

- Klann-Delius, G., 'Sex and language acquisition – Is there any influence?' in: *Journal of Pragmatics* 1981/5, p. 1-25.
- Kramer, C., 'Perceptions of female and male speech' in: *Language and Speech* 20/2, 1977, p. 151-161.
- Lakoff, R., 'Language and women's place' in: *Language in Society* 1973/2, p. 45-80.
- Macaulay, R.K.S., 'The myth of female superiority in language' in: *Journal of Child Language* 1978/5, p. 353-363.
- Maltz, D.N., & R.A. Borker, 'A cultural approach to male-female miscommunication' in: J.J. Gumperz (ed.), *Language and social identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982, p. 192-231.
- Naber, P. te, *Vriendinnen*. Amsterdam, Vrije Universiteit, 1985. Pedagogische Publikaties.
- Tanz, C., 'Introduction' op deel 11 ('Gender differences in the language of children') van: S.U. Philips, S. Steele & C. Tanz (eds.), *Language, gender & sex in comparative perspective*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987, p. 163-177.
- Tomasello, M., G. Conti-Ramsden & B. Ewert, 'Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair' in: *Journal of Child Language* 1990/17, p. 115-130.
- Trömel-Plötz, S. (Hrsg.), *Gewalt durch Sprache*. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1984.
- Waal, M. de, *Meisjes: een wereld apart*. Meppel, Boom, 1989.
- Zimmerman, D.C., & C. West, 'Sex roles, interruptions and silences in conversation' in: B. Thorne & N. Henley (eds.), *Language and sex: difference and dominance*. Newbury (Mass.), Rowley, 1975, p. 105-129.

E. Bol &
H. van Wessel

Achtergronden en uitgangspunten van *Lees je wijzer*

Van methoden voor begrijpend lezen die gebruik maken van het 'verhaaltje-met-vragen-systeem' blijken maar al te veel kinderen niets te leren wat ze niet al wisten. Van functies van teksten is dat vaak bitter weinig. Zo kunnen kinderen soms teksten prima lezen zonder werkelijk te begrijpen wat ze ermee kunnen of moeten, of wat de werkelijke betekenis van een tekst is. Een vorm van functioneel analfabetisme dus, die niet is voorkomen door de gevolgde methode voor begrijpend lezen. Gelukkig is er op het gebied van begrijpend lezen de laatste jaren flink wat te doen – zie onder andere het verslag van de RAIN-symposium in Moer 1990/6. Ook op het gebied van methoden verandert er iets; het 'verhaaltje-met-vragen' lijkt gelukkig te hebben afgedaan.

Wij vroegen de auteurs van zo'n methode die gebaseerd is op een nieuwe leest hoe die nieuwe leest er uitziet en waarom zo. Ook vroegen wij hen aan te geven hoe werkers in niet-klassikaal onderwijs met hun toch nog behoorlijk klassikale methode konden werken, maar of het antwoord daarop bevredigend is, moeten die werkers zelf maar bepalen.

Wat gaat er mis in het leesonderwijs?

Reeds vele jaren is het begrijpend leesonderwijs een zorgenkindje van de basisschool en het voortgezet onderwijs. Dat is niet alleen in Nederland zo, ook in andere landen zijn er regelmatig klachten over de kwaliteit van het begrijpend lezen van leerlingen en volwassenen (Sartain & Stunton 1974, Bullock 1975, Wesdorp & Hoeksma 1985). Dit vormde reeds in 1971 aanleiding voor het Psychologisch Laboratorium en de Afdeling Taalbeheersing van de Rijksuniversiteit Utrecht een onderzoek te starten op

het gebied van het begrijpend lezen en het onderwijs daarin. Dit onderzoek nam uiteindelijk bijna vijftien jaar in beslag. De voornaamste conclusies van het onderzoek waren:

het grootste struikelblok voor leerlingen van de basisschool is teksten zodanig te lezen en te interpreteren dat er een heldere samenhang tussen zinnen en uitspraken binnen het geheel van teksten ontstaat (Bol, Carpay & Simons 1971) de oorzaken daarvan moeten niet gezocht worden in de kwaliteit van het technische lezen van de leerlingen; hoewel dit in het onderwijs de meeste aandacht kreeg en nog steeds krijgt (Bol 1974) ligt hier geen verband de destijds meest gangbare taal-leesmethoden hielden geen systematisch onderwijs in het begrijpend lezen in (Daandels 1974).

Deze teleurstellende stand van zaken werd op basis van de analyses van taal en taalgebruik van Vygotsky (1962), Rommetveith (1968) en Hörmann (1976) toegeschreven aan de volgende uitgangspunten, die aan het leesonderwijs ten grondslag lagen (Bol 1982):

er werd in het leesonderwijs ten onrechte van uitgegaan dat in de ontwikkeling van kinderen het leren omgaan met geschreven taal rechtstreeks kan aansluiten op hun ervaring met gesproken taal (Bol 1976, 1978; zie ook Van Peer 1984)

zowel in de praktijk van het leesonderwijs als in de theorie over begrijpend lezen (vgl. Shankweiler & Crain 1986, Van Oostendorp 1988) werd ten onrechte aangenomen dat de ontwikkeling van de kennis van de wereld en van de kennis en beheersing van taal de hoofdpijlers zijn waarop het leerproces van begrijpend lezen rust (Bol 1979, 1980)

in de gangbare theorie (vgl. Olson 1977, Perfetti 1985) werd ten onrechte aangenomen dat 'literate'—dit wil zeggen op geschreven taal gebaseerd—taalgebruik berust op een gedecontextualiseerde vorm van taal, waarbij het leggen van verbanden en het maken van afleidingen uitsluitend door tekstemponenten, zoals woorden en zinnen, worden opgeroepen (Bol & Gresnigt 1983, 1986; Bol & Verhelst 1985).

Men was tot deze onjuiste uitgangspunten gekomen, doordat men bij het onderzoek van begrijpend lezen was uitgegaan van de leesactiviteit van ervaren lezers. Maar doordat allerlei componenten van het leesproces, bij voorbeeld het herkennen van woorden en het maken van

afleidingen uit tekstgegevens, bij zulke lezers in hoge mate zijn geautomatiseerd, kan men nauwelijks zicht krijgen op het precieze verloop van het leesproces. Daardoor kan men ten onrechte menen dat een lezer bepaalde dingen niet doet, aangezien deze zeer snel en moeiteloos gaan en zich ook aan het blikveld van de lezer zelf onttrekken. Om zicht te kunnen krijgen op de componenten van het leesproces van ervaren lezers dient men de ontwikkeling van de taalbeheersing in de ontogenese te analyseren.

DE VROEGE TAALONTWIKKELING Wanneer men de ontwikkeling van de taalbeheersing bij zeer jonge kinderen bekijkt, dan wordt duidelijk dat communicatie en samen handelen voorafgaan aan de hantering van taal (Bruner 1978, Waterson & Snow 1978, Trevarthen 1979, Wertsch 1979, Elbers 1989). In de eerste fase van de taalontwikkeling is de taal dus ingebed in de concrete situatie van het hier en nu, waarin bedoelingen zichtbaar gemaakt kunnen worden. Bovendien gaat het in het begin steeds om vertrouwde personen en handelingen (eten, baden, spelen). Binnen het bekende kan het nieuwe medium taal begrepen en verworven worden. Dit wordt ook door Perfetti en Olson erkend. Zo stelt Perfetti (1985) dat bij de gesproken taal inferenties (het maken van afleidingen en het leggen van verbanden tussen uitspraken) worden opgeroepen en gestuurd door de context van de communicatiesituatie. Iemand zegt bij voorbeeld: 'Hoor je die hond? Die is van de buien. Ik ben doodsbang voor dat beest.' In de context van de gegeven situatie zal een luisteraar andere conclusies trekken wanneer het geblaf van de hond een zwaar gebas is, dan wanneer het een hoog gekef is.

Bruner (1978) laat zien dat het aanvankelijk taalgebruik een overwegend verwijzend karakter heeft. Woorden en woordcombinaties verwijzen naar concrete zaken in de directe omgeving. Zo kan een klein kind bij het horen van de hond van de buien zeggen: 'hondje boos'. Daarbij verwijst het naar een concreet waarneembaar gegeven in de situatie, aan de hand waarvan iemand anders kan begrijpen wat het kind bedoelt en waarom het zoiets zegt.

De tweede fase van de taalontwikkeling wordt ingezet, wanneer het kind over voldoende woorden en grammaticale structuren beschikt om te ontdekken dat taal gebruikt kan

worden om zaken te beschrijven. Zo krijgt het kind de mogelijkheid om in plaats van 'hondje boos' te zeggen: 'De hond van de burens is heel groot en sterk. Als hij boos wordt gaat hij altijd hard blaffen.' Met behulp van taal worden concreet voorstelbare zaken opgeroepen (vergelijk Van Loon-Vervoorn 1988). Hierdoor ontstaat de mogelijkheid in een gesprek zaken aan de orde te stellen die buiten het direct gegeven 'hier en nu' van de concrete situatie liggen. Er kan dus gesproken worden over zaken die zich elders in tijd en ruimte bevinden. Dit kan echter alleen werken indien de gesprekspartners in staat zijn overeenkomstige voorstellingen van zaken te vormen. Heel belangrijk is derhalve dat kinderen leren taaluitingen in het hoofd te vertalen in concrete voorstellingen. Stel dat iemand u het volgende vertelt: 'Ik had een verschrikkelijke honger. Ik besloot bij een boerderij aan te kloppen.' Uit deze gegevens kunt u zich een beeld vormen van de spreker die zich ergens op het platteland bevindt en honger heeft. U kunt uit dat beeld dan onmiddellijk afleiden dat de persoon in kwestie zal gaan proberen aan eten te komen. Kennelijk is er een boerderij in de buurt. U kunt zich voorstellen dat de spreker bedenkt dat hij daar wel eens om eten kan gaan vragen. Daartoe moet hij naar de boerderij gaan en op de deur kloppen enzovoort. In de psychologie wordt gezegd dat spreker en luisteraar een soort gemeenschappelijk scenario opstellen en hanteren.

HET MONDELING VERTELDE VERHAAL De derde fase van de taalontwikkeling is wanneer een kind leert dat op basis van zulke scenario's verhalen kunnen worden gemaakt, waarin uiteindelijk verteller en luisteraar geen enkele rol spelen. De beschreven werkelijkheid wordt dan losgekoppeld van het persoonlijke handelen van de gesprekspartners. Het verhaal zelf vormt de gemeenschappelijke handelingscontext. De vertelde werkelijkheid wordt geïntroduceerd als een gegeven dat gemeenschappelijk kan worden beleefd, dat emoties en spanning kan oproepen en dat bij verschillende personen tot verschillende reacties kan leiden. Hierin moet ook de betekenis van verhalen worden gezocht, namelijk dat de opgeroepen voorstellingen in de persoonlijke beleving van degenen die er kennis van nemen gemeenschappelijke maar ook verschillende reacties kunnen be-

werkstelligen. Maar dit houdt niet in dat een verhaal los staat van degene die het heeft bedacht. De maker van een verhaal vormt er integraal onderdeel van door de wijze waarop zaken worden voorgesteld, door de stelling die wordt ingenomen tegenover beschreven zaken, door het taalgebruik, door de keuze van het soort verhaal enzovoort.

Om met verhalen te kunnen omgaan moeten kinderen dus een aantal dingen leren en ontdekken. Ten eerste dat ze levendige voorstellingen moeten maken van de vertelde werkelijkheid. Ten tweede dat het erom gaat welke reacties die voorstellingen bij henzelf en bij anderen oproepen. Ten derde dat degene die het verhaal heeft bedacht impliciet in het verhaal aanwezig is en net als in gewone gespreksituaties de bedoeling heeft bepaalde meningen, opvattingen en gevoelens te uiten, maar voor een deel ook onbedoeld iets zegt over zijn eigen persoon. En ten vierde dat degene die een verhaal vertelt of voorleest niet degene hoeft te zijn die het verhaal heeft bedacht. Hoewel verhalen dus passen in de structuur van bekende communicatieve kaders waar de partners concreet aanwezig zijn, is het bij het verhaal zo dat de maker ervan als het ware in het verhaal is verscholen. Om te kunnen begrijpen wat een verhaal is, moet een luisteraar in staat zijn de maker ervan in de rol van bedenker en verteller uit het verhaal te halen.

GESCHREVEN TEKSTEN Bij geschreven teksten is niet alleen de schrijver maar zelfs het communicatieve kader impliciet. Bij gesproken verhalen is het nog zo dat volwassenen het kind concreet als luisteraar aanspreken en op zijn minst aangeven dat het om een verhaal gaat en bij voorbeeld niet om een plan morgen te gaan fietsen. Bij geschreven teksten ontbreekt die setting volledig. Maar dat houdt niet in dat deze ontbeerd kan worden, zoals bij voorbeeld Olson en Perfetti ten onrechte menen. Het kind moet leren het communicatiekader zelf 'in het hoofd' in te vullen. Het moet bedenken dat het zelf als luisteraar/lezer optreedt, dat de tekst door iemand is geschreven met een bepaalde bedoeling voor ogen (een grap vertellen, de lezer iets willen leren, de lezer iets willen verkopen) en dat in de tekst voorstellingen van zaken worden gegeven waar het iets mee moet doen.

Kortom, zowel het communicatieve kader als

de voorstellingen van zaken moeten door een lezer bij het lezen en begrijpen van teksten zelf worden ingevuld. Zonder een dergelijke invulling verliezen teksten hun inhoudelijke samenhang en hun betekenis. Hörmann (1976) spreekt hier over de 'Sinnkonstanz' van teksten, namelijk dat een lezer bij het begrijpen moet aannemen dat een schrijver iets zinvols te vertellen heeft. Zo kan een schrijver iets zeggen dat logisch gezien problematisch is, zoals: 'Je broer zegt dat jij altijd liegt.' 'Dat klopt, hij spreekt de waarheid.' Het antwoord kan bij voorbeeld als ironisch worden gezien, waardoor de eerst aangesprokene de beschuldiging elegant en zonder kleerscheuren op te lopen, weerlegt. In de communicatierelatie tussen schrijver en lezer ontstaat de ruimte voor het taalspel (Wittgenstein 1972), dat het mogelijk maakt een loopje te nemen met de logica of met de normale gang van zaken. Deze ruimte moet zowel door een schrijver als door een lezer 'in het hoofd' ingevuld kunnen worden om tot een adequate vorm van communicatie te kunnen komen.

METHODEN VAN BESCHRIJVING Naast bovenvermelde zaken zullen kinderen ook moeten leren hoe complexe gegevens uit de realiteit beschreven kunnen worden met behulp van taal. Dit houdt onder meer in dat aan taalonderwijs de nodige aandacht besteed zal moeten worden. Dit is evenwel niet voldoende. De taal reikt weliswaar de linguïstische mogelijkheden aan, maar niet de methoden om zaken te beschrijven. Een belangrijk kenmerk van taal is dat het een analytisch beschrijvingsmiddel is. Dat komt doordat men in woorden niet alles tegelijk kan zeggen. De werkelijkheid moet in onderdelen worden ontleed, die stuk voor stuk in uitspraken kunnen worden weergegeven. Om deze ontleding te kunnen bewerkstelligen zijn bepaalde methoden nodig (Bol 1982). Kinderen zullen die methoden moeten leren hanteren. Ten eerste om te kunnen zien hoe een schrijver de werkelijkheid ontleedt. En ten tweede om de ontlede werkelijkheid in hun voorstellingen weer samen te kunnen voegen (synthese) tot complexe simultaan gegeven gehelen. Het betreft hier tamelijk lastige denkoperaties, die goed geoefend zullen moeten worden.

Bij de hier bedoelde methoden van beschrijving kan worden gedacht aan de analyse van zaken in kenmerken en samenstellende delen (het

stuur van mijn fiets is grijs van kleur). Deze methode kan vervolgens worden gebruikt bij de vergelijking van zaken. Dit leidt weer tot een aantal methoden: vergelijkende analyse van verschillende zaken (Jaap is groter dan Klaas), vergelijkende analyse van dezelfde zaak in de tijd (Jaap is de afgelopen twee jaar 10 centimeter gegroeid) en classificatie (een arend is een roofvogel met als bijzondere kenmerken...). Op de uitkomsten van deze methoden kan vervolgens de verklarende methode van beschrijven worden toegepast (een roofvogel heeft scherpe en sterke klauwen om prooidieren te kunnen grijpen).

In het bovenstaande is wellicht voldoende geïllustreerd dat het leesonderwijs ernstige tekorten vertoont, wanneer het zich beperkt tot het ontwikkelen van de technische leesvaardigheid, het uitbreiden van de woordenschat, het onderrichten van grammatica en het geven van opdrachten met betrekking tot de inhoud van teksten. De kern van het leesonderwijs zal moeten zijn het leren hanteren van methoden van beschrijving met het oog op het kunnen vormen van heldere voorstellingen van de beschreven werkelijkheid, die begrepen moet worden tegen de achtergrond van het communicatieve kader. Hiermee is ook de uitspraak dat er in het verleden geen systematisch begrijpend leesonderwijs werd gegeven, nader onderbouwd.

Lees je wijzer

In de jaren tussen 1982 en 1987 zijn bovenbeschreven theoretische analyse en de uitwerking daarvan in de experimentele methode veelvuldig in publikaties in diverse tijdschriften (onder andere *Moer*) en in voordrachten voor didactici, docenten, schoolteams en schoolbegeleiders aan de orde gesteld. Er ontstond een toenemende belangstelling, met name vanuit het basisonderwijs, voor deze zienswijze. Vrij algemeen was de reactie of de theorie niet uitgewerkt kon worden in een methode met een heldere opbouw en didactisch goed opgezette lesmaterialen. Uit praktische oefeningen tijdens studiedagen bleek dat de praktici de theorie zeer boeiend vonden en lesvoorbeelden als zeer aansprekend kwalificeerden, doch veelal zelf niet in staat waren concrete lessen te ontwikkelen, zelfs niet aan de hand van de experimentele methode.

In overleg met Uitgeverij Dijkstra in Zeist werd daarom besloten een auteursteam (Werkgroep Bol) samen te stellen uit mensen met een zeer goede kennis van de praktijk van het onderwijs (leraren en schoolbegeleiders, onder wie neerlandici). Dit team kreeg tot opdracht een methode voor begrijpend lezen uit te werken, geënt op de ontwikkelde leestheorie. Dit team ging eind 1987 aan de slag.

UITGANGSPUNTEN EN OPBOUW Bij de samenstelling van de methode werden de volgende uitgangspunten gehanteerd. De methode moest:

- een methode worden voor de hele basisschool, dus voor kinderen van 4 tot 13 jaar
- inhoudelijk een heldere opbouw hebben met een doorgaande lijn – ook voor de leerlingen moest deze lijn helder zijn
- voorzien zijn van een goede lerarenhandleiding, opdat leraren van de basisschool in staat zouden zijn de methode in hun eigen situatie in te passen
- een goede handreiking zijn voor leraren en scholen om aan de hand van exemplarisch basismateriaal eventueel zelf verder lesmateriaal te kunnen ontwikkelen
- volgens de theorie worden opgezet
- een herkenbaar eindpunt hebben: de leerlingen moeten zich na acht jaar leesonderwijs een houding en een werkwijze hebben eigen gemaakt, waarmee ze op een zinvolle, kritische en actieve manier met teksten en hun communicatieve kaders kunnen omgaan. Ze moeten niet alleen vragen over teksten kunnen beantwoorden, maar moeten zichzelf en de teksten ook vragen durven stellen.

Op basis van deze uitgangspunten werd een indeling gemaakt in vier hoofdonderdelen, die elk ruwweg twee leerjaren zouden beslaan. Het eerste hoofdonderdeel is gericht op de ontwikkeling van het vermogen van de leerlingen om zich de vertelde werkelijkheid levendig en gedetailleerd voor te stellen aan de hand van door de leraar vertelde of voorgelezen teksten. Het tweede hoofdonderdeel is gericht op het leren hanteren van de communicatieve setting van teksten bij het beluisteren of het lezen daarvan. Het derde onderdeel is gericht op het leren hanteren van methoden van beschrijving. En het vierde onderdeel ten slotte is gericht op het leren toepassen van het geleerde in

het kader van studerend lezen. (Zie schema op p.280.)

Uit het bovenstaande blijkt dat er in *Lees je wijzer* geen onderscheid wordt gemaakt in begrijpend en studerend lezen. Begrijpend en studerend lezen liggen in elkaars verlengde en maken gebruik van dezelfde leesstrategie. Alle noodzakelijke aspecten voor het studerend lezen – met uitzondering van secundaire vaardigheden als alfabetiseren en het gebruik van trefwoordensystemen en dergelijke – zijn in de methode geïntegreerd. Hierdoor en door het onderzoeksmatige karakter is de methode bij uitstek geschikt in het kader van 'wereldoriënterend onderwijs'. Maar het is en blijft natuurlijk wel een methode voor begrijpend lezen.

DIDACTISCHE OPZET EN INHOUD Didactisch gezien is de methode zodanig opgezet dat de leerlingen eerst leren handelingen en operaties met teksten in de concrete werkelijkheid uit te voeren, dit daarna te doen met behulp van verbale beschrijvingen en ten slotte dit te doen in de vorm van denk- en voorstellingshandelingen.

In *groep 1 en 2* staat vooral het ontwikkelen van het voorstellingsvermogen en het aanschouwelijk denken centraal. Dat gebeurt via verhalen die door de leerkracht aan de kinderen worden verteld. Er komen twee sprookjes (Klein Duimpje, Het lelijke jonge eendje), drie fantasieverhalen (Langoor, De gele ballon en Op een mooie paddestoel) en twee verhalen over kleuters (Peter is ziek, Het grote feest) aan bod. De verhalen worden ingeleid via een kringgesprek (oriëntatie) en het bekijken van de voorplaat van de Snapper (een werkboekje voor de oudste kleuters over het verhaal). De verhalen worden af en toe onderbroken voor discussie, vragen en opdrachten. Dit gebeurt met de hele groep in de klas of, bij sommige spelletjes en opdrachten, in de gymzaal of het speellokaal (luisterspelletjes). Via de spelletjes vindt beleving (Laat eens zien hoe je doet als je trots bent. Kijken jullie ook eens streng.) plaats en moeten de leerlingen zich in een van de hoofdfiguren van het verhaal, verplaatsen. De vragen die tijdens het verhaal worden gesteld zijn vragen waarmee de leerlingen verklaringen moeten geven (Waarom kon de ballon-

Er komen twee grote platen op het bord (speciaal uitvergroot): een mond en een oor – met eronder ‘prater’ respectievelijk ‘hoorder’.

LL Wat is dat?

LK Dat zal ik je nu uitleggen. Wat doe je met je oren?

LL ...?

LL Horen!

LK Goed zo. Of stop je er een boterham in om 12 uur? [...] Wat doe je met je mond?

LL Praten.

LK Met je oren hoor je en met je mond praat je [beeldt dit uit]. Vorige week heb ik jullie het verhaal verteld van de roze beer met de gouden stippen. Was ik toen een hoorder of een prater?

LL Een prater.

[De begrippen ‘prater’ en ‘hoorder’ komen verder aan de orde. Twee kinderen komen voor het bord. De een krijgt de plaat van de hoorder en de ander de plaat van de prater. De leraar legt het spelletje uit:]

LK Als ik een prater ben, dan wil ik de prater van jou.

[De leraar begint een gesprekje met een van de leerlingen in de klas. Onmiddellijk krijgt de leraar het bord van de ‘prater’. De leerling die luistert krijgt het bord van het kind dat ‘hoorder’ vasthoudt. Vervolgens stelt de leraar vragen zodat een dialoog ontstaat.]

LK Dag J., hoe is het ermee? [LK krijgt onmiddellijk de ‘prater’ en LL de ‘hoorder’.]

LL Goed. [De borden worden snel omgewisseld.]

LK Wat heb je op je brood? Heb je een appel bij je? [Et cetera. Steeds worden nu tijdens de dialoog de bordjes verwisseld.]

LK Zie je, de ene keer ben je prater en de andere keer hoorder. En dat is heel snel omgedraaid. [Licht dit nog eens toe.] In het verhaal komen ook een heleboel situaties voor over de prater en de hoorder. Wie kan een stuk verhaal naverellen waarin een prater en een hoorder voorkomen?

nenkoopman beter naar huis gaan?) of voorspel-
lingen moeten doen (Wat zou er met Langoor
gaan gebeuren, denk je?). Dat kunnen gesloten
vragen zijn (Wat voor beest komt daaraan?),
maar ook open vragen (Hoe zouden de kinde-
ren aan Peter kunnen laten zien en vertellen wat
ze meegemaakt hebben?), waardoor discussie
met de kleuters ontstaat. Na het verhaal gaan de
jongste kleuters aan de gang met expressie (vin-
gerverven) of met andere opdrachten en mogen
de oudste kleuters werken uit de Snappers. De
opdrachten hieruit gaan in de regel wat dieper in
op het verhaal (Wat is er op deze tekening te
zien? Hoe kun je iets dat je beleefd hebt aan een
ander vertellen?). De verhalen, vragen en op-
drachten en de verwerkingssuggesties voor de
jongste en de oudste leerlingen zijn opgenomen
in de handleiding. Daarin staan ook de aan-
dachtspunten voor elk les, suggesties voor de
aankomst, observatiepunten en ‘andere suggesties’
om met het verhaal verder te werken.

In groep 3 wordt in het begin verder gewerkt
aan de ontwikkeling van het voorstellingsver-
mogen zoals in de groepen 1 en 2 gebruikelijk
was: vertelde (fantasie)verhalen (De roze beer
met gouden stippen, Dikkie Piekhaar en Fleur
Knap) worden onderbroken door vragen, op-

drachten en gesprekken met en tussen kinde-
ren. Alleen vindt de verwerking niet meer
plaats in Snappers, maar in werkboekjes. Die
verwerking bestaat uit kleuren, aanstrepen, te-
kenen, knippen en plakken. Geleidelijk wordt
echter de communicatieve situatie belangrijker:
introductie van prater, hoorder en van het
praatwolkje, het hoorwolkje en het praathoor-
wolkje. Halverwege dit leerjaar zullen deze
termen vervangen worden door de term wat-
wolkje. Dat alles heeft nog betrekking op voor-
al mondelinge communicatie (zie lesfragment
hierboven).

Het belang van een goede communicatie
wordt duidelijk gemaakt in de lessen 11 tot en
met 16: communicatie via gebaren, communi-
catieproblemen met mensen die jouw taal niet
spreken (in les 13 worden twee kinderen via een
tijdmachine naar het verleden geschoten) en
pictogrammen (les 16: in de dierentuin). Hierna
wordt het woordschrift geïntroduceerd, onder
meer via briefkaarten en dialogen.


In groep 4 wordt het communicatieve kader
verder uitgewerkt. Het model spreker-verhaal-
hoorder wordt vervangen door het model
schrijver-lezer-tekst (zie lesfragment op p. 275).

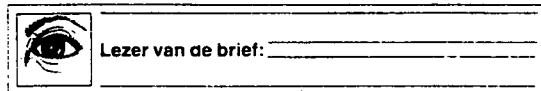
Dit model komt steeds aan de orde via rollen-



Luuk vindt een fles aan het strand.
In de fles zit een raar beest.
Er zit ook een brief in de fles.
Het beest heeft de brief bijna opgegeten.
Je kunt haast niet meer lezen wat er staat.

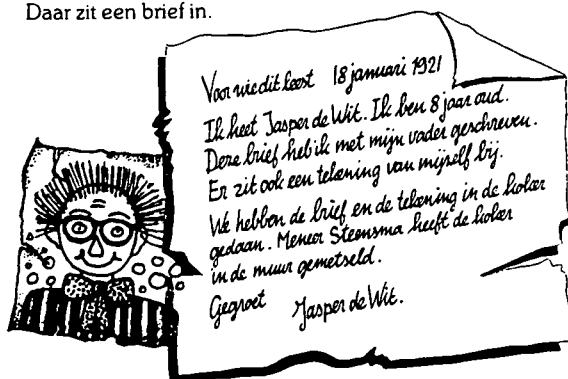


 Schrijver van de brief: _____

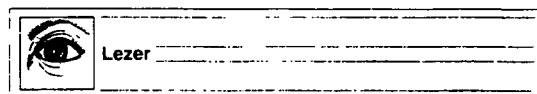
[illegible]

Nog een brief.

Jos en Kim vinden in een oud huis een koker.
Daar zit een brief in.



3 Vul in



Schrijf nu een brief terug aan Jasper.

[illegible]

| | | |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Er wordt gebruik gemaakt van een strip, waarin een jongen gebruik maakt van schriftelijke taal. | LL Een lezenaar. |
| K | De jongen met de pet op gaat een briefje schrijven, zie je wel. Hoe noem je iemand die schrijft? | LL Een lezer. |
| LL | Een spreker. | LK Hoe noem je wat er staat in het briefje? |
| LL | Een schrijver. | LL Taal. |
| | [De leraar legt uit dat de eerste leerling ook een beetje gelijk heeft. Een schrijver is een soort spreker. Hij praat op papier.] | LK Ja. Zijn er nog andere woorden? |
| K | En hoe zou die andere jongen heten? | LL Woorden. |
| LL | Een kijker. | LL Zinnen. |
| LL | Een hoorder. | LL Letters, hoofdletters. |
| | | LK Heb je ooit hiervan gehoord: een tekst? |
| | | [...] |
| | | Het schema schrijver-tekst-lezer wordt nu aan de hand van eenvoudige voorbeelden duidelijk gemaakt. |

spellen en het schrijven van teksten (brieven, boekbesprekingen) en het invullen van schema's. Vooral het zelf schrijven van teksten is daarbij zeer belangrijk. In dit deel wordt ook het verschil tussen zakelijke teksten (weetteksten) en niet-zakelijke teksten (fantasieteksten) gemaakt. Bovendien worden er relaties gelegd tussen de tekst en de lezer of schrijver. De schrijver is de weter die een bepaalde bedoeling heeft en de lezer de niet-weter die probeert een weter te worden. Het logische gevolg hiervan is dat in dit deel nog maar weinig verhalen voorkomen en het accent verschuift naar zakelijke teksten. Hoewel in dit deel meer gelezen wordt dan in de vorige delen, is het mondelinge element (discussie, overleg, instructie) nog zeer belangrijk. En dat zal het blijven tot in het achtste leerjaar.

In groep 5 wordt gedeeltelijk voortgebouwd op de vorige leerjaren: er is nog veel aandacht voor de communicatieve situatie en het ontwikkelen van het voorstellingsvermogen (met name in de lessen 1 tot en met 4). Daarnaast wordt begonnen met methoden van beschrijven. Dat gebeurt door van voorwerpen en verschijnselen te onderzoeken wat hun kenmerken en hun samenstellende delen zijn. Dat onderzoeken moeten we (zeker in het begin) vrij letterlijk opvatten. Zo wordt er in les 5 een spons op allerlei mogelijke manieren en met behulp van alle zintuigen (kijken, voelen, ruiken) onderzocht. Vervol-

gens worden de eigenschappen van de spons in een schema ondergebracht. De kinderen leren zo dat allerlei verschijnselen, zowel concrete voorwerpen als teksten op een dergelijke manier beschreven en in schema's weergegeven kunnen worden. Als hulpmiddel daarvoor wordt de vragenkaart (zie hieronder) gepresenteerd.

Belangrijk is steeds weer dat er over de analyse met elkaar gesproken wordt. Aan het eind van dit leerjaar worden niet alleen onderwerpen bekeken, maar ook met elkaar vergeleken. Uiteraard zijn de schema's dan iets ingewikkelder dan in het begin.

In groep 6 wordt het proces dat in groep 5 gestart is verruimd en verdiept. De aandacht voor de analyse in kenmerken en samenstellende delen blijft. In de regel gebeurt dat op een natuurlijke

DE VRAGENKAART

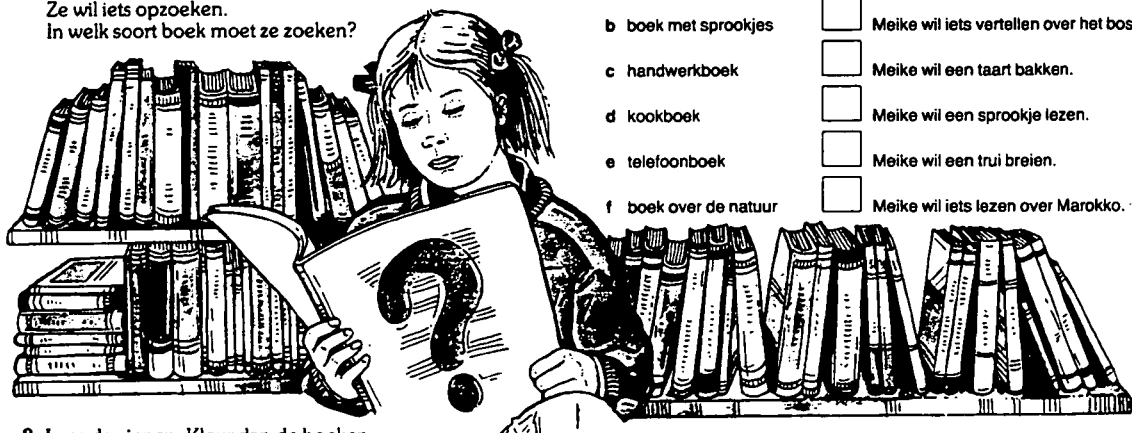
Van mensen, dieren, planten, dingen, stoffen kun je kenmerken te weten komen door te vragen:

- Hoe ziet eruit?
- Hoe ruikt het?
- Hoe smaakt het?
- Hoe voelt het aan?
- Wat doet?
- Welk geluid maakt?
- Welk gewicht heeft?
- Waar kun je het vinden?
- Waarvan is gemaakt?
- Wanneer kun je het vinden?

Afbeelding op p.274 Een schema-oefening uit deel 4.¹



- 1 Dit is Meike.
Ze is in de bieb.
Ze wil iets opzoeken.
In welk soort boek moet ze zoeken?



Kies uit:

Schrijf de letter in het vakje.

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------------------|
| a boek over verre landen | <input type="checkbox"/> | Meike wil haar oma bellen. |
| b boek met sprookjes | <input type="checkbox"/> | Meike wil iets vertellen over het bos. |
| c handwerkboek | <input type="checkbox"/> | Meike wil een taart bakken. |
| d kookboek | <input type="checkbox"/> | Meike wil een sprookje lezen. |
| e telefoonboek | <input type="checkbox"/> | Meike wil een trui breien. |
| f boek over de natuur | <input type="checkbox"/> | Meike wil iets lezen over Marokko. |

2 Lees de zinnen. Kleur dan de boeken.

- Nellie houdt alleen maar van stripverhalen.
Kleur het boek dat Zij nodig heeft **blauw**.
- Turia wil graag een trui breien.
Kleur het boek dat zij hiervoor nodig heeft **rood**.
- Wilco heeft twee parkieten. Hij wil graag weten hoe hij ze moet verzorgen.
Kleur het boek waar hij in moet zoeken **groen**.

- Carla weet niet zo goed wat het woord: KETELHUIS betekent.
Kleur het boek dat zij nodig heeft **geel**.
- Pieter houdt veel van sprookjes.
Kleur het boek dat zij pakt **bruin**.
- Jan wil graag een spannend boek lezen.
Kleur het boek dat hij nodig heeft **oranje**.



30

Afbeelding op p.276-277 Een voorbeeld van een classificatie-oefening uit deel 4.

en ongedwongen manier. Zo krijgen de leerlingen in het begin van het leerjaar een brief van een meteorologe (communicatieve kader), waarin zij de kinderen vraagt een weerrapport samen te stellen. Omdat dat weerrapport natuurlijk wel nuttige informatie moet bevatten, wordt er gebruik gemaakt van bepaalde schematiseringen. Het is toch wel nuttig in een

weerrapport op zijn minst iets te zeggen over de temperatuur, de bewolking, de windrichting. Via een soort correspondentie worden deze weerrapporten vervolgens uitgewisseld. Langzaam verandert de inhoud van de lessen: behalve kenmerken en samenstellende delen, worden de leerlingen geconfronteerd met eenvoudige classificatiesystemen: veranderingsprocessen, overeenkomsten en verschillen, oorzaak en gevolg. Dat gebeurt in het begin zeer speels. De leerlingen lezen in les 8 een fragment uit het dagboek (communicatieve kader is duidelijk)

- 3 Als je iets wilt weten, dan kun je dat natuurlijk opzoeken in **BOEKEN**.
Je moet natuurlijk wel weten in *welk* boek je moet kijken.

- Vraag**
Waarom verkleuren de blaadjes aan de bomen in de herfst?
- Ik moet zoeken in:**
- ☐ Regen en wind
 - ☐ De gelaarsde kat
 - ☐ Bomen
- Vraag**
Wat voor soorten appels zijn er?
- Ik moet zoeken in:**
- ☐ Groenten, ja lekker
 - ☐ Fruit
 - ☐ Snoepen is ongezonder
- Vraag**
Welke dieren leefden er vroeger?
- Ik moet zoeken in:**
- ☐ Het koekiemonster
 - ☐ Uitgestorven dieren
 - ☐ De poes
- Vraag**
Hoe worden poppen gemaakt?
- Ik moet zoeken in:**
- ☐ Rozamarijntje en de boze heks
 - ☐ Liesje en haar pop
 - ☐ De speelgoed-fabriek

- 4 Maak de goede hokjes zwart.

WAT WIL JE WETEN?

Hoe hoog is de Dom-toren?

- IN WELK BOEK MOET JE ZOEKEN?**
- ☐ De stad Utrecht
 - ☐ Grote rivieren in Nederland
 - ☐ Domme Hansje

Hoeveel mensen wonen er in Nederland?

- ☐ Het Nederlands Woordenboek
- ☐ Nederland en zijn inwoners
- ☐ De bossen van Nederland

Welke hondensoorten ken je?

- ☐ Fikkie, het zwarte hondje
- ☐ De dierenvriend
- ☐ Hondenrassen

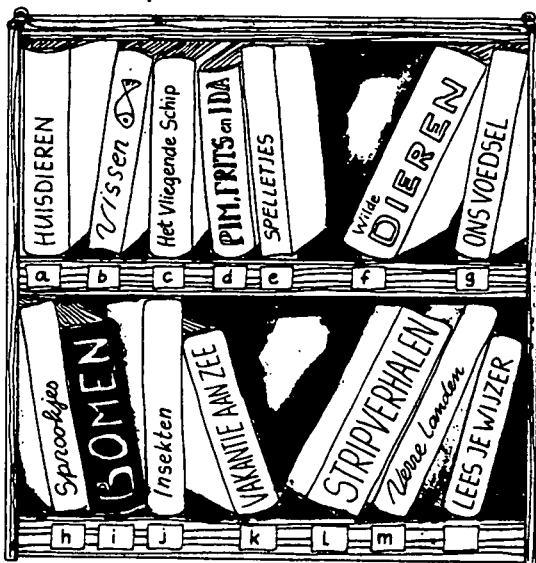
Waarom moet je tanden goed poetsen?

- ☐ Lachen is gezellig
- ☐ De tandarts
- ☐ Zo worden je tanden ziek

Wat heb je nodig om brood te maken?

- ☐ Mieke lust geen brood met jam
- ☐ De bakker bakt brood
- ☐ In de supermarkt

Dit is de boekenplank achter in de klas.



- 5 Vul het schema in.

| Als je iets wilt weten over | zoek je in (alleen de letter invullen) |
|-----------------------------|----------------------------------------|
| Verstopperkje | _____ |
| Spanje | _____ |
| Appels | _____ |
| Leeuwen | _____ |
| Muggen | _____ |
| Honden | _____ |
| Aardappels | _____ |
| Haringen | _____ |
| Beuken en eiken | _____ |

31

van professor Deslimsteniet die een expeditie heeft gemaakt naar Afrika.

In groep 7 verandert het karakter van de methode enigszins: de teksten worden langer en zakelijker en de opdrachten verschuiven nu wat meer in de richting van studerend lezen. De leerlingen zijn in de voorgaande delen voldoende toegerust en moeten het geleerde in praktijk kunnen brengen. Dat wil echter niet zeggen dat de aandacht voor de communicatieve aspecten en het ontwikkelen van het voorstellingsvermo-

gen nu verdwenen is. Les 5 (Dieren) is er helemaal aan gewijd en ook in andere lessen wordt er aandacht aan geschonken. Maar de voor- naamste aandacht gaat uit naar een viertal zaken die van belang zijn bij het studerend lezen:

- het kunnen herkennen en verklaren van veranderingsprocessen. Dat kunnen zowel zichtbare en uiterlijke veranderingsprocessen zijn (bij voorbeeld in de kleding, les 1) als veranderingen die zich in het leven van mensen voordoen (verhuizen, veranderen van baan, les 2). Ook veranderingen die zich in de mentaliteit of het gedrag



Tekst 1.

Pinguïns zijn wel vogels, maar toch kunnen ze niet vliegen. Daar zijn hun vleugels te kort voor. Maar ze kunnen er wel erg goed mee zwemmen. Hun vleugels zijn dan net roeispanen.

Ze lopen rechtop als een mens. Vlug komen ze niet vooruit. Stap voor stap waggelen ze verder.

Soms moeten ze op die manier een grote afstand afleggen. Om een veilige plek te vinden waar het vrouwtje 1 of 2 eieren kan leggen.

Pinguïns hebben een dikke laag vet. Daarom kunnen ze goed tegen de kou. Ook als het vriest gaan ze zwemmen.

Ze kunnen erg goed onder water zwemmen. Moet je eens zien hoe hard dat gaat. Met een vaart komen ze weer boven water om adem te happen. Ze kunnen dan tegelijk wel een of twee meter omhoog springen om op de kant of op het ijs te komen.

Pinguïns zijn graag met een heleboel gezellig bij elkaar. Er zijn allerlei soorten. Kleine en grote. De allergrootste zijn de Keizerspinguïns. Die worden wel een meter hoog.



We gaan van deze tekst een samenvatting maken. Dat doen we in 5 stappen.

1 Lees eerst de tekst aandachtig door.

2 Bedenk bij de tekst een paar (minstens 3, maar niet meer dan 5) zeer belangrijke vragen. De antwoorden van die vragen moeten in de tekst te vinden zijn.

Vraag 1 _____

Vraag 2 _____

Vraag 3 _____

Vraag 4 _____

Vraag 5 _____

3 Streep in de tekst aan waar de antwoorden op jouw vragen staan. Dat mogen woorden, maar ook stukken van zinnen zijn.

4 Schrijf de antwoorden nu hieronder kort op.

Antwoord 1 _____

Antwoord 2 _____

Antwoord 3 _____

Antwoord 4 _____

Antwoord 5 _____

5 Maak van de antwoorden nu weer een kort verhaal, een korte tekst. Zet er een titel boven.

Titel: _____

6 We gaan ook van de volgende tekst een samenvatting maken. Leest eerst de tekst (Stap 1) en doe dan de andere vier stappen.

van mensen kunnen voordoen komen aan de orde. Dat gebeurt bij voorbeeld in les 15 waarin de ontsnapping van Napoleon en zijn terugkeer naar Parijs wordt beschreven via fictieve krantenkoppen

het onderkennen en onderscheiden van de hoofduitwerking en de nevenuitwerking. De leerlingen moeten zich ervan bewust zijn dat niet alles in een tekst even belangrijk is, zowel van de kant van de schrijver als van de kant van de lezer gezien. De leerlingen moeten bij dit onderdeel bij voorbeeld een titel verzinnen bij een tekst, zinnen wegstrepen of weglaten, de

zin kiezen die de tekst het best weergeeft (lessen 3 en 4)

het kunnen invullen en maken van verschillende soorten schema's: blokschema's, boomschema's, een tijdbalk. De schema's maken de leerlingen op basis van de inhoud, maar ook door te kijken naar bepaalde structuurkenmerken in de tekst. Dat kunnen woorden zijn als 'ten eerste', maar ook andere uiterlijkheden als alinea's en vette koppen. Dat kijken naar structuurkenmerken krijgt overigens geen zwaar accent. Het maken van schema's resulteert ten slotte in het maken van samenvattingen.

Tekst 2.

Pinguïns kunnen niet zoals andere vogels hun vleugels opvouwen. Ze hebben geen ellebooggewricht, ze gebruiken hun vleugels als roeispanen, vliegen kunnen ze niet. Eenmaal op het land flapperen hun vleugels er dan ook wat overbodig bij.

Trek een ruimzittende trui over je hoofd, doe je armen niet door de mouwen, waardoor de mouwen als lusteloze slurfjes langs je lijf bungelen. Nu weet je hoe belachelijk een pinguïn zich voelt.

Het kan pinguïns daarom niets meer schelen hoe ze zich voortbewegen. Als ze haast hebben, gaan ze plat op hun buik in de sneeuw liggen en zetten ze zich met hun voeten af. Wat kan het hun schelen.

De Adélie-pinguïn die op de Zuidpool leeft, nestelt hoog op de rotsen. Met veel moeite klimt hij tegen de rotsen omhoog naar zijn nest. Eral gaat een stuk makkelijker: op de buik de helling af. Alleen een moeder die een kinderwagen rennend voortduwt, werkt nog meer op de lachspieren.

In Nieuw-Zeeland zijn beenderen van pinguïns gevonden, waaruit blijkt dat pinguïns vroeger wel 1,80 meter hoog konden worden. Oog in oog met zo'n reuzenpinguïn staan en dan je lachen proberen in te houden...

Tekst 3.

De keizerspinguïn en de herfstmaand mei.

De keizerspinguïn vind je op Antarctica, het Zuidpoolgebied. Een streek met een wat onvriendelijk klimaat: winters waarin het 70 graden vriest, stormen van 320 kilometer per



uur. En een zomer die maar kort duurt. In zo'n bijzondere streek overleven alleen bijzondere dieren met bijzondere gewoontes.

De keizerspinguïn is zo'n dier. Met een hoogte van 1 meter en een gewicht van gemiddeld 30 kilo, is het de grootste watervogel. Hij is misschien ook wel de vetste: ongeveer de helft van zijn lichaamsgewicht komt voor rekening van een dikke vetlaag. Een aanpassing aan de barre omstandigheden, want vet houdt de lichaamswarmte vast. En dat komt natuurlijk goed van pas. Vet is ook reservevoedsel. En dat kan de keizers-pinguïn ook goed gebruiken. Want hij heeft ook een bijzondere manier van broeden.



In mei legt het vrouwtje haar ei. Dat is bestlist gek, als je bedenkt dat het in het Zuidpoolgebied dan herfst is. Nadat het ei gelegd is, gaat het vrouwtje naar zee. Het mannetje zorgt voor het broeden. Er is geen nest. Het mannetje legt het ei op zijn voeten en hangt zijn buik er overheen. Dat betekent dat hij zich bijna niet kan bewegen. Het ei even weg leggen en wat voedsel zoeken is er niet bij. Het ei zou onmiddellijk bevriezen. De mannetjes-pinguïn moet dus, gedurende de hele broedtijd van twee maanden, op zijn vet teren. Als het jong in juli (het is dan winter) uit het ei kruipt, is het mannetje helemaal uitgehongerd. Hij gaat dan snel naar zee om flink te eten; om op krachten te komen. Het vrouwtje zorgt nu voor het jong. Dat groeit eerst langzaam, maar in de lente en vroege zomer gaat het hard. Er is meer voedsel en beide ouders zorgen nu voor het jong. Dan, als het jong 5 maand oud is, is het eindelijk zover. Het donskleed is vervangen door een echt pinguïnpak en het jong zit goed in het vet. Klaar om het ruime sop te kiezen.

Afbeelding op p. 278-279 De kinderen leren een samenvatting te maken via een vast stappenschema. Bij tekst 1 krijgen ze de stappen ter invulling voorgeschoteld. De vijf stappen die de kinderen moeten volgen

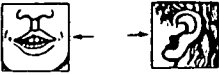
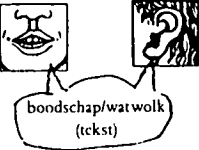
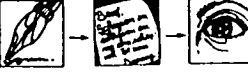
gen met behulp van een kort stappenplan (les 10) het opzetten van een onderzoekje. Dit onderdeel beperkt zich vooral tot literatuuronderzoek. Een voorbeeld: in les 19 (Namen) moeten de leerlingen eerst hun naam opschrijven. Vervolgens moeten ze noteren wat ze van hun naam (en andere namen) al weten. Daarna mogen ze vijf onderzoeksvragen formuleren. Dan worden de leerlingen geconfronteerd met een aantal teksten over namen en moeten ze deze teksten op hun informatiewaarde bekijken. Dit soort opdrachten vormt de overgang naar groep 8.

In groep 8 worden nog slechts twee nieuwe onderdelen gepresenteerd. Dat zijn het zoeken en analyseren van argumenten in teksten (en uiter-

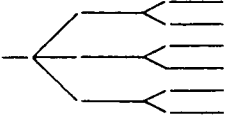
worden onder 'Tekst 2' alleen nog benoemd. Onder 'Tekst 3' worden ze niet meer benoemd. De kinderen moeten ze zelfstandig zetten. Uit deel 7.

aard ook het beoordelen daarvan) en het ontdekken van kernzinnen. Dat laatste onderdeel is in feite een nadere aanvulling op het maken van samenvattingen en het onderkennen van de hoofd- en bijzaken. Dit jaar wordt afgesloten met het leren van een aantal teksten uit methoden van het voortgezet onderwijs.

In het bovenstaande hebben we een globaal overzicht gegeven van de inhoud. Even belangrijk vinden we echter de manier waarop er met die inhoud wordt omgesprongen in de klas. We willen vooropstellen dat we het louter individueel beantwoorden van vragen en doorwerken van de boekjes geen goede manier vinden. Lees je wijzer is een doe-en-praat-methode. Er moet veel gepraat, gediscussieerd en overlegd wordt

| lees je wijzer | DENKEND LEZEN | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1/2 | 3 | 4 | 5 |
| Actief en creatief luisteren | Uitbreiding van actief en creatief luisteren; communicatieve functie van teksten | Onderscheid in soorten teksten: bedoelingen van schrijvers | Onderzoek van teksten, aanleren van specifieke leesvaardigheden |
| <p>1 Voorbereidende fase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oriënteren op het verhaal, handelend bezig zijn (bijv.: een ballon opblazen, ermee spelen, enz.) dan een verhaal over een ballon, zie betreffende SNAPPER), kortom: (voor)kennis activeren <p>2 Vertelfase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verhaal vertellen, onderbroken door "denkvragen": - voorspellen - inleven - grip krijgen op de "subtekst" (dus op wat er NIET verteld wordt, maar wat je wel weet of kunt weten) <p>3 Verwerkingsfase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - doe-opdrachten (voor het optimaliseren van het voorstellingsvermogen) voor jongste en oudste kleuters - "schriftelijke" verwerking voor oudste kleuters in de SNAPPERS | <p>A <i>Opbouw "communicatieve driehoek"</i></p> <p>1 prater ↔ hoorder</p> <p>2 prater ↔ hoorder ↙ ↘ praatwolk</p> <p>3 prater — hoorder ↙ ↘ praathoorwolk</p> <p>4 prater ↔ hoorder ↙ ↘ watwolk</p> <p>m.b.v. stripverhalen, (zie resp. pag. 5-13-17 en 18)</p> <p>B <i>Taal als communicatie-middel</i> (24-32-37)</p> <p>1 Gebaren (24)</p> <p>2 Pictogrammen (32)</p> <p>3 Geschreven teksten (bijv. briefkaart) (37)</p> <p><i>Speciale lessen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluatielessen - Praatpalen (keuzelessen) | <p>A <i>Herhaling communicatieve driehoek</i> (hfdst. 1 pag. 4)</p> <p>spreker ↔ luisteraar ↙ ↘ watwolkje</p> <p>wordt nu:</p> <p>schrijver — tekst — lezer</p> <p>(les 6, pag. 12)</p> <p>B <i>Bedoelingen van schrijvers</i> (les 7, pag. 14)</p> <p>C <i>Soorten teksten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - "weetteksten" (les 9, pag. 18) - "verhalen" (les 10, pag. 21) <p>D <i>Beginnen met schematiseren</i> (pag. 44)</p> <p><i>Speciale lessen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluatielessen - Praatpalen (keuzelessen) | <p>A <i>Kenmerken:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - kermerkenschema's (les 5 blz. 10 e.v.) - De spons - vragenkaart (les 7 blz. 15 e.v.) - zelf leren vragen te stellen (niet reproductief) <p>B <i>Samenstellingen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - vragenkaart (les 8 blz. 17 e.v.) (les 10 blz. 24 e.v.) <p>C <i>Vergelijken:</i></p> <p>Onderzoekschema Les 17 blz. 44 e.v.</p> <p>De leerlingen krijgen steeds een andere rol: soms zijn ze lezer, soms zijn ze zelf schrijver. Hiermee leren zij zich te identificeren met de schrijver van een tekst.</p> <p><i>Speciale lessen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluatielessen - Praatpalen (keuzelessen) |
| <p>Voorbereiding op:</p> <p>prater hoorder</p>  | <p>(spreker) (luisteraar)</p> <p>prater hoorder</p>  | <p>schrijver lezer</p>  <p>soort tekst</p> | |

Het overzicht van Lees je wijzer

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | Q uitgeverij Dijkstra Zeist bv |
| 6 | 7 | 8 |
| Uitbreiding onderzoek van teksten, nieuwe leesvaardigheden | Veranderingsprocessen/ schematiseren/samenvatten | Argumenteren/studievaardigheden |
| <p>A <i>Vergelijken (herhaling)</i></p> <p>(les 1 t/m 10 blz. 2 e.v.)</p> <p>B <i>Uitbreiden:</i></p> <p>Schematiseren</p> <p>C <i>Classificeren</i></p> <p>Indelen op kenmerken (les 15 blz. 31 e.v.)</p> <p><i>Speciale lessen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluatielessen - Praatpalen (keuzelessen) | <p>A <i>Veranderingsprocessen</i></p> <p>Mode (les 1 blz. 2 e.v.)</p> <p>B <i>Schematiseren</i></p> <p>Tijdbalk (blz. 4)</p> <p>Blokschema (blz. 22)</p> <p>Boomdiagram (blz. 25)</p> <p>Kaartschema (blz. 41)</p> <p>C <i>Samenvatten</i></p> <p>5 stappen schema: (les 10 blz. 27 e.v.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Lees de tekst 2 Bedenk vragen bij de tekst 3 Onderstreep in de tekst antwoorden op je vragen 4 Schrijf de antwoorden kort op 5 Maak nu een kort verhaal over de tekst <p><i>Speciale lessen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluatielessen - Praatpalen (keuzelessen) | <p>A <i>Argumenteren</i></p> <p>(les 2 blz. 4 e.v.)</p> <p>B <i>Studievaardigheden</i></p> <p>(brugklasteeksten)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Leer de tekst/vragen (les 16 blz. 35 e.v.) 2 Leer de tekst/studieaanwijzingen (les 18 blz. 38 e.v.) 3 Leer de tekst/zelf vragen stellen (les 18 blz. 38 e.v.) 4 Leer de tekst/gestuurde tekstvragen (les 19 blz. 42 e.v.) 5 Leer de tekst/zelf kennis vergaren (les 20 blz. 45 e.v.) <p><i>Speciale lessen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluatielessen - Praatpalen (keuzelessen) |
| <p>Boomdiagram</p>  | <p>Veranderingsproces</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eerst? - Nu? - Verschil? - Verandering? | <p>Toepassen van vaardigheden</p> |

Aantekening van 13 september

Vanmorgen had ik toch een vreemde ontmoeting. Ik was ijverig op zoek naar de nachtegaalvlinder, toen ik twee vreemde beesten zag. Achter een bosje waar ik langssloop zaten ze. Het waren een kwaletok en een golepuk. Dat wist ik nog van toen ik op de lagere school zat, maar ik had ze nog nooit in het echt gezien.

De kwaletok had een rode kop met grote hangoren. Op zijn hoofd stond het haar recht overeind. Bij de golepuk zag ik een paar geweldige flaporen, echter zeilers. Van de kwaletok zou je bang worden: hij had slagstanden van wel 10 centimeter. De neus van de golepuk was een klein slurfje.

De golepuk had zes poten, die waren niet allemaal hetzelfde. Aan zijn achterste poten zaten grote graafklauwen. De vier poten van de kwaletok hadden allemaal hoeven. Met zijn middelste poten, met klauwtjes, kon de golepuk zijn harige buik krabben. Wat me echter vooral verbaasde waren de steekzakken op de rug van de kwaletok. In een van die steekzakken stopte hij zijn lange kale staart.

De kwaletok en de golepuk waren ongeveer even groot; zo iets als een herdershond. Het blauwe lijf van de golepuk had een prachtige vacht van krulhaar. Daar staken zijn groene poten prachtig bij af. Ik wilde nog dichterbij sluipen om de grote ronde ogen van de golepuk van dichtbij te gaan bekijken. Helaas struikelde ik over een dikke boomwortel en de kwaletok en de golepuk gingen er bliksemsnel vandoor. Ik zag nog net dat de golepuk een prachtige pluimstaart had.

Bij deze tekst krijgen de kinderen drie opdrachten. Ze moeten:

- in enkele zinnen aangeven waar de aantekeningen over gaan, met gebruikmaking van de alinea's
- de twee dieren in een schema beschrijven en met elkaar vergelijken: kop, lijf, poten en staart (overeenkomsten en verschillen worden dan duidelijk)
- van beide dieren een tekening maken volgens de gegeven beschrijving (bij dit laatste speelt ook het voorstellingsvermogen weer een rol).

tijdens de leesles. De bedoeling daarvan is eerst te achterhalen wat de leerlingen al weten, hoe ze aan die kennis zijn gekomen, wat ze nog meer van het onderwerp zouden willen weten, of ze bronnen kunnen noemen, maar ook het uitwisselen van ervaringen en argumenten, het kritisch bespreken van de bedoelingen van auteurs, het vergelijken van standpunten en het relateren van de inhoud van een tekst aan de werkelijkheid. Dat betekent wel dat de leerkracht de bereidheid en de vaardigheid moet hebben om met zijn leerlingen te discussiëren. Het doekarakter van de methode zit niet alleen in het invullen van schema's, het aanstrepen van woorden en tekstfragmenten, het markeren van tekstdelen en het schrijven van teksten, maar ook in het daadwerkelijk onderzoeken van bijvoorbeeld het weer, een fiets, een spons en een paddestoel. Verder is er uiteraard in de groepen 1 en 2 aandacht voor expressie en spel. Suggesties voor het hanteren van de methode zijn opgenomen in de niet omvangrijke, maar wel systematisch geordende handleidingen.

De leerstof is geordend in leerjaren. Maar de methode is niet klassikaal in de traditionele betekenis, dat wil zeggen dat alle kinderen hetzelfde doen en leren op hetzelfde moment. Er is na-

melijk veel vrijheid voor de kinderen om tot een eigen standpunt of visie te komen. Ook is het mogelijk om naast de methode – dus met andere teksten – voldoende te differentiëren. Ook de verwerking in de boekjes kan uiteraard individueel. Maar een volledig individuele methode is Lees je wijzer ook niet. Daarvoor vinden we het groepsgesprek een te belangrijk element.

STAND VAN ZAKEN EN PERSPECTIEF De methode wordt op dit moment op zo'n duizend scholen (klassikale en niet-klassikale) gebruikt. Over het algemeen zijn de ervaringen vrij positief. Dat betekent echter niet dat we nu in de luie stoel met de benen op tafel kunnen blijven zitten. Via reacties van de scholen, gesprekken met schoolbegeleiders, informatiebijeenkomsten van onder meer het KPC en interviews met schoolteams wordt de methode steeds geëvalueerd. Alle kritische opmerkingen worden serieus bekeken en suggesties voor verbeteringen worden geïnventariseerd. Doordat de methode als verbruiksmateriaal is opgezet, kunnen diverse kleine verbeteringen en suggesties probleemloos worden opgenomen in een volgende oplage. Dat gebeurt overigens al. En de scholen kunnen daardoor steeds gebruik maken van de nieuwste versies.

Behalve op basisscholen wordt de methode ook gebruikt in een diepteproject voor begripend lezen op een aantal scholen voor speciaal onderwijs. Hoewel het project nog niet afgesloten is, blijkt uit de tussenrapportages en uit logboeken, dat de methodiek van *Lees je wijzer* ook op MLK-scholen en op LOM-scholen goed bruikbaar is. Natuurlijk is voor deze leerlingen de lay-out wat te druk en zijn de teksten en vraagstellingen soms te moeilijk, maar de leerlingen en de methodiek lijken ook voor deze leerlingen uitermate geschikt. Er bestaan dan ook plannen om in de nabije toekomst materialen te ontwikkelen en uit te geven die bruikbaar zijn in het speciaal onderwijs en tegelijkertijd als zorgverbredingsmateriaal dienst kunnen doen in het reguliere basisonderwijs. Verder overwegen we om op basis van dezelfde principes en uitgangspunten een leergang te ontwikkelen voor communicatief schrijven (stellen). Daarmee zal de cirkel (het communicatieschema: schrijver–tekst (werkelijkheid)–lezer) gesloten worden. De scholen zullen dan – in onze ogen – kunnen beschikken over zeer bruikbare materialen voor communicatief lees- en schrijfonderwijs.

Noot en literatuur

- 1 Sommige illustraties zijn aangepast aan dit artikel. De lay-out is in de oorspronkelijke uitgave ruimer en ook bepaalde tekstdelen zijn wegge laten en in het bijschrift samengevat.

Bol, E., 'Begrijpend lezen: onderzoek en onderwijs' in: *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie* 29, 1974, p. 673–683.

Bol, E., 'Begrijpend lezen op de basisschool' in: *Pedagogische Studiën* 53, 1976, p. 1–12.

Bol, E., 'Begrijpend lezen' in: G. Kanselaar & J. Peeck (eds.), *Strategieën in leer en onderwijsprocessen*. Den Haag, s.v.o, 1978.

Bol, E., 'Onderzoeksopzet voor het begrijpend lezen op de basisschool (derde t/m zesde leerjaar)' in: M.J.C. Mommers & B.W.G.M. Smits (eds.), *Lees-taalonderwijs in de basisschool*. Den Haag, s.v.o, 1979.

Bol, E., 'Leren lezen en cognitieve ontwikkeling' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 1980/2–3, p. 220–231.

Bol, E., *Leespsychologie*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982.

Bol, E., J.A.M. Carpay & R. Simons (1971), 'Praktische taalkunde in het brugjaar' in: *Pedagogische Studiën* 48, 1971, p. 119–128.

Bol, E., & M.A. Gresnigt, 'Worden leerlingen in het basisonderwijs voldoende voorbereid op het lezen van leerboekteksten in het vervolgonderwijs?' in: *Moer* 1983/3–4–5, p. 176–190.

Bol, E., & M.A. Gresnigt, 'Effecten van een leergang begrijpend lezen' in: *Pedagogische Studiën* 1986/3, p. 49–60.

Bol, E., & N.D. Verhelst, 'Inhoudelijke en statistische analyse van een leestoets' in: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 1985/2, p. 49–68.

Bruner, J.S., 'Berlyne memorial lecture. Acquiring the uses of language' in: *Canadian Journal of Psychology* 1978/4, p. 204–218.

Bullock, A., *A language for life*. London, Department for Education and Science, 1975.

Daandels, W., Een onderzoek naar het onderwijs van het begrijpend lezen. Utrecht, Psychologisch laboratorium, 1974. Stageverslag.

Elbers, L., The cognitive effort of developing a first language. Amsterdam, Centrum voor Wiskunde en Informatica, 1989. Dissertatie.

Hörmann, H., *Meinen und Verstehen: Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1976.

Loon-Vervoorn, A. van, *Eigenschappen van basiswoorden*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1988.

Olson, D.R., 'From utterance to text: the bias of language in speech and writing' in: *Harvard Educational Review* 47, 1977.

Oostendorp, H. van, Regulatieprocessen bij tekstverwerking. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, 1988. Dissertatie.

Peer, W. van, 'How to do things with text. Toward a pragmatic foundation for the teaching of texts' in: *Journal of Applied Language Study* 1984/1, 3.

Perfetti, C.A., *Reading ability*. New York, Wiley, 1985.

Rommetveit, R., *Words, meanings and messages. Theory and experiments in psycholinguistics*. New York/London, Academic Press, 1968.

Sartain, H.W., & P.E. Stunton, *Modular preparation for teaching reading*. Newark (Del.), International Reading Association, 1974.

Shankweiler, D., & S. Crain, 'Language mechanisms and reading disorder: a modular approach' in: *Cognition* 24, 1986, p. 139–168.

Trevarthen, C., 'Communication and cooperation

Dagelijks mislukken of status verbeteren? *Over intercultureel taalonderwijs*

Wietske Miedema schrijft in dit artikel over een belangrijk – vaak vergeten – aspect binnen het onderwijs aan allochtone kinderen. Het gaat haar niet alleen om goed taalonderwijs maar om een klimaat waarin racisme slecht gedijt en allochtone kinderen zich gerespecteerd voelen. Zij beschrijft de theoretische achtergronden van een in ontwikkeling zijnde methodiek voor begrijpend lezen in meertalige klassen. De uitgangspunten op basis waarvan antiracistisch onderwijs alle kinderen alfabetiseringskansen kan bieden, gelden beslist niet alleen voor begrijpend lezen.

Over de positie van allochtone leerlingen in het onderwijs is de laatste decennia in Nederland veel gepubliceerd. Een aantal zaken heeft daarbij de meeste aandacht gekregen: doorstroming, het onderwijs in eigen taal en cultuur, intercultureel onderwijs, en de laatste tijd ook de discussie over witte en zwarte scholen. Terwijl het onderwijs in eigen taal en cultuur een omstreken zaak blijft, lijkt een ieder het eens te zijn over één ding: allochtone leerlingen zijn met name gebaat bij 'goed' onderwijs, met hoge kwaliteit en effectiviteit. Ook de uitspraak dat dat onderwijs op interculturele leest moet zijn geschoeid zal weinig tegenstand ondervinden. Eveneens lijkt men het eens te zijn over het feit dat 'kwalitatief goed onderwijs' vooral betekent goed (en veel) taalonderwijs. Echter, wanneer het erom gaat de uitwerking van een en ander te expliciteren, of om beide doelen met elkaar te verbinden, ontstaat er een discussie, dan wel een diepe stilte. Hoe maak je nu het hele onderwijs intercultureel of interetnisch? Heb je het concept van intercultureel taalonderwijs te pakken met andere inhouden – denk aan een

in early infancy: a description of primary intersubjectivity' in: M. Bullowa (ed.), *Before speech: the beginning of interpersonal communication*. Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

Vygotsky, L.S., *Thought and language*. New York, Wiley, 1962.

Waterson, N., & C. Snow, *The development of communication*. New York, Wiley, 1978.

Wertsch, J.V., 'From social interaction to high psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory' in: *Human Development* 22, 1979, p. 1-22.

Wesdorp, H., & J.B. Hoeksma, *Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau. Deel 1: lees- en schrijffprestaties van zesdeklassers*. Amsterdam, SCO, 1985. SCO-rapport.

Wittgenstein, L., *Philosophical investigations*. Oxford, Blackwell, 1972.