zijn leerlingen en schrijft hun woorden er in vette letters bij. Verhalen en individueel taalgebruik (spreekritme) leggen zij vast in boekjes die de basis vormen voor het dagelijks leren. Rondom dit eigen-teksten-boek blijken allerlei activiteiten, als onder meer bouw-je-woord en het gebaren-alfabet, een goede ondersteuning voor een geïntegreerde aanpak voor het leren lezen en schrijven.*

---

Geregeld wordt ons de vraag gesteld: Hoe leren jullie op je jenaplanschool — in stamgroepsverband — de kinderen lezen?

Eén van de meest essentiële voorwaarden om de hieronder beschreven werkwijze te volgen is juist: **de stamgroep**.

Leren lezen in de stamgroep betekent, dat de *oudere kinderen sterk bij het leesproces betrokken worden*, niet alleen als motiverende factor, maar (ook voor een belangrijk deel) als hulp die de eerstejaars dagelijks nodig hebben. Werken in een stamgroep betekent voor mij ook een voortdurende verandering van meester/juf naar

groepsleider/leidster.

Een andere voorwaarde is *het beheersen van de essentiële stappen* die leiden tot het lezen, het voor iedere methode geldende geraamte; daarover elders meer.

Een derde belangrijke factor die in het verlengde van de voorafgaande ligt, is **het creatieve vermogen** om dat geraamte aan te kleden, binnen de stamgroep lijnen uit te zetten, structuur aan te geven. Als prikkels voor die creativiteit gelden de individuele, concrete vragen van de kinderen én de kansen aan te sluiten bij wat de kinderen beweegt: *het leven vóór het leren!*



Maar dan het belangrijkste op die eerste schooldag in augustus: daar zijn ze weer, meer of minder bekend, zevenentwintig onderbouwertjes, aan de start van een nieuw schooljaar.

Zo'n negen derdejaars met een twinkeling in de ogen van: 'Tjee, nu zijn wij oudsten!'

Negen tweedejaars met een lekker en veilig gevoel van geen jongste meer te zijn maar toch ...

En negen eerstejaars, oudste-kleuter af, een nieuwe periode tegemoet en wat is dat spannend!

In al die kinderen groeit een boek.

Enkele hoofdstukken zijn al geschreven, de structuur ligt voor een deel vast. Als je goed kijkt kun je over de hoofdpersoon al heel wat te weten komen. Maar het is als met een dummy: veel bladzijden zijn nog leeg.

Als ik — jenaplengroepsleider die de opvoeding laat prevaleren boven het leren — weet dat ik dat boek voor een deel mee verder bepaal, dan wil ik heel goed weten wat er in die eerste hoofdstukken staat. Dat betekent, dat ik me in die boeken moet inleven. Ik stuit op beperkingen waar ik rekening mee dien te houden, maar ontdek ook overal mogelijkheden die me straks

van pas kunnen komen.

Hoewel ik me heel goed realiseer dat ik het boek mee ga bepalen, wil ik er beslist geen woord in schrijven!

Wel wil ik het kind binnen zo rijk mogelijke situaties fundamentele ervaringen op laten doen. Het kind kan dan uiteindelijk zélf gaan kiezen wat er in het boek komt en hoe het verdere verloop zal zijn: ik wil *niet individualiseren* (dan richt ik me op een enkel aspect van de totale vorming), *maar personaliseren*!

Als ik dat aanvankelijk leesproces wil beschrijven, stuit ik meteen op een probleem:

Er is geen uniform verhaal.

Daarom heb ik gekozen voor een uitgewerkte beschrijving van de aanpak tijdens de eerste maanden van het schooljaar, met enkele beschrijvingen van individuele deel-processen: een stukje dus uit de eerdergenoemde boeken. Bij deze beschrijvingen heb ik niet de echte voornamen gebruikt.

*'Niemand kent zijn eigen grenzen.*

*De mens is altijd in staat om iets onverwachts te doen.'*<sup>1</sup>

Voordat ik als groepsleider op De Keerkring kwam, werkte ik op een klassikale school. Als onderwijzer van een 2/3-combinatie had ik toen veel contact met de juf van de eerste klas. Via haar en een cursus 'Flexibele eerste klas' ben ik toen behoorlijk wegwijs geraakt in de methode 'Zó/Veilig leren lezen'.

Het viel me toen op, dat er per dag erg veel energie en tijd in de instructie werd gestoken. Als groepsleider in een stamgroep is dat niet op te brengen, omdat dan de tweede- en derdejaars onherroepelijk tekort zouden schieten. Tóch hebben we op De Keerkring van meet af aan het aanvankelijk lezen b́nnen de stamgroepen willen houden. Dat betekende, dat we voortdurend de mogelijkheden van het jenaplan in het algemeen en van de stamgroep in het bijzonder moesten uitbuiten.

### De schoolwoonkamer

Steeds besteed ik veel aandacht aan de inrichting van de schoolwoonkamer.

Naar mijn idee moet die functioneel en tamelijk sfeervol zijn. Er moet ruimte zijn voor flexibele hoeken én veel vrije ruimte voor het spelen/werken op de grond en voor het maken van de kring. Er moeten plekjes zijn waar je sámen kunt spelen en werken, maar ook min of meer afgeschermdde hoekjes om je terug te trekken, om uit te rusten, lekker alleen te lezen of te 'smoezen'.

De ruimte moet zodanig ingericht zijn, dat de spullen voor de kinderen goed toegankelijk zijn en de werkmiddelen (een verhaal apart) moeten prikkelend aanwezig zijn en niet in hoge, gesloten kasten liggen. Ook het opbergsysteem moet voor de kinderen helder zijn. Op de kasten en laden is door middel van woord en beeld aangegeven wat de inhoud is. Dit bevordert niet alleen de zelfredzaamheid, maar is ook nog een functionele steun bij het leren lezen.

In mijn schoolwoonkamer zijn met behulp van enkele ouders 'kamertjes' gecreëerd door middel van een balkenframe en gordijnen. Een jaar geleden is er een prachtige lees-schuilhoek van twee 'verdiepingen' gemaakt.

Er is een verscheidenheid aan tafels voor het werken in grote of kleine groepjes en enkele individuele setjes. Tenslotte zijn er verschillende plekjes waar kinderen kunnen spelen en werken:

- het teken- en schilderbord

- een flanelbord
- de zand-watertafel
- een expositiehoek met prikwallen
- ruimte om te knutselen, te kleien en te bouwen
- een open ruimte voor allerlei activiteiten die de kinderen nu eenmaal graag op de grond doen.

De inrichting is flexibel; er staat weinig vast, tenzij gebleken is dat dat de beste plaats is (zoals de lees-schuilhoek).

Er is ook steeds zichtbaar wat de groep bezig houdt (niet alleen in de expositiehoek), aan wat voor thema of project er gewerkt wordt.

### De stamgroep

Handelend vanuit het begrip 'pedagogische situatie' (zie omschrijving aan het eind van dit artikel)

— in Petersen's theorie sterk centraal — betrek ik de hele groep bij het aanvankelijk leesproces.

Dat uit zich vooral tijdens het blokuur (waarover later), waarin heel wat activiteiten op dit gebied plaatsvinden, waarbij de ouders de eerstejaars helpen. Dat moet ook wel, gezien de fractie van de tijd die er beschikbaar is voor instructie ten opzichte van de tijd die de juf/meester van de eerste klas er in steekt.

Petersen's pedagogiek stoelt voor een belangrijk deel op de heterogeniteit van de stamgroep, waarbinnen de 'pedagogische situatie' als motor voor de vorming wordt gezien.

Binnen een heterogene stamgroep ervaren de kinderen aan elkaar wat de waarde van het lezen is:

- \* een onuitputtelijke bron om je fantasie te prikkelen, gevoelens te ervaren, waarden en normen te ontdekken;
- \* een middel om je drang naar 'weten' te stillen.

De kinderen motiveren elkaar. Ze leren ook van elkaar; de ouders hebben ook nog veel 'innerlijk contact' met hun eigen leesproces. Enkele van die blokuuractiviteiten zijn:

- inoefenen van de klanken via schuurpapier en letters (ze maken er vaak een kimpel van);
- helpen aan het flanelbord of tekenen en schrijven op het bord;
- samen lezen en voorlezen (in het begin heeft elke eerstejaars een leesvriend(in));
- inoefenen van en werken met de middelen uit onze taal-leeskast;
- helpen bij het overschrijven in het eigen-teksten-boek.

## Het blokuur en de instructie

Het blokuur is een ononderbroken periode van ongeveer vijf kwartier, waarbinnen de kinderen – in de onderbouw – de basisvaardigheden (rekenen, lezen, taal en schrijven) kunnen beoefenen. Op De Keerkring hebben we elke dag zo'n blokuurperiode.

Binnen bepaalde structuren en met duidelijke leiding, gericht op de individuele behoeften van de kinderen, kan er vrij en gevarieerd aan deze basisvaardigheden worden gewerkt.

De instructie die de kinderen krijgen is sterk op dat blokuur gericht, is 'dienend', om zodoende de kinderen steeds meer in staat te stellen deze periode zelfstandig inhoud te geven.

In het begin is de instructie voor de eerstejaars vooral gericht op inscholing van de werkmiddelen, zodat de kinderen zo snel mogelijk zelfstandig de blokuurperiode in kunnen delen. Vooral bij dat leren omgaan met de werkmiddelen schakelen we de ouderejaars sterk in. Zij weten wat er met bepaalde materialen kan worden gedaan, hoe het gehanteerd dient te worden en waar het opgeruimd wordt. Daarnaast bestaat er dan voor de groepsleider/ster de mogelijkheid om in kleine groepjes analogierijtjes in te oefenen, te 'hakken en te plakken' (analyseren en synthetiseren) of andere oefeningen te doen.

Het aanvankelijk leesproces verloopt bij elk kind anders. Vertrouwend op het noodzakelijke rijpingsproces, moet je soms heel lang 'wachten'. Zo had Karin halverwege het tweede jaar de analyse en synthese niet echt onder de knie; dat was laat. Nu is ze vierdejaars, net naar de bovenbouw, leest technisch prima en vooral ... heeft een haast niet te stillen leeshonger!

In onze stamgroepen is de Met-Kerst-Moeten-Kunnen-Lezen-druk niet aanwezig. Het voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet lezen kan in een doorgaande lijn verworven worden, zonder jaarlijkse cesuren en vaak daarmee gepaard gaande frustraties.

Als nieuwe eerstejaars in de onderbouw komen, is er in de kleuterbouw al veel gedaan aan voorbereidend lezen. Volledig vertrouwend op het rijke vermogen van de groepsleiders/sters de totale ontwikkeling van het kind op natuurlijke wijze binnen spelsituaties te kunnen stimuleren, wijzen we elke specifieke 'testsituatie' in de kleuterbouw af. De observatiecapaciteiten van de leiders/sters zijn voor ons voldoende waarborg.

In de eerste kringgesprekken letten we bij de nieuwe kinderen ook op

- \* woordenschat
- \* zinsbouw en -lengte bij de gesproken taal
- \* spreekritme en andere persoonlijke uitdrukingsaspecten als intonatie, zinnemelodie enzovoort.

Naar aanleiding van de kindbesprekingen met de groepsleiders/sters uit de kleuterbouw, aangevuld met onze eigen observaties, vormen we gaandeweg kleine instructiegroepen.

Meteen in het begin ook worden de kinderen geïnstrueerd over het

## Werken in het eigen-tekstenboek

Dit is een plakboek met spiraalband. Op het linker blad wordt getekend en rechts wordt geschreven; voor linkshandigen is dat net andersom in verband met de spiraal.

Elk kind maakt zo'n drie tekeningen in de loop van een week. Die tekening kan een weerslag zijn van wat het kind heeft meegemaakt. Het kan horen bij een onderwerp, waarover we in de kring hebben gesproken of dat hem/haar persoonlijk interesseert. Mogelijk is het een weergave van een activiteit op school: werken in de zandbak, de bouwhoek, met de dieren, enzovoort.

Als de tekening klaar is voeren kind en leerkracht er een gesprekje over. Uiteindelijk beslist het kind wat er naast de tekening voor tekst moet komen. Hardop spellend schrijf ik die dan met een dikke, lichte viltstift bovenaan het blad. Samen 'lezen' we de zin nog eens, al wijzend naar de woordjes. Kort probeer ik ook al na te gaan welke klanken min of meer herkend worden.

Van belang bij de zin is

— dat die ook werkelijk aangeeft, wat het kind als het belangrijkste aan de tekening heeft ervaren en zodoende *de emotie die de tekening weerspiegelt* zo dicht mogelijk benadert;

— dat het eigen ritme van de (spreek)taal van het kind erin is terug te vinden; dat vergt goed luisteren.

Gebleken is, dat in die zin ook woorden kunnen voorkomen, die – zeker als grondwoord – ogenschijnlijk te moeilijk zijn. Juist de emotionele binding is bij de grondwoorden fundamenteel.

Als het kind het goed vindt, etiketteer ik ook enkele woorden bij de tekening. Aanvankelijk schrijf ik de zin in niet-verbonden-lopend-schrift, maar wel met methodisch; mét interpunctie maar

nog zonder hoofdletters. Vroeger schreven we de letters in blokschrift. Hierdoor werden echter bij sommige kinderen verkeerde schrijfpatronen ingeslepen, waar ze later enorme hinder van ondervonden. Het besluit om methodisch, maar aanvankelijk niet-verbonden te schrijven, bevalt ons uitstekend. Geen enkele eerstejaars — symboolgevoelig als deze kinderen zijn — heeft tot nu toe moeite gehad met het inoefenen van de geschreven letters naast de (immers nogal eens afwijkende) drukletters.

We schrijven overigens aanvankelijk niet-verbonden, omdat het naar onze mening de kinderen meteen laat ervaren, dat een woord opgebouwd wordt uit klanken. Dat is zeer belangrijk, omdat deze methode in het begin erg globaal is, maar we willen de bekende kritiek op de globaalmethode zo veel mogelijk ondervangen. Verder tillen we niet zwaar aan de bespiegelingen rondom structuur-, analytische en globaalmethode.

Het kind krijgt uiteindelijk voor het blokuur de opdracht mee de zin eerst over te trekken met een dunne, contrasterende viltstift en daarna eronder nog een paar keer te oefenen. Hierbij kunnen de oudere kinderen en de leesvriend/in goed helpen.

Rondom dit eigen-teksten-boek hebben we enkele activiteiten gegroepeerd.

Elk blokuur 'leest' het kind met mij of met een ander kind de zinnen uit het boek. Ook de geëtiketteerde woorden worden geoefend. De woorden uit de zinnen die het kind herkent, worden op strookjes karton geschreven en in een doosje gedaan. De zelfstandige naamwoorden, voorzetsels en lidwoorden hebben verschillende kleuren. Deze strookjes gebruiken we voor het bouwboek.

### *Het bouwboek*

Bij dit doosje hoort een dubbelgevouwen stuk stevig karton van A4-formaat. Op de rechter binnenzijde heb ik postzegelstroken geplakt, waarin de woordkaartjes passen. Op de linker kant is een plastic insteekmap geplakt voor een tekening, foto of ander illustratiemateriaal.

Met de woorden uit het doosje kunnen nu nieuwe zinnen worden gemaakt. Ook de zinnen uit de themaboekjes (zie elders) kunnen hierin worden aangelegd. De teksten uit dit bouwboek kunnen later weer in het eigen-teksten-boek worden geschreven.

In verband met links en rechts nog het volgende: op elk werkboekje en schrift van de kinderen zet-

ten we linksboven een stip. De kinderen leren we aan dat dat de linker kant is. Daar schrijven ze ook altijd hun naam (op tekeningen en losse werkbladen). Hiermee voorkom je de verwarring links-rechts enigszins en geef je de kinderen die er moeite mee hebben een duidelijk houvast.

### *Woordje-plaatje-spel*

Met de woordkaartjes maken we ook geregeld een woordje-plaatje-spel. De kinderen schrijven op kaartjes de grondwoorden en maken daarbij kleine tekeningen, of plakken er illustraties bij. Ook maken we kaartjes met uitsluitend het grondwoord. Al vergelijkend zoeken ze de twee woordjes bij elkaar. Zelf gingen de kinderen er op een gegeven moment een memory-spel van maken.

Andere middelen die we veel gebruiken rondom met blokjes waarop letters/woorden, die via nokken een woord/zin vormen.

\* *'Bouw je woord'* en *'Bouw je taal'*, een doos met blokjes, waarop letters/woorden, die via nokken een woord/zin vormen.

\* Enkele spelletjes uit de *speelleeset* van Zwijssen; deze hebben we aangepast. De methodische grondwoorden die de kinderen natuurlijk niet kennen (zoals de namen Pim, Sam etc.) of die verwarrende afbeeldingen hebben (rook bij een pijp) hebben we eruit gehaald. Tenslotte hebben we die spelletjes zelfcontrolerend gemaakt door middel van onderleggers.

Binnen jenaplan wordt veel aandacht besteed aan goede werkmiddelen. Als je het daarover hebt is deze kist een slecht voorbeeld. Volkomen ontoegankelijk, met een voor de kinderen chaotische indeling in de laatjes en vaak niet zelfcontrolerend.

\* De alfabetisch gerangschikte *letterdoos*. De standaard-indeling hebben we los gelaten. Er zijn kleine stickertjes in de vakjes geplakt, waarop de letters staan geschreven. De kinderen hebben in hun doos alleen die klanken die ze kennen. Met behulp van de stickertjes kunnen ze zelf de doos inruimen (ook als die omvalt!).

\* *Het flanelbord*. Met een flanelletterdoos, maar ook met eigen grondwoorden en -platen die horen bij de themaboekjes. Daarnaast hebben we lege stroken waarmee we ons eigen materiaal maken.

\* *Woorden-slangen*; bij dit werkmiddel hebben de kinderen kaartjes waarop een afbeelding staat

en een woord. Volgens het domino-principe kunnen deze kaartjes aan elkaar worden gelegd, waarbij het woord moet corresponderen met de afbeelding op het aan te sluiten kaartje.

\* *De sorteerzuil*; dit is een zuil met zes kanten. Op de horizontale vlakken zitten spijkertjes, waaraan kaartjes onder elkaar kunnen worden opgehangen. Zodoende kunnen er allerlei sorteer- en rubriceeroefeningen worden gedaan, bijvoorbeeld woorden beginnend met de b of de p of de d, respectievelijk op elk vlak; dit is een werkmiddel dat sterk tegemoet komt aan de bewegingsdrang van kinderen.

\* *De structureermolen*; een kruisvormig werkmiddel, waarbij op de ene as via een rol de twee klanken kunnen verschijnen voor een raampje en op de horizontale as blokjes met verschillende klanken kunnen worden geschoven, zodat verschillende woorden gevormd kunnen worden, variërend naar moeilijkheidsgraad met één of meerdere medeklinkers aan het begin of eind.

\* *De leeswieltjes*; twee kartonnen schijven, draaiend in het midden aan elkaar bevestigd. De ene schijf bevat uitstekende 'nokken', waarop — ook weer naar gelang de moeilijkheidsgraad — één of meerdere medeklinkers staan; de andere schijf bevat klanken, waardoor woorden kunnen worden gevormd als je de 'nokken' vóór die klanken draait.

\* *Het letterblad*; een stencil met een vijftal kolommen van zeven hokjes. Vóór die hokjes schrijven we enkele bekende klanken. Het kind kan dan in de hokjes erachter woorden met die klank tekenen en/of schrijven. Dit blad heeft legio mogelijkheden.

Veel gebruikte werkmiddelen zijn verder:

- de letterstempeldoos
- 'script-o-gram', dobbelstenen met klanken en dan woorden vormen
- kaarten met bekende liedjes, versjes die de kinderen dan al heel snel kunnen 'lezen'. Bij eenvoudige liedjes schrijven we soms de notatie (de absolute), zodat de kinderen dit lied via het Montessori-klokkenspel kunnen inoefenen
- kaarten met het alfabet in diverse schriften: blok-, lopend, sierschrift (in elke groep zijn enkele sierschriftpenningen)
- geplastificeerde leeskaarten met pagina's uit diverse jeugdbladen
- een letter-inleg-plank om letters om te trekken (posters maken, enz.).

Voor het aanleren van de letters hanteren we het schema van Heymans<sup>2</sup>.

De introductie van de nieuwe letter vindt voor de gehele groep plaats, tijdens een speciale kring waarin onder andere het lettersprookje (lijst 4) wordt verteld. Bij deze sprookjes zijn voor elke stamgroep schitterende schilderijen gemaakt, waarop de letter wordt gesymboliseerd via het hoofdelement van het verhaal. Verder staan er de hoofd- en kleine letter op in blokschrift en lopend schrift.

Rondom deze letter worden diverse activiteiten ontwikkeld:

\* Het wordt de **Letter van de Week**; dat wil zeggen dat de letter die week wordt ingeoeft met lezen én schrijven.

\* Soms wordt de letter onderwerp van een creatieve activiteit: schilderen, kleien, dramatiseren van het lettersprookje. Deze activiteiten kunnen ook tijdens het blokuur plaatsvinden. Werken aan de basisvaardigheden gebeurt op een jenaplan-school volgens het principe: 'Met het *Hoofd*, het *Hart* en met de *Hand*'.

Soms wordt rond de letter een project gehouden, zoals bij het eerste sprookje van 'De Aren en het Brood'. Toen hebben we de tarwe van onze schooltuin geoogst, gedorst, het kaf van het koren gescheiden in de wind, gemalen, de opbrengst gewogen en vergeleken met de hoeveelheid zaad dat we gebruikten en uiteindelijk hebben we broodjes in de vorm van de letter B gebakken. Om de letter in te prenten, gebruiken we naast de hierboven genoemde werkmiddelen:

- soms het *gebarenalfabet* uit het Curriculum (lijst 2); een activiteit die in de letterkring een prima afwisseling is en tegemoet komt aan de bewegingsdrang van kinderen. Daarnaast weten we, dat motorische activiteit een prima stimulant is voor het inprenten;
- de *schuurpapier letters*;
- verschillende boekjes met het alfabet ('A is van ...').

## Projecten

Naast deze — zeg maar dagelijkse — activiteiten, werken we in de onderbouw rond thema's of projecten.

Omdat we het aanvankelijk lezen willen zien als een natuurlijke activiteit die aansluit bij en voortkomt uit de behoefte van het kind, passen we het zoveel mogelijk in bij wat wij wereldoriëntatie

noemen. Daarbij zien we wereldoriëntatie niet als een projectmatige verwerking van de 'zaakvakken', ook de basisvaardigheden zijn er onderdeel van.

Een aantal van deze projecten is van tevoren gepland, een aantal komt voort uit de behoeften van de stamgroep, kan dus elk jaar anders van inhoud zijn.

Een duidelijk vooraf gepland project is *de schoolreis*.

In verband met de waarde voor het groepsgebeuren, gaan we op De Keerkring vrij vroeg op een drie- (onderbouw) of vijfdaagse (bovenbouw) schoolreis. Er staat dan meestal een thema centraal dat afgeleid wordt uit de streek waar we naar toe gaan, zoals:

Bergen aan Zee: 'Neptunus'

Texel: 'Jan Jut'

De Veluwe: 'De heks van Hierden'.

Aan de hand van deze thema's maken we voor de eerstejaars een lees- en werkboekje. Naast de grondwoorden oefenen we in deze boekjes enkele voegwoorden en de lidwoorden. Hierdoor wordt het arsenaal van mogelijkheden voor het vormen van zinnen in het 'Bouwboek' enorm vergroot.

### Leren lezen binnen de stamgroep

De zinnen uit de 'methode-boekjes' zijn wat ons betreft vaak met weinig zorg geschreven. Recentelijk zijn er in de landelijke en regionale pers artikelen gepubliceerd over Woordblindheid (in de *Schager Courant* van 10 juni 1982 naar aanleiding van een cursus aan de PA te Alkmaar) en de soms afschuwelijke taal in de beginnersboekjes (in *De Volkskrant* d.d. 28 mei).

In het eerste artikel stelt Henk Peeters, dat kinderen die leesproblemen hebben vaak worden opgescheept met demotiverende inhouden. Deze kinderen krijgen ook nog een stempel opgedrukt via speciale leesseries met niveau-aanduidingen (je leest als tweedejaars het boek 'Lezen in de eerste klas') of vignetten (zoals 'Makkelijk lezen').

In een stamgroep ervaren kinderen aan elkaar, dat groeien tijd nodig heeft en dat die groei voor iedereen anders verloopt. Dat is een wezenlijk verschil met een klas. Daar zitten de kinderen in een vrij homogene groep met een (voor de eerste klas) gewichtig doel: Leren Lezen (vóór de Kerst). Aan dat doel voldoen de meesten meer of minder; enkelen niet, die vallen uit de boot. Als jenaplangoepsleider heb je binnen je stamgroep

rijke mogelijkheden juist die kinderen op te vangen, zeker als er samen met de groepsleiders/sters uit de kleuterbouw zorgvuldig ingedeeld is, zodat er een evenwichtig en heterogeen beeld ontstaat. Dan merk je dat leesproblemen niet altijd leesproblemen zijn:

Marcel is een intelligente knaap, flink gericht op de wereld om hem heen, actief, eerstejaars, maar ... hij had erg lang moeite met de synthese. Hij heeft een sterk globaal opmerkingsvermogen. Tijdens het lezen van de tekst toetst hij die voortdurend aan de gegevens die hem via het boek op andere wijze worden aangereikt. Als een 'strip-lezer' interpreteert hij een deel van de tekst via de afbeeldingen (hij leest geregeld synoniemen). Al spellend geeft hij ook commentaar en kritiek als de inhoud uit het methode-boekje niet klopt met de illustraties of niet strookt met zijn opvattingen. Bijvoorbeeld: Jan en Els vissen; tekst: 'Het is een feest', waarop Marcel: 'Maar niet voor de vissen!'

De illustraties zijn vaak érg slordig en de kleuren komen dikwijls niet overeen met de tekst; ook dat merkt hij op.

Door je op deze kritische instelling te richten, het kind te laten ervaren dat hij wél kan lezen én in te gaan op zijn commentaar, kun je hem positief stimuleren.

Een ander probleem van de leesboekjes is het zinsritme, dat — zoals eerder gesteld — erg individueel is. Het lezen van de eigen teksten en die van andere kinderen uit de groep, soms gebundeld tot een boekje, zijn een prima hulpmiddel. Ook de schoolkrant is een waardevol leesboek, omdat deze een weerspiegeling is van wat er op school leeft. Met name de thema-nummers aan het eind van projecten worden gretig gelezen. Er is al heel veel geschreven over globaalmethode, structuurmethode, analytisch-synthetische methode en wat dé methode zou zijn. In de praktijk merk ik dat er kinderen zijn die meer gediend zijn met een globale leesmethode, terwijl anderen meer via de analytisch-synthetische methode tot lezen komen.

*'Natuurlijk, men moet tegenwoordig bijvoorbeeld leren lezen met behulp van de globaalmethode, want die komt het beste overeen met de modernste structuur- en Gestaltpsychologie. Maar we bereiken hiermee alleen maar dat de kinderen aan het eind van het schooljaar kunnen lezen en het hangt helemaal van de onderwijzer(es) af hoe levendig, opgewekt en kindlievend die is, of de klas*


*graag, gemakkelijk en met plezier leerde lezen. Hetzelfde resultaat is echter — honderd en meer jaren bevestigen dat — via de synthetische of analytische methoden bereikt.*<sup>1</sup>

Zéér waardevol is gebleken: ruime auditieve training. Sommige kinderen met leesproblemen zijn méér auditief ingesteld dan visueel. Zo had ik in mijn groep een kind met ernstige leesproblemen. Op zekere dag studeerde een groepje derdejaars een versje in. Hans zat in de buurt en was met een ander werk bezig, maar moet het toch enigszins meegekregen hebben. Aan het eind van het blokuur wilden de kinderen het versje in de kring opzeggen. Ze hadden toch hier en daar wat problemen, waarop Hans echter feilloos de rijmwoorden zei, hoewel hij er lang niet zo geconcentreerd mee bezig was geweest.

Vanuit onze opleiding, maar vooral door de methodes (én niet te vergeten de indeling van onze wereld met de overdaad aan visuele effecten op straat, via de tv enzovoort), richten we ons in de praktijk sneller op visueel-didactische ondersteuning. Auditieve training is een uitstekende steun voor élk leerproces, zeker als we dit gepaard laten gaan met motorische activiteit. Else Petersen beschrijft in haar boek<sup>8</sup> hoe er aan één van de 'basisbehoeften voor de ontwikkeling van het kind' — de *bewegingsdrang* (naast de drang tot zelfstandig bezig zijn, de drang om met anderen samen te werken en het verlangen naar duidelijke leiding) — op school tegemoet gekomen kan worden.

Voor die auditieve training kun je veel materiaal putten uit In den Kleef<sup>3</sup>. Ook voorlezen is een wezenlijk onderdeel van het leren lezen; dat doe ik (en ook de oudere kinderen) zeker één keer per dag. Mijn boekenarsenaal staat prikkelend opgesteld aan de buitenkant van de leeshoek, altijd zichtbaar dus voor iedereen. Als een boek is voorgelezen, willen kinderen het vaak zélf lezen (en hebben als het hun geraakt heeft). De afgelopen jaren hebben we ook diverse kinderboeken gedramatiseerd en tijdens een weeksluitingen-cyclus aan de schoolgemeenschap laten zien.

De essentiële stappen uit dit aanvankelijk leesproces zijn:

- 1 Associatie woordje-plaatje.
- 2 Alfabetiseren van klankzuivere woordjes.
- 3 Analyse door middel van het -model<sup>6</sup>.

Voor de a - aa, e - ee, u - uu en o - oo gebruiken we twee bladzijden, die niet naast elkaar zullen staan.

- 4 Auditief hakken: herkenning van de eerste, middelste en laatste letter h - a - m --- ham. Uitsluitend drie-letterwoorden.
- 5 Het maken van kleine zinnetjes met klankzuivere woorden. Daarbij leren we *de - het - een* aan en later de voorzetsels.
- 6 Introduceren van korte verhaaltjes met klankzuivere woorden.
- 7 Koppeling geschreven letter en drukletter.
- 8 Niet-klankzuivere woorden.
- 9 Twee-lettergrepen woorden.

Op deze manier werkend, willen we uiteindelijk komen tot het proces, zoals dat in *Pedomorfose*<sup>7</sup> is uitgewerkt:

- 1 Vijf- tot achtjarigen hebben de fundamentele behoefte de omgeving met al hun zintuigen te ontdekken. De geïntegreerde onderbouw zal een leeromgeving moeten creëren, waarin het kind langs de weg van ontdekkend leren de taal leert begrijpen.
- 2 Kinderen die samen op ontdekking zijn, zijn ook samen op ontdekking in de taal. Jonge kinderen leren hun taal door die in situaties, waarbij ze zich helemaal betrokken voelen, te (horen) gebruiken.
- 3 Kinderen die wat ontdekt, gedaan of gemaakt hebben, moeten er met de groep over kunnen praten.
- 4 Jonge kinderen moeten in een ruime vrijwerkperiode gelegenheid krijgen hun concrete ervaringen op alle mogelijke manieren te verwerken. De jongsten die begrip krijgen voor het symbolysysteem van het gedrukte woord, zullen een tekening van een woord of een klein zinnetje voorzien. Dit is het begin van een individueel begeleide, meer systematische benadering van het leerproces.
- 5 Parallel aan een groeiend inzicht in de woordstructuur (analyse) heeft verruiming van de woordenschat bij het creatief schrijven plaats. Dan zijn we beland in de eerder genoemde fase van de eerste beeldwoord-boekjes.
- 6 De teksten worden rijker, veronderstelt dat de onder 1 genoemde *concrete ervaringen* voortgaan.
- 7 De ervaringen zelf worden verrijkt, naarmate het kind vorderingen in het lezen maakt en zeer eenvoudige naslagwerkjes leert benutten.

Leren lezen is een verrijkende activiteit. Het stelt je in staat om op de 'vleugels van het morgenrood' (een uitdrukking van Peter Petersen) in andere werelden terecht te komen. Het is een individueel proces, waarbij anderen je helpen kunnen en als jenaplanschool proberen we die aspecten samen te koppelen, totdat we Petersen's begrip van de 'pedagogische situatie' zo dicht mogelijk benaderen:





Een voorbeeld van de 'Lettersprookjesschilderijen'.<sup>4</sup>

- '1 Een van leven tintelende groep kinderen of jeugdigen rondom een groepsleider. Deze groep zit met allerlei vragen.
- 2 Door de groepsleider is deze groep met een pedagogische bedoeling zodanig geladen,
- 3 dat elk lid van de groep gedwongen (...) wordt om als totale persoon te handelen, actief te zijn.<sup>1</sup>

#### Literatuur

(De nummers verwijzen naar eventuele citaten in de tekst.)

- 1 Petersen, Peter *Van didactiek naar onderwijspedagogiek — dialogisch-coöperatief leiding geven in de nieuwe school* Vertaling van *Führungslehre des Unterricht*s door Suus Freudenthal en Huub van der Zanden, Groningen 1982, blz. 31
- 2 Dumont, dr J.J. *Curriculum schoolrijpheid* deel 1, 's-Hertogenbosch 1973, blz. 49
- 3 Kleef, In den H. *Curriculum schoolrijpheid* deel 2a, 's-Hertogenbosch 1975
- 4 IJzerman, H. *Lettersprookjes* Amsterdam
- 5 Artikelen in *Pedomorfose* over de Infant School en de leesaanpak van Doris Nash: XIX-15, XXI-25, XXI-39, XXI-42, XXIII-43, XXIII-47, XXXI-55 (Prinses Marijkeschool te Emmen)
- 6 Kooreman, H.J. *Resonans* maart 1975 (7e jrg. nr 7) blz 133, november 1975 (8e jrg. nr 3) blz. 74, december 1975 (8e jrg. nr 4) blz. 105, oktober 1976 (9e jrg. nr 2) blz. 38, november 1976 (9e jrg. nr 3) blz. 50; *Pedagogische Studiën* 1974 (51) blz. 398
- 7 Freudenthal-Lutter, S.J. c.s. 'Naar een didactiek voor wereldoriëntatie' in: *Pedomorfose* XXIII blz. 65
- 8 Petersen, Else *Die Grundkräfte kindlicher Entwicklung und ihre Berücksichtigung im Schulunterricht* Paderborn 1965