

Leren lezen – uitdaging en opgave

In Moer 1990/1 besprak Henny Lamme de leergang De leesweg, onderdeel van de methode De leeslijn. Ze meende dat de verschillen tussen deze leergang en de traditionele leesmethoden niet essentieel zijn.

Kees de Baar, medewerker aan het Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland (RPCZ), reageerde in Moer 1991/1 met te stellen dat Lamme het verschil tussen de didactiek en de orthodidactiek negeert. Hieronder licht hij dat verschil nader toe.

*Hij gaat verder in op de volgende vragen: wat hield het project van het RPCZ precies in? Hoe kan, door kindgericht werken, het aantal kinderen met leesproblemen afnemen, en welke rol speelt de orthodidactiek hierbij?*¹

Het Leeslijnproject

We zijn bijna gewend geraakt aan het feit dat er elk jaar in groep 3 wel enkele kinderen zijn die onvoldoende vorderingen maken met het leren lezen. We gaan daarbij zelfs zover dat we leesproblemen van kinderen beschrijven als kindproblemen en het geheel toedekken met de verhullende benaming dyslexie. Het onderwijs met zijn klassikale leesinstructie en in het gunstigste geval individualiserende verwerkingsactiviteiten, blijft nagenoeg geheel buiten schot.

Het klassikale instructiemodel, al dan niet voorafgegaan door een voorbereidend programma, is volgens ons – medewerkers van het Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland – echter verantwoordelijk voor een groot deel van de geconstateerde leesproblemen. Op grond van ervaringen en projecten in de periode 1978-1989 kunnen we ook aantonen dat bij een kindgerichte werkwijze het aantal kinderen met leesproblemen sterk afneemt. Daarbij wijzen de projectresultaten uit dat dit niet remmend werkt op de leesontwikkeling van de andere kinderen.

In de periode 1978-1986 hebben we gezocht naar een werkwijze die het mogelijk maakt lees-taalontwikkeling van kinderen vanaf groep 1 gericht te begeleiden en te stimuleren, waardoor tevens leesproblemen zouden kunnen worden voorkomen.

Dit heeft in 1987 geresulteerd in de start van het Leeslijnproject (1987-1989). Daarbij waren in het eigenlijke projectjaar 1988-1989, over geheel Nederland verspreid, 65 basisscholen, 20 scholen voor speciaal onderwijs, 18 schoolbegeleidingsdiensten en 4 PABO's betrokken. Hoewel het project inmiddels is afgesloten worden alle kinderen die in het projectjaar 1988-1989 in groep 3 zaten, nog gevolgd tot augustus 1992. We verkrijgen zo een voortgangsbeeld van 1025 basisschoolkinderen over vier leerjaren (groep 3 t/m 6). De resultaten over de periode augustus 1988-maart 1990 zijn inmiddels gepubliceerd (Hol 1991).

Op grond van de ervaringen in het Leeslijnproject hebben we een methode ontwikkeld: *De leeslijn*. De methode omvat een volledige werkwijze voor voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet technisch lezen voor zowel basisonderwijs als speciaal onderwijs.

De kindgerichte werkwijze bestaat eruit dat begonnen wordt met ervaringsgericht-ontdekkend-leren in groep 1 en 2. Kinderen worden uitgedaagd geschreven taal te gaan gebruiken (geletterd te worden). Op grond van observatie wordt eind groep 2 besloten voor welke kinderen deze ontdekkende leerweg onvoldoende perspectief biedt. In groep 3 wordt vervolgens voor deze kinderen het ontdekkend leren ingewisseld voor gestuurd leren middels een specifieke orthodidactische instructieleergang.

Met de combinatiedidactiek van ontdekkend en gestuurd leren is het mogelijk gebleken tegemoet te komen aan de sterk uiteenlopende instructie- en oefenbehoefte van individuele kinderen.

Uitdaging en opgave

Met *De leeslijn* stimuleren we in groep 1 en 2 heel gericht taal-denkontwikkeling binnen een communicatief kader, wat bij een deel van de kinderen leidt tot ontdekkend leren lezen. We noemen deze werkwijze 'Betekenisvol leren lezen', omdat onze activiteiten aansluiten op de

geobserveerde belangstelling van kinderen en daardoor voor de kinderen betekenis hebben. We laten daarbij de kinderen uitgebreid ervaringen opdoen met gesproken taal, beeldtaal en geschreven taal.

De kinderen ervaren nadrukkelijk de samenhang tussen de verschillende taalvormen, maar ook de verschillen. Op grond van hun ervaringen worden ze *uitgedaagd* zelf geschreven taal te gaan gebruiken. Onze werkwijze is gebaseerd op de veronderstelling dat (bijna) alle kinderen over de mogelijkheden beschikken om geschreven taal te kunnen gebruiken. Geschreven taal vormt een essentieel onderdeel van onze cultuur en daarmee ook van de cultuur van jonge kinderen. Van jongs af worden kinderen geconfronteerd met geschreven taal en verwerven geleidelijk aan inzicht in de mogelijkheden en beperkingen ervan.

Op deze wijze construeert elk kind zijn eigen inzichten met betrekking tot geschreven taal op grond van de actieve ervaringen die het met geschreven taal opdoet (Goodman 1990). Internationaal noemt men dit 'emergent literacy'. Deze 'emergent literacy' wordt in de Nederlandse literatuur meestal 'ontluikende letterdheid' genoemd (Strickland 1989; Bus 1991; Mommers 1990).

We maken gebruik van deze 'ontluikende geletterdheid' en stimuleren in groep 1 en 2 'geletterd' worden *direct* en *indirect* door de activiteiten die we voorstellen en de lees- en schrijfhoek die we invoeren.

In onze werkwijze hebben we het voorbereidend lezen onderverdeeld in drie fases:

- L1 kennis maken met geschreven taal
 - L2 ervaringen opdoen met zinnen en woorden
 - L3 woorden namaken.
- Het aanvankelijk lezen krijgt een vervolg met twee fases:
- L4 zelf woorden maken en lezen
 - L5 steeds moeilijker woorden.

Voor elke fase hebben we specifieke boeken en boekjes ontwikkeld, de Spoorzoeker-reeks, maar ook spelletjes.

Indirect stimuleren we de ontluikende geletterdheid onder andere door vier specifieke prentenboeken (fase L1).

Deze prentenboeken wijken af van bestaande prentenboeken omdat ze duidelijk op zelfstandig gebruik door kleuters zijn toegeschreven.

We streven ernaar dat kleuters alleen of in een tweetal, zelfstandig met het prentenboek bezig kunnen zijn. Daarvoor dient het prentenboek:

- een volledig beeldverhaal te bevatten met zo klein mogelijke tijdsprongen, zodat toelichting van volwassene niet noodzakelijk is
- als verhaal direct aan te sluiten bij de beleavingswereld van kleuters
- een korte, ondersteunende tekst te bevatten als aanvulling op het beeldverhaal. Als kinderen worden voorgelezen weten ze meer over het verhaal, maar ook zonder voorlezen van de tekst moet de grote lijn van het verhaal duidelijk zijn
- een tekst te bevatten die door kleuters gemakkelijk te onthouden is. Na een paar keer de tekst gehoord te hebben kunnen ze dan elkaar 'zognaamd' voorlezen
- een tekst te bevatten die door taalvaardige kleuters geleidelijk aan herkend en gelezen kan worden.

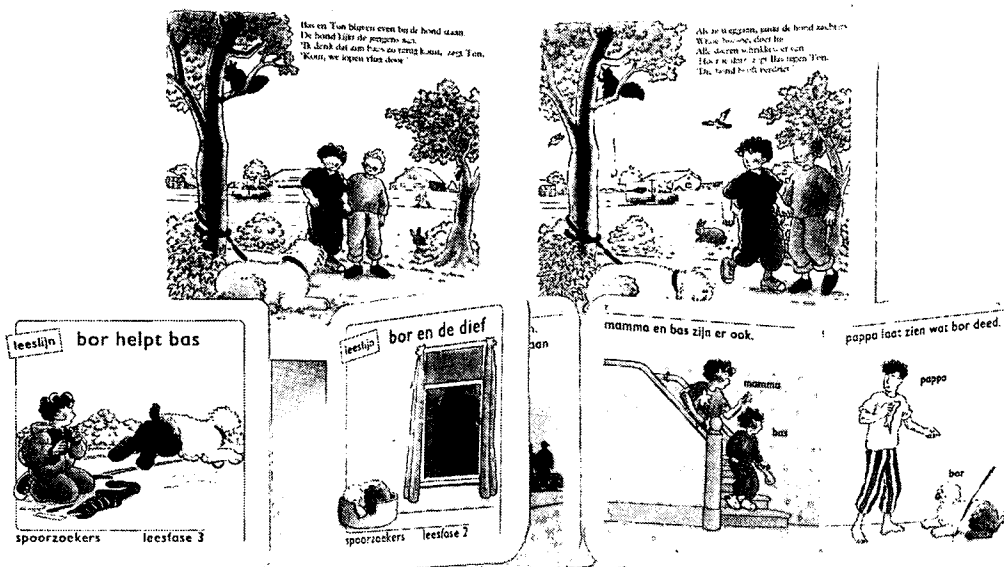
Het zelf schrijven van de prentenboeken maakte het tevens mogelijk in elk boek een typetje te introduceren dat in de boekjes voor fase L2, L3 en L4 steeds terugkomt. In fase L2 gebruiken we vier harmonikaboekjes met een voorleeszin, in fase L3 vier rijmboekjes met twee rijmregels per pagina (zie afbeelding op pag. 130).

Het *direct* stimuleren van de ontluikende geletterdheid gebeurt door de kinderen attent te maken op de mogelijkheden van het kant en klaar lettermateriaal in de lees- en schrijfhoek (letterstempels, letterblokjes, en dergelijke).

Het gebeurt vooral ook door de kinderen te stimuleren hun beeldverhalen (tekeningen) aan te vullen met geschreven taal; in het begin met hulp van de leerkracht, zo snel mogelijk echter zelfstandig.

Dat laatste doet onze werkwijze sterk verschillen met het zogenoemde natuurlijk of functioneel leren lezen. Wij leggen veel sterker de nadruk op specifieke ervaringen opdoen met woorden, klanken en letters om kinderen zo snel mogelijk leerkrachtonafhankelijk met geschreven taal bezig te kunnen laten zijn. We hebben daarom ook spelletjes ontwikkeld om kinderen vertrouwd te maken met woorden (spel Woordwijs), met klanken (spel Klankwijs) en met letters (spel Letterwijs).

Op deze spelletjes kom ik nog terug.



Eind groep 2 blijkt ongeveer 20 procent van de kinderen te kunnen lezen; ongeveer 30 procent heeft een gevorderde letterkennis en kan zelfstandig eenvoudige woordjes en zinnestempelen en lezen. Daarnaast is bij ongeveer 40 procent van de kinderen sprake van een beginnende letterkennis. Slechts ongeveer 10 procent van de kinderen staat nog helemaal aan het begin van het leesproces (Hol 1991).

De cijfers zoals ze door Hol zijn gepubliceerd zijn beslist niet geflatteerd, integendeel. Een aantal projectscholen had bij de start van het project nog zeer beperkte ervaringen met onze werkwijze in groep 1 en 2, waardoor de beginsituatie begin groep 3 nog vrij homogeen was.

Daarbij hebben we ook bewust projectscholen toegelaten met meer dan 50 procent andersstalige kinderen en zogenoemde zware stimuleringscholen (scholen waarbij voor 75 procent of meer van de kinderen sprake is van een sociaal-economische achterstandssituatie). We wilden namelijk nagaan of onze werkwijze ook effectief zou zijn op scholen waar door externe factoren het onderwijs bemoeilijkt wordt. De projectresultaten laten duidelijk zien dat dit het geval is.

Op grond van de projectresultaten en onze ervaringen in Zeeland sinds 1984 constateren we bij de overgang van groep 2 naar groep 3 grofweg drie ongeveer even grote subgroepen:

- a de kinderen kunnen eenvoudige boekjes lezen en gaan in groep 3 door met lezen. We noemen deze groep 'instructie-onafhankelijk'
- b de kinderen kunnen zelfstandig eenvoudige woordjes en zinnestempels maken.

(Ze hebben een gevorderde letterkennis en kunnen drieklankwoorden samenvoegen.)

Deze kinderen gaan in groep 3 door met specifieke lees-taalactiviteiten en krijgen incidenteel instructie. We noemen deze groep 'instructie-gevoelig'

- c De kinderen hebben nog geen of een zeer beperkte letterkennis of zijn nog niet tot klanksynthese in staat. We noemen deze laatste groep 'instructieafhankelijk'.

Naarmate het percentage kinderen met een andere moedertaal dan het (standaard) Nederlands groter is, neemt de instructieafhankelijke groep in omvang toe.

'Streektaalkinderen' blijken begin groep 3 instructieafhankelijker dan kinderen met standaard Nederlands als moedertaal. Hetzelfde geldt voor anderstalige kinderen. Kinderen met een streektaalachtergrond halen hun aanvanke-

lijke achterstand echter heel snel in. Anders-talige kinderen blijven vooralsnog hun achter-stand houden (Hol 1991).

Voor de instructie-onafhankelijke en de instructiegevoelige groep kinderen is het leren lezen een *uitdaging*. Deze kinderen beschikken over voldoende taalmogelijkheden om zonder of met incidentele instructie te leren lezen.

Voor de instructieafhankelijke groep kinde-ren is leren lezen echter vooral een *opgave*. Deze kinderen leren methode- en leerkrachtafhan-kelijk lezen. Door de activiteiten die we aanbie-den hopen we dat ze leren lezen ook als uit-daging ervaren omdat we daarmee verzekerd zijn van (interne) motivatie. En deze motivatie hebben we hard nodig.

Subgroep *a* heeft geen leesmethode in groep 3 nodig. Ze kunnen lezen als ze naar groep 3 gaan. Veel en vooral zelfstandig stil lezen sti-muleert hun leesontwikkeling voldoende (zie ook Van der Voort, 1991).

Subgroep *b* heeft steun aan een leesmethode in groep 3. Ze hebben echter geen globaal-woorden of basiswoorden meer nodig om de koppeling tussen geschreven en gesproken woorden en tussen tekens en klanken te er-va-ren. Ze kunnen met letterkennisactiviteiten doorgaan en meteen zelf woordjes gaan maken en lezen.

Subgroep *c* is voor het leren lezen volledig afhankelijk van de leesmethodiek. Voor deze subgroep hebben we een volledig nieuwe in-structieleergang ontwikkeld, *De leesweg*, waar-bij we de kinderen stap voor stap vertrouwd maken met het geschreven Nederlands.

Taalzwakke kinderen, kinderen met ontwikke-lingsproblemen en het merendeel van de kinde-ren met een andere moedertaal dan Nederlands blijken zeer gebaat bij deze instructieleergang. Het is ook logisch dat de laatste groep instruc-tieafhankelijk blijkt te zijn. Leren lezen is ge-bruik leren maken van geschreven taal. Wan-neer deze taal afwijkt van de eigen moedertaal, is het ontdekkend leren gebruiken van die tweede taal nauwelijks te verwachten.

Didactiek of orthodidactiek

Begin groep 3 start het systematisch leesonder-wijs voor subgroep *c*, de instructieafhankelijke groep kinderen. De andere kinderen gaan door met lees-taalactiviteiten. In de rest van dit arti-kel ga ik specifiek in op de werkwijze die we volgen met de instructieafhankelijke groep.

We streven ernaar dat alle basisschoolkinderen binnen een acceptabele tijd leren lezen. Daar-voor hebben we een voortgangslijn uitgestip-peld die het mogelijk maakt dat de zwakste kin-deren eind groep 6 het technisch leesproces beheersen en daarmee alle energie en aandacht beschikbaar hebben voor activiteiten waarvoor het lezen als middel noodzakelijk is. Lezen is namelijk geen doel maar middel. Zelfs in de fases van het aanvankelijk lezen waarin de lees-techniek wordt geleerd (fase L4 en L5) dient leesbegrip voorop te staan.

In haar bespreking van *De leeslijn* stelt Henny Lamme (1990, p.314) dat de verschillen tussen de leergang *De leesweg* en de traditionele lees-methoden niet essentieel zijn.

In mijn reactie (de Baar 1991, p.31) heb ik ge-steld dat daarmee het verschil tussen didactiek en orthodidactiek wordt genegeerd.

Kinderen die instructieafhankelijk leren lezen hebben naar ons idee een orthodidactische leer-gang nodig. Zonder orthodidactiek (en ortho-pedagogiek) in de basisschool kunnen we zorg-verbreiding rustig vergeten.

Het onderscheid tussen didactiek en orthodi-dactiek (of speciale didactiek) is vooral zicht-baar in de aandacht voor individuele kinde-ren. Niet het groepsproces maar het indivi-duele leerproces is uitgangspunt bij het bepalen van de indeling en de volgorde van de leerstap-pen.

De *didactiek* van het leren lezen houdt zich vooral bezig met een analyse van de leertaak (het lezen) en beschrijft vervolgens welke deel-aspecten systematisch aandacht verdienen en hoe dit het beste kan gebeuren. Daarbij wordt aangegeven aan welke voorwaarden kinderen moeten voldoen om met succes met het leer-proces te kunnen beginnen en hoe deze voor-waarden tot stand komen.

De *orthodidactiek* gaat echter een stap verder. In

de beschrijving van het leerproces dat een kind doormaakt, wordt meegenomen welke beperkingen individuele kinderen kunnen hebben in hun taal-denkontwikkeling, visuele en auditieve waarneming. Met name gaat het daarbij om de invloed van deze belemmeringen op het leerproces en over de wijze waarop deze belemmeringen kunnen worden opgevangen, ingeperkt of gecompenseerd.

'De leesweg' als orthodidactische leergang

EISEN Leren lezen veronderstelt onder andere een bepaald niveau van taalontwikkeling, taal-denkontwikkeling, auditieve en visuele waarneming.

Over *taalontwikkeling* en met name woordenschat kunnen we kort zijn. Een leesmethode lost geen taaltekorten of taalzwakte van kinderen op. Een leesmethode leert kinderen gebruik te maken van geschreven taal. Maar die geschreven taal moet in gesproken vorm wel door kinderen begrepen worden; met andere woorden, woordenschat en taalbegrip zijn voorwaarde voor of dienen gelijk op te gaan met de voortgang van het leerproces.

Aan de *taal-denkontwikkeling* worden specifieke eisen gesteld, wil leren lezen mogelijk zijn. Het kind moet namelijk weten dat:

- wat je zegt, geschreven kan worden
- geschreven taal gelezen kan worden en zo weer gesproken taal wordt
- een geschreven zin en een gesproken zin samenhangen
- geschreven en gesproken zinnen uit woorden bestaan
- een geschreven woord bij een gesproken woord hoort
- een geschreven woord uit letters bestaat, een gesproken woord uit klanken
- een letter bij een klank of klankcombinatie hoort
- letters en klanken van links naar rechts geordend worden (in het Nederlands!).

Auditief gezien moet een kind in woorden afzonderlijke klanken kunnen horen en deze klanken kunnen losmaken en onderscheiden van andere klanken. Vervolgens moet het ook klanken kunnen samenvoegen tot woorden.

Het probleem bij dit alles is dat het denken de waarneming stuurt. Een kind dat de klanken /b-o-k/ niet kan samenvoegen tot /bok/ hoeft geen auditief probleem te hebben. Waarschijnlijk weet het niet dat losse klanken samen een woord vormen of kan het de tussenklanken niet negeren. We horen namelijk ongeveer /bu/-/o/-/ku/. Mogelijk lukt het wel als we de taak vergemakkelijken door synthese te vragen van /bo/-/ku/ of van /bu/-/ok/.

Visueel gezien moet een kind in woorden letters kunnen onderscheiden en deze letters kunnen vergelijken met andere letters. Ook hierbij speelt het denken een grote rol.

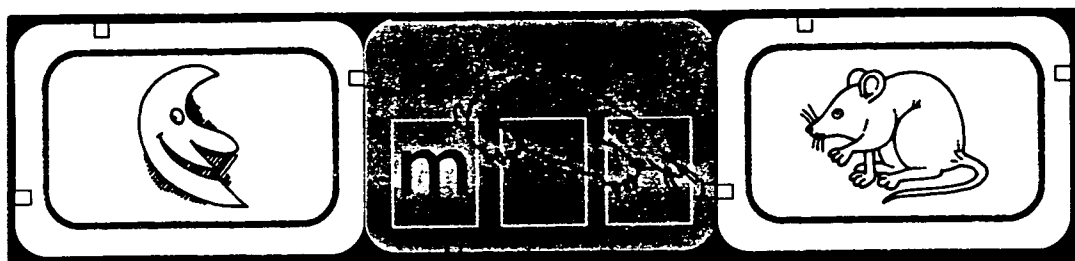
De letters 'k' en 'h' lijken op elkaar. Zolang je niet weet dat de verschillen essentieel zijn, worden ze niet herkend. Tenslotte zijn niet alle verschillen betekenisvol (g-g; o-a).

MATERIAAL Door specifiek spel materiaal te ontwikkelen hebben we gemerkt kinderen te kunnen helpen bij:

- het begrijpen van de samenhang tussen gesproken en geschreven zinnen, tussen gesproken en geschreven woorden
- het begrijpen van de opbouw van zinnen en woorden
- het herkennen van het vaste verband tussen klanken en letters en de volgorde daarvan in woorden.

In traditionele leesmethoden worden de globaalwoorden gebruikt om kinderen bovenstaande inzichten te laten verwerven. De eerste 4 à 6 weken in groep 3 worden daar met name voor gebruikt. Daarna wordt de nadruk verlegd naar letter-klankkoppeling en klanksynthese. Deze periode is voor een aantal kinderen te kort. De klassikale werkwijze maakt echter dat de leerkracht door moet gaan om de andere kinderen niet te lang af te remmen. Het gevolg daarvan is het niet goed op gang komen van het leerproces bij een kleine groep, wat voor enkele kinderen leidt tot het ontstaan van leesproblemen.

Wij gebruiken in onze werkwijze een vol jaar (groep 2) om de kinderen, aansluitend bij hun ontwikkeling, inzichten te doen verwerven die leren lezen mogelijk maken. We doen dat door prentenboeken, harmonikaboekjes



(ter bevordering van de links-rechts-beleving) en rijmboekjes, maar vooral door leerspelletjes.

De spelletjes Beeldwijs, Woordwijs en Klankwijs moeten ervoor zorgen dat kinderen snappen hoe geschreven taal in elkaar zit. We laten ze door de spelletjes ook het directe verband ervaren tussen gesproken en geschreven woorden en tussen klanken en letters. Als voorbeeld het (hierboven afgebeeld) spel 'Klankwijs'.

Het is in feite een klanksorteerspel op eindklank, beginklank of middenklank. Het nieuwe is echter dat we de kinderen laten zien waar ze op moeten letten (in dit geval de eindklank). We leren ze ook ervaren dat deze eindklank steeds wordt weergegeven door hetzelfde teken (klank-tekenkoppeling). Tevens oriënteren we ze op de klank- en letterpositie en op de volgorde binnen een woord.

We hebben zo alle voorwaarden voor leren lezen in spelmaterialen uitgewerkt. Daarbij streven we in groep 2 nog geen klank-tekenkoppeling na (het mag wel) maar *inzicht* in de samenhang tussen geschreven en gesproken taal. We stimuleren tevens de ontwikkeling van objectivatie en fonemisch bewustzijn (kunnen luisteren naar woorden los van de betekenis en in die woorden losse klanken kunnen onderscheiden).

ORTHODIDACTISCHE OPBOUW Daarna pas start in groep 3 het systematisch leesonderwijs met specifiek aandacht voor klanksynthese en letter-klankkoppeling. De leergang die we daarvoor ontwikkeld hebben is volledig orthodidactisch opgebouwd, dat wil zeggen dat we:

- zoveel mogelijk zintuigen inschakelen; dus visueel-auditief-kinesthetisch en tactiel werken (de methode moet sterk zijn, waar het kind mogelijk zwak is)

- moeilijkheden gespreid en stap voor stap aanbieden (verwarrende letters bij voorbeeld niet meteen na elkaar)
- instructie laten volgen door regelmatige oefening en vooral door systematische automatisering.

We weten dat de problemen voor kinderen kunnen liggen in de letterherkenning, in de klanksynthese, in de teken-klankkoppeling (geheugen!) en in het te spellend blijven lezen (zie afbeelding op pag. 134). Bij de opbouw van de leergang hebben we met deze mogelijke problemen rekening gehouden. Dit heeft tot tien orthodidactische keuzen geleid.

- We mikken op een stap voor stap aanbidding, in een specifieke volgorde, van nieuwe letters in een betekenisvol geheel (het prentenboekverhaal)
- We mikken op onmiddellijk actief gebruik van die letters en klanken door kinderen; leggend, stempelend, lezend, tekenend
- We beginnen met de letters voor de korte klinkers, in samenhang met de medeklinkers. Daarna volgen pas veel later de lange klinkers en de tweetekenklanken
- We bieden de letters aan met waarnemingsactiviteiten vanuit het lichaamsschema. De lichaamsas gebruiken we als ankerpunt voor de waarneming: het middel van het kind als basislijn voor het onderscheid in 'staande' en 'hangende' letters. De kinderen ervaren daarbij aan hun eigen lichaam de letterbeweging
- We gebruiken de tast om de vormherkenning van de letter te optimaliseren als aanvulling op de waarneming met de ogen
- We schenken erg veel aandacht aan automatisering van de letter-klankkoppeling op letter-niveau, maar vooral ook op woordniveau
- We oriënteren kinderen vanaf het begin op de structuur van woorden (woordanalyse), zowel



s

--	--	--



o

--	--	--



k

--	--	--



k

--	--	--



k

--	--	--



k

--	--	--



s

--	--	--

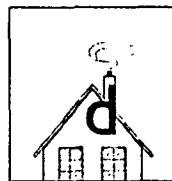


o

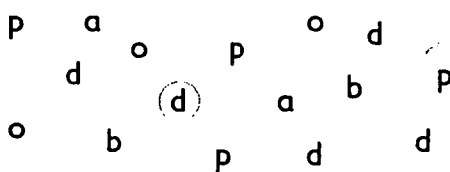
--	--	--



dik



d



op elk huis zit een dak.
dit is het huis van dik.
je kunt het dak goed zien.
soms klimt dik op het dak,
als zijn bal in de goot ligt.

visueel als auditief, en leren ze woorden opbouwen en afbreken

- We besteden nadrukkelijk aandacht aan het afbouwen van het spellend lezen, door kinderen middels lettergroep lezen structuur in woorden te leren herkennen. Het zogenoemde luisterlezen wordt aanvullend gebruikt
- We streven onmiddellijke toepassing van de nieuwe letterkennis na, zowel door het lezen van nieuwe leesboekjes als door het zelf laten bedenken van woorden en zinnen
- We gebruiken in het begin alleen de toegestane spelling. Pas vanaf leesniveau 5 confronteren we kinderen ook stap voor stap met de voorkeursspelling.

Totale leergang

De totale instructieleergang voor aanvankelijk en voortgezet technisch lezen is onderverdeeld in tien instructieblokken. Elk blok wordt afgesloten met bloktoetsen (tekst- en woordtoetsen), zodat we het gehele leerproces op de voet

kunnen volgen en de voortgang van elk kind zichtbaar kunnen maken.

Het basisinstructieblok omvat het aanvankelijk lezen. Dit blok valt uiteen in twee delen:

- korte klinkers en medeklinkers
- lange klinkers en tweetekenklanken.

De instructieblokken 1 t/m 9 bestrijken het voortgezet lezen. In onze indeling gaan we uit van instructieniveaus waaraan leesstof voor oefening is gekoppeld. Deze leesstof komt wat moeilijkheid betreft ongeveer overeen met de leesniveau AVI 1 t/m 9.²

De instructieniveaus 1 t/m 9 bevatten in totaal 90 instructieaspecten. Deze instructieaspecten worden aangeboden middels een instructieboekje (Wegboek) en geoefend middels een leesboekje (Wegwijzer). We ontwikkelen daarom ook 90 leesboekjes voor oefening van de instructieaspecten. Deze boekjes (Wegwijzers) zijn maximaal 22 bladzijden dik, zodat de kinderen – in tweetallen lezend – in twee lessen

NIVEAU 3

directe rede

huisje; hondje

kasten; vechten

moeder; breien

hakken; vinger

koorts; herfst

kastdeur; vuurrood

haken; roken

beren; sporen

kado; juni

rivier; liter

gezicht; bedreigd

In het bovenstaande overzicht betekent een streepje onder een lettergreep dat deze beklemtoond wordt of dat er sprake is van een lettercombinatie die problemen kan opleveren; een boogje betekent dat de lettergreep onbeklemtoond is.

een bepaald instructieaspect kunnen hebben geoefend.

De volgorde van de instructieaspecten bij het aanvankelijk en voortgezet lezen is gekozen op grond van een leerstofordening gebaseerd op de principes van het beheersingsleren. We hebben alle woordspecifieke en tekstspecifieke aspecten in volgorde gezet en verdeeld over de instructieblokken 1 t/m 9. Om een idee te geven van de instructieaspecten op enkele leesniveaus verwijzen we naar het hierboven afgedrukte overzicht van niveau 3 en 4. Op deze niveaus speelt met name het woordritme (beklemtoond/onbeklemtoond) een grote rol naast lastige lettercombinaties.

Goede lezers lezen gewoon de oefenboekjes (Wegwijzers) tijdens het lezen in vorderingsgroepen (tweetallen!) en komen zo alle instructieaspecten tegen. Desgewenst kan instructie voorafgaan of kan de instructietaak als controle achteraf gebruikt worden. Instructieafhankelijke kinderen krijgen altijd eerst instructie, en

NIVEAU 4

aardig; jarig

heerlijk; lelijk

agent; banaan

dikkerd; lachend

kado's; 's avonds

afval; kaarsvet

zwembad; brandweer

voetbalschoen; badhanddoek

stofzuiger; aardappel

dierentuin; schakelaar

jongetje; timmeren

kapitein; bikini

gaan vervolgens in tweetallen oefenen met de leesstof. Voor blok 1 en 2 bestaan er daarnaast ook werkbladen, spelletjes en flitskaarten om de nieuwe woordtypen te automatiseren op woordniveau. Vanaf blok 3 wordt alleen nog op tekstniveau geoefend.

In de bijlage op pag. 137 zijn de hoofdkenmerken van elk instructieblok weergegeven.

Elk instructieblok wordt afgesloten met een teksttoets die verondersteld wordt voldoende gelezen te worden (tijds- en foutennorm). Daarnaast is er een woordtoets die specifieke-aanvullende-informatie geeft voor de woordvaardigheid van een kind (niet genormeerd!).

Leerjaren

De instructieblokken zijn verdeeld over de leerjaren, uitgaande van het voortgangstempo van de instructieafhankelijke kinderen. Daarbij hebben we een leerstofbereik per jaargroep beschreven met vermelding van instructiedoelelen. De toetsing loopt verder dan het maximum instructiedoel voor een bepaald leerjaar, omdat goede lezers (instructie-onafhankelijk!) verder komen dan de instructiedoelelen voor een bepaald leerjaar (zie overzicht op pag. 136).

GROEP 3

streefdoelen

- leerstofbereik fase L4 en L5
- instructieblokken a, b, i
- toetsing: basistoets en toets 1 t/m 3

minimumdoelen

- juni: basistoets

GROEP 4

streefdoelen

- leerstofbereik fase L5 en L6
- instructieblokken 1, 2, 3, 4
- toetsing: toets 1 t/m 6

minimumdoelen

- november: AVI 1
- maart: AVI 2
- juni: AVI 3

GROEP 5

streefdoelen

- leerstofbereik fase L5 en L6
- instructieblokken 4, 5, 6, 7
- toetsing: toets 4 t/m 9

minimumdoelen

- november: AVI 4
- maart: AVI 5
- juni: AVI 6

GROEP 6

streefdoelen

- leerstofbereik fase L6 en L7
- instructieblokken 7, 8, 9
- toetsing: toets 7 t/m 9

minimumdoelen

- november: AVI 7
 - maart: AVI 8
 - juni: AVI 9
-

Slotopmerkingen

Een orthodidactische leergang introduceren in de basisschool kan het aantal kinderen met leesproblemen daadwerkelijk verminderen, mits in de werkwijze ruimte wordt gelaten aan goede lezers om zich sneller te mogen ontwikkelen.

Eind groep 3 blijkt 96 procent van de kinderen voldoende tot goede leesvorderingen te hebben gemaakt waarbij 9,7 procent de minimumdoelstelling voor de zwakke lezers en 49,3 procent het streefdoel voor de goede lezers van bereikt (Hol 1991).

Onze werkwijze vraagt echter een bewuste keuze van het schoolteam voor instructiedifferentiatie in groep 3 t/m 6, gecombineerd met 'Betekenisvol leren lezen' vanaf groep 1. Niet elk schoolteam zal deze keuze willen maken.

Onze alternatieve methodiek als tegenhanger voor de traditionele leesmethoden is gereed tot en met instructieniveau 5. De niveaus 6 t/m 9 volgen dit kalenderjaar, zodat we eind 1991 een ontwikkeling van ruim zes jaar kunnen afsluiten.

Noten en literatuur

- 1 De oorspronkelijke versie van dit artikel was geschreven in de 'toegestane' spelling, die ook voor de methode *De leeslijn* gebruikt is (Red.).
- 2 Een niveau-indeling van leesstof voor *technisch* lezen, ontwikkeld door het Katholiek Pedagogisch Centrum en in gebruik op bijna alle basisscholen.)

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

Baar, K. de, 'De leeslijn' in: *Moer* 1991/1, p. 31-32.

Bus, A. G., 'Ontluikende geletterdheid' in: *Leesgoed* 1991/1, p. 3-5.

Goodman, Y. M., *How children construct literacy*. Newark (Delaware), IRA, 1990.

Hol, T., 'Aparte instructielijn voor taalzwakke leerlingen nuttig, maar niet afdoende' in: *Didaktief* 1991, p. 26-28.

Lamme, H., 'Een goed begin is het hele werk' in: *Moer* 1990/7, p. 303-315.

Mommers, M. J. C., 'Aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs in internationaal perspectief' in: *Moer* 1990/7, p. 296-302

Strickland, D.S., & L.M. Morrow, *Emerging literacy: young children learn to read and write*. Newark (Delaware), IRA, 1989.

Van der Voort, T., 'Een pleidooi voor vrij lezen in de basisschool' in: *Moer* 1990/7, p. 290-295.

Bijlage

Hoofdkenmerken van de instructieblokken

FASE L4 Zelf woorden maken en lezen

- *Basisblok a* Klankzuivere eenlettergrepige woorden bestaande uit korte klinkers en één medeklinker voor- en achteraan het woord direct of spellend kunnen lezen. De onbeklemtoonde /e/ van het woordje 'de' wordt klein gedrukt aangeboden: de
- *Basisblok b* Klankzuivere eenlettergrepige woorden met één medeklinker voor- en/of achteraan het woord direct of spellend kunnen lezen. De onbeklemtoonde klanken van de woordjes 'de' en 'een' worden nog klein gedrukt aangeboden: de en een

FASE L5 Steeds moeilijker woorden

- *Instructieblok 1* (\pm AVI 1) Eenlettergrepige woorden met één medeklinker voor- en/of achteraan het woord, direct of lettergroep-spellend kunnen lezen. Daarbij leren herkennen van de niet klankzuivere lettergroepen eer-oor-eur, aai-ooi-oei; de eind d/b en de kort geschreven lange eindklinker (pa-nu-zo)
- *Instructieblok 2* (\pm AVI 2) Eenvoudige eenlettergrepige woorden met medeklinkercombinaties voor- en/of achteraan het woord direct of lettergroeps spellend kunnen lezen. Hoofdletters. Leren herkennen van nieuwe lettergroepen; uw-eeuw-ieuw; lettergroepen eindigend op ng(t)-nk(t)-ch(t); begingroep sch
- *Instructieblok 3* (\pm AVI 3) Eenlettergrepige, eenvoudige tweelettergrepige en samengestelde woorden direct of met lettergroep/lettergreepverdeling kunnen lezen. Nieuwe teken-klankkoppeling: i = ie (rivier). Het gebruik van dubbele punt en aanhalingstekens in de directe rede
- *Instructieblok 4* (\pm AVI 4) Tweelettergrepige, samengestelde en eenvoudige drielettergrepige woorden, direct, eventueel met lettergreepverdeling, kunnen lezen. Nieuwe teken-klankkoppeling: i (aardig); ij (heerlijk); 's.

FASE L6 Steeds moeilijker zinnen

- *Instructieblok 5* (\pm AVI 5) Lezen in betekenisvolle woordgroepen binnen de regel. Alle eenvoudige drielettergrepige woorden met een Nederlandse oorsprong direct (herkendend) kunnen lezen. Nieuwe teken-klankkoppelingen: c = s; sh = sj
- *Instructieblok 6* (\pm AVI 6) Lezen in betekenisvolle woordgroepen over de regel heen. Eenvoudige vierlettergrepige woorden direct (herkendend) kunnen lezen. Nieuwe teken-klankkoppelingen: vakantie
- *Instructieblok 7* (\pm AVI 7) Lezen met specifieke aandacht voor dynamisch accent. Alle oorspronkelijk Nederlandse drie- en vierlettergrepige woordtypen direct (herkendend) kunnen lezen. Nieuwe teken-klankkoppelingen: ch = sj; isch; ge = zje; y = ie/i.

FASE L7 Leren voorlezen

- *Instructieblok 8* (\pm AVI 8) Lezen met specifieke aandacht voor melodisch accent. Nieuw leesteken: het gedachtenstreepje. Eenvoudige vijflettergrepige woorden direct (herkendend) kunnen lezen. Nieuwe teken-klankkoppelingen: c = k; x; ou = oe; ë
- *Instructieblok 9* (\pm AVI 9) Op spreeknelheid lezen met een goede intonatie en accentuering. Leestekens: uitbreiding met het weglatingsteken. Uitbreiding met Franse en Engelse leenwoorden; lastige vier- en vijflettergrepige woorden. Nieuwe teken-klankkoppeling: é.