

## Een goed begin is het hele werk

*(On)geletterdheid begint meestal op de basisschool. Leren lezen en schrijven vindt daar vrijwel altijd plaats aan de hand van een in de handel zijnde methode. In Nederland bestaande ongeletterdheid heeft dus mede te maken met inhoud en methodiek van die methoden. Een kritische beschouwing van een aantal methoden die de laatste jaren nieuw op de markt zijn verschenen is dan ook op zijn plaats in dit nummer van Moer. Vanuit haar visie op goed aanvankelijk leesonderwijs, neergelegd in een vijftal criteria, bekijkt Henny Lamme drie recente methoden voor aanvankelijk lezen: Balans, die van het ZWALUW-project en De leeslijn/leesweg. Henny Lamme is orthopedagoog en onderwijskundige en werkt op de PABO in Meppel.*

Door het eenzijdige accent op spellen, de onmogelijkheid te individualiseren en het verwaarlozen van echt taalonderwijs gaan de veel gebruikte methoden voor aanvankelijk lezen *Veilig leren lezen* en *Letterstad* weinig preventief te werk. Sterker gezegd: waarschijnlijk lokken ze leesproblemen uit (Lamme 1988). Ze hebben dus nogal wat nadelen. En dan heb ik het nog niet eens gehad over de (on)mogelijkheid tot identificatie die kinderen wordt geboden via de teksten van dergelijke methoden. (Zie ook Schellekens & Godfried, p. 244 in dit nummer.)

Het is de vraag of deze bezwaren in nieuwere methoden voor aanvankelijk lezen ondervan- gen zijn.

### Aandachtspunten voor een goede methode

Ik toets drie van die methoden aan de volgende punten.

- 1 **BEGRIJPEND LEZEN MOET VOOROP STAAN** Communicatie en functionaliteit zijn de belangrijkste aspecten waarop teksten beoordeeld moeten worden. Een methode moet zorgen voor:

*a goede leesstof* Dus samenhangende teksten die een 'boodschap' bevatten. Een tekst moet communicatief zijn. Vaak is dat het geval met kinderliteratuur en eigen teksten van de kinderen.

*b reflectie* Dus het bespreken van leesteksten aan de hand van criteria als communicatie, expressiviteit en originaliteit. Deze vorm van taalbeschouwing vindt op natuurlijke wijze plaats als er door kinderen zelf teksten worden geschreven die ze met anderen lezen en bespreken. Ook literaire teksten kunnen gebruikt worden.

2 **DRIE STRATEGIEËN** Kinderen leren lezen via drie strategieën: globaal lezen, contextinformatie en spellen. Ze moeten leren die strategieën afwisselend te gebruiken waar nodig. 'Echte' lezers doen dat immers ook.

3 **STRUCTUUR VERSUS VRIJHEID** De methode moet aan de ene kant kinderen vrij laten en de gelegenheid geven tot zelf ontdekken maar anderzijds structuur bieden aan kinderen die dat nodig (blijken te) hebben. Ik doel hier op kinderen die het niet lukt zichzelf te leren lezen ondanks een uitnodigend (schrijf)taalmilieu.

4 **INDIVIDUALISEREN** Een methode moet het cursorische element individualiseren. De thema's moeten daarom los staan van de cursorische lijn. Het thematisch onderwijs kan wel heel goed aanleiding zijn tot functioneel lezen en schrijven maar de cursorische lijn zou van stap tot stap moeten worden vastgelegd. Een kind kan dan gemakkelijk op elk willekeurig moment instappen en zo nodig kleine stapjes nemen. De leerkracht kan dan observeren waar hiaten zitten en individueel gerichte ondersteuning geven.

In dit cursorisch onderwijs moeten alle drie leesstrategieën aan bod komen.

5 **(TO)TAALONDERWIJS** De methode moet niet slechts het aanvankelijk lezen als aandachtspunt nemen maar het totale taalonderwijs. Spreken, luisteren en schrijven horen ook in het onderwijs thuis wanneer het aanvankelijk lezen aan de orde is. Het zou heel goed kunnen dat goed taalonderwijs leesproblemen helpt te voorkomen. Er bestaat immers een verband tussen leesproblemen en taalverwerving (Dumont 1984). Preventief bezig zijn zou dan kunnen

inhouden: werken met gedichten, verhaaltjes en zinnen afmaken, synoniemen bedenken, een lang verhaal korter maken, steeds langere woorden bedenken enzovoort.

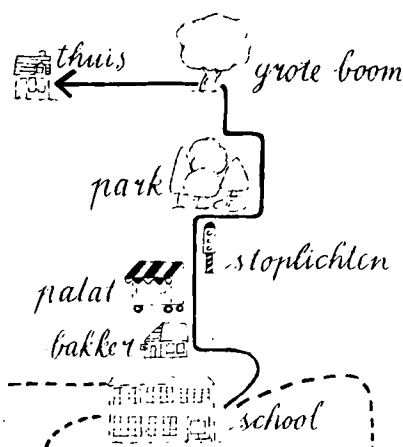
In het volgende deel bespreek ik de methoden voor aanvankelijk lezen *Balans*, die van het ZWALUW-project en *De leeslijn*. Na een korte beschrijving van de methode toets ik deze aan de hierboven gegeven aandachtspunten.

### De methode *Balans*

Deze methode is ontwikkeld voor de groepen 1 tot en met 8. Ik bespreek de methode tot en met groep 3.

**DE KLEUTERS** In de handleiding van *Balans* voor de groepen 1 en 2 wordt gepleit voor een taalbenadering die wordt aangeduid als 'language experience approach'. Dit is een geïntegreerde taalbenadering. De auteurs geven aanwijzingen voor verantwoord ervaringsgericht, zelfontdekkend thematisch taalonderwijs. Het inrichten en integreren van de lees- en schrijfhoek is daarbij heel belangrijk.

Daarnaast zijn er aparte-klasikale-lessen



*Het eerste stukje vanuit school doet u met de hele groep samen. Op het bord tekent u het begin van de pijl en u bepaalt met de kinderen welke woordjes erbij geschreven moeten worden.*

U laat vervolgens de kinderen de schetsen van elkaar bekijken en er commentaar op geven.

U spreekt met de kinderen af dat zij de tekening mee naar huis nemen en bij het naar huis gaan kijken of het klopt. Later op de dag inventariseert u de ervaringen.

taalbeschouwing, spelling en schrijven. Een les taalbeschouwing is bij voorbeeld gevuld met het zelf maken van rijmpjes. Een les spelling bestaat bij voorbeeld uit het opnoemen van woorden die beginnen met een 'b'. In een les schrijven maken de kinderen voorbereidend schrijfoefeningen.

**OVERGANG GROEP 2 NAAR GROEP 3** In de groepen 1 en 2 wordt het leren lezen voorbereid via taalbeschouwing en spelling. De overgang van groep 2 naar groep 3 wordt gevormd door drie thema's. Er is een aparte handleiding voor geschreven. De thema's kunnen zowel aan het eind van groep 2 als aan het begin van groep 3 uitgevoerd worden. Het laatste overgangsthema is 'Ik kan al lezen'. Tijdens het behandeling van dit thema leren kinderen beeldtekens interpreteren, indianentaal 'verstaan' en beeld en woorden integreren.

**GROEP 3** De leerkracht die in groep 3 *Balans* gebruikt moet thematisch werken en geïntegreerde lessen spreken/luisteren/lezen/schrijven geven.

*De thema's* In groep 3 moeten zes thema's uitgevoerd worden. Bij die thema's hoort een handleiding en een tekstboek voor de kinderen. De thema's zijn heel goed gekozen. Het is echt een verademing om te zien dat in een thema een Turks jongetje de hoofdrol speelt (Murat uit Tokat), dat kunst als onderwerp van een thema is genomen en dat de auteurs het aandurven om aan het eind van groep 3 een groepsevaluatie op te zetten vanuit de stelling 'Ik heb een boel geleerd'.

Via de thema's worden een aantal algemene taaldoelstellingen gerealiseerd zoals het uitleggen van de weg aan een vreemde en het schematiseren daarvan op kaart (het zich verplaatsen in de ander) (zie afbeelding hiernaast).

De thema's blijken niet cursorisch opgebouwd te zijn. Het is dan ook terecht dat de auteurs uitgaan van een klassikaal gebruik van deze thema's. De thema's kunnen ook in een andere volgorde worden aangeboden.

Verrassend is het 'normale' taalgebruik, bij voorbeeld in het verhaal over Murat. Murat – hij heeft een rijmtic – rijmt: 'Murat/uit Tokat/die rijdt door de stad/op zijn gat/wie doet hem wat?' Verrassend is ook de wijze waarop Murat

## Murat spreekt Turks én Nederlands

Murat heeft bezoek.

„Kijk Henk, dat is mijn moeder,” zegt Murat.



„Zij zegt: Ik ben blij je hier te zien.”

Dat is knap van Murat.

Hij spreekt Turks én Nederlands.

„Spreekt jouw moeder geen Nederlands?” vraagt Henk.

Murat zegt: „Jawel, maar niet zo goed.

Wij praten thuis altijd Turks met elkaar.”

en zijn cultuur in het thema naar voren komen (zie afbeelding hierboven).

*De geïntegreerde lessen* Bij deze 180 lessen spreken/luisteren/lezen/schrijven horen vier handleidingen, vier werkboeken en zeven tekstboeken. Deze lessen zijn cursorisch-thematisch. Een voorbeeld:

Drie meisjes en drie jongens willen een spelletjesmiddag voor andere kinderen organiseren. In de namen van deze jongens en meisjes zitten de nieuwe klanken 'w', 'z', 'm', 'j', 'ui'. De activiteiten bij deze lessencyclus zijn: het maken van een groepstekst, het lezen van de teksten in het tekstboek en het maken van werkbladen.

In het tekstboek staan functionele teksten. Zoals de hiernaast afgebeelde brief.

*De opbouw van de lessen* Per week worden vier of vijf lessen gegeven. Elke les is in de volgende drie fasen opgebouwd.

- Klassikale start. In deze groepsactiviteit spelen cursorische elementen niet zo'n belangrijke rol. In les 6 bij voorbeeld moeten alle kinderen hun leesboekje pakken en de hier op p.306 afgebeelde bladzijde opzoeken. De handleiding vermeldt: 'In de introductie spreekt u met de kinderen over naar het bos gaan. Na het gesprek maakt u met de kinderen een groepstekst.' In deze les gaat het vooral om de globale kennismaking met de woorden bos en boom. De leerkracht moet de woorden duidelijk uitspreken terwijl ze worden aangewezen. De kinderen zeggen na. Daarna leggen de kinderen deze woorden op hun letterdoos. Als het woord bos

langzaam uitgesproken wordt in afzonderlijke klanken leggen de kinderen de letters wat uit elkaar.

- Verwerking. Tijdens deze fase van de les wordt de klas in twee groepen gesplitst. De twee groepen doen hetzelfde. Een groep bestaat uit kinderen die heel goed zelfstandig en zelfontdekkend kunnen werken. De andere groep heeft meer instructie van de leerkracht nodig.
- Klassikale afsluiting. Elke les heeft een klassikale afsluiting. Voorbeelden: iedere leerling leest de zelfgemaakte tekst van woorden uit de woordendoosjes (dit doosje bevat alle geleerde globaalwoorden) voor aan de andere kinderen; tekeningen bij (zelfgekozen) woorden uit de groepstekst worden aan de anderen getoond en besproken; de kinderen spelen een beginklank-memory.

*Zelfstandigheid* De kinderen die goed zelfstandig kunnen werken en geen moeite blijken te hebben met het leren lezen (groep A) worden tijdens de verwerkingsfase van de les anders behandeld dan de groep kinderen die langzamer leert (groep B): groep A neemt dan de (op p.307 aangepast afgebeelde) werkkaart en gaat zelfstandig aan de slag volgens het vaste werkkaart-ritueel:

- De kinderen nemen hun woorddoosjes en kiezen een woord uit de tekst. Dat woord wordt later opgenomen in hun woorddoosje. Ze schrijven of stempelen dat woord.
- Daarna maken zij een zin met het nieuwe





een boom



een boom  
nog een boom



een boom  
nog een boom  
en nog een boom

woord en schrijven of stempelen dit. Woorden die zij nog niet kunnen schrijven mogen ze tekenen of openlaten zodat de leerkracht ze er later in kan schrijven.

- Vervolgens halen de kinderen een nieuw woord uit de groepstekst en stempelen, leggen of schrijven dat.
- Daarna maken de kinderen een tekening bij een woord uit de tekst.
- Ten slotte lezen de kinderen de tekst (of een deel ervan) aan elkaar voor.

Deze procedure wordt gevolgd als er sprake is van een nieuwe groepstekst. Andere lessen zijn

gebaseerd op een of meerdere bladzijden uit het tekstboek.

Met groep B wordt klassikaal gedaan wat groep A zelfstandig en individueel doet. Bovendien krijgt groep B extra (herhalings)instructie. In de tweede helft van de verwerkingsfase krijgt ook groep A instructie. Deze is vooral evaluerend. Ze vindt plaats aan de hand van vragen als: Wat ging goed bij iedereen? Waar heeft iedereen nog moeite mee? Wanneer groep A instructie krijgt begint groep B aan de werkkaart-activiteiten. Ook zij moeten dan een aantal onderdelen van de werkkaart zelfstandig doen.

**Creatief stellen** In de tweede helft van groep 3 start de klassikale cursorische leergang creatief stellen. Deze leergang is bedoeld om het proces van schrijven (motivatie, verzamelen, bewerken, uitschrijven en correctie) voor kinderen inzichtelijk en daardoor aantrekkelijk te maken. Hier staat de communicatie duidelijk voorop. Elke les eindigt met een evaluatie/presentatie aan de groep.

De auteurs gebruiken de cyclus: verwerven van informatie, veranderen van informatie, bewerken van informatie. Dat levert lessen op als de op p. 308 afgebeelde les.

**Spelling** De aparte lessen spelling zijn eigenlijk alleen bedoeld voor de kinderen die deze structuur beslist nodig hebben. De leergang bestaat uit twee lessen per week (twintig minuten per les). Voor kinderen die veel moeite hebben met spelling zijn extra kaarten aanwezig. Zo kan de stof op andere wijze nog eens worden aangeboden en verwerkt. De lessen spelling zijn cursorisch opgezet en staan los van de thema's. Ze hebben steeds dezelfde structuur en zijn dus heel gemakkelijk te verzelfstandigen en te individualiseren. De auditieve controles (dictees) kunnen gemakkelijk op band worden gezet.

### Balans en de aandachtspunten

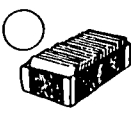
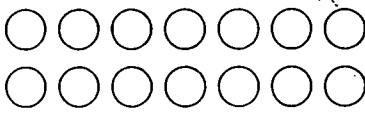

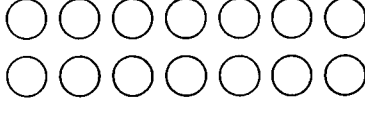

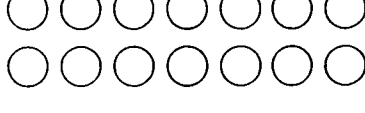

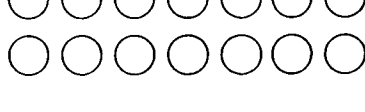

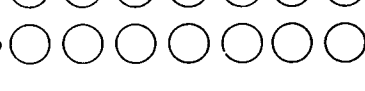
Het is fijn dat *Balans* er zo goed uitziet, zo goed doordacht is en zoveel aspecten van modern en goed taalonderwijs combineert. Toch zijn er een paar kanttekeningen te maken. Ze komen duidelijk naar voren wanneer *Balans* aan de in het begin van dit artikel naar voren gebrachte aandachtspunten wordt getoetst.

#### 1. BEGRIJPEND LEZEN VOOROP

**a Leesstof** *Balans* werkt met verantwoorde leesstof. Vaak zijn de teksten emancipatorisch net als de thema's. Het is wel jammer dat de leerkracht niet de handreiking wordt geboden om de lees- en taalprincipes die aan deze methode ten grondslag liggen toe te passen op thema's die in de groep leven. Want hoe emancipatorisch en de-stereotyperend de thema's ook zijn, ze blijven opgelegd.

**b Reflectie** Er wordt veel met eigen teksten gewerkt, er staan veel voor kinderen relevante teksten in de tekstboeken en in de meeste lessen

Lezen in Balans 3      Werkkaart van \_\_\_\_\_

is reflectie een onderdeel van het leerproces. Kinderen lezen elkaar voor en beoordelen elkaars teksten.

**2 DRIE STRATEGIEËN** Vooral bij de start van het lezen wordt gebruik gemaakt van het globaal lezen. De woorden in de woordendoosjes zijn globaalwoorden. Ook de groepsteksten worden via de strategie globaal lezen ontcijferd. Het spellen komt wel aan bod, maar is niet dominant. 'Moeilijkheden' (zoals een open lettergreep bij eten) worden niet gemedend.

**3 STRUCTUUR VERSUS VRIJHEID** In groep 3 staat—meer dan bij de kleuters—het geleide leerproces centraal. Voor de kleuters zijn er veel minder uitgeschreven en minder cursorische lessen dan voor groep 3. De lees- en schrijfhoek is in groep 3 verdwenen. Van les tot les wordt voorgeschreven wat de leerkracht—en dus ook het kind—dient te doen in de daarvoor uitgetrokken tijd. Weliswaar staat bij de spellingsleergang vermeld dat de kinderen die gemakkelijk tot lezen komen de spellingsleergang niet nodig hebben, maar de auteurs kunnen zich

## Je maan

Schrijf je eigen naam in je schrift.  
Schrijf je naam nog eens,  
maar dan met de laatste letter eerst,  
en zo verder.

*riet ~ teip*

Kun je je naam nog lezen?  
Doe zo ook met boom:

*boom ~ moob*

Wat is dat, een moob?

- ◆ een onderstebovenboom?
- ◆ een rare boot?

Verzin er nog zo een.

Gooi nu alle letters van je naam  
door elkaar.

Welke woorden kun je ermee maken?



Hoeveel woorden heb je al, An?

## Ik hoor melk

ik hoor .... ik ruik ....  
ik voel .... ik proef *melk*  
ik zie ....



Verwissel de woorden nu,  
of bedenk andere woorden.

ik hoor *melk* ik ruik ....  
ik voel .... ik proef ....  
ik zie ....

Wat vind je van deze zinnen?  
Zijn er goede zinnen bij?

voorstellen dat de leerkrachten de spellingslessen klassikaal zullen doorwerken.

Het is goed dat voor kinderen met (potentiële) spellingsproblemen extra werkkaarten zijn ontwikkeld. Zij hebben extra structuur nodig.

De leergang *Leren lezen* is voor alle kinderen hetzelfde. Hij is niet gebaseerd op eigen ontdekkingen, maar op een structuur die uitgaat van globaalwoorden en analyse daarvan.

4 INDIVIDUALISEREN Bij de leergang spelling is individueel werken heel goed mogelijk. Met de leergang creatief stellen kan dit niet, maar hierbij is een cursorische aanpak ook niet zo nodig. De leergang lezen zou echter wel mogelijkheden tot individualiseren moeten bevatten. Helaas is dat niet het geval. Leerkrachten die kinderen individueel willen leren lezen kunnen met *Balans* geen kant op. Het is een klassikale

methode. De wil om te individualiseren is er wel (blijkens de handleiding) maar daar blijft het bij.

De verdeling tijdens de verwerking in twee groepen zet niet veel zoden aan de dijk want de 'goede' groep doet hetzelfde als de 'slechte' groep. Wel krijgt de 'slechte' groep meer instructie. Ook mogen de 'goede' kinderen via de werkkaart allerlei activiteiten doen (zoals van de woorden uit het woordendoosje zelf een verhaal maken) waaraan de 'slechte' kinderen waarschijnlijk niet toe komen. Jammer genoeg missen die kinderen dan een activiteit die essentieel is voor het lezen. Op zo'n manier komen ze steeds verder achter. Er is in *Balans* slechts sprake van instructiedifferentiatie. Kinderen die geen moeite hebben met het leren lezen komen de tijd door met tekenen van het gekozen woord. Het is de vraag of tekenen in dit verband een zinvolle activiteit is.

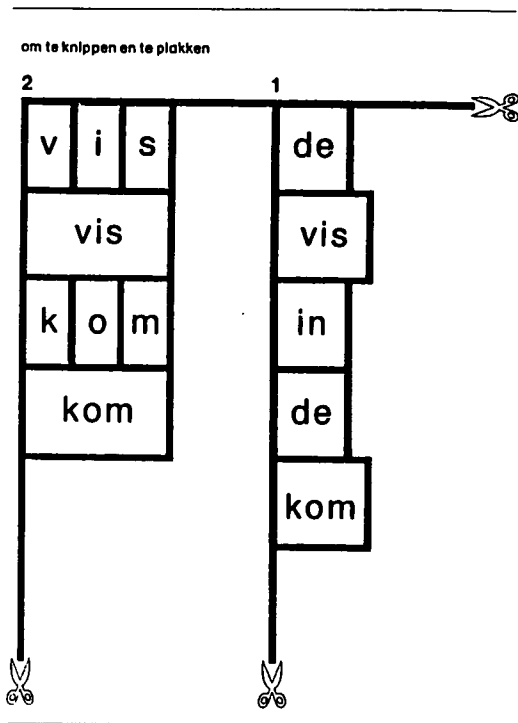
5 (TO)TAALONDERWIJS Op dit punt is *Balans* heel goed. Er is een aantal totaaltheema's, waarin moedertaalonderwijs, rekenen, wereldoriëntatie en spel geïntegreerd zijn. Er is ook een geïntegreerde luister/spreken/lezen/schrijven leergang. Hier zijn luisteren en spreken functioneel gekoppeld aan het lezen. Luisteren en spreken staan niet in dienst van het lezen, wat vaak in traditionele methoden wel het geval is.

Een dubbel pluspunt is de aandacht die *Balans* besteedt aan taalbeschouwing. Na een aparte leergang in het kleuteronderwijs wordt taalbeschouwing in groep 3 geïntegreerd, maar is toch duidelijk zichtbaar. Juist voor kinderen met potentiële leesproblemen is dat heel goed.

CONCLUSIE *Balans* is een heel mooi geïllustreerde methode met prachtige teksten. Lezen en schrijven worden functioneel benaderd. Begrijpend lezen neemt hierdoor een vanzelfsprekende plaats in. De methode is goed gestructureerd, maar de structuur wordt jammer genoeg klassikaal opgelegd, waardoor mogelijkheden tot zelf ontdekken, individualiseren en werken met eigen thema's verdwijnen.

### Het zwaluw-project/*De leeshoek*

Het zwaluw-project heeft als doel het aanvankelijk leesonderwijs te individualiseren. Uitgangspunt daarbij is dat de leerstof die de



kinderen moeten doorlopen zo is ontwikkeld dat zij zelfstandig door de stof heen kunnen gaan met behulp van goede en vaste codering, audiovisueel materiaal en dergelijke. De leerkracht hoeft dan minimaal tijd te besteden aan thema-instructie en kan zich richten op het analyseren van het leerproces en de (individuele) instructie.

Het zwaluw-project heeft voor de eerste drie leerstofpakketten als basis genomen de methode voor aanvankelijk lezen *De leeshoek*. Het gehele project bevat echter meer stof: er zijn in totaal dertig pakketten voor dertig maanden leesonderwijs, eindigend bij AVI-niveau 9 (eindniveau groep 5). Leerstofpakket 3 eindigt op AVI-niveau 1. Voor de kinderen voor wie de basisstof uit de methode *De leeshoek* niet toereikend is, bevatten de leerstofpakketten extra oefen- en herhalingsstof. De extra oefenstof is ontleend aan het LOTEb-programma. Het zijn oefeningen op deelvaardigheden. Ook deze remediërende activiteiten kunnen de kinderen stap voor stap zelfstandig en met behulp van veel audiovisueel materiaal (bij voorbeeld de language-master) doorlopen.

ik ben in de wei  
er zit een haas in de wei  
ik tik toon dan  
en wijs naar de haas  
ssst, doe ik  
en loop naar het hek  
tom ook  
ik kijk naar de haas  
een haas is lief, zegt toon  
ssst, doe ik  
maar dat hoort de haas  
de haas rent weg  
een haas is leuk, zeg ik  
toon zegt dat jij ssst doet  
dat is niet leuk  
dan loopt een haas weg

---

Om inzicht te krijgen in de methode van het ZWALUW-project is het goed de methode voor aanvankelijk lezen *De leeshoek* wat beter te bekijken. In de handleiding worden de begrippen 'organisatorische' instructie en 'leer'instructie gehanteerd. Met organisatorische instructie wordt bedoeld: de instructie die gegeven wordt om kinderen te vertellen wat ze moeten gaan doen, wat er van ze verwacht wordt, met welke taak ze precies aan de slag moeten, hoe ze met het materiaal moeten omgaan, waar de verwerking uit bestaat enzovoort. De auteurs vinden dat er zo weinig mogelijk organisatorische instructie moet zijn zodat er meer tijd vrij komt voor leerinstructie. Deze leerinstructie is op het lezen zelf gericht. De kinderen leren bij voorbeeld van de leerkracht dat in wisselrijtjes steeds een deel van het woord hetzelfde is.

Opvallend is het uitgangspunt dat leren lezen en schrijven geen synchroon lopende processen zijn. Er wordt gestart met het leren lezen. Het leren schrijven komt later en is in de leesmethode dan ook niet opgenomen. *De leeshoek* is dus een deelmethode. Hij richt zich niet op geïntegreerd taalonderwijs maar uitsluitend op het aanvankelijk lezen.

**LEREN LEZEN** Een leerling van groep 1, 2 of 3 die belangstelling heeft voor het lezen kan – individueel of in een kleine groep – met *De leeshoek* beginnen. Schrijvers van de handleiding hechten geen waarde aan andere leesvoorwaarden dan aan 'belangstelling voor'. Ze verantwoordt dit degelijk en ter zake kundig.

Het kind krijgt het boekje *De vis in de kom*. Deze zin wordt – via een verhaaltje, boek, liedje of iets dergelijks – geïntroduceerd aan een kind of aan een groepje kinderen. Er is van *De vis in de kom* ook een waslijnplaat. Die wordt opgehangen. De leerkracht knipt voor de ogen van het kind een grote zinstrook in losse woorden. Dan noemt de leerkracht de woorden van de zin door elkaar op. De kinderen moeten de woorden in hun boekje aanwijzen en uitspreken. Vervolgens nemen de kinderen de knip-plak-pagina uit hun boekje voor zich. Ze knippen de woorden los en plakken ze in de goede volgorde op (zie afbeelding op p. 309). De kernwoorden zijn 'vis' en 'kom'. Ze worden geanalyseerd, de letters worden benoemd en daarmee worden nieuwe woorden bedacht. Het oefenen met de losse letters moet vaak gebeuren. Er worden suggesties gegeven hoe dit voor de kinderen leuk te maken is.

Naast het oefenen van letters van de kernwoorden wordt er – met behulp van het boekje – spellend een verhaal gelezen. Daar komen alleen woorden in voor waarvan de kinderen de letters al kennen. In elk boekje – direct vanaf het begin – moeten de kinderen wisselrijtjes lezen. Ook hier is herhaling een belangrijke zaak. Elk boekje bevat een verhaaltje of rijmpje dat bestaat uit woorden die de kinderen spellend kunnen lezen.

Het boekje en de instructie hebben steeds dezelfde structuur.

Als alle kernzinnen behandeld zijn, kennen de kinderen alle klanken.

### *De leeshoek* en de aandachtspunten

#### 1 BEGRIJPEND LEZEN VOOROP

a *Leesstof* Wat *De leeshoek* hiervoor biedt is wat armzalig. Het is mij ook onduidelijk waarom er van kernzinnen wordt gesproken als in wezen de twee kernwoorden uit de zin uitgangspunt zijn voor het leren lezen.

De methode is gebaseerd op leren spellen. Een tekst zoals hierboven staat afgedrukt is geen



goede manier om tot begrijpend lezen te stimuleren. Afgezien van de drukfout is het een oninteressante tekst, die een slechte samenhang en structuur vertoont. Kinderen zullen zich daarom meer richten op het verklanken dan op het begrijpen.

b *Reflectie* Aangezien in deze methode het stellen wordt gemeden, is het voor de kinderen niet mogelijk om zelf tot teksten te komen. Omdat het zelf schrijven van teksten ontbreekt komt het communicatieve en motiverende element niet tot zijn recht. Reflectie ontbreekt in deze methode dan ook totaal.

2 **DRIE STRATEGIEËN** Op het eerste gezicht lijkt het erop dat het globaal lezen in deze methode als uitgangspunt wordt genomen. De kernzin en de daaruit voortkomende kernwoorden spelen immers een belangrijke rol. Maar bij nadere analyse blijkt dat de kernwoorden direct worden geanalyseerd. De losse letters worden weer gesynthetiseerd en met daaruit ontstane woorden wordt verder gewerkt. Het veelvuldige gebruik van wisselrijtjes geeft ook duidelijk aan dat het accent ligt op het spellend lezen. Visueel lezen is niet aan de orde, evenmin als de strategie contextinformatie. Vreemd is dat in de handleiding wel staat: 'de doelstelling van de Leeshoek is dat kinderen leren verschillende woord-identificatietechnieken op soepele en efficiënte wijze naast elkaar te leren toepassen', maar dat de auteurs niet aangeven welke woord-identificatietechnieken zij bedoelen. In artikelen over het ZWALUW-project (Clijssen 1989) worden wel woord-identificatietechnieken opgesomd: spellend lezen, het herkennen van lettercombinaties en directe woordherkenning. Mijns inziens vallen deze woord-identificatietechnieken alle onder dezelfde noemer: spellen.

3 **VRIJHEID EN STRUCTUUR** In *De leeshoek* wordt de kinderen totaal geen vrijheid gelaten zelfontdekkend bezig te zijn. Deze methode is gestructureerd als *Veilig leren lezen* en *Letterstad*, zij het dat in die methoden toch – al zijn het er niet zoveel – suggesties worden gegeven om kinderen te laten experimenteren. Het is goed dat er structuur aanwezig is. Het is echter jammer dat de structurering beperkt blijft tot het spellen.

4 **INDIVIDUALISEREN** *De leeshoek* legt het accent sterk op individualiseren. Het ZWALUW-project heeft misschien daarom deze methode als uitgangspunt genomen. Het verwerkingsprotocol (steeds op dezelfde wijze iets gepresenteerd krijgen en moeten verwerken) kan tot verzelfstandiging leiden. Maar toch blijft het noodzakelijk de kernzin te introduceren. Liefst – zo staat in de handleiding – met een verhaal, plaat, lied of boek. En welke leerkracht zal dat steeds individueel doen? Al snel zal gezocht worden naar een groepje kinderen. Sterker: menig leerkracht zal liefst de hele klas in de introductie van de zinnen mee willen nemen, onder het motto: baat het niet het schaadt ook niet.

Ook bij het lezen van de nieuwe woorden (sok, sik) en het lezen van de wisselrijtjes is instructie en controle nodig.

*De leeshoek* vereist wel minder organisatorische instructie dan andere traditionele methoden voor aanvankelijk lezen. Daarin hebben de schrijvers van de handleiding gelijk. Het vast protocol voor de zinsbehandeling maakt het mogelijk de kinderen zelfstandig te laten werken.

5 **(TO)TAALONDERWIJS** Het zal de lezer duidelijk geworden zijn dat *De leeshoek* het lezen geheel isoleert. Er is sprake van een zeer technische benadering. Spellend en het automatiseren daarvan staat op de voorgrond en het luister/spreken/stelonderwijs wordt hier los van gezien.

**CONCLUSIE** Jammer genoeg was er geen gelegenheid de totale methode van het ZWALUW-project goed te beoordelen. Er was namelijk bij de uitgever geen handleiding beschikbaar. Uit tijdschriftpublicaties (1989) blijkt dat verwerking van de stof uitgebreider is dan in *De leeshoek* en dat er gerichte activiteiten zijn gezocht voor kinderen die niet zo 'teacher-centered' als de activiteiten in het LOTE-programma. Ze zijn meer op het zelfstandig verwerken van de leerstof gericht. Individualiseren is ook hier waarschijnlijk het enige punt dat positief kan worden beoordeeld.

## De leeslijn

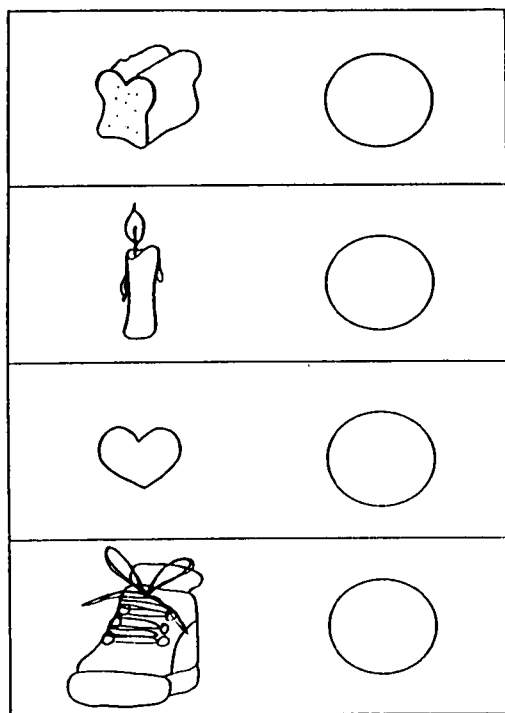
Al jaren is Kees de Baar via het Regionaal Pedagogisch Centrum in Zeeland bezig het aanvankelijk leesonderwijs te individualiseren en te integreren (wat ook wel de Zeelandlijn is genoemd). Op dit moment doen 26 basisscholen in Zeeland en 24 basisscholen buiten Zeeland mee met het Leeslijnproject.

Uitgangspunt van *De leeslijn* is het individueel en zelfontdekkend leren. De Baar noemt dit in de handleiding betekenisvol leren lezen. In de kleuterschool houdt dit in dat de leerkracht veel aandacht besteedt aan taalontwikkeling en dat kinderen naar eigen keuze in de lees- en schrijfhoek kunnen werken. De taalontwikkelingsactiviteiten die een leerkracht van groep 2 kan doen, worden beschreven in het Leeslijnactiviteitenboek. Het opschrijven – door de leerkracht – van gesproken taal neemt een belangrijke plaats in de voorbeelden die worden gegeven. De leerkracht van groep 1 of 2 moet ervoor zorgen dat kinderen het principe van de schriftelijke taalcommunicatie gaan inzien zodat er belangstelling ontstaat voor het materiaal in de lees- en schrijfhoek. Bij dit materiaal kan men denken aan letters voor het flanelbord, stempels en dergelijke, maar ook aan boekjes die speciaal voor *De leeslijn* zijn ontwikkeld. Deze Spoorzoekers worden niet alleen in de lees- en schrijfhoek gebruikt voor het zelfontdekken. Ze worden ook gebruikt in fase L4 (het maken en lezen van gemakkelijke woorden). Ook voor fasen L5, L6 en L7 zijn speciale boekjes ontwikkeld.

Een aantal kinderen zal zich via bewust geplande taalactiviteiten en het lees-en-schrijfhoekmateriaal zelf leren lezen. Zij doorlopen uit zichzelf de verschillende fasen die Kees de Baar onderscheidt in het leren lezen:

- L1 spelen met letters
- L2 onzinwoorden maken
- L3 woorden namaken
- L4 zelf woorden maken en lezen
- L5 steeds moeilijker woorden lezen (AV1-niveaus 1 t/m 4)
- L6 steeds moeilijker zinnen lezen (AV1-niveaus 5 t/m 7)
- L7 leren voorlezen (AV1-niveaus 8 en 9)

Een andere groep kinderen zal wat langzamer de fasen doorlopen en meer structuur nodig hebben. Voor hen is *De leesweg* ontwikkeld.

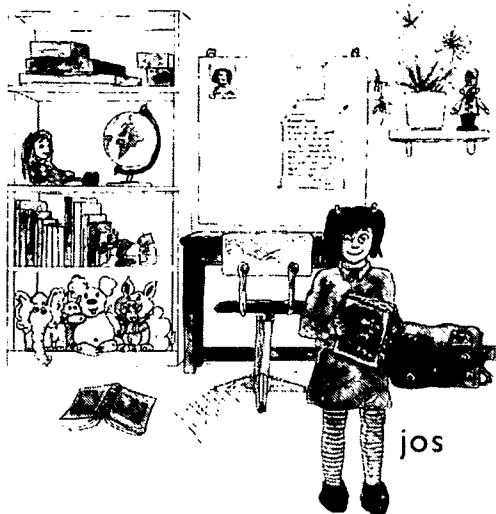


Ik bespreek vervolgens eerst *De leeslijn* en daarna *De leesweg*.

**DE ZELFONTDEKKENDE WERKWIJZE** Voor de groep kinderen die op eigen kracht het lezen onder de knie kan krijgen is het spelen/werken in de lees- en schrijfhoek belangrijk. Voor het werken in die hoek is speciaal werkbladmateriaal ontwikkeld. Bij fase L3 hoort bij voorbeeld een werkblad waarop de kinderen een rijmkleur moeten inkleuren (brood – rood) (zie afbeelding hierboven). De werkbladen zijn gemaakt om de leerkracht de mogelijkheid te bieden kinderen in een bepaalde fase oefenmateriaal te geven.

Fase L4 wordt in het Leeslijnactiviteitenboek uitvoerig beschreven. Er zijn veel werkbladen en opdrachten en de leerkracht is steeds nodig om de bedoeling van de opdrachten te verduidelijken.

Het zelfontdekken wordt in de derde en vierde fase via werkbladen gestructureerd. Jammer genoeg is de lijn in die structuur niet duidelijk. Het is moeilijk te beoordelen of elk kind de werkbladactiviteiten die bij de fasen horen, moet doen of dat het zijn/haar eigen keus kan blijven.



dit is jos.  
eigenlijk heet ze josé,  
maar toen ze klein was  
noemde mamma haar 'josje'  
en het is jos geworden.

DE GESTRUCTUREERDE LEERGANG Voor kinderen die niet zelfstandig via het spelen/werken in de lees- en schrijfhoek leren lezen is *De leesweg* ontwikkeld. Dit is een gestructureerde methode voor aanvankelijk lezen voor kinderen met mogelijke leesproblemen. De Baar geeft niveau L4 aan als het niveau dat kinderen moeten hebben bereikt om met *De leesweg* te kunnen gaan werken. Hij gaat uit van de volgende eigen leesvoorwaarden:

- het kind moet weten waar geschreven taal voor dient
- het kind moet kunnen rijmen via eindrijm
- het kind moet een eenvoudig drie-letterwoord kunnen naleggen en/of stempelen.

*De leesweg* kiest voor vijf basiswoorden waarvan de letters meteen worden losgemaakt om andere woorden te kunnen vormen. De basiswoorden zijn: jos, rik, dik, pap en mam. Deze basiswoorden komen in de zogenoemde 'groeiletterdoos'. In het bijbehorend boekje kunnen de kinderen lezen over jos. Het bevat een samenhangend verhaal waarin nieuw aangeboden woorden zinvol geïntegreerd worden (zie afbeelding hierboven).

Nadat de woorden dik, rik, jos, pap en mam zijn aangeboden en gestructureerd kunnen de kinderen voor zichzelf gaan lezen in de boekjes die Wegwijzers worden genoemd.

### *De leeslijn/leesweg* en de aandachtspunten

#### I BEGRIJPEND LEZEN VOOROP

a *Leesstof* In *De leeslijn* maken de kinderen eigen teksten in de lees- en schrijfhoek met behulp van veel analytisch materiaal (letters, letterstempels en dergelijke). Vaak komen die eigen teksten neer op het aan elkaar haken van – voor het kind – bekende letters. Op de bij de *De leeslijn* behorende videoband is een kind te zien dat in fase L4 verkeert. Hij heeft het flanelbord vol met letters gezet en leest samen met de leerkracht de woorden. Het zijn losse woorden zonder onderling verband. Het povere tekstenresultaat is waarschijnlijk te wijten aan de analytische benadering van het lezen. Ook al noemt Kees de Baar deze werkwijze *betekenisvol lezen*, toch zijn de teksten die de kinderen maken vaak minder betekenisvol dan gewenst.

Maar de teksten in de bij *De leeslijn* behorende leesboekjes zijn van geheel andere orde. Alhoewel de woorden kort en klankzuiver zijn is de tekst goed en samenhangend. In *Spoorzoeker 2* (tom en pom) is een Moluks jongetje de hoofdpersoon. In een andere *Spoorzoeker* kookt de vader van jos en dik eten en trekt hij met de kinderen op. Bovendien zijn het boekjes met mooie illustraties. Kortom: deze boekjes zijn wat inhoud en tekst betreft beter dan veel andere boekjes die in de eerste fasen van het leren lezen gebruikt worden.

In de gestructureerde leergang *De leesweg* wordt niet gesproken over eigen teksten. De kinderen leren lezen middels de woorden jos, rik en dik. In de boekjes die bij *De leesweg* horen spelen dezelfde figuren een rol als in de *Spoorzoekers*. Aan de samenhang in de teksten is veel aandacht besteed. De verhalen zijn begrijpelijk en dus motiverend voor de kinderen (zie afbeelding op p.314). Maar het blijft jammer dat de teksten zijn opgelegd. Juist probleemkinderen hebben het nodig te ervaren dat de eigen taal goed genoeg is om als uitgangspunt voor het lezen te worden genomen. Kees de Baar laat wel de goede kinderen hun eigen teksten maken en gebruiken. Eigenlijk moet het andersom zijn.



b *Reflectie* In de handleiding bij *De leeslijn* wordt vooral in de fasen L1 en L2 benadrukt dat de leerkracht de verhalen van de kinderen opschrijft. De kinderen leren daardoor het principe dat geschreven taal een symbool is voor gesproken taal. Jammer genoeg wordt de communicatiegedachte niet verder voortgezet in *De leeslijn* en *De leesweg*. Fase L3 begint met het naleggen van woorden (MKM-woorden). Daarna leggen en lezen de kinderen zelf woorden. Pas daarna komen weer hele zinnen aan bod. Die zinnen zijn dan samengesteld uit klankzuivere MKM-woorden. Dat alles resulteert in een werkwijze waarin reflectie op de communicatie geen systematische plaats inneemt. Op de videoband die bij *De leeslijn* behoort, leest de juf samen met de jongen zijn letters op het flanelbord. De wijze waarop de woorden zijn gespeld zijn onderwerp van gesprek. Niet het communicatieve aspect. Zo is er dan na fase L2 weinig sprake van reflectie op individueel niveau, en al helemaal niet op groepsniveau.

2 **DRIE STRATEGIEËN** Het is al gezegd: *De leeslijn* gaat uit van eigen teksten van de kinderen. In fasen L1 en L2 moet de leerkracht bij de tekening een tekst schrijven. Ook wordt het maken van groepsboeken gepropageerd. Men zou ver-

wachten dat het globaal lezen dus een belangrijke doelstelling is. Maar wanneer de beschrijving van het instructieproces in de handleiding wat preciezer wordt (fase L4) dan wordt er over eigen teksten niet meer gesproken. De boekjes en werkbladen gaan uit van spellend lezen. Het materiaal in de lees- en schrijfhoek is vooral analytisch (losse letters). Dat betekent dat er vooral vanuit (gekende) letters wordt gewerkt, dus gespeld wordt. Kees de Baar propageert betekenisvol leren lezen. Zijn boekjes zijn ook betekenisvol. Met goede illustraties die de tekst ondersteunen. Maar de teksten zijn op spellend lezen gericht. Raden is er niet bij, evenmin als globaal lezen.

3 **STRUCTUUR VERSUS VRIJHEID** Op dit punt is *De leeslijn/leesweg* beslist uitstekend. Kinderen die uit zichzelf de structuur van geschreven taal kunnen uitzoeken krijgen die kans. Kinderen die structuur nodig hebben krijgen die structuur aangeboden via *De leesweg*. Dat is een leesmethode die op dezelfde principes is gebaseerd als traditionele leesmethoden als *Veilig leren lezen* en *Letterstad*.

Er zijn wel wat verschillen maar die zijn niet essentieel. Ook *De leesweg* gaat uit van basis-(globaal)woorden die snel worden geanalyseerd en op andere wijze weer worden gesynthetiseerd. Uit de handleiding is niet op te maken waarom De Baar voor het ontwikkelen van een eigen methode heeft gekozen.

Uit de handleiding wordt ook niet duidelijk wanneer en op welke gronden beslist wordt welk kind zelfontdekkend mag (blijven) leren lezen en welke kinderen de structuur van *De leesweg* nodig hebben. Dat is heel vervelend. Het ligt voor de hand dat in groep 1 en 2 het principe van zelfontdekkend lezen gaat worden gehanteerd. Maar het gevaar is groot dat in groep 3 *De leesweg* voor alle kinderen gebruikt gaat worden. Want dat is vanouds het tijdstip waarop kinderen overschakelen van zelfontdekkend naar gestuurd leren.

4 **INDIVIDUALISEREN** *De leeslijn* is gemakkelijk te individualiseren. Via het uitnodigend milieu van de taalactiviteiten in de groep en de lees- en schrijfhoek kunnen kinderen hun eigen individuele leerweg bewandelen. Jammer genoeg wordt met de vorderingen van het leerproces (fase L4) de instructie ingewikkelder.

Dat betekent dat de leerkracht al snel zal overgaan op de klassikale instructie en de daaraan gekoppelde klassikale verwerking. Dit klassikale element is zeker aan de orde voor kinderen die *De leesweg* gaan volgen. Zij worden als groep benaderd en krijgen groepsinstructie.

Dat *De leeslijn/leesweg* gemakkelijk te individualiseren is ligt aan het feit dat het leesproces niet is gekoppeld aan talloze thema's en ingewikkelde (neven)activiteiten. Kinderen die de structuur van de methode dus nodig hebben kunnen gemakkelijk individueel worden benaderd. Daardoor is het mogelijk alle kinderen de gestructureerde leerlijn (*De leesweg*) individueel te laten volgen. Op dit punt verschilt *De leeslijn/leesweg* dus van traditionele methoden. De leerkracht kan eigen thema's behandelen en daarnaast *De leesweg* gebruiken. Een leerkracht die *De leesweg* thematisch invult en klassikaal werkt kan echter net zo goed *Veilig leren lezen* hanteren.

5 (TO)TAALONDERWIJS *De leeslijn/leesweg* is een methode die zich beperkt tot het technisch lezen. Alleen in de voorfase (L1 en L2) wordt aandacht geschonken aan het communicatieve element van het lezen.

Er staan voor de fasen L1, L2 en L3 (de kleuterschool) wel talige activiteiten beschreven, maar dat is niet het geval voor fase L4 (de fase van het aanvankelijk lezen). Taalactiviteiten worden gezien als voorafgaand aan het lezen, maar niet als synchroon lopend met het leren lezen. Dat is jammer.

CONCLUSIE Alhoewel deze methode boekjes gebruikt met goede – zelfs vaak emancipatorische – teksten en vrij goed is te individualiseren heeft de methode toch een aantal beperkingen.

Ze is zeer gericht op het leren spellen en laat daarmee kinderen teksten maken die niet veel verschillen van de bordlesjes behorend bij de traditionele methoden.

De structurering voor probleemkinderen is uitstekend maar het is niet duidelijk op grond waarvan beslist moet worden welk kind welke weg moet volgen. Dat betekent dat waarschijnlijk alle leerkrachten de 'veilige' weg van *De leesweg* inslaan.

## Hoop

In elk van de drie beschreven methoden komt één aandachtspunt voor goed aanvankelijk leesonderwijs duidelijk naar voren. *Balans* zet het begrijpend lezen voorop, het ZWALUW-project hecht veel waarde aan de individualisering en *De leeslijn/leesweg* probeert kinderen zelfontdekkend te laten lezen waar dat kan en structuur te bieden waar dat nodig is. Wat zou het goed zijn als ten minste de drie sterke punten van de verschillende benaderingen in één methode konden worden samengevoegd. Ik ben hoopvol gestemd.

## Literatuur

- Baar, K. de, *De leeslijn, een onderwijsleerpakket voor kindgericht leesonderwijs*, Amsterdam, Meulenhoff Educatief, 1990.
- Clijssen, Arjan, e.a., *Het ZWALUW-project in vogelvlucht*. Hoevelaken, CPS, 1989.
- Corjanus, J., e.a., *Balans, geïntegreerde lees/taalmethode voor het basisonderwijs*. Gorkum, De Ruiter, 1989.
- Dumont, J.J., 'Leesstoornissen: verschijningsvormen, samenhangen, oorzaken' in: A.J.W.M. Thomassen e.a. (red.), *Het leesproces*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1984.
- Hoek, Jacques, & Carla Oosterhuis-Hoogland, *De leeshoek*. Zeist, Dijkstra.
- Lamme, Henny, 'Leren lezen met de waterfietsmethode: techniek en begrip' in: *Moer* 1988/5.