

Marjolein Buré
Vera Ellen van Bork
Wim Davelaar
A.G. Bus
Wil van Rijn &
Jeanne Smits

Het lezen van Rosa *Visies op een probleem*

Het taalonderwijs is een voorwerp van aanhoudende en veelzijdige zorg. Die veelzijdigheid blijkt uit een nog maar zeer onvolledige opsomming van de betrokkenen: leerkrachten, onderzoekers, opleiders, medewerkers van schoolbegeleidingsdiensten en pedagogische centra, leerplanontwikkelaars en toetsconstructeurs. Een opvallend aspect van die zorgverlening is dat men het zelden met elkaar eens is. De mensen die dagelijks voor de klas staan krijgen nogal eens te horen dat de methode waarmee ze werken eigenlijk alleen in de vormgeving verschilt van die van vijftig jaar geleden, en dat terwijl er sindsdien natuurlijk wel het een en ander veranderd is in de wetenschappelijke stand van zaken. Het geijkte, ironische weerwoord is dat wetenschappers natuurlijk altijd gelijk hebben, tot het moment dat ze zelf voor de klas staan.

Het is begrijpelijk dat er zulke verschillende standpunten zijn. Een leraar beschikt over een ander soort deskundigheid dan een onderzoeker en de taken van een leraar zijn ook niet te vergelijken met die van een onderzoeker. Deze verschillen leiden tot uiteenlopende definities van de problemen die zich in het onderwijs voordoen en dan ligt het voor de hand dat men ook tot uiteenlopende oplossingen voor die problemen komt. Deze begrijpelijke situatie is natuurlijk geen wenselijke. In het ideale geval is er voortdurend overleg tussen de betrokkenen met als resultaat een structurele én praktisch

uitvoerbare oplossing. In de praktijk is dat ideaal niet realiseerbaar maar dat betekent niet dat we nu maar moeten berusten. Het minste wat gedaan kan worden, is het naast elkaar presenteren van verschillende oplossingen voor een en hetzelfde probleem waardoor in ieder geval duidelijkheid ontstaat over de verscheidenheid aan visies. Daarom is de redactie van plan regelmatig een casus te presenteren; de eerste gaat over het lezen van Rosa.

Als Marjolein Buré Rosa in de klas krijgt, werkt zij inmiddels voor het vijfde jaar in een duobaan op een basisschool waar de kinderen leren lezen en schrijven via de methode-Freinet. Helaas wil het met het lezen en schrijven van Rosa niet erg lukken. Na anderhalf jaar onderwijs is er nauwelijks enige vooruitgang te bespeuren. Een vaker voorkomend probleem waarvoor de oplossing niet onmiddellijk voor de hand ligt. Kortom, een geschikt geval voor een casus en de redactie is Marjolein Buré dan ook erkentelijk voor haar bereidwilligheid deze casus – die eerder gebruikt is in een werkgroep van de Freinet-beweging – ter beschikking te stellen.

De eerste twee adviezen worden gegeven door collega's. Vera Ellen van Bork werkt op een basisschool waar eveneens volgens de methode-Freinet lees- en schrijfonderwijs wordt gegeven; Wim Davelaar is verbonden aan een basisschool in Amsterdam-Zuidoost. Vervolgens reageert mevrouw dr. A.G. Bus. Zij werkt als universitair hoofddocent aan de Rijksuniversiteit Groningen waar ze onderzoek doet naar de diagnostiek van leerproblemen en beginnend lezen. Daarnaast adviseert zij, in het kader van een schooladviespraktijk, leerkrachten en ouders over probleemleerlingen. Ten slotte zijn we te rade gegaan bij Wil van Rijn en Jeanne Smits van het centrum voor Motorisch Remedial Teaching ABC in Den Bosch.

De redactie betreurt het dat prof. dr. J.J. Dumont niet bereid was zijn visie te geven. Blijkens zijn antwoord koestert hij diepgaande bezwaren tegen de 'methode'-Freinet. Hij schreef ons dat kinderen die in aanleg zwak zijn met betrekking tot de voorwaarden om te leren lezen, door het hanteren van deze methode gegarandeerd het latente leesprobleem manifesteren en in het onderwijs vastlopen. Jammer dat hij zijn bezwaren niet wilde expliciteren. Juist het polemische karakter maakt een casus aantrek-

kelijk. Hoe meer visies op een en hetzelfde probleem, des te groter de kans dat de lezer er een aantreft die mogelijk een oplossing biedt voor zijn of haar probleem.

Omdat we het niet bij deze ene keer willen laten, spreekt het voor zich dat de redactie geïnteresseerd is in praktijkbeschrijvingen die als casus dienst kunnen doen.

MARJOLEIN BURÉ

Het lezen van Rosa

Rosa is 7 jaar en 10 maanden. Ze zit nu in groep 4 van een heterogeen samengestelde groep 3 tot en met 5 en het is november als ik dit schrijf.

Rosa kon al lezen toen ze in onze groep kwam, vorig jaar. Ze heeft een ouder broertje van 9 jaar en had van hem lezen geleerd. Hijzelf kon ook al lezen toen hij 5 jaar oud was. Rosa heeft ook twee jongere broertjes van 5 en 3 jaar oud.

Rosa leek een kind met wie wij weinig problemen te verwachten hadden. De kleuterjuf zei alleen dat ze zich nogal gemakkelijk overal vanaf maakte en dat ze uit zichzelf weinig variatie in activiteiten ontplooidde.

In eerste instantie vonden wij dat dat niet klopte: Rosa was actief en gezellig, ze wilde overal wel aan meedoen, werkte hard en enthousiast zowel aan lezen, schrijven en rekenen als aan knutselen, toneelspelen en tekenen. Ze werkte wel slordig en haastig, was weinig kritisch ten opzichte van haar werk: als het maar vlug klaar was, was zij tevreden.

Direct na de zomervakantie begonnen de kinderen uit groep 3 van het leren lezen en schrijven van hun eigen teksten. Ze tekenen eerst een verhaal en wij schrijven de tekst erbij en langzamerhand schrijven ze steeds meer woorden zelf. Het duurde lang, voordat Rosa zelf teksten schreef. Zelfs woorden die alle kinderen van groep 3 geleerd hadden, wist ze vaak niet of niet precies.

Toen ze eenmaal zelf schreef, schreef ze alles op het gehoor, ook woorden die ze kende en korte woordjes als *een (un)*. Ze kon achteraf vaak de tekst zelf niet meer lezen, bekeek de tekening, waar ze veel aandacht aan besteedde, en wist weer waarover het ging. Met enige moeite konden wij het verhaal dan meestal ook wel ontcijferen. De inhoud van haar teksten was redelijk gevarieerd: ze schreef over dingen dichtbij, zoals broertjes, pappa op reis, opa en oma, feest op school, en ze maakte soms ook fantasieverhalen.

Toen Rosa na de zomervakantie in groep 4 kwam, was haar slordige manier van teksten

	er	was	eens	is	en	*	kon	hij	te	en	die	sprong
	in	zee	en	te	aan	hip	de	was	hem	en		
	de..	dat	heet	kon	en	toen	ging					
	he	haar	huis	uit								
	sprong	ging	die	hielp								
	sprong	ging	die	hielp								
	sprong	ging	die	hielp								
	sprong	ging	die	hielp								
	sprong	ging	die	hielp								10 sept.

Een gewone tekst, met daaronder de woorden die Rosa extra oefende omdat ze die intussen foutloos zou moeten kunnen schrijven.

schrijven niet veranderd. We besloten om regelmatig samen met haar een tekst te maken, zodat ze gedwongen zou worden gericht en geconcentreerder te werken. Dat helpt wel: ze denkt beter na voordat ze een woord opschrijft. Ze maakt echter nog steeds veel fouten: tweeklanken schrijft ze als één letter een *u* voor een *ui*, *n* voor *ng*, ze schrijft *had* als *hat*, *heb* als *hep*, et cetera. Ze begint de laatste tijd wel langere verhalen te schrijven.

Teksten voorlezen in de kring vindt Rosa moeilijk. Ze komt er vaak niet goed uit en heeft regelmatig geen idee wat het onderwerp van haar tekst was. Ze probeert dan te spellen, maar dat levert weinig op en ze maakt nauwelijks gebruik van de context (de tekening of woorden die ze wel weet). Datzelfde gebeurt als ze het dagboek van de klas, waarin ze zelf geschreven heeft, moet voorlezen.

Zelf lezen in leesboeken deed ze eigenlijk nooit met plezier. In het begin van groep 3 las ze soms, als de ouderejaars zelf lezen, maar niet langer dan vijf minuten. Nu leest ze soms met een ander kind, om de beurt, in gemakkelijke

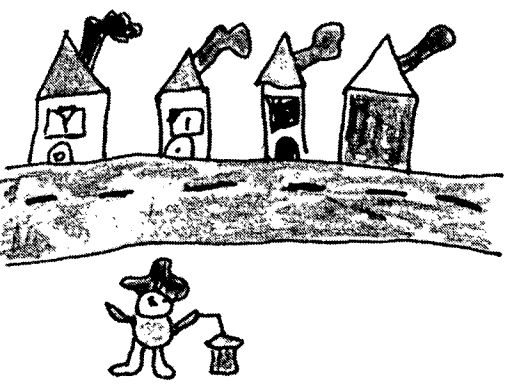
boekjes: het niveau van net na De Botjes. Ze leest langzaam, meestal in zichzelf spellend. Ook korte, veel voorkomende woorden spelt ze nog. Als je vragen stelt over de inhoud van een boekje, kan ze met enige moeite vertellen waarover het verhaal gaat. Rosa kiest nooit uit zichzelf de leeshoek en ze bekijkt niet zomaar boekjes.

Als ze kiezen mag, richt ze het liefst met een paar andere meisjes een poppenhoek in en regelt daar precies wat er allemaal gebeuren moet. Wij kwamen er niet achter wat ze verder echt leuk vond, behalve binnen en buiten 'spelen' en knutselen, naaien en tekenen. Ze leek zich echter nooit te vervelen.

Tot onze verbazing kon haar moeder ook niet zeggen wat Rosa nu echt leuk vond. Op het rapportagegesprek in juni zei ze, dat de drie jongens zeer geïnteresseerd zijn in de wereld om zich heen, maar dat ze niet goed wist wat ze met Rosa moest: alles deed ze maar kort met enthousiasme en verder speelde ze wat onbestemd. We spraken af dat we haar op school en thuis zouden stimuleren tot een wat bredere belangstelling voor de wereld.

sister was het sihe
maareen. ik liep mee ~~maareen~~
en Poppa en ~~maareen~~ en
~~maareen~~ en nata-sjak.
en egypte liep ^{adheen} ~~oelen~~ ^{otze}
straat af en ^{parnaar daarna} ~~daarnaar~~ wou
hij naar huis en
Vincent ook. en ik en
natusia ^{liepen} ~~liepe~~ 2 ^{uur} ~~uur~~ ^{ver} ~~ver~~ *

12 nov.



Een tekst, waarbij met een * is aangegeven welke woorden Rosa zelf moest verbeteren. Ze heeft de verbeterde woorden erboven geschreven. De zwart gemaakte woorden zijn namen.

Het eerste jaar gingen de meeste onderwerpen in de kring aan Rosa voorbij. Ze was nog erg jong in haar manier van doen, maar leek zich ook daarbij eigenlijk nooit te vervelen. De laatste maanden wordt dat anders. Rosa neemt veel dingen mee naar school: niet alleen popjes en nieuwe haarspeldjes, ook rupsen, cocons en stenen. Ze vertelt er uitgebreid en duidelijk over en is meer betrokken bij wat andere kinderen vertellen.

Het lijkt of Rosa de laatste tijd dus wel wat verandert, maar onze zorg is toch, dat ze met lezen en schrijven nauwelijks vooruit lijkt te gaan: het is nu anderhalf jaar geleden dat ze leerde lezen en ze leest eigenlijk niet veel beter dan toen. Met schrijven is dat iets beter, maar zeker niet voldoende.

Ligt het aan haar slordigheid en haast, is het haar motivatie of is het nog iets anders en vooral: hoe kun je haar activeren en vooruit helpen?

VERA ELLEN VAN BORK

Rupsen, stenen en cocons

Beste Marjolein,

Wat me het meest opvalt in jouw verslag over het lezen van Rosa, is dat lezen kennelijk geen enkele betekenis of functie voor Rosa heeft. Van haar oudere broer heeft ze waarschijnlijk alleen de letters geleerd en de techniek om van letters woorden te maken.

Ik vraag me af of je dat *lezen* kunt noemen. In Freinet-onderwijs (De Groodt & Simon 1989, Jansen Schoonhoven 1979, Zonneveld 1985) proberen we uit te gaan van de *functie* die lezen en schrijven hebben in het dagelijks leven. Lezen en schrijven hebben een communicatieve en een expressieve functie. Door middel van geschreven teksten kun je uitdrukking geven aan gedachten, ervaringen en gevoelens en kennis nemen van de gedachten, ervaringen en gevoelens van anderen. *Leestechniek* heeft hierbij een ondersteunende rol. Rosa beheerst alleen de techniek.

Het verhaal van Rosa doet me denken aan

Bart en Maarten in mijn eigen klas. Beiden hebben vorig jaar, toen ze in groep 3 zaten, door omstandigheden vooral technisch leren lezen. In september van dit schooljaar lezen ze moeizaam spellend de meest eenvoudige leesboekjes. Lezen vonden ze niet leuk; Maarten zei zelfs ronduit dat hij een grote hekel aan lezen had. Ook het teksten schrijven was voor beiden een plichtmatig gebeuren.

De studie van Maarten en Bart

Eind september was er in de *laten zien- en vertelkring* een heel gesprek over rupsen en wormen. Maarten en Bart deden heel geïnteresseerd mee. We spraken af dat we wormen zouden zoeken in de schooltuin en een wormenbak voor in de klas zouden maken. Ik koos Maarten en Bart uit om dat te doen. Met een schepje en een jampot vertrokken ze naar de schooltuin. Na een tijdje kwamen ze terug met het potje vol met regenwormen. In een smalle glazen bak deden we afwisselend laagjes vochtige tuinaarde en zand uit de zandbak. Bovenop legden we blaadjes en toen konden de wormen in de wormenbak. Ten slotte zochten Maarten en Bart een kistje, zodat de wormenbak in het donker kon staan.

Ik stelde hen voor om bij te houden wat er de komende dagen met de wormen in de bak zou gebeuren en een *studie* over wormen te maken. Bart en Maarten reageerden enthousiast. Samen bedachten we wat ze zouden bestuderen, bij voorbeeld: hoe een regenworm eruit ziet (kop, ringetjes, haartjes, verdikking); hoe hij zich voortbeweegt; wat een regenworm eet en wat een worm doet in de grond. Bart en Maarten zouden dagelijks aan hun studie werken tijdens de werkhoeken.

Elke dag schreef ik van tevoren op een 'werkkaart' wat ze konden doen naar aanleiding van het plannetje dat we tevoren gemaakt hadden. Toen ik Maarten en Bart de eerste keer hun werkkaart gaf en tegen hen zei dat ze daarop konden lezen wat ze die dag konden doen, kregen ze me verbaasd aan. Met z'n tweeën gingen ze zitten puzzelen en kwamen af en toe een woord vragen dat ze niet konden lezen. Daarna gingen ze aan de slag. De dagen erna ging het lezen van de werkkaart steeds beter. Bart en Maarten konden er meteen mee aan het werk en hoefden niet te wachten tot ik tijd had om mondeling met hen afspraken te maken. Het lezen

van de kaart maakte hen zelfstandiger en onafhankelijker van mij. Iets waar ze beiden zichtbaar plezier in hadden. Lezen deden ze nu – ongemerkt – in een andere context en het kreeg een functie voor hen.

In de mediatheek van onze school haalde ik een boekje over regenwormen. Omdat de tekst vrij moeilijk was, heb ik het boekje samen met hen gelezen. Ze vonden het moeilijk, maar wel interessant. Voor mij was het belangrijk dat ze zouden ervaren dat ze zelf uit boeken ook allerlei interessante dingen te weten kunnen komen en dat je boeken kunt gebruiken als je je met een bepaald onderwerp bezighoudt.

Hoewel we regelmatig een kijktafel maken over onderwerpen waar we in de klas mee bezig zijn, waarop onder andere informatieve boeken ter inzage liggen, waaruit ik ook af en toe stukjes voorlees, was het voor Maarten en Bart de eerste keer dat ze zelf lezend met een informatief boek werkten. Tot nu toe bekeken ze alleen de plaatjes.

Maarten en Bart schreven stukjes tekst en tekenden elke keer over wat ze uitgezocht en ontdekt hadden; bij voorbeeld over het gangenstelsel dat de wormen zich etend door de wormenbak hadden gegraven; de haartjes die ze door het vergrootglas aan het lijf van een regenworm hadden ontdekt.

Na twee en een halve week hadden ze hun studie afgerond. De teksten en tekeningen plakten ze op mooi papier en de studie werd als een klein boekje in elkaar geniet. In een laten zien-kring presenteerden ze hun werk trots aan de hele klas; de wormenbak werd nog eens goed bekeken. Ten slotte werden de regenwormen weer in de schooltuin gezet.

Een eerste stap op weg naar een groeiende leesmotivatie was gezet.

Samen lezen met een ouder

Om Maarten en Bart een duwtje te geven bij het technisch lezen, zochten we een ouder die twee keer per week twintig à dertig minuten met hen wilde lezen. Vanaf begin oktober gebeurt dit nu. Ze lezen leesboekjes met een verhaal, geen rijtjes woorden of technische leesoefeningen. Het accent ligt zowel op het veranderen van het spellend lezen in vloeiend lezen, als op de inhoud van het verhaal en op het krijgen van

leesplezier. Nu, een paar maanden later, zijn ze allebei een heel stuk vooruitgegaan. Maarten leest in een vlot tempo, zonder te spellen. Bart spelt af en toe langere woorden nog. Ze weten goed wat ze lezen en hebben er duidelijk plezier in gekregen. Met hun boek in de hand staan ze te wachten op de leesouder en als die een enkele keer te laat is, beginnen ze vast samen. Het is duidelijk dat ze greep hebben gekregen op het lezen. Behalve het lezen met elkaar en de begeleidende ouder, lezen ze in het stilwerkuur elke dag een kleine tien minuten zelfstandig. Hoewel ik ze daar regelmatig aan moet herinneren, doen ze dat serieus en de laatste tijd zonder mopperen.

Correspondentie

Dit schooljaar corresponderen we met onze klas met een andere groep 3-4 in Haren. Een paar weken geleden kregen we weer post terug. Behalve een klasbrief en een boek over rupsen, waren er enkele persoonlijke brieven. Maarten kreeg ook een brief. Hij las zijn brief direct en kwam vertellen: 'Ze willen weten hoe ik die trein [illustratie] bij mijn tekst heb gemaakt.' Het was leuk om te zien hoe gemotiveerd en zelfstandig Maarten aan een antwoord werkte, terwijl hij nog moeite heeft met het formuleren van een uitgebreide tekst. De laatste weken help ik hem bij het schrijven van z'n teksten door aan zijn vrij feitelijke beschrijvingen samen een stukje beleving en detaillering toe te voegen. Dat levert levendiger teksten op.

Als ik naar Maarten en Bart kijk, dan heb ik het gevoel dat er een heel proces op gang gekomen is, waarin beiden plezier gekregen hebben in lezen en schrijven. Functie en betekenis is voor allebei een duidelijke rol gaan spelen. Daarnaast hebben ze meer greep gekregen op het lezen, waardoor ze meer zelfvertrouwen hebben ontwikkeld. Hun belangstelling voor taal in het algemeen is veel groter geworden. Ik denk dat dat komt doordat in ons onderwijs lezen niet als een geïsoleerde 'aan te leren'-vaardigheid wordt beschouwd. Maar daarmee ben je er niet.

De komende tijd gaat het erom dit proces dat Maarten en Bart doormaakten, verder te voeden. Ik heb er veel vertrouwen in, gezien hun grote inzet.

Terug naar Rosa

Je schreef dat Rosa veel dingen mee naar school neemt; rupsen, cocons en stenen. Misschien kun je ook haar een studie laten maken, liefst samen met iemand met wie ze graag werkt.

Misschien kun je Rosa vragen om jongere kinderen in de groep voor te lezen of te helpen met lezen.

Je zou lees-ouderhulp kunnen overwegen. Naast groeiende motivatie, het gevoel dat lezen een functie heeft gekregen, kan goede technische steun een stukje zelfvertrouwen geven.

Ik zou het leuk vinden om van jou te horen hoe het met Rosa en haar lezen verder is gegaan. Misschien vind je andere manieren om Rosa verder te helpen; elk kind vraagt toch uiteindelijk een eigen benadering.

WIM DAVELAAR

Terug naar het begin

Stel, op de eerste schooldag na de zomervakantie komt, onder veel meer nieuwe kinderen, een vrolijk type onze school binnen. Het is Rosa. Haar moeder heeft een verslag van de voorgaande school bij zich, met daarin zo'n beetje de informatie die in de beschrijving van de casus staat.

Rosa komt in een groep te zitten met kinderen van ongeveer dezelfde leeftijd. Dezelfde leeftijd, in veel andere opzichten zijn de verschillen tussen de kinderen evident. Om iets van die verschillen duidelijk te maken geef ik een korte beschrijving van de school waar Rosa is terechtgekomen.

Die school staat in Amsterdam-Zuidoost, zeg maar de schuilnaam van de Amsterdamse Bijlmermeer. In deze reactie zal ik niet meehuilen in het koor van treurige wolven. Natuurlijk... er zijn veel, vooral sociale, problemen. Problemen die kinderen mee naar school nemen; waar leerkrachten in sterke mate mee worden geconfronteerd. Het percentage kinderen uit etnische

groepen bedraagt op dit moment meer dan negentig procent. Zo'n dertig leerlingen zijn korter dan twee jaar in Nederland. Vergeten mag ook niet worden dat veel kinderen slechts een beperkte tijd bij ons op school doorbrengen omdat er nogal eens verhuisd wordt. De Bijlmer in z'n glansrol van doorgangshuis. Hiermee hangt tevens het verschijnsel samen van 'zij-instromers'. Deze modieuze term beduidt dat kinderen in de loop van hun onderwijstijd bij ons op school komen. Ter illustratie: in het cursusjaar 1988-1989 hadden we te maken met 120 mutaties op 380 kinderen. Al met al verschijnselen die ertoe geleid hebben dat de school een aantal zaken goed heeft moeten bepraten, vaststellen en uitwerken om te kunnen werken met voortdurend nieuw binnenkomende kinderen van wie een aantal geen aansluiting heeft bij het gangbare onderwijsaanbod.

Het taalonderwijs

Enige opmerkingen over het taalaanbod van groep 4, waarin Rosa is geplaatst, zijn hier op hun plaats. Het taalonderwijs in enkele technische onderdelen (bij voorbeeld technisch lezen en spelling) is klassikaal, in die zin dat alle leerlingen daar tegelijk aan werken. Ze werken dan wel aan eigen taken op hun eigen niveau. Andere taalactiviteiten zijn ondergebracht in het zogenoemde hoekenwerk (schrijven/stellen, begrijpend lezen, lees-/luisterhoek).

De school overziend kan gesteld worden dat de leerkrachten veel ervaring hebben opgedaan met het bepalen van de beginsituatie van kinderen. Dit geldt voor de meeste groepsleerkrachten (niet allemaal, want er zijn pas beginnende leerkrachten bij) en de over het algemeen zeer ervaren taakleerkrachten (lees: leerkrachten die zich bezighouden met individuele, dan wel kleine groepjes kinderen, behept met grote of kleine problemen).

De taakleerkrachten zijn meestal in de weer met kinderen die door de groepsleerkrachten worden 'aangemeld'. Dit aanmelden gebeurt normaal gesproken in de kinderbesprekingen. Die kennen we op twee niveaus. Ten eerste het niveau van de 'bouw' (alle groeps- en taakleerkrachten van pakweg de onderbouw bij elkaar). Per cursusjaar zijn er zeven bijeenkomsten. Ten tweede is er het niveau van het taakleerkrachtenoverleg. Dit overleg kent de ene week een

rondje problemen (roosters, materialen), de andere week worden er kinderen besproken. Taakleerkrachten toetsen kinderen, observeren, maken handelingsplannen, zijn op zoek naar geschikte materialen. Enerzijds wordt gebruik gemaakt van hetzelfde materiaal als in de groepen aanwezig is. Anderzijds zijn er ook specifieke remediërende materialen. De taakleerkrachten werken overigens ook met kinderen die boven het hoogste niveau van hun groep uitsteken. De werkplek varieert: in de klassen, in een apart kamertje of buiten op de markt dan wel in het park. Ter zijde zij opgemerkt dat we ondanks deze gloedvolle beschrijving regelmatig met de handen in het haar zitten. Niettemin is en blijft de Bijlmer een boeiend gebied om in te werken; laat daarover geen misverstand bestaan.

Hebt u het schoolbeeld voor ogen staan? Dat ga ik nu in op hoe het Rosa bij ons op school zou kunnen vergaan.

De kinderbespreking

Na de eerste, zoals te doen gebruikelijk hectische schooldagen: hier een tafeltje tekort, daar geen pennen, kinderen die aan elkaar en de nieuwe leerkracht moeten wennen, is het schoolleven weer in volle gang.

Rosa valt op: haar lees- en schrijfniveau vertonen onregelmatigheden. Ze leest langzaam, en vooral ook spellend. Ze is zo bezig met het 'herkennen' van woorden dat de inhoud van wat ze leest nauwelijks doordringt. Overigens is het een vrolijk kind, in voor alles, maar van al hetgeen dat ruikt naar taal keert ze zich af. Het lijkt of ze er een gruwelijke hekel aan heeft. Er worden enkele toetsen afgenomen, zoals de Lees Instap Toets en onderdelen van de methodegebonden toetsen bij *Taal Actief* en *Veilig Leren Lezen*. Daarbij wordt Rosa goed geobserveerd. Het verslag van de voorgaande school wordt nog eens kritisch bekeken. Na een paar weken valt Rosa's naam in de kinderbespreking. Daar wordt afgesproken dat haar leerkracht de voorgaande school zal bellen en een afspraak met haar moeder zal maken.

Het gesprek met Rosa's voorgaande juf levert details op die de constatering tot nu toe bevestigen. Hetzelfde geldt voor het gesprek met haar moeder.

Daar zitten we dan. Op een rijtje hebben we nu:

- Rosa heeft jong leren lezen (van een broertje);
- in groep 3 is nauwelijks vooruitgang geboekt;
- ze heeft een hekel aan taal, dat wil zeggen concrete activiteiten als lezen en schrijven;
- de intern afgenomen toetsen maken duidelijk dat Rosa ver onder het te verwachten niveau presteert.

Het is de taakleerkracht bij afnemend van de toetsen opgevallen dat Rosa in feite geen strategie toepast. Spellend lezen is met enige goede wil nog een strategie te noemen. Echter, goed kijkend en luisterend naar een lezende Rosa moet de conclusie zijn dat ze niet spellend leest maar een combinatie van spellend en radend lezen toepast, hetgeen ze blijkbaar haar hele leescarrière heeft volgehouden.

Terugkijkend op Rosa's leesverleden kan opgemerkt worden dat haar broertje, van wie ze op vijfjarige leeftijd heeft leren lezen, wellicht een onderwijzer in spe is, maar dan nog lang geen volleerde. Er is 'iets' grondig mis. De ontwikkeling is gestagneerd en daar is een jaar lang te weinig mee gedaan. Een fors deel van het aanvankelijk leesproces is aan Rosa voorbijgegaan. De toetsresultaten nalopend blijkt een aantal voorwaarden onvoldoende aanwezig, met name op auditief gebied. Het roemruchte 'hakken en plakken' (auditief analyseren en synthetiseren), om een voorbeeld te noemen, behoort niet tot Rosa's repertoire.

Plezier in lezen en oefening

De aanpak van Rosa zal zich langs twee lijnen bewegen. Ten eerste moet ze weer plezier krijgen in boeken (wij frikken letten niet op de discrepantie tussen 'moet' en 'plezier'). Nu ziet Rosa boeken het liefst in de kast staan. Waar we naar toe willen werken is dat ze opengeslagen in Rosa's handen terechtkomen.

Ten tweede moet eraan gewerkt worden dat fasen uit het aanvankelijk leesproces alsnog een rol gaan spelen. Dit middels een programma bij de taakleerkracht. Vrijwel iedere dag zal Rosa de taakleerkracht zien, hetzij in haar eigen klas, hetzij in het taakleerkrachtenkamertje. Ze zal zich met name op het auditieve gedeelte richten.

Plezier in lezen hopen we te bereiken door het werken met cassettebandjes en boeken, gewoon

in de klas tijdens het hoekenwerk. Beginnend met prentenboeken en dan zo doorlopend naar teksten die Rosa voorgeschoteld krijgt bij de taakleerkracht of die ze wellicht zelf uitzoekt. Groeps- en taakleerkracht zullen regelmatig overleggen wat voor Rosa het meest geschikte materiaal is op een bepaald moment.

We stellen vooralsnog een termijn van vier maanden. In die maanden zal Rosa's naam nog wel een paar keer vallen: in de kinderbespreking en het taakleerkrachtenoverleg. Het kan zijn dat vastgesteld moet worden dat wij Rosa onvoldoende mogelijkheden kunnen bieden. Dat zal blijken als de ontwikkeling van Rosa niet voldoet aan onze verwachtingen. De in haar gestoken tijd heeft dan te weinig rendement. De redenen daarvoor kunnen uiteenlopen. Wellicht heeft Rosa lees-, leer- of andere problemen die wij vanuit onze dagelijkse praktijk niet kunnen bevroeden, laat staan dat we ze adequaat kunnen aanpakken. Vandaar ook die korte termijn. Deze termijn ruimer stellen is onverantwoord, want er kan niet nog een jaar van proberen, wikken en wegen voorbijgaan.

Zo ongeveer zou het kunnen gaan met Rosa. Vaak boeken we succes met de aanpak van kinderen met leesproblemen. Maar het komt ook voor dat we een kind uit handen moeten geven omdat onze mogelijkheden en kennis te kort schieten. Zo'n leerling wordt dan doorverwezen naar het speciaal onderwijs. Dat gebeurt ongeveer vier keer in een jaar.

En Rosa?

In mijn fantasie zie ik haar, twee maanden na haar komst op onze school, in de klas. Ze is druk doende een nieuw aangekomen jongen het verband tussen de geluiden van een cassettebandje en de woorden in een boek uit te leggen.

A.G. BUS

Samen lezen

Uit de beschrijving van het lezen van Rosa komen meerdere problemen naar voren. In de eerste plaats valt op dat ondanks de opvallend vroege start de verwerving van instrumentele vaardigheden niet vlekkeloos verloopt. Daar Rosa nog woord voor woord spellend leest, is aannemelijk dat het leestempo laag is. Bovendien maakt Rosa spelfouten die erop wijzen dat ze op het gehoor schrijft (*een* als *un*, *had* als *hat*, *heb* als *hep*). Zoals de leerkracht terecht concludeert, mogen na anderhalf jaar onderwijs meer complexe spellingsstrategieën worden verwacht. Ook haar interesse in lezen laat te wensen over. De leerkracht meldt dat Rosa nooit de leeshoek kiest of zomaar een boekje inkijkt. Rosa zou ook met moeite begrijpen waarover verhalen gaan.

De meest voor de hand liggende verklaring voor de stagnerende ontwikkeling lijkt het gebrek aan oefening. Doordat Rosa maar zelden leest, breidt haar kennis over de visuele kenmerken van woorden nauwelijks uit. Het gevolg is dat ze spellend blijft lezen en op het gehoor blijft schrijven. Misschien leest Rosa zo weinig, omdat het effectief verwerken van fonologische informatie problemen geeft (Bus 1984). Dit houdt in dat allerlei taken waarbij klanken een rol spelen, en dus ook lezen en schrijven, moeizaam gaan. In Rosa's geval is deze verklaring echter niet erg aannemelijk. Een vroege start is niet direct te verwachten als een kind meer dan normale problemen heeft met de fonologische verwerking van informatie. In dat geval zou ook het beginnend lezen uiterst moeizaam op gang zijn gekomen. Een meer plausibele verklaring voor het gebrek aan oefening is dan ook dat interesse in geschreven taal ontbreekt.

Voorlezen

De meeste kinderen raken al vroeg geïnvolveerd in geschreven taal. Een belangrijke stimulans zijn activiteiten als voorlezen, die in de

meeste gezinnen tot de dagelijkse routine behoren. Vooral door de sociale interacties rond boeken raken kinderen vertrouwd met de vorm en structuur van geschreven taal en daardoor krijgen ze steeds meer plezier in het lezen van verhalen. Het zou mij niet verbazen als bij navraag zou blijken dat de moeder er niet in geslaagd is om Rosa's belangstelling te wekken voor activiteiten als voorlezen. Indicatief is dat de moeder niet kan zeggen wat Rosa nu echt leuk vindt. Rosa zou alles maar kort met enthousiasme doen en wat onbestemd spelen. Als het voorlezen niet op gang is gekomen, is Rosa's korte aandachtsspanne daar niet noodzakelijk de oorzaak van. Ook op het relationele vlak kunnen problemen bestaan waardoor niet wordt voorgelezen. Of kinderen geïnvolveerd raken in activiteiten als voorlezen, hangt immers voor een belangrijk deel af van de interacties met de volwassenen (Bus & Van IJzendoorn 1990).

Geschreven taal

Uit het verslag blijkt dat de leerkracht van alles geprobeerd heeft om bij Rosa interesse in geschreven taal te wekken. Evenwel zonder veel succes. Om een actieve rol op de betekenis van teksten gerichte instelling te ontwikkelen wordt op Freinet-scholen geoefend aan de hand van betekenisvolle taal (Bus & Suurd 1989). Dit houdt onder meer in dat de oefenstof wordt ontleend aan verhalen die door de kinderen zelf zijn geschreven of gedicht. Hoewel dit soort activiteiten op zich geschikt lijkt om kinderen te involveren in schriftelijke communicatie, laat de concrete uitwerking misschien te wensen over. Bezwaarlijk zou kunnen zijn dat veel nadruk ligt op de verwerving van instrumentele vaardigheden. Een nadeel van zelf gemaakte teksten is misschien ook dat aldus weinig ervaring wordt opgedaan met *schriftelijke* taal. Zoals Rosa's teksten maar al te duidelijk illustreren (zie illustratie p.84), is veeleer sprake van op schrift gestelde *mondelinge* taal. Het is dan ook niet te verwachten dat door de activiteiten rond de teksten het leesbegrip wordt gestimuleerd. Ook De Botjes lijken in dit geval minder geschikt als oefenmateriaal. Deze boekjes die bedoeld zijn voor groep 3, zijn soms aan te bevelen bij oudere kinderen die spellend blijven lezen. Omdat de teksten zijn opgebouwd uit een be-

perkte woordenschat die veel wordt herhaald, zou het lezen van deze boekjes het automatiseren stimuleren. In Rosa's geval zou deze aanpak wel eens contraproductief kunnen werken. Inhoudsanalyses wijzen uit dat de teksten in deze boekjes door hun inconsistentie doorgaans zeer moeilijk te begrijpen zijn (Bus & Lunter 1987). Het is dus niet te verwachten dat door het lezen van dit soort boekjes de interesse in geschreven taal groter zal worden.

Andersoortige activiteiten zoals samen een spannend boek lezen zijn vermoedelijk effectiever als het erom gaat belangstelling voor geschreven taal te wekken. Juist dit soort activiteiten blijken een context te creëren waardoor het leren van instrumentele vaardigheden zin krijgt. Het verdient dan ook overweging om deze oefenvorm ook op school meer aandacht te geven. Ik denk nu aan *individuele* voorleessessies met de leerkracht of een leesmoeder. (Of ook Rosa's moeder moet worden ingeschakeld, hangt af van de ervaringen die thuis met voorlezen zijn opgedaan.) In deze voorleessessies zou het er dan primair om gaan belangstelling voor geschreven taal te wekken. Het is dus niet nodig uitsluitend boeken te selecteren die qua mogelijkheid zijn afgestemd op Rosa's leesniveau. Belangrijker is dat bij de keuze rekening wordt gehouden met Rosa's interesses. Haar ontluikende belangstelling voor rupsen, cocons en stenen zou een geschikte aanleiding kunnen zijn maar misschien kunnen ook andere thema's worden gevonden die haar boeien.

WIL VAN RIJN &
JEANNE SMITS
Anders kijken

Als wij een kind als Rosa ter behandeling krijgen, onderzoeken we of er een verband is tussen haar problemen en een eventueel onvoldoende cognitief functioneren. Voor deze testen maken we gebruik van een zelf ontwikkelde onderzoeksmethode, welke is ontstaan vanuit een jarenlange praktijkervaring deels binnen het spe-

ciaal onderwijs en deels in de motorisch remedial teaching. Wanneer men motorische problematieken onderzoekt en deze relateert aan cognitieve en/of sociaal-emotionele problematieken blijkt er een duidelijke samenhang te bestaan tussen deze ontwikkelingsgebieden (vgl. Holle 1980, Van Gilst e.a. 1981, Kuger & Pijning 1983, Mesker 1969). Het is echter bekend dat een aantal wetenschappers hardnekkig ontkent dat er een verband zou zijn tussen motoriek en (kunnen) leren, omdat dit volgens hen onvoldoende wetenschappelijk bewezen is.

In de praktijk blijkt ons daarentegen dat het stellen van een goede motorische diagnose mogelijkheden biedt een correcte interpretatie te maken van vermogens en onvermogens met betrekking tot de leergebieden. Bovendien kan er op basis van die diagnose een behandelingsplan worden uitgevoerd dat leidt tot het verwezenlijken van die leervoorwaarden waaraan het kind nog niet voldeed.

Een leervoorwaarde waaraan een kind zeker moet voldoen, is het ontwikkeld hebben van een juiste en voldoende lateraaliteit (voorkeurskantontwikkeling) om van daaruit te komen tot specialisatie van een der hersenhelften. Zonder dat kan er geen sprake zijn van geautomatiseerd handelen, wat lezen en schrijven uiteindelijk wel moeten worden.

Een andere belangrijke factor die te maken heeft met leervoorwaarden is de samenwerking van de beide ogen. Is die onvoldoende dan heeft dat invloed op het accommodatieproces. Het snel instellen op diverse afstanden, van bord naar schrift en vice versa bij voorbeeld, wordt bijna een onmogelijkheid. Werken de ogen niet goed samen en raakt het kind vermoeid, dan verslechtert de samenwerking nog meer. Dus een kind dat voortdurend moet corrigeren op het instellen van het brandpunt, moet dit zo vaak doen en raakt dusdanig vermoeid dat dat merkbaar is in het lezen en schrijven. Vaak wordt het verschil tussen een streep en een rondje onvoldoende waargenomen. Uitgedrukt in lees- en schrijfvormen wil dat onder meer zeggen dat de *ie ei* wordt, *en* wordt *ne* en er ontstaan fouten met *au* en *ou*. De details worden niet voldoende waargenomen, bij voorbeeld ook de spaties tussen woorden. Het gevolg kan zijn dat leestekens niet worden gesignaleerd, dat hoofdletters wegvallen, dat regels en lijnen te laat worden gesignaleerd.

Als de ogen onvoldoende samenwerken kan dat voortkomen uit het nog aanwezig zijn van restanten van basale reflexen die voortdurend – onwillekeurige – lichaamsbewegingen veroorzaken wanneer er verandering van stand van het hoofd optreedt (bij voorbeeld opkijken, opzij kijken, naar beneden buigen, enzovoort).

Komen we nu bij Rosa en kijken we naar wat zij heeft geschreven, dan is een aantal van bovengenoemde ongemakken terug te zien in beide teksten. Ze zijn een toonbeeld van datgene wat je waarneemt bij kinderen met een onvoldoende senso-motore ontwikkeling en daardoor een onvoldoende lateraaliteit.

Er is niet vermeld of Rosa links of rechts functioneert. Uitgaande van rechts zien we in haar schrijven veel linkse motoriek en richtingsveranderingen. Er is schijnbaar nauwelijks sprake van geautomatiseerd schrijven, en uit het verslag blijkt dat dit bij lezen ook niet aanwezig is.

Rosa is nog zo bezig met het herkennen van woorden en de daaraan gekoppelde schrijfvormen, dat er geen ruimte over is om een tweede handeling aan het eerste handelen toe te voegen. Bij het schrijven valt dan te denken aan kunnen letten op spelling, bij het lezen aan hardop lezen. Meervoudige handelingen kunnen pas verricht worden wanneer een bepaalde specialiteit een rol kan spelen. Dit kan alleen vanuit een goed ontwikkelde lateraaliteit.

Conclusie

Er is bij Rosa waarschijnlijk sprake van een onderontwikkelde senso-motoriek, waardoor de samenwerking van beide hersenhelften onvoldoende geoptimaliseerd is. Door de aldus ontstane, kunstmatige, lateralisatie – de huidige voorkeur is niet voldoende ontwikkeld – zijn automatismen niet goed mogelijk. Dit in combinatie met het onvoldoende samenwerken van de ogen betekent vrijwel zeker dat er problemen zijn met lezen en schrijven en dus ook op/in het taalgebied.

Kenmerkend voor kinderen met een kunstmatige lateralisatie is, dat zij enorm hun best doen maar dat het nuttig effect meestal toch net onvoldoende is. Rosa wordt voortdurend geconfronteerd met haar onmogelijkheden; dat wil zeggen: de kennis is feitelijk aanwezig, maar

de praktische verwerking ontbreekt. Datgene wat Rosa produceert oogt slordig, hoewel dat beslist niet haar intentie is. Geen wonder dat zij op haar hoede is en niet graag naar buiten treedt.

Advies

Een goed motorisch onderzoek naar de mate van lateraliteit, gevolgd door motorisch remedial teaching, zou bij Rosa zeer toepasselijk kunnen zijn.

Een bezoek aan een arts die de samenwerking van de ogen, gericht op lezen en schrijven, kan bekijken. Reguliere oogartsen spelen hier vaak niet op in en kijken voornamelijk naar eventueel niet goed zien in plaats van naar de samenwerking van beide ogen. Voor adressen van gespecialiseerde oogartsen kunt u zich het beste wenden tot een SMC. U kunt ook optologen bezoeken.

Rosa moet vooraan in de klas zitten, midden voor het bord, dit om het aantal hoofdbewegingen zoveel mogelijk te beperken. Indien er groepjes geformeerd zijn in de klas, zou Rosa zich totaal moeten omdraaien naar het gewenste aandachtspunt in plaats van alleen haar hoofd te hoeven draaien.

Bij het lezen en overschrijven moet het boek rechtop staan—in een leesstandaard—om desoriëntatie tegen te gaan.

Bij het schrijven is het goed om materialen te gebruiken die 'weerstand bieden', grof papier en potlood bij voorbeeld. Een verhoging onder de elleboog van de schrijfhand kan een goed hulpmiddel zijn (ter dikte van een pocket) omdat de ontwikkeling nog niet bij de vingers zit en dit zou ertoe bijdragen dat de druk op de schrijfhand verminderd wordt, waardoor het schrijven sneller en soepeler zal kunnen verlopen.

Literatuur

- Bus, A.G., *Leesproblemen en instructiemethoden*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1984.
- Bus, A.G., & M. Lunter, 'De begrijpelijkheid van leesseries voor beginnende lezers' in: *Pedagogische studiën* 1987/64, p. 449-455.
- Bus, A.G., & T. Suurd, 'Leren lezen aan de hand van zelfgeschreven teksten. Een evaluatie on-

derzoek in de natuurlijke setting' in: *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs* 1989/5, p. 158-165.

Bus, A.G., & M.H. van IJendoorn, 'Voorlezende moeders en beginnend leesonderwijs' in: *Didactief* 1990/20, p. 4-6.

Gilst, J. van, J. Kuger & K.G. van der Straten, *Bewegingsopvoeding voor het kind met ontwikkelingsstoornissen*. Nijkerk, Intro, 1981.

Grootd, Henny de, & Mariët Simon, *Freinet-onderwijs in beweging*. Enschede 1989. Informatiebrochure van de Freinet-beweging.

Holle, B., *De motorische ontwikkeling van normale en geretardeerde kinderen; een praktische gids voor sensorische stimulatie*. Lisse 1980.

Jansen Schoonhoven, W.A., *De aktualiteit van Freinet*. Nijmegen 1979.

Kuger, J., & H.F. Pijning, *Motorische Remedial Teaching; onderwijs- en opvoedingshulp voor kinderen met stoornissen of achterstanden in de zintuigelijk-motorische ontwikkelingen*. Groningen 1983.

Mesker, P., *De menselijke hand. Een onderzoek naar de ontwikkeling van de handvaardigheid in relatie tot die van de cerebrale organisatie gedaan bij leesgestoorde kinderen*. Nijmegen 1969.

Zonneveld, Loek. *We runnen een school, geen kerkenootschap*. Utrecht, Aldoende, 1985.