

aanvankelijk lezen

LEREN LEZEN MET 'DE LEESLIJN'

De VON is altijd voorstander geweest van het natuurlijk leren lezen. Het is dan ook niet toevallig dat Kees de Baar, medewerker van het Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland (RPCZ) werd uitgenodigd op de conferentie een inleiding te houden over 'de leeslijn', een alternatief voor de gebruikelijke methoden. Ria Milder, onderwijsbegeleidster bij de OBD Noord-Kennemerland te Alkmaar, schreef het verslag.

Het speerpunt lezen heeft weinig zoden aan de dijk gezet. Er kwam meer van hetzelfde soort materiaal; er werd nog meer ondernomen om leesproblemen te voorkomen door toevoeging van materialen bij de bestaande methoden. Een voorbeeld hiervan is de MAP: project preventie leesmoeilijkheden. Maar meer van hetzelfde is nog niet automatisch beter. In feite veranderde er weinig. De in Nederland meest gebruikte methoden Caesar en Kooreman bleven onaangestast.

Kees de Baar, medewerker van het Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland, pakte het leren lezen anders aan en koos een middenweg tussen gestructureerd en natuurlijk leren lezen. Op de conferentie leidde hij een werkgroep over het door hem ontwikkelde onderwijsleerpakket 'de leeslijn'. De deelnemers waren van diverse pluimage: een NBLC-medewerker, een logopediste, een PABO-docent, docenten volwasseneneducatie, een directeur van een

basisschool, een educatief medewerkster van Malmberg, onderwijsbegeleiders, etc.

De VON is altijd voorstander geweest van natuurlijk leren lezen en van functioneel aanvankelijk lezen, omdat leren lezen voor een kind betekenisvol moet zijn, liefst uit moet gaan van de eigen (taal)ervaringen van kinderen.

Methoden, die er van uitgaan dat het leren lezen voor een kind betekenisvol moet zijn en liefst moet uitgaan van de eigen (taal)ervaringen van het kind, worden gewoonlijk aangeduid met natuurlijk leren lezen of met functioneel aanvankelijk lezen. Kees de Baar gebruikt niet de term natuurlijk leren lezen, maar betekenisvol leren lezen. Hij meent dat geschreven taal een cultuurprodukt is, dat niet natuurlijk tot stand komt. Het verschil met natuurlijk leren lezen zit overigens niet alleen in het gebruik van een andere term voor het leren lezen, maar ook in de uitvoering. Kees de Baar

kiest ervoor om — in tegenstelling tot de methode die bij natuurlijk lezen gevolgd wordt — vanaf begin groep 3 wel sturend en methodisch te gaan werken met taalzwakke kinderen. Hij wacht niet af tot ze er aan toe zijn. Als kinderen twee of drie jaar later pas leren lezen, missen ze al die tijd niet alleen een hoeveelheid informatie maar ook een vaardigheid, die van groot belang is om met succes het onderwijs te kunnen volgen.

De uitgangspunten van 'de leeslijn'

Fundamentele uitgangspunten:

- 1 Kinderen zijn in principe gemotiveerd om te leren lezen, als aspect van groot willen worden (of ze moeten teleurgesteld zijn in volwassenen met hun ge- en verboden. In dat geval moet het ontbreken van interne motivatie gecompenseerd worden door vormen van externe motivatie).
- 2 Kinderen leren zichzelf lezen. Wat onderwijsgevend doen is kinderen door middel van activiteiten in staat stellen zichzelf te leren lezen. Die activiteiten zullen, afhankelijk van de mogelijkheden van de kinderen, moeten variëren van heel open tot heel gesloten, van ontdekkend tot gestuurd lezen.
- 3 Lezen is denken. Om leren lezen en stellen mogelijk te maken, zullen we de taal-denkwikkeling van kinderen moeten stimuleren en wel zodanig dat ze begrijpen waar geschreven taal voor dient en hoe die geschreven taal is opgebouwd en gebruikt kan worden.
- 4 Leren lezen is een vervolg op leren praten en tekenen. Het is namelijk het gebruik leren maken van een nieuw communicatiemiddel. Lezen en schrijven dienen, als omgaan met dat nieuwe communicatiemiddel, dan ook in samenhang met elkaar te worden gestimuleerd.

Didactische uitgangspunten:

- 5 Taalvaardige kinderen hebben baat bij een werkwijze die al in een vroeg stadium geschreven taalervaringen en taalontdekkingen mogelijk maakt. Methodisch leren lezen remt vaak de leessterkere kinderen.
- 6 Lees-taalzwakke kinderen hebben baat bij

een zeer gestructureerde werkwijze, waarin alle leestechnische problemen stap voor stap worden aangeboden, geïnstrueerd, geoefend en geautomatiseerd. De huidige leesmethoden als Caesar en Kooreman zijn echter veelal te moeilijk voor deze kinderen.

Genoemde uitgangspunten leiden tot de volgende werkwijze.

De werkwijze in groep 1 en 2

Betekenisvol leren lezen start in groep 1 en 2 en wordt gekenmerkt door ontdekkend lezen. Het start bij de taalervaringen van kinderen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen beeldtaal, gesproken taal en geschreven taal. In de eerste leerjaren vinden er 'brede'-lees-taalactiviteiten plaats en specifieke lees-taalactiviteiten. Eerstgenoemde zijn activiteiten waarin het taalgebruik van kinderen op velerlei manieren gestimuleerd wordt. Ze zijn open van structuur, er zijn geen omschreven leerdoelen. Elk kind kan deelnemen, omdat het met de eigen ervaringen en vaardigheden kan meedoen. De specifieke lees-taalactiviteiten hebben een half-open, half-gesloten karakter. Het is de bedoeling dat kinderen er iets door leren, dat ze vaardiger worden in het omgaan met — vooral — geschreven taal. Hier worden bijvoorbeeld bestaande lettermaterialen bij gebruikt zoals: letterstempels, flanelbordletters, linkprint (aaneenschakelbare letterstempels uitgegeven door de Nederlandse Stempelfabriek), letterdoosletters, etc.

Voor de specifieke lees-taalactiviteiten zijn er in groep 1, 2 en 3 twee vaste hoeken: een leesschrijfhoek en een luisterhoek. De brede en de specifieke activiteiten vormen samen de activiteitenlijn van het leeslijnpakket, die het taalsterke kinderen mogelijk maakt zelf ontdekkingen te doen die tot leren lezen kunnen leiden.

Observatie van leergedrag van kinderen is in deze werkwijze essentieel. Als kinderen bepaalde inzichten hebben verworven, dan verandert de activiteit die de leerkracht aanbiedt van karakter. Het kind krijgt die activiteiten aangeboden, die het mogelijk maken dat het nieuwe inzichten opdoet en daardoor het volgende ontwikkelingsstapje zet. De ontwikke-

lingsvolgorde die uit observaties van kinderen blijkt, kan in fasen van leesontwikkeling beschreven worden: de leesfasen L1 t/m 7.

L1 Spelen met letters. In eerste instantie vormen de 'kant-en-klare-letters' speelmateriaal. Het kind begrijpt de functie van de letters nog niet. Langzamerhand ontdekt het dat letters een brug vormen tussen gesproken en geschreven taal.

L2 Onzinwoorden maken. Het kind gaat de volwassene nadoen; het maakt met de lettermaterialen woorden, die geen betekenis hebben maar er voor het kind wel uitzien als echte woorden.

L3 Woorden namaken. Wordt de overeenkomst tussen de gesproken en de geschreven taal ontdekt dan wil het kind de woorden naleggen, nastempelen en natekenen. Door hiermee veelvuldig bezig te zijn ontdekt het kind vaste koppelingen tussen klanken en lettertekens, wat het kind de mogelijkheid geeft zelf woorden te lezen en te schrijven; het komt in fase 4.

L4 Woorden maken. Het kind maakt woorden met letters die het kent; door met veel activiteiten bezig te zijn wordt deze kennis steeds meer uitgebreid.

De werkwijze in groep 3

Taalsterke kinderen blijken zichzelf met deze werkwijze na 2 jaar te leren lezen. Voor taalzwakkere kinderen kiest Kees de Baar voor methodisch, gestuurd leren lezen (zie de uitgangspunten). Wat gaat er aan de start met de systematische leergang vooraf?

Voordat kinderen met de leergang 'de leesweg' kunnen beginnen moeten ze:

- 1 weten waar geschreven taal voor dient;
- 2 (betekenisvol) kunnen rijmen met behulp van eindrijm;
- 3 een eenvoudig drieletterwoord kunnen naleggen of nastempelen (nog geen b-d woord).

Daarmee vervallen alle leesvoorwaarden-onderzoeken!

De eerste vaardigheid heeft te maken met de denkontwikkeling. Er zullen weinig zesjarigen en ouderen zijn, die deze vaardigheid niet beheersen, behalve als ze nooit met geschreven taal in aanraking zijn geweest.

De tweede vaardigheid duidt op een beginnen-de auditieve analyse en synthese. Een beginnend bewustzijn dat woorden uit klanken zijn opgebouwd. Bij een woord als kat de woorden mat en lat en bad noemen vraagt van een kind om de lettergreep af los te maken en bij deze laatste lettergreep een ander woord (of begin-letter) te zoeken, welk met dezelfde lettergreep (-at/ad) eindigt.

De derde vaardigheid: het kunnen nastempelen van een eenvoudig drieletterwoord duidt op een begin van visuele analyse en visuele discriminatie die tot letterherkenning kan leiden. Het duidt ook op een begin van objectivatie, van bezig kunnen zijn met de zichtbare woordstructuur. En wat zeer belangrijk is, het geeft aan dat de denkontwikkeling klanktekenkoppelingen mogelijk maakt. Het kind moet namelijk een één-één-relatie leggen tussen de letter in het voorgestempelde of voorgelegde woord en de stempel in de stempeldoos. Die één-één-relatie zien we ook bij aanwijzend tellen en hebben we ook weer nodig bij de letter-klankkoppelingen.

De 'leesweg' start aan het begin van fase L4. Leesfasen L1 t/m L3 zijn dus niet in de leergang opgenomen. Activiteiten voor deze leerfasen zijn te vinden in een activiteitenboek en in een spelletjespakket.

Aan het begin van groep 3 (fase L4) krijgen de kinderen eerst de korte klinkers in samenhang met de medeklinkers aangeboden. Er wordt om twee redenen gestart met de korte klinkers. Om een *auditieve* reden: het vermijden van de auditieve verwarring tussen lange en korte klanken in het begin. Door te kiezen voor één groep is dat realiseerbaar.

Om een *visuele* reden: om te bereiken dat kinderen bewust en actief bezig zijn woorden op te bouwen en af te breken en ook actief bezig zijn met letters, lettervormen en lettercombinaties. De letters voor de korte klanken zijn daarbij basistekens voor zowel de lange klinkers als de tweetekensklanken. Een lange klinker bestaat immers altijd uit twee (dezelfde) korteklanktekens en een tweetekensklank uit twee verschillende korteklanktekens. Vanuit de kennis van de vijf korte klinkers leren kinderen vervolgens tekencombinaties te herkennen en te gebruiken. Hetzelfde geldt voor de mede-

klinders, waarbij ook medeklinkercombinaties aangeleerd worden (ch, ng, nk). De medeklinkers worden bovendien in een volgorde aangeleerd die auditieve, visuele en visueel-ruimtelijke verwarring beperkt.

De kinderen leren eerst vijf basiswoorden, waaruit meteen de letters worden losgemaakt en in nieuwe woordcombinaties worden opgenomen en geoefend. De kinderen krijgen deze letters in hun eigen letterdoos, de zgn. groei-letterdoos. Alle letters komen daar stap voor stap in, ook de letters die kinderen zich eigen maken via incidenteel leren. (Vraag van een der deelnemers: worden ouders niet zenuwachtig als hun Pietje maar drie letters in zijn doosje heeft en het buurmeisje negen? Ouders zal verduidelijkt moeten worden dat de ontwikkeling van kinderen verschillend verloopt; dat geldt voor leren lezen net zo goed als voor leren lopen of praten.)

De basiswoorden duiden tevens de hoofdfiguren aan waar het in de twee gebruikte prentenboeken om gaat: jos, dik, rik, pap en mam. Behalve de vijf basiswoorden zijn er tien zgn. letterwoorden: woorden die, zoals de naam zegt, puur dienen om een nieuwe letter in het betekenisvolle geheel van het verhaal aan te bieden.

De L4 fase wordt afgesloten met een tekst- en een woordtoets met deelvaardigheidstoetsen voor letterkennis en klanksynthese.

In de L5 fase gaat het om steeds moeilijker woorden; in de L6 fase om steeds moeilijker zinnen. In de L7 fase komt het leren voorlezen aan bod.

Het bovenstaande geeft slechts gedeeltelijk en summier de werkwijze in groep 3 aan. Wilt u uitvoeriger informatie over de organisatie, de activiteiten en de materialen dan kunt u een informatiebrochure aanvragen bij uitgeverij Meulenhoff Educatief.¹

De resultaten

Het leeslijnproject werd door het RPCZ opgestart om ervaringen met de nieuwe werkwijze voor het leren lezen op grote schaal uit te proberen. De ervaringen op kleine schaal gedu-

rende het schooljaar 1986-1987 waren zo positief, dat besloten werd een veel groter experiment op te starten om zekerheid te krijgen over de resultaten. Dit leidde tot een grootschalig project waaraan 47 basisscholen en 18 scholen voor speciaal onderwijs meededen.

Vergeleken met de resultaten van Functioneel Aanvankelijk Lezen (FAL) en met die van het Project Preventie Leesmoeilijkheden (PPL) zijn ze bijzonder goed te noemen.

Uit een onderzoek van Neuvel (1988) naar resultaten van FAL, bleek de FAL-groep als geheel een achterstand in de ontwikkeling van het technisch en het begrijpend lezen te hebben ten opzichte van de PPL-groep. In de PPL-groep (Van Dongen 1984) was de conclusie dat bij een steekproef onder twaalf Veilig leren lezen-scholen en twaalf Letterstad-scholen aan het eind van groep 3 een leesuitval van 7,5% (kinderen die niet naar groep 4 gaan) en aan het begin van groep 4 nog 18% zwakke lezers geconstateerd werden.

In het leeslijnproject ligt het percentage uitvalers voor alle projectscholen samen (745 kinderen in groep 3) op 2,1. Wanneer de resultaten van de FAL-scholen apart genomen worden ligt dit percentage op 1,2. Het aantal zwakke lezers in groep 4 in september bedraagt voor het totale project 6%; voor de FAL-scholen 5%. Het verschil tussen de twee groepen projectscholen wordt waarschijnlijk veroorzaakt door het meer of minder schrijftaalgericht bezig zijn geweest in groep 2 en 3. Het is dan ook te verwachten dat de verschillen tussen de twee groepen scholen kleiner zullen worden. Er moet wel bedacht worden dat de 47 scholen geen steekproef vormden voor de Nederlandse scholen, zoals de 24 scholen van het PPL-project. Wel varieert de schoolsituatie van de 47 scholen van zware stimuleringsscholen tot scholen in taalrijke buurten en zijn alle regio's vertegenwoordigd.

Naast de technische resultaten is ook gebleken dat er zeer weinig demotiveringsverschijnselen bij de kinderen waren. De kinderen hebben het gevoel dat ze de taken aankunnen; de leesweg is er juist voor de zwakkere lezers en niet voor het gemiddelde kind. En de uitvalers?

Volgens Kees de Baar heeft slechts 2 à 3%

van de kinderen echte leesproblemen. Hij betwijfelt of die dyslectisch te noemen zijn. Er zijn twee methoden om kinderen die spellend blijven lezen te leren lezen:

- door ze de structuur in woorden te leren herkennen
- door ze mee te laten lezen met een ingesproken tekst (of met de leerkracht, die voorleest, etc.)

Met een laatste vraag van een van de aanwezigen wil ik dit verslag graag afsluiten: Hoe gebruik je de leesweg als de meeste kinderen zwakke lezers zijn?

Kees de Baar: Je komt dan in de richting van het speciaal onderwijs terecht. Het materiaal van de leesweg staat dan centraal en het ontdekkende materiaal speelt een veel geringere rol.

Noot

- 1 Informatiebrochure *Wegwijs in de leeslijn* Meulenhoff Educatief, Amsterdam. Tel. 020 — 262690.

Literatuur

Baar, K. de 'Kinderen zijn in principe gemotiveerd om te leren lezen' in: *Vernieuwing* 48 (1989), nr 4, p. 18-21

Baar, K. de 'Leeslijnproject meldt successen' in: *School* 17 (1989), nr 4, p. 40-44

Baar, K. de 'Kant en klaarlettermateriaal als ontwikkelingsmateriaal' in: R. Milder en K. Rademaker (red.) *Natuurlijk leert een kind lezen* Amsterdam, Pendoor, 1986, p. 29-38. TOP-reeks nr 3

Dongen, D. van *Leesmoelijkheden. Naar diagnosticerend onderwijzen bij het leren lezen* Tilburg, Zwijssen, 1984

Neuvel, J., e.a. *Functioneel aanvankelijk leesonderwijs. Een beschrijving en evaluatie* Lisse, Swets en Zeitlinger, 1988. SVO-reeks nr 86