

Willy van Elsäcker & Ludo Verhoeven:

Het New Wave Project: *motiverend lees- en schrijf- onderwijs op de basisschool*

Het taalonderwijs is te weinig (inter-)actief. Het accent ligt op de passieve verwerking, waarbij het vooral gaat over de taalstructuur en niet zozeer over de inhoud. Voor kinderen is het moeilijk om hierbij hun motivatie overeind te houden. Het landelijk Expertisecentrum Nederlands (EN) – verbonden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen – wil hierin verandering brengen. Onder meer door middel van het New Wave Project¹, dat het lees- en schrijfond onderwijs leuker en motiverender probeert te maken voor de leerlingen. Willy van Elsäcker van het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding, en Ludo Verhoeven van de Katholieke Universiteit Nijmegen, schetsen achtergronden en uitgangspunten van New Wave en laten vier praktijkvoorbeelden zien.

Persoonlijke motivatie is de motor van het leren. Daarover zijn veel onderzoekers en opvoeders het eens (zie Guthrie e.a. 1995). Als kinderen om één of andere reden niet voldoende gemotiveerd zijn voor lezen en schrijven, is het de taak van de school om hier iets aan te doen. Motiverend lees- en schrijfond onderwijs is voor alle kinderen gunstig, maar voor kinderen die in een achterstandssituatie verkeren, is het zelfs zeer noodzakelijk. Kinderen die van huis uit optimaal gesteund worden, redden het meestal wel, al is de onderwijsaanpak niet optimaal. Bij kinderen in een achterstandssituatie kan het onderwijs echter net de doorslag geven.

Dit laatste werd overtuigend aangetoond door Catherine Snow (1991). Zij deed in de Verenigde Staten onderzoek in basisschoolklassen waar tenminste twee jaar lang de

ondersteuning op het terrein van lezen en schrijven op een bepaald niveau verkeerde: de ondersteuning was maximaal, middelmatig of minimaal. Uit het onderzoek kwam naar voren dat geen enkel kind de school als functioneel analfabeet hoeft te verlaten als het op school veel ondersteuning krijgt op het gebied van geletterdheid (lezen en schrijven).

In de Verenigde Staten zijn de verschillen tussen scholen onderling en tussen gezinnen veel groter dan in Nederland, maar er is geen reden om aan te nemen dat de uitkomsten van een dergelijk onderzoek hier veel anders zouden zijn. Hoewel veel leerkrachten ervan uitgaan dat de thuissituatie doorslaggevend is voor de schoolprestaties, blijkt uit dit onderzoek dat de school veel meer invloed heeft dan leerkrachten geneigd zijn te denken, wat een hoopgevende en stimulerende gedachte kan worden genoemd.

Meer aandacht voor leesmotivatie

In de Verenigde Staten werd en wordt men, net als in Nederland, geconfronteerd met tegenvallende lees- en schrijfpredaties en met grote groepen minder gemotiveerde kinderen. Als reactie hierop is een nieuwe stroming ontstaan die steeds meer terrein wint, zowel bij leerkrachten die dagelijks met de kinderen werken als bij onderzoekers die voor de wetenschappelijke onderbouwing zorgen.

Onderzoekers van het National Reading Research Centre (NRRC) in de Verenigde Staten gaan ervan uit dat naast cognitieve factoren (het kunnen lezen) ook affectieve factoren (het willen lezen) van grote invloed zijn op de leesvaardigheid. Het NRRC heeft daarom gekozen voor de term '*reading engagement*' (leesbetrokkenheid) als uitgangspunt voor haar onderzoek (zie Wigfield & Guthrie 1997). Hieronder vallen zowel cognitieve als affectieve aspecten. Dit uitgangspunt wordt gedeeld door het Expertisecentrum Nederlands (EN), dat verbonden is aan de Katholieke Universiteit Nijmegen (KUN).

John Guthrie van het NRRC stelt dat bij het lezen het kunnen begrijpen van een tekst weliswaar belangrijk is, maar dat de motivatie om die tekst te lezen een nog grotere rol speelt. Leesmotivatie kent meerdere facetten

en kan niet worden gereduceerd tot één enkele factor die al of niet kenmerkend is voor een leerling (zie Guthrie 1995, Guthrie & Wigfield 1997). Een schoolomgeving die de leesontwikkeling wil stimuleren, houdt rekening met verschillende dimensies van leesmotivatie. Wigfield & Guthrie onderscheiden elf mogelijke aspecten van leesmotivatie die in drie categorieën zijn onder te verdelen (zie Wigfield 1997).

CATEGORIE 1: ZELFBEELDASPECTEN

- 1 Kan de leerling de tekst aan of is deze te moeilijk? Vindt het kind zichzelf een goede lezer? (efficiëntie)
- 2 Vindt het kind het een uitdaging om een moeilijke tekst te lezen? (uitdaging)
- 3 Probeert het kind inspanning op het gebied van lezen zoveel mogelijk te vermijden? (vermijdingsgedrag)

CATEGORIE 2: MOTIVATIONELE ASPECTEN

In deze categorie valt onderscheid te maken tussen intrinsieke en extrinsieke motieven om te lezen. De eerste drie aspecten vallen onder de intrinsieke, de laatste drie onder de extrinsieke motivatie.

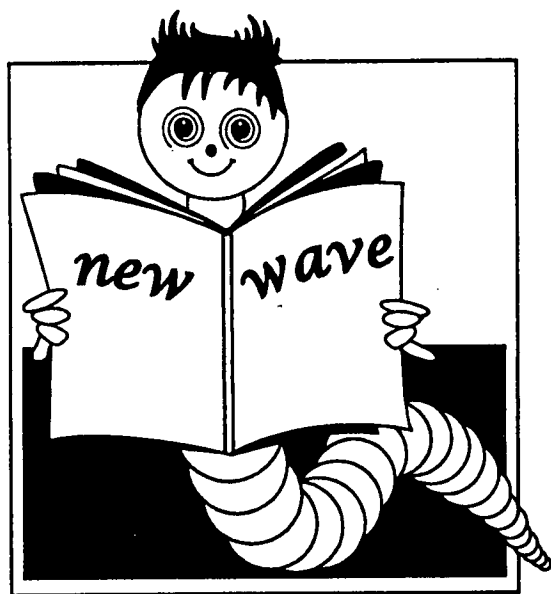
- 4 Wil de leerling graag iets weten over een bepaald onderwerp (nieuwsgierigheid)
- 5 Beleeft het kind plezier aan een goed geschreven tekst of boek? (betrokkenheid)
6. Heeft het kind het idee dat lezen een belangrijke activiteit is? (belang)
- 7 Wil het kind met zijn leesprestaties anderen voorbijstreven? (competitie)
- 8 Krijgt het kind in zijn omgeving enige vorm van erkenning voor zijn leesprestaties? (erkenning)
- 9 Leest het kind om hogere cijfers of een betere beoordeling van de leerkracht te krijgen? (beoordeling)

CATEGORIE 3: SOCIALE ASPECTEN

- 10 Leest het kind omdat er in de groep waarin het verkeert, thuis of op school, over gepraat wordt? (sociale redenen)
- 11 Leest het kind omdat het moet van de leerkracht, de ouders? (plichtsbetrachting).

Uit onderzoek van Guthrie en Wigfield blijkt dat de aspecten van intrinsieke motivatie en de aspecten van het zelfbeeld van de leerling

de grootste rol spelen (zie Wigfield 1997). In het leesonderwijs zou men dus vooral met deze aspecten rekening moeten houden. In Nederland ligt in het leesonderwijs de nadruk sterk op cognitieve aspecten. Als er al over affectieve aspecten gesproken wordt, beperkt dit zich vaak tot het onderdeel vrij lezen. Bij andere leesactiviteiten speelt leesmotivatie vaak nauwelijks een rol.



Uitgangspunten New Wave

In het New Wave Project wordt geprobeerd in alle facetten van het leesonderwijs aandacht te besteden aan de diverse aspecten van leesmotivatie. De New Wave is gebaseerd op onder meer de ideeën van Guthrie en Wigfield (1997), Stahl (1994), Cunningham & Allington (1994). Vooral op scholen in achterstandswijken is deze manier van werken succesvol gebleken.

De uitgangspunten van het New Wave Project sluiten nauw aan bij die van het Expertisecentrum Nederlands (EN): 'Interactief taalonderwijs is nodig om beter te kunnen aansluiten bij de leerbehoeften van kinderen die verschillen in aanleg en die afkomstig zijn uit uiteenlopende sociale en culturele groepen met vaak een verschillende taalachtergrond. Interactief onderwijs veronderstelt dat kinderen taal leren in een krachtige



Vrij lezen op de Tweezaamschool.

leeromgeving die *authentiek, sociaal en strategisch* leren van taal bevordert, die kinderen aanzet tot zelfstandig leren en rekening houdt met individuele verschillen tussen kinderen.'

Toegespitst op het lezen houdt dit voor de New Wave aanpak het volgende in.

Ten eerste dienen de kinderen dusdanig gemotiveerd te worden dat ze plezier krijgen (of houden) in het lezen van verhalende en informatieve teksten (zie Freeman-Smulders 1996). Dit kan bereikt worden door lezen en schrijven te koppelen aan interessante thema's en door het creëren van succeservaringen, waardoor de kinderen een positief zelfbeeld kunnen ontwikkelen. Het technisch lezen in niveaugroepen moet zoveel mogelijk vermeden worden, want dit kan leiden tot een negatief zelfbeeld en tot vermijdingsgedrag ten aanzien van lezen.

Ten tweede moeten er strategieën worden aangeboden die de kinderen leren na te denken terwijl ze lezen (zie Bok 1996). Ten derde is het van belang dat de kinderen zelfstandige, onafhankelijke leersers worden. Ten vierde moet er meer gecommuniceerd

worden over teksten; het doel van lezen en schrijven is immers communicatie (zie Schoor 1996). Ten vijfde is het belangrijk dat (zaak-) vakken en vaardigheden regelmatig geïntegreerd worden aangeboden om de transfer van vaardigheden te bevorderen (zie Verhoeven 1995).

Geen methode maar een aanpak

Het New Wave Project is geen methode, maar een flexibele aanpak, die binnen de geformuleerde uitgangspunten naar believen door leerkrachten kan worden uitgebreid of ingekrompen. De aanpak is bij uitstek geschikt voor scholen die een verouderde of geen methode voor begrijpend lezen gebruiken, maar kan in principe naast elke methode gebruikt worden. In de praktijk blijkt geen enkele leesmethode voor honderd procent te voldoen. Het is voor ontwikkelaars onmogelijk om met alle voorkomende situaties en verschillen rekening te houden. Dit betekent dat de leerkracht de kennis en vaardigheden moet hebben om hiaten in de gebruikte methode te kunnen opsporen en adequate



Kleutervoorlezen op de Tweezaamschool.

maatregelen te kunnen nemen. Het New Wave Project wil de leerkracht praktische handvatten geven om dit te doen.

Drie proefscholen

Het New Wave Project is in juni 1995 van start gegaan. Het project bestaat uit twee onderdelen:

- een tweearig longitudinaal onderzoek naar de samenhang van factoren van leesmotivatie en leesvaardigheid in 43 groepen van 34 basisscholen;
- een proef op drie van deze scholen waarbij in groep 6 een nieuwe aanpak met motiverende en stimulerende lees- en schrijfactiviteiten uitgetoetst werd².

De New Wave aanpak is in het schooljaar van 1996/1997 uitgetoetst in groep 6 van drie basisscholen in Den Haag met een zeer verschillende schoolbevolking. Op de basisschool Prinsehaaghe, in het centrum van de stad, zitten voornamelijk Surinaamse en Antilliaanse leerlingen. Op de Nutsbasisschool Bezuidenhout zitten vooral autochtone leer-

lingen uit de middenklassen, en de Tweezaamschool, in de wijk Transvaal, heeft vooral Turkse en Marokkaanse leerlingen.

De drie proefscholen werkten nauw samen met de Katholieke Universiteit Nijmegen (KUN) en het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding (HCO). Samen met de betrokken leerkrachten is nagegaan hoe in het leesonderwijs de motivatie van de kinderen kan worden versterkt. Daartoe zijn activiteiten ontwikkeld rondom het vrij lezen, het begrijpend en studerend lezen, het schrijven (stellen) en het voorlezen aan kleuters.

In de proefperiode werd geen gebruik gemaakt van een methode voor begrijpend lezen; er werd uitsluitend gewerkt volgens de New Wave aanpak. Het drie keer per week technisch lezen in niveaugroepen werd vervangen door drie keer per week vrij lezen. Hiernaast werden diverse stimulerende maatregelen genomen die de lees- en schrijfmotivatie van de kinderen moesten bevorderen.

Er is ruim aandacht voor de rol van de leerkracht, die vaak instructie geeft door middel van *modellen* (hardop denkend voor- doen) en voor de rol van de bibliotheek en

schoolmediatheekdienst, die de scholen voorzien van wisselcollecties en themacollecties.

Hieronder staan vier praktijkvoorbeelden.

Voorlezen aan kleuters

Leertaken zijn authentiek als ze betekenis hebben voor het kind. Het leren moet zoveel mogelijk functioneel zijn en een duidelijke relatie hebben met het dagelijks leven van de kinderen. Een voorbeeld van zo'n functionele, authentieke activiteit is het voorlezen aan kleuters. Behalve van authentiek leren is bij deze activiteit ook sprake van sociaal leren.

De oudste kleuters van de Tweezaamschool kiezen één keer in de veertien dagen, op donderdagmorgen, een prentenboek uit de boekenvoorraad in de klas. Hun leerkracht plakt op elk boek een gele kleefsticker met de naam van de kleuter en brengt de boeken naar groep 6. Leerkracht Adrie Weeda deelt de boeken uit. Als alle kinderen van groep 6 het prentenboek van hun leesvriendje uit de onderbouw hebben, kunnen ze gaan voorbereiden. Dit gebeurt in tweetallen. Eerst leest iedereen het prentenboek voor zichzelf. Daarna lezen ze het boek voor aan hun leespartner. Die geeft adviezen over de manier van voorlezen. Op een groot vel papier aan de muur staan de regels en adviezen die bij het voorlezen gelden. Adrie geeft ook nog een aantal adviezen.

Die middag gaan de 27 kinderen van groep 6 naar de onderbouw en halen hun leesvriendje op. Alle kinderen hebben een vaste leespartner aan wie ze voorlezen. De kinderen verspreiden zich daarna over twee lokalen: de klas van groep 6 en de klas van de Turkse meester die er op dat tijdstip niet is.

De kinderen doen hun best om zo goed mogelijk voor te lezen. Ze stellen na het verhaal vragen, ze wijzen op de illustraties en ze laten de kleuter navertellen aan de hand van de plaatjes. Na ongeveer een kwartier brengen de kinderen hun leesvriendje terug naar hun groep en dan volgt de nabespreking. 'Juf, mijn kleuter wilde vandaag helemaal niet stil zitten en hij luisterde ook niet!' 'Hoe zou dat komen, denk je? Vond jouw kleuter het boek niet leuk?'

Zowel de leerlingen als de leerkrachten zijn

zeer tevreden over het kleutervoorlezen. De kinderen oefenen op deze manier het technisch en begrijpend lezen en ook het voordrachtslezen. De tekst in de prentenboeken is niet te lang en wordt goed voorbereid, zodat ook zwakke lezers hiermee een succeservaring kunnen opdoen. Normaal gesproken is het heel moeilijk om zwakke lezers te bewegen een tekst meerdere keren te lezen, wat een heel goede oefening is. Bij het kleutervoorlezen wordt de tekst zonder morren vele keren herhaald.

Voor de kleuters is het leerzaam om in een één-op-één situatie voorgelezen te worden. Door middel van voorlezen maken ze kennis met schrijftaal en breiden ze hun kennis van de wereld en hun woordenschat uit. Tevens leren ze hoe verhalende teksten in elkaar zitten; allemaal vaardigheden die de kinderen voorbereiden op het begrijpend lezen in de latere leerjaren.

Werken in onderzoeksgroepen

Met het oog op sociale interactie wordt groot belang toegekend aan vormen van coöperatief leren. Door samen met leeftijdgenoten te communiceren, kunnen kinderen hun cognitieve strategieën versterken. Door samenwerken leren kinderen geleidelijk aan hun eigen oplossingsstrategieën expliciet te maken en te toetsen aan die van anderen.

Mieke Paulussen is leerkracht in groep 6 van de Nutsbasisschool Bezuidenhout in Den Haag. Drie keer per jaar kiest Mieke een thema uit dat bij geschiedenis, biologie of aardrijkskunde aan de orde komt en ze integreert dit thema met het leesonderwijs in die periode.

In mei en juni is het thema Middeleeuwen aan de orde. De school heeft wel een aantal boeken over de middeleeuwen, maar niet voldoende voor de hele groep van dertig leerlingen. Daarom heeft Mieke van tevoren een themacollectie besteld bij het Projectbureau Maatwerk, de schoolmediatheekdienst van de gemeente Den Haag. De kinderen lezen nu bij het vrij lezen zowel informatieve als verhalende boeken uit de thema-collectie. Hiernaast kiest Mieke een spannend boek over de middeleeuwen om uit voor te lezen.

Na een paar weken, als de kinderen wat

beter in het thema zitten, mogen ze zelf een subthema kiezen om nader te bestuderen, zoals bijvoorbeeld: ridders, kastelen, kloosters, heksen, de gewone burger, etcetera. De kinderen geven schriftelijk en individueel hun eerste, tweede of derde keuze op. Mieke stelt daarna de groepen samen, zoveel mogelijk rekening houdend met de voorkeur van de kinderen. Dan kunnen de kinderen in hun onderzoeksgroepen aan de slag.

De leesuren en zaakvakuren worden gecombineerd zodat er per week meerdere malen aan het thema gewerkt kan worden. Eerst stellen de kinderen met hun groepje onderzoeksvragen op. Mieke helpt hierbij en stelt eventueel een aantal aanvullende vragen. De vragen worden verdeeld onder de groepsleden. De kinderen worden gestimuleerd om zoveel mogelijk verschillende bronnen te gebruiken, zoals de interactieve encyclopedie op de computer, tv-programma's, videobanden, wijkbibliotheek, interviews met familie, kennissen of deskundigen. Ieder maakt voor zich aantekeningen. De resultaten worden in de groepjes besproken.

Tijdens het werken in groepjes loopt Mieke rond en observeert. Als ze dingen ziet misgaan, geeft ze ter plekke, of anders de keer daarop, een miniles waarin ze bepaalde zaken nog eens voordoet of uitlegt, bijvoorbeeld hoe het register in de jeugdcyclopedie werkt.

Aan het eind van elke les krijgen de deelnemers van de onderzoeksgroepen de kans om te vertellen hoe de samenwerking in hun groep verlopen is. Af en toe deelt Mieke ook formuleren uit waarop de kinderen de samenwerking in hun groep schriftelijk en individueel kunnen beoordelen. Ook naar aanleiding hiervan worden minilessen gegeven. Sociale vaardigheden, zoals luisteren naar elkaar, elkaar serieus nemen, hoe op een opbouwende manier kritiek te geven en dergelijke worden dan besproken en voorge-daan.

Als alle onderzoeksvragen beantwoord zijn, maken de kinderen individueel een werkstuk waarin ze de gevonden informatie verwerken. Daarna bereidt elke onderzoeksgroep een mondelinge presentatie voor. Op vrijdagmiddag is tijd ingeruimd voor twee presentaties van ongeveer 10 tot 20 minuten. Eerst is de

| HOE WAS DE PRESENTATIE? | | Datum: 19-6-97 | | | |
|--|---|----------------|---|---|---|
| Naam van het team: | | | | | |
| Onderwerp: <i>ridders</i> | | | | | |
| Eén deel van de presentatie vond ik heel interessant, namelijk: <i>hoe een schildknaap ridder word</i> | | | | | |
| Heel goed aan de presentatie vond ik het volgende: <i>toon én van hun groepje vragen ging stellen want de vragen word beantwoord en dan heb je ook weer wat geleerd.</i> | | | | | |
| Ideeën die de presentatie nog beter kunnen maken: <i>beter voorbereiden, alles uit het hoofd spreken, niet uit een boek, de boeken door laten geven, niet lang laten duren voor ze weer wat informatie hadden en niet proberen grappig te zijn.</i> | | | | | |
| 1. Ze weten veel over het onderwerp | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ze legden alles goed uit. Ik begreep het goed | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ze hadden zich goed voorbereid | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ze wisten er allemaal evenveel van | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ze wisten wat belangrijk is en wat niet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ze werkten goed samen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ze beantwoordden de vragen goed en geduldig | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Ze deden het leuk zodat iedereen bleef luisteren | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Ze gebruikten veel hulpmiddelen waardoor het leuk was | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Abbeelding 1: De presentatie wordt geëvalueerd.

onderzoeksgroep 'ridders' aan de beurt en daarna volgt de presentatie van de 'heksen'. De heksen zorgen voor veel hilariteit omdat ze een pot heksenalf rond laten gaan en enkele kinderen voor de klas uitnodigen om de 'heksenproef' te doen. Iedereen die lichter is dan 50 kilo wordt als heks gebrandmerkt. Beide groepjes krijgen een daverend applaus van hun medeleerlingen. Na elke presentatie vullen alle kinderen het evaluatieformulier in (zie afbeelding 1). Hierin komen vragen aan de orde zoals: 'Wat vond je het meest interessant van deze presentatie?' en 'Wat zou de presentatie nog beter kunnen maken?'

Woordbetekenis afleiden

In het proces van taalontwikkeling spelen leerstrategieën een belangrijke rol. De leerkracht kan het strategisch leren bevorderen door leerlingen bewust te maken van hun eigen (leer)gedragsregels. Het gaat erom de instructie niet alleen te richten op begrip en inzicht, maar ook op integratie van het

geleerde in het eigen kennisbestand van kinderen.

Op de Tweezaamschool wordt langere tijd gewerkt aan het thema Roofdieren. In de klas is een themacollectie aanwezig met allerlei boeken over roofdieren. Er wordt voor-gelezen, er worden begrip-pend leesteksten gegeven rond dit thema en er wordt gewerkt in onderzoeksgroepen. De kinderen hebben zelf een roofdier gekozen dat ze nader willen bestuderen. Hiernaast zet Linda Reginek, leerkracht van groep 6, voordat de school begint, één of twee zinnen op het bord die met het thema roofdieren te maken hebben. Ze gebruikt hierbij bij voorkeur belangrijke themawoorden waarvan ze wil dat de kinderen die leren en onthouden. Woordenschat-tuitbreiding is belangrijk, want bijna alle kinderen in haar groep zijn tweedetaalleerders. Linda heeft twee woorden afgeplakt met een strook papier:

‘Prooidieren leven vaak in grote Dat is belangrijk voor de’

Als de kinderen de klas binnenkomen, loopt een aantal meteen door naar het bord: ‘Wat zou er staan?’ Er wordt druk gespeculeerd: ‘Grote landen!’ ‘Nee joh, dat is het niet, grote bossen!’ Als de bel gaat en iedereen op z’n plek zit, vraagt Linda welke woorden er onder de strookjes zouden kunnen staan. Het eerste woord is snel gevonden: ‘Prooidieren leven vaak in grote groepen’. Het tweede woord kost meer moeite. Linda helpt de kinderen een beetje door de eerste letter ‘v’ te laten zien. Dat leidt nog niet tot het goede antwoord. Maar als ze de tweede letter ‘ei’ laat zien, brullen de kinderen in koor ‘veiligheid!’

Linda doet dit soort oefeningen regelmatig. De kinderen vinden het altijd reuze spannend om te ‘raden’ wat er onder de strookjes staat en het kost niet veel tijd; het meeste denkwerk verrichten de kinderen al voordat de les begint. Zo leren ze spelenderwijs de context van de zin te gebruiken als ze een woord niet weten, een belangrijke leesstrategie.

Zelf een prentenboekverhaal schrijven

Door middel van wederkerend onderwijzen kan de leerkracht het proces van taal leren versnellen. Het is de taak van de leerkracht

om tijdens het verloop van het leerproces de leerling gerichte sturing te geven met als uiteindelijke doel interne sturing door de leerling zelf.

De kinderen van groep 6 van de Tweezaam-school lezen elke veertien dagen voor aan de oudste kleuters. Nu gaan ze zelf een prentenboek maken voor hun leesvriendje in de onderbouw. De leerkracht, Adrie Weeda, vertelt hen dat ze het prentenboek mee naar huis mogen nemen als ze het aan hun leesvriendje hebben voorgelezen. Dan kunnen ze het thuis ook nog eens aan een jonger broertje of zusje voorlezen.

Om een prentenboek te maken moet er van alles gebeuren. Er moet een verhaal geschreven worden, er moeten tekeningen gemaakt worden, er moet een voorblad gemaakt worden met de titel en de naam van de auteur erop. De pagina’s moeten genummerd worden en er moet een inhoudsopgave bij komen. Daarna moet alles samengevoegd worden tot een echt boek.

Zelf een verhaal schrijven is voor de meeste kinderen geen eenvoudige opgave. Daarom modelt Adrie voor de klas hoe je dat aan kunt pakken. Ze gebruikt hiervoor een zogenaamd verhaalschema (zie afbeelding 2) dat ze heeft overgenomen op een groot vel papier dat voor de klas hangt. De kinderen luisteren aandachtig naar wat Adrie vertelt: ‘Ik denk dat onze leesvriendjes het wel leuk vinden om een sprookje te horen. Nu kan je natuurlijk een bestaand sprookje gaan schrijven maar je kan zelf ook een sprookje gaan verzinnen. Nou heb ik een klein neefje. Die is 5 jaar en hij heet Joeri. Ik ga nu een sprookje verzinnen voor mijn neefje Joeri. Joeri is dol op sprookjes. Het liefst heeft hij sprookjes over spoken en draken. Daarom ga ik een sprookje voor hem schrijven dat gaat over spoken en draken. Dat zijn de hoofdpersonen in mijn verhaal.’

Adrie schrijft in het schema achter het woord ‘hoofdpersonen’: spoken en draken. Adrie denkt hardop verder: ‘Ik weet wat! Ik laat Joeri zelf ook meedoen in mijn verhaal. Dat lijkt me nog leuker. Dan wordt hij de hoofdpersoon!’

Adrie: ‘Joeri gaat logeren bij spoken en draken. Dit vind ik al een aardig idee. Dit wordt de

titel van het verhaal. Maar ik ben nog lang niet klaar. Want er is een probleem. Wie kan mij helpen bij het verzinnen van een probleem? Een verhaal is pas leuk als er een flink probleem ontstaat.'

Irfan: 'De spoken en de draken vinden Joeri niet leuk!'

Adrie: 'Dat is wel een ernstig probleem. Joeri wil bij hen gaan logeren maar ze vinden hem niet leuk. Ze willen hem niet.'

Ergül: 'Op een dag gaat Joeri naar hun huis en gaat hij zich verstoppen. Een draak vindt hem en vertelt het aan de spoken.'

Sükrü: 'En toen was het 's avonds en toen gingen ze hem pakken.'

Adrie: 'Oei, wat griezelig. Maar denk er wel aan dat dit een verhaal voor een kleuter wordt. We moeten we het niet te eng maken.' (De kinderen lachen)

Nadia: 'Ze geven hem een drankje en dan wordt ie onzichtbaar en dan gaat ie meedoen met de spoken en draken.'

Adrie: 'En als ie dan weet hoe die zich gedragen moet bij de spoken en de draken, dan mag ie blijven, dan accepteren ze hem toch! En hoe loopt het af?'

Hakan: 'Het was een droom!'

Adrie: 'En de moraal? Wat kunnen we hiervan leren?'

Ergül: 'Je moet nooit bij iemand gaan die je niet kent!'

Tijdens het gesprek vult Adrie het schema verder in. Daarna krijgen de kinderen allemaal een verhaalschema dat ze zelf in gaan vullen. Ze bedenken nu de opzet voor hun eigen verhaal. Ze mogen dit alleen doen of samen met hun vaste leespartner. Als de kinderen hun ideeën hebben verwerkt in het schema, kunnen ze echt beginnen met het schrijven. Dit neemt meerdere lesuren in beslag, verdeeld over twee weken. Adrie geeft af en toe minilessen. Soms schrijft ze een zin of alinea op het bord en vraagt aan de kinderen suggesties om het stukje spannender of leuker te maken. Daarna passen de kinderen hun eigen tekst aan. Ze maken verschillende versies en laten hun leespartner de tussenversies lezen en beoordelen. Adrie bekijkt de eindversies.

Sommige kinderen mogen hun eindversie op de computer of op de typemachine maken. Een lijstje aan de muur bepaalt wie hiervoor aan de beurt is. Als ook de illustraties en het

VERHAAL-SCHEMA

| | | |
|-----------------|--|-----------------|
| Hoofdpersonen: | <i>spoken en draken</i> <i>Joeri</i> | |
| Plaats: | <i>een heel ver land</i> | Tijd: <i>nu</i> |
| Titel: | <i>Joeri gaat logeren bij spoken en draken</i> | |
| Probleem: | <i>De spoken en draken vinden Joeri niet leuk</i> | |
| Gebeurtenissen: | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Joeri gaat naar het huis van de spoken en draken</i> - <i>Hij verstopt zich</i> - <i>Draak vindt hem → vertelt het door</i> - <i>Ze gaan hem pakken</i> - <i>Hij krijgt drankje → onzichtbaar</i> | |
| Afloop: | <i>Het was een droom</i> | |
| Moraal: | <i>Eerst iemand goed kennen en dan pas gaan logeren.</i> | |

Afbeelding 2: Het gebruik van een verhaalschema wordt door de leerkracht gemodeld.

voorbeeld klaar zijn, kan het boek in elkaar gezet worden. Enkele verhalen worden door de kinderen of door Adrie voorgelezen voor de klas. En dan kunnen de kinderen gaan voorlezen aan hun leesvriendje in de onderbouw.

Perspectief

De leerkrachten van de drie proefscholen hebben in het proefjaar in nauwe samenwerking met de KUN en het HCO zoveel mogelijk New Wave activiteiten uitgeprobeerd. Op die manier werd belangrijke informatie verkregen over de uitvoerbaarheid en de bruikbaarheid in de praktijk. Veel activiteiten bleken op alle drie de scholen goed aan te slaan bij zowel leerlingen als leerkrachten. De aanvankelijke scepsis van de leerkrachten sloeg in de loop van het jaar om in enthousiasme. De leerlingen waren zichtbaar meer gemotiveerd voor lees- en schrijfactiviteiten. Zoals

Linda Reginek, leerkracht van de Tweezaamschool het formuleerde: 'Als je in het begin van het jaar zei «We gaan lezen», werd er niet echt enthousiast gereageerd, maar als het lezen nu niet door kan gaan, balen ze'.

Opvallend was dat op de school met de grootste achterstanden, de Tweezaamschool, de groei in motivatie het grootst leek. Dit is niet verwonderlijk als we bedenken dat er bij kinderen in moeilijke sociaal-economische omstandigheden van stimulering van huis uit vaak weinig sprake is. Als de school dan extra maatregelen neemt, heeft dit meer effect dan op een school waar de kinderen van huis uit al sterk gemotiveerd zijn. Op achterstandscholen zijn het vooral de school en de leerkrachten die het moeten doen. De New Wave aanpak kan daarbij een hulpmiddel zijn.

Het komend schooljaar zullen nascholingscursussen gegeven worden op scholen in Den Haag die belangstelling hebben voor de aanpak. Het jaar daarop zal ook landelijk met de New Wave aanpak gewerkt kunnen worden. Het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum te Amersfoort is betrokken bij de implementatie. Bij de nascholing zal gebruik gemaakt worden van een zevendelige serie videobanden die op de drie proefscholen zijn opgenomen. Voor Pabo's zal in de loop van 1998 een CD-ROM beschikbaar komen in het kader van het project MILE Nederlands, zodat ook aankomende leerkrachten kennis kunnen nemen van de New Wave aanpak. Op deze interactieve CD-ROM zullen tevens twee in de praktijk opgenomen lesvoorbeelden te zien zijn.

Noten en literatuur

- 1 Het New Wave Project is tot stand gekomen dankzij een subsidie van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen op advies van de Stichting Lezen.
- 2 De toetsgegevens zijn nog niet uitgewerkt. De eindanalyses en toetsresultaten zullen in de loop van 1999 in een wetenschappelijk rapport verschijnen.

Bok, A., 'Leren lezen met Leerzame Vragen' in: *Moer* 1996•1, blz. 21-33.

Cunningham, P. M. & R.L. Allington, *Class-*

rooms that work. They can all read and write. New York, Harper Collins College Publishers, 1994.

Freeman-Smulders, A., 'Op school is lezen iets heel anders' in: *JSW*, nr. 1, 1996, blz. 25-28.

Guthrie, J., e.a. *Concept-oriented reading instruction: an integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading.* Maryland, University of Maryland College Park (in press), 1995.

Guthrie, J. T. & A. Wigfield, *Reading engagement. Motivating readers through integrated instruction.* Newark, International Reading Association, 1997.

Schoor, C., 'Het taalonderwijs is veel te passief' in: *Didaktief*, januari 1996, blz. 5-7.

Snow, C., *Unfulfilled Expectations.* Harvard University Press, 1991.

Stahl, J.S., (ed.), *Cooperative learning in language arts. A handbook for teachers.* New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1994.

Verhoeven, L., 'Leesbevordering: naar een integratieve aanpak' in: *Lezen op school en in het gezin.* L. Verhoeven & A. Wald. Delft, Eburon, 1995.

Wigfield, A. & J. T. Guthrie, 'Motivation for reading: An overview' in: *Educational Psychologist*, Vol. 32 (2), 1997, blz. 57-58.

Wigfield, A., 'Reading motivation: A domain-specific approach to motivation' in: *Educational Psychologist*, Vol. 32 (2), 1997, blz. 59-68.