

Mini-methodes met maximale resultaten

Leren construeren en reflecteren in een pabo-praktijk, deel 2

In Moer 2002-1 heb ik mijn praktijk zoals ik die in Pabo Arnhem uitvoerde, geëxpliciteerd om vat te krijgen op mijn eigen onderwijspraktijk. Een praktijk die mijns inziens moet voldoen aan de nieuwe denkbeelden over leren en onderwijzen. Het leren dient opgevat te worden als een actief en sociaal proces, gebaseerd op sociaal-constructivistische leertheorieën. Onderwijzen betekent in dit verband het begeleiden van dit actieve en sociale proces. De rol van de opleidingsdocent verandert in deze nieuwe context van kennisoverdrager naar procesbegeleider van het onderwijsleerproces van de studenten. In retoriek gemakkelijker gezegd dan in de praktijk gedaan.

In het vorige artikel heb ik vooral mijn worstelproces van het in de hand houden en loslaten van het onderwijsleerproces laten zien. Te veel nog probeerde ik vat te houden op het leren van de studenten. Weliswaar kregen de studenten binnen de opdrachten veel ruimte om zichzelf te laten zien en mee te denken (reflecteren), maar de versnippering van de leerinhoud in strakke opdrachten bood tegelijkertijd weinig ruimte aan eigen initiatief van de studenten. Ook het sociale aspect kwam minder tot zijn recht dan ik steeds hoopte.

Maar door erover te schrijven, nieuwe streefdoelen voor mezelf vast te stellen, opnieuw uit te proberen begint zo langzamerhand voor mezelf wel duidelijk te worden hoe een leeromgeving die uitdaagt actief en sociaal kennis te construeren, ingericht kan worden. Een leeromgeving waarbinnen reflectie op de zelfgeconstrueerde kennis een belangrijk ontwikkelinstrument is tot verder leren en ontwikkelen.

In het academiejaar 2000-2001 heb ik de

module 'De didactiek van aanvankelijk lezen en schrijven' waarover ik in het vorige artikel schreef, weer anders ingericht. Actief en sociaal leren betekent dat studenten moeten handelen aan de leerinhoud en dus ermee aan de slag moeten. Hoe ik dit heb aangepakt, beschrijf ik in dit artikel. Naast een nieuwe opzet van de module wilde ik tevens twee nieuwe invalshoeken bij deze module een rol laten spelen. Hoe kan ik mijn collega's beter betrekken bij de ontwikkeling van een nieuwe opzet en op welke wijze kunnen we ICT een rol laten spelen in de module?

Loslaten en vertrouwen

Een duidelijk leerpunt uit eerdere opzetten van de module 'De didactiek van aanvankelijk lezen en schrijven' was het durven ruimte te geven aan de studenten om zelf te experimenteren met de inhouden die ze zich eigen moeten maken. In de afgelopen jaren, vanaf 1993, zijn er goede materialen ontwikkeld waarin de leerstof die van belang is voor de didactiek van lezen en schrijven op verschillende manieren wordt aangeboden.

Op basis van ervaring weten we dat de ontwikkelde materialen¹⁾ geschikt zijn om de inhouden van het leren lezen en schrijven zelfstandig eigen te maken. Tijdens de bijeenkomsten (in totaal zijn er negen bijeenkomsten van anderhalf uur verdeeld over twee periodes van tien weken) wordt vooral aandacht besteed aan het leren praten over en toepassen van de leerstof en aan het ontwikkelen van een visie omtrent te kiezen didactiek. Voorheen werd die leerstof in concrete opdrachten opgedeeld die dan weer in groepen moesten worden uitgewerkt. Dat werkte niet voldoende constructief zoals ik in *Moer 2002-1* al schreef. De studenten voelden onvoldoende binding (ownership) met de stof. Vaak te laat ontdekten de studenten de relevantie van de inhoud. De vraag die ik me na afloop van die module dan ook stelde was: Hoe krijg ik de studenten zover dat ze zich vanaf het begin gaan interesseren voor het onderwerp, gaan praten over de inhoud van het vak en de didactiek, dat ze dat samen doen (coöperatief) en dat er resultaat op tafel komt dat te evalueren is. We leiden tenslotte studenten op om straks startbekwaam voor de klas te staan en op een of

andere wijze zullen we die startbekwaamheid moeten evalueren.

Twee woorden kwamen hoog in mijn vaandel te staan: loslaten en vertrouwen. Voor mij betekenden deze woorden concreet dat ik de strakke regie van de lessen los moest leren laten en dat ik er vertrouwen in moest hebben, op voorhand, dat studenten zelf kunnen en willen leren. Om dit te bereiken was er mijns inziens een sterk begin nodig, een allesomvattende beginopdracht die uitdagend genoeg is om samen aan de slag te willen en kunnen gaan, een opdracht die zo geformuleerd is dat de studenten de leerinhoud van de didactiek van lezen en schrijven als hun probleem ervaren waarvoor ze samen oplossingen willen zoeken. Tegelijkertijd moet er voldaan worden aan doelen die studenten uiteindelijk startbekwaam maken. De doelen die ik voor ogen heb en die studenten met behulp van zo'n krachtige beginopdracht moeten bereiken, zijn:

- Weten wat de vakinhoud van aanvankelijk lezen en schrijven is (kunnen navertellen in vakjargon voor collega's en in gewone woorden voor bijvoorbeeld ouders);
- Weten hoe je kinderen positief kunt uitdagen en ondersteunen (pedagogisch/didactisch handelen);
- Kunnen integreren van deze kennis in de kennis over lezen en schrijven (generaliseren);
- Samenhang met andere vakken leren zien (transfer);
- Ontwikkelen van reflectieve vaardigheden;
- Verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden.

Krachtige beginopdracht

Wat beweegt studenten het beste om vak-kennis²⁾ te ontwikkelen en dan bij voorkeur in samenhang met het totale onderwijswerk? Zelf les moeten geven, iets aan een ander duidelijk moeten maken. Dat zet aan tot nadenken over de inhoud en het proces. Wat moet ik aanbieden en hoe ga ik dat aanpakken? Twee uitgangsvragen voor de beginopdracht, die ik kortweg de 'uitgeversopdracht' heb genoemd. Om deze vragen te beantwoorden hebben studenten kennis nodig waarnaar ze zelf op zoek moeten³⁾.

Tijdens een eerste bijeenkomst komt het 'wonder van het leren lezen en schrijven' aan de

orde. Aan de hand van eigen ervaringen, een verhaal (bijvoorbeeld *Jubelientje leert lezen* van Hans Hagen) en confrontaties met 'vreemde boeken' (Marokkaans, Russisch, Turks et cetera) bespreken we gezamenlijk wat dit wonder inhoudt.

Er ontstaat een schema met aan de ene kant wat kinderen kunnen bij het lezen en schrijven en aan de andere kant wat een leraar zoal kan doen om de kinderen zover te krijgen. Het schema (zie figuur 1) vormt nu de basis voor de basisopdracht:

Stel dat je gevraagd wordt om materialen te maken voor de basisschool in het kader van leren lezen en schrijven, zowel voor de leerling als voor de leerkracht. Wat voor oefeningen en opdrachten bedenkt je dan voor kinderen zodat ze leren lezen en schrijven en welke aanwijzingen geef je de leerkracht mee om leerlingen in dit proces te begeleiden of te sturen?

Deze basisopdracht geldt voor alle studenten. Vervolgens verdeel ik de studenten in groepen volgens het expertgroepen- en stamgroepenidee. Elke expertgroep krijgt een specificatie van de opdracht. Die specificatie is wat betreft inhoud gebaseerd op de verschillende methodes die er op het gebied van aanvankelijk lezen en schrijven zoal zijn (zie figuur 2). Daarmee wil ik tevens bereiken dat studenten methodes inkijken en leren kennen.

Het schema dat we aan het begin samen hebben gemaakt, dient voor de studenten als handvat om de materialen vorm te geven en de taken te verdelen in de expertgroep. Het uiteindelijke resultaat, wij noemen dit op de pabo inmiddels 'de mini-methode', moet wel één geheel zijn en door een andere collega-student direct te gebruiken in de praktijk. Om het gebruik in de praktijk van de ontwikkelde materialen te stimuleren komen de mini-methodes na afloop van de module in de bibliotheek te liggen (ik kom hier in het kader van 'evalueren' nog op terug).

Het ontstaan van de 'mini-methode'

Zodra de opdracht helder is, gaan de studenten in groepen aan de slag in de expertgroepen. Elke groep heeft een letter gekregen (zie figuur 2) die het uitgangspunt vormt voor het maken van de

PROCES van LEZEN in klankzuivere periode		PROCES van SCHRIJVEN in klankzuivere periode	
Leerlinggedrag	Leraargedrag	Leerlinggedrag	leraargedrag
1. Letters aan klanken leren koppelen.	1. Letters aanleren: - beeld (visueel en getekend) - klank laten horen - gebaar - verhaal om de letter heen bedenken.	1. Klanken leren koppelen aan tekens (ofwel letters).	1. Klank-tekenkoppeling aanleren: * als bij lezen met extra aandacht voor * motorische oefening (hier integreren wat bij module 'schrijven' aan de orde komt).
2. Aanbieden letters leren onderscheiden tussen andere letters.	2. Visuele discriminatie oefeningen bedenken van gemakkelijk naar moeilijk.	2. Aanbieden klanken leren onderscheiden tussen andere klanken.	2. Auditieve discriminatie oefeningen bedenken van gemakkelijk naar moeilijk.
3. Klanken hardop aan elkaar leren koppelen tot een woord.	3. Auditieve synthese-oefeningen bedenken met: - klankzuivere enkelvoudige woorden - opklimmend in moeilijkheidsgraad (mkm, mmkm, mmkmm etc.).	3. Woorden hardop in afzonderlijke klanken verdelen.	3. Auditieve analyse-oefeningen bedenken met: - klankzuivere enkelvoudige woorden - opklimmend in moeilijkheidsgraad (mkm, mmkm, mmkmm etc.).
4. Letters, woorden, zinnen, tekst leren lezen.	4. Letters, woorden, zinnen en tekst laten lezen. Begrip en techniek.	4. Letters, woorden en zinnen zelfstandig leren schrijven.	4. Auditief letters, woorden en zinnen laten schrijven zonder zichtbare voorbeelden in de klas.
5. Zingeven, betekenis geven aan de woorden, zinnen en tekst: - Wat lees ik? - Hoe lees ik? - Waarom lees ik?	5. Veel met kinderen over boeken praten, zowel over de vorm als over de inhoud.	5. Teksten leren schrijven over dingen die je bezighouden.	5. Vrije schrijfopdrachten bedenken. Alle kinderen moeten de gelegenheid krijgen te schrijven. Dus verschillende niveaus van tekst-schrijven aanbieden.

Figuur 1: Schema leerling- en leraargedrag met betrekking tot leren lezen en schrijven

materialen. De vraag die de studenten zich moeten stellen is wat ze zelf moeten weten over de letter (= vakinhoudelijke kennis), hoe ze de letter het beste aan de kinderen kunnen aanbieden (vakdidactische en pedagogische kennis) en hoe ze de aanwijzingen voor de leraar het beste kunnen beschrijven. Al pratende en

zoekende in de studiematerialen en methodes komen studenten als vanzelf op allerlei ideeën en intussen praten ze over het vak. Bijvoorbeeld als ze een oefening moeten maken met betrekking tot visuele discriminatie zullen ze eerst moeten weten wat visuele discriminatie is. Die informatie kunnen ze vinden in het

Pabo II	Expert - boom - roos - vis - vuur - pim Nieuwe letter: eu	Expert - ik - maan - roos - vis - sok Nieuwe letter: ee	Expert - pen - teen - neus - buik - oog Nieuwe letter: d	Expert - naam - lees - rik - kam - lip Nieuwe letter: u	Expert - jos - dik - rik - den - pap Nieuwe letter: m	Expert - vis - in - kom - haan - rat Nieuwe letter: oo
Stamgroep 1	1	2	3	4	5	6
Stamgroep 2	7	8	9	10	11	12
Stamgroep 3	13	14	15	16	17	18
Stamgroep 4	19	20	21	22	23	24
Stamgroep 5	25	26	27	28	29	

Figuur 2: Indeling in expert- en stamgroepen en specificatie van de opdracht

zelfstudiemateriaal. Vervolgens moeten ze met de letter die ze hebben toegewezen gekregen (zie figuur 2) een oefening bedenken voor de leerling. Daarbij moeten ze rekening houden met verschillen tussen leerlingen, de een kan meer dan de ander. Ten slotte moeten ze aanwijzingen geven voor de leraar hoe die de oefeningen kan gebruiken en hoe die kan omgaan met verschillen. Intussen ben ik op de achtergrond aanwezig voor vragen en vang ik mooie uitspraken op, zoals: ‘je mag niet ‘er’ zeggen maar /r/’, hoor ik een studente tegen een andere zeggen. Of ‘auditieve analyse is wel hetzelfde als hakken, kijk maar hier staat het’. De vragen die studenten tijdens het werken aan mij stellen, noteer ik ook in een schrift. Tevens schrijf ik op hoe ze aan het werk zijn en kijk ik mee met de ontwikkeling van de opdrachten. Gedurende het ontwikkelproces mogen studenten gebruik maken van alle materialen die

in de bibliotheek voorhanden zijn. Ze mogen ook uit bestaande methodes kopiëren als het gekopieerde materiaal in hun ogen aansluit bij de opdracht die ze hebben gekregen. Op basis van de keuzes die studenten maken, kan ik zien of ze begrepen hebben waarover het gaat. Zeker bij het maken van materialen voor leerlingen wordt al snel duidelijk of studenten de essentie van het lees- en schrijfproces te pakken krijgen en of ze in staat zijn te verwoorden hoe het gebruik van die materialen uitgelegd of aangeboden moet worden, rekening houdend met verschillen tussen leerlingen. Het belang van een goede samenwerking om samen tot een goed eindproduct te komen, blijkt in de regel al heel snel. Als de samenwerking minder goed verloopt, ontstaan er onevenwichtige producten. Dat proces van samenwerken stellen we bij het evalueren ook nadrukkelijk aan de orde.



Studenten aan het werk

Klassikale interventies

Per bijeenkomst bouw ik één klassikaal moment in om zaken aan de orde te stellen die me tijdens het 'rondlopen' opgevallen zijn. Bijvoorbeeld het verschil tussen leerlinggedrag en leraargedrag bij auditieve analyse en synthese vinden studenten erg moeilijk. Ik vraag studenten klassikaal voor te doen hoe de auditieve synthese-oefeningen die in hun eigen groep gemaakt zijn, eruit zien. Ik vraag de rest erop te reageren en intussen schrijf ik mee op het bord wat er gebeurt. Vervolgens vraag ik iedereen de eigen materialen nog eens goed na te kijken en de theorie ernaast te leggen. Ook weer reden voor mooie uitspraken van studenten, zoals: 'Nu zie ik precies wat ik verkeerd gedaan heb'. Voor veel studenten valt op dit soort momenten het 'kwartje' pas echt.

Deze interventies gebruik ik meestal ook om de aandacht te vestigen op voorbeelden uit de praktijk, tijdschriftartikelen, een mooi leesboek voor jonge kinderen... Mijn ervaring is dat



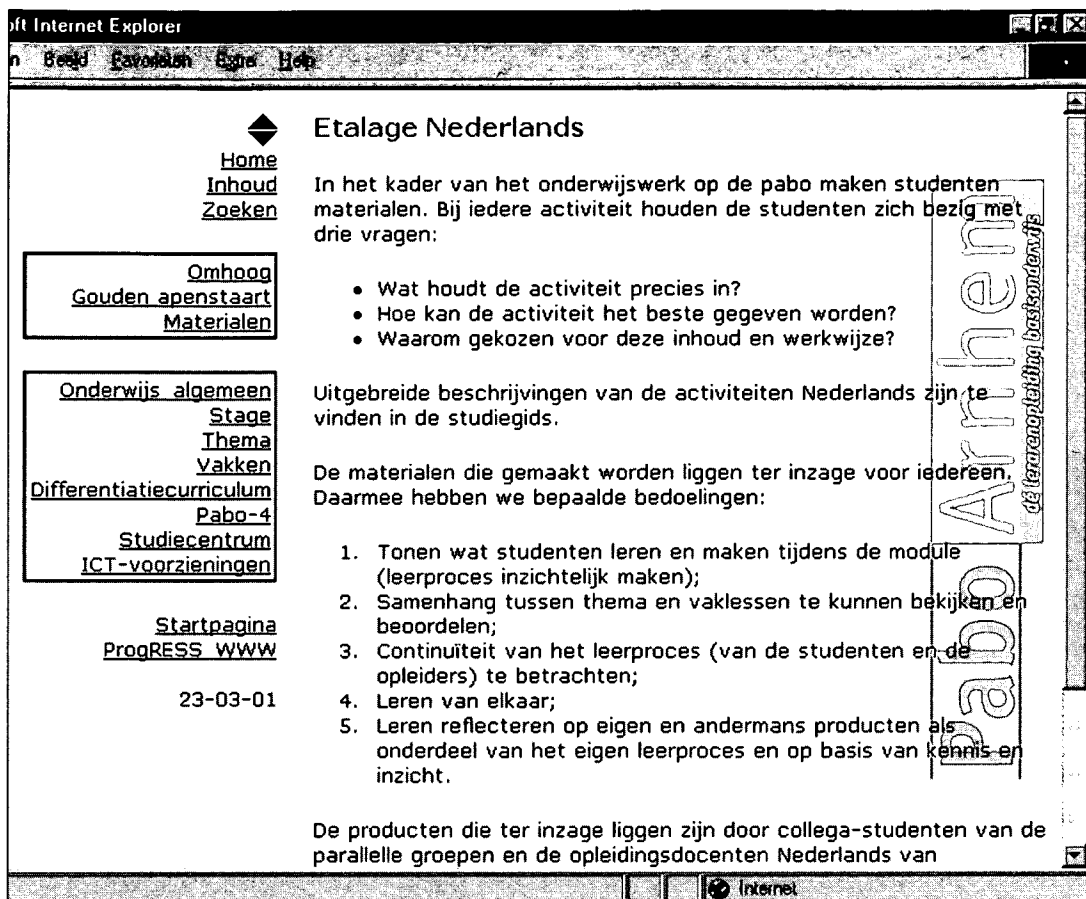
Studenten voor de klas tijdens interventie

studenten tijdens deze interventies bijna altijd heel aandachtig zijn. De vragen komen immers van henzelf en dat motiveert. Tijdens deze klassikale interventies merk ik dat ik als docent ook voldoende aan mijn trekken kom en toch voldoende stof kwijt kan, maar nu op een veel natuurlijker manier dan voorheen.

Evalueren van het proces en het product

De mini-methodes moeten na 6 bijeenkomsten af zijn en aan elkaar gepresenteerd worden in de stamgroepen (zie figuur 2). Het schema dat we aan het begin gemaakt hebben (zie figuur 1) dient hierbij als kijkwijzer. Komen alle onderdelen aan de orde? Zo ja, hoe en wat vindt men ervan? Zo nee, welke ontbreken en hoe komt dat? Gerichte reflectie op eigen en andermans materialen (peertoetsing) vindt dan plaats. Per groep worden er aantekeningen gemaakt die bij de betreffende mini-methode gevoegd worden. Studenten presenteren op deze wijze hun eigen materialen aan elkaar. Vooral groepen die veel werk gemaakt hebben van de minimethode vinden het prettig om over hun werk te praten. Deze korte presentaties leveren veel inzicht op hoe groepen gewerkt hebben. Ogenschijnlijk dezelfde opdracht blijkt op meerdere manieren uitgewerkt te kunnen worden, het werk kan op verschillende manieren verdeeld zijn. De ene manier blijkt handiger dan de andere. Hoe beter er samengewerkt is, hoe mooier de eindproducten ogen. Ook de kwaliteit van de opdrachten en de uitleg daarbij nemen toe naarmate er beter samengewerkt is. Dat de mini-methodes ook in de bibliotheek komen te liggen, motiveert de studenten extra er veel werk van te maken. De uitgeversopdracht wordt op deze wijze functioneel.

Doordat er in de mini-methodes een beroep gedaan wordt op verschillende kwaliteiten, komen onvermoede talenten bovendrijven. Sommige studenten blijken grote tekentalenten. Voor het maken van mooie beelden bij de letters kunnen ze hun tekentalent kwijt en de hele groep profiteert mee onder uitroepen van bewondering. Anderen kunnen prachtige verhaaltjes schrijven voor kinderen. Wat op zich een hele kunst is als je alleen maar klankzuivere woorden mag gebruiken en een beperkt aantal bekende letters ter beschikking hebt. Weer



Figuur 3: De eerste webpagina van de etalage Nederlands

anderen zijn meesters in het helder formuleren van aanwijzingen. Op deze wijze leren studenten eigen en andermans talent te kennen en te waarderen. Tevens leren ze dat je in het onderwijs echt niet alles alleen hoeft te kunnen en te doen. Je kunt gebruik maken van elkaars sterke kanten.

De gemaakte materialen neem ik als opleidingsdocent mee om te bekijken alvorens ze in de bibliotheek terecht komen. Aan de hand van het schema, de kijkwijzer, geef ik gericht commentaar op de minimethodes. Het commentaar voeg ik, samen met het commentaar dat de studenten al geschreven hebben, bij de minimethodes en leg ze in de bibliotheek, onze fysieke etalage. Studenten weten dat dit de werkwijze is, dat is aan het begin van de module afgesproken. Tot nu toe

heeft niemand moeite gehad met deze werkwijze. Commentaar en dergelijke komen immers ter inzage van iedereen beschikbaar. Andere studenten kunnen ideeën uit de minimethodes halen voor hun eigen lessen.

Inzet van ICT

Zoals waarschijnlijk op veel pabo's is ICT ook op de pabo in Arnhem een speerpunt. Hoe integreer je nu op een zinvolle manier ICT in je onderwijs? Dat was een vraag waarvoor ook de sectie Nederlands van Pabo Arnhem zich gesteld zag. Ervan uitgaande dat ICT het leren en onderwijzen van studenten beïnvloedt, heb ik gekeken naar uitvoerbare mogelijkheden op korte termijn. De meeste secties in Pabo Arnhem hebben een eigen website. Die website is in principe bedoeld voor studenten en voor collega's. Naar mijn idee kon de website veel

Bekende letters: Medeklinkers: h,r,m,l,t,b
Twee-tekensklanken: ij

□ bij = blij
hij is blij
hij + □ bij
hij bijt
hij rijmt
hij lijmt
lijm, rijm, hij rijmt

Figuur 4: Voorbeeld van een (picto)verhaal met weinig letters

effectiever worden door er materialen van de studenten en van mij te etaleren. Zo ontstond het idee van een virtuele etalage (zie figuur 3). Een fysieke etalage hadden we al (de bibliotheek).

Bijvoorbeeld het schema dat we aan het begin van de module gemaakt hebben en dat

inmiddels als kijkwijzer dient, was een van de eerste dingen die in de etalage terechtkwam. Mooie praktijkvoorbeelden van studenten, bijvoorbeeld (picto)verhaaltjes uit de mini-methodes (zie figuur 4). Goede schrijf-opdrachten, proeffentamens en de evaluatie op de minimethodes.

Met name wat betreft de evaluatie op de mini-methodes blijkt de website een uitkomst. Alle mini-methodes nakijken en van commentaar voorzien kost veel tijd. Bovendien is het de vraag of studenten het commentaar lezen en ter harte nemen. Bepaalde 'fouten' worden door alle studenten gemaakt. Met het ontstaan van de website bedacht ik dat het evalueren van de methodes ook collectief zou kunnen gebeuren. Ook nu kan het schema dat aan het begin gemaakt is, weer dienst doen. Ik loop alle onderdelen na en beschrijf wat ik aan goede en minder goede voorbeelden tegenkom in de mini-methodes (zie figuur 5).

Aan: studenten Pabo II klassen H en I
Van: Mieke Smits, opleidingsdocent Nederlands
Betreft: aanwijzingen bij de gemaakte 'mini-methodes' naar aanleiding van de opdracht in het kader van Aanvankelijk lezen en schrijven (module NE209)
November 2001

Vooraf

Jullie hebben voor de module aanvankelijk lezen en schrijven mini-methodes gemaakt. Als eerste wil ik iedereen complimenteren met het resultaat. Aan het begin van de module was niet voor iedereen meteen helder wat de bedoeling was. Uit ervaring weet ik dat dat ook niet kan, en ook niet hoeft. Jullie hoeven straks ook niet de leerlingen in één dag te leren lezen en schrijven. Het is een proces dat over een tijdsperiode uitgesmeerd wordt en als het goed is zie je gaandeweg het proces het product vanzelf ontstaan. Bij jullie verliep dat ook zo en het resultaat vind ik fantastisch. Tijdens de rit, terwijl jullie bezig waren met het maken van de methode viel me op dat jullie echt over het vak zaten te praten. Bijvoorbeeld ving ik op een gegeven moment een gesprek op over wat wel en niet onder 'auditieve analyse' verstaan moest worden en welke oefeningen daarbij horen. Niet overtuigd van elkaars antwoorden werd de 'theorie' erbij gehaald en hardop voorgelezen wat daar stond. Op die manier kwamen jullie gezamenlijk tot begrip (= coöperatief en zelfstandig werken aan een probleem). Naast de 'theorie' was ik ook in de buurt om jullie te helpen en op ideeën te brengen.

Door op deze manier te werken denk ik dat jullie de ingewikkelde materie van het leren lezen en schrijven op eigen wijze hebben leren kennen. Zowel de theorie als de expertise van mij als opleidingsdocent hebben jullie ten volle benut om zelfstandig en zelfverantwoordelijk te leren over aanvankelijk lezen en schrijven. Er is nu een basis gelegd van waaruit je je kennis, inzicht, vaardigheden en attitude verder kunt ontwikkelen.

Prima, een pluim voor iedereen! Vooral ook omdat het iedereen is gelukt op tijd de spullen in te leveren.

Samenwerken aan één product

Jullie hebben tijdens deze module ook ervaren dat samenwerken niet altijd even gemakkelijk is. Niet iedereen komt consequent naar de les waardoor het werken in vaste groepen moeilijker is. Verantwoordelijkheid hebben en voelen voor je leerproces gaat niet alleen jezelf aan, maar ook de ander. Het proces doormaken doe je juist ook met anderen. (= samen bouwen aan je kennis, met een mooi woord heet dat socio-constructivisme). Het uiteindelijke product wordt daardoor beter.

Sommigen van jullie hebben ondervonden dat het uiteindelijke gezamenlijke product minder mooi was doordat een groeps-lid niet bereid was er net zoveel tijd en energie in te stoppen en het tijdens de lessen ook vaak liet afweten. Dat is de consequentie van samenwerken aan één product. Als het geen gezamenlijk gevoelde verantwoordelijkheid is, heeft dat gevolgen voor de kwaliteit. Omgekeerd werkt ook. Een 'fanatieke' groep trekt elkaar omhoog tot een beter product. Een aspect waar we (ook ik als opleidingsdocent) zeker nog aandacht aan moeten besteden, is hoe je iemand ter verantwoording kunt roepen.

Inhoudelijke opmerkingen

Na één module met zes contactmomenten van anderhalf uur hebben jullie inhoudelijk veel geleerd. Door zelf oefeningen te maken en er aanwijzingen voor de leerkracht bij te zetten is kennis en inzicht in het proces van lezen en schrijven ontstaan. In de mini-methodes zie ik terug wat jullie hebben geleerd en waar jullie nog moeten bijschaven.

Niet alles kan meteen perfect zijn, dat hoeft ook niet. Hieronder zal ik per onderdeel aangeven wat me is opgevallen en wat er verbeterd kan worden. Ik volg daarbij de indeling van het schema dat ook op deze website staat. Ik begin met het proces van lezen, eerst het leerlingmateriaal dan het leerkrachtmateriaal. Daarna komt het proces van schrijven, eerst het leerlingmateriaal daarna het leerkrachtmateriaal.

Op basis van deze punten kunnen jullie je eigen werk nog eens doorlopen en kijken of de opmerking ook op jullie methode van toepassing is. Op die manier leer je je eigen werk ook te bekijken (= reflecteren). (tip! Op de basisschool zou je zoiets ook eens kunnen proberen.)

Proces van lezen: leerlingmateriaal

Letters leren (teken-klankkoppeling)

- In het beeld dat gekozen is om een letter duidelijk te maken is de letter niet altijd herkenbaar. Dat is wel de bedoeling. Soms wordt er een voorbeeldwoord bijgeplaatst met de letter die geleerd moet worden. Het is de vraag of leerlingen zonder meer weten om welke letter het gaat.
- Sommige bieden als beeld een hoofdletter aan. Hoofdletters komen in de regel pas in de niet-klankzuivere periode aan de orde en dan alleen bij het lezen. r / R zijn voor geoefende lezers dezelfde letters, maar voor kinderen die net leren lezen en schrijven zijn het aparte letters die ook afzonderlijk geleerd worden.

Visuele discriminatie

- Gaat bij de meesten goed.
- Plaatjes koppelen aan een woord is begrijpend lezen (woordenschat uitbreiden) en geen visuele discriminatie.
- Sommigen bieden 'schrijffletters' aan. Bij lezen worden alleen drukletters gebruikt.
- Soms moeten er meerdere letters herkend worden. Bij discriminatie steeds maar een letter tegelijk aanbieden.
- Oefeningen zijn soms veel complexer dan bij visuele discriminatie de bedoeling is. Bijvoorbeeld als leerlingen eerst een woord moeten 'lezen' om een letter te herkennen. Als het woord al gelezen kan worden met de aangeboden letters, dan is de oefening 'visuele discriminatie' overbodig. Dat is tenslotte een vooroefening.

Letters/woorden/zinnen/tekst lezen

- Hier zie ik prachtige oefenbladen om woorden en zinnen te lezen. Toch sluipt er bij praktisch iedereen wel een letter in die nog niet aan de orde is geweest.
- In de (picto)verhalen sluipen soms ook niet klankzuivere woorden: bijvoorbeeld 'rond'.
- Niet altijd worden dezelfde (bij de leerlingen bekend veronderstelde) letters voor de woordrijen en picto-verhalen gebruikt. Dat is wel de bedoeling.
- Het is niet altijd duidelijk welke letters bekend zijn.
- Oefeningen om letters te lezen ontbreken soms.

Proces van lezen: leerkrachtmaterialen

Aanleren van letters

Aanwijzingen voor het maken van het gebaar bij de letters moet ook voor een buitenstaander helder zijn, anders kan iemand anders jouw groep niet zomaar overnemen. Sommige gebaren moeten in spiegelbeeld worden voorgedaan. Het is belangrijk daarvoor aanwijzingen te geven.

In de meeste boekjes zie ik geen verhalen over de nieuwe letter. Dat is jammer. Aan de hand van verhalen onthouden leerlingen vaak de letter ook beter (=letter inbedden in een zinvolle context.)

ET CETERA...

Figuur 5: Deel van de evaluatie op de mini-methodes

Door de evaluatie op de website te zetten, nodig ik studenten uit nog eens kritisch naar hun eigen materiaal te kijken om te zien of het geleverde commentaar ook op hun eigen materiaal van toepassing is. Bovendien bleek de evaluatie voor nieuwe groepen studenten die met een soortgelijke opdracht aan de slag moesten, extra handvatten te bieden bij het maken van de mini-methode. 'Afkijken' zoals sommigen het in eerste instantie zagen, blijkt veel eerder 'snel inzicht krijgen in'. Door de opdracht, met name de beginwoorden en letters te variëren, kunnen studenten niet zonder meer elkaars oefeningen en materialen overschrijven.

Daarnaast zijn er op de website mogelijkheden gecreëerd om met elkaar in discussie te gaan over alles wat te maken heeft met de inhoud en opzet van de module. Ook weer met de bedoeling het onderwijs transparant te maken voor elkaar (studenten en collega's). Andere collega's, die inmiddels ook deze werkwijze volgen, maken ook steeds meer gebruik van de website. Bijvoorbeeld hebben

Maria Verkampen en Willemien van Gernerden (zie figuur 6) een aantal problemen in het kader van lezen en schrijven beschreven en van commentaar voorzien en op het web geplaatst. Studenten die vragen stellen naar aanleiding van wat ze in de stage zien, kunnen we nu naar de website verwijzen om hun licht op te steken. Groot voordeel van de website is dat de informatie gemakkelijk aangepast kan worden en dat studenten die bijvoorbeeld inzicht willen hebben in de opzet van de module, het web op kunnen (bijvoorbeeld versnellers, duaal-studenten, studenten die afwezig zijn geweest). Onze volgende stap is alle informatie die nu op het web wordt aangeboden in een blackboardomgeving te plaatsen. Die omgeving is veel flexibeler dan de website die we nu tot onze beschikking hebben.

Collegiale samenwerking

Pabo Arnhem kent veel parallelklassen. Die kun je natuurlijk nooit in je eentje bedienen. Los van het aantal vind ik samenwerking met collega's van cruciaal belang voor goed onderwijs. Mijn

De juf zegt zon en Sander schrijft son

Sander heeft waarschijnlijk een auditief probleem, gekoppeld aan een dialect of accent waarbij de *s* en de *z* ongeveer of helemaal hetzelfde klinken. Ook al zegt de juf duidelijk *zon*, Sander 'vertaalt' dat mentaal als '*son*' en schrijft dan op wat hij denkt dat hij gehoord heeft.

Het kernonderdeel waar dit probleem mee te maken heeft is de *auditiële discriminatie*: Sander hoort niet goed het verschil tussen de *s* en de *z*.

De hulp die de juf Sander kan bieden is:

- uitspraak oefeningen doen: zowel met losse *s*- en *z*-klanken als met mkm- woorden waarin de *s* en de *z* voorkomen. De juf zegt een klank of woord voor en Sander zegt de juf na. Eventueel kan er geoefend worden met een spiegel erbij voor de goede mondstand.
- de klankgebaren van de *s* en de *z* herhalen en auditiële discriminatie-oefeningen doen: Sander maakt het gebaar van de *s* als hij de *s*-klank hoort.
- Invuloefeningen: de juf zegt een woord (sok sap zin zet etc) en Sander vult op een blad waar ..ok, ..ap, ..in, ..et staat de goede letter in.
- De juf moet er alert op zijn om in de oefenfase de *z*- en de *s*-klank duidelijk en correct uit te spreken.

Een tweede verklaring voor het *zon/son* probleem is dat Sander niet goed weet hoe hij de *z* moet schrijven. Het kernonderdeel waar dit probleem mee te maken heeft is de *klank-tekenkoppeling*. De hulp die de juf Sander in dit geval kan bieden is:

- de klank (*s* of *z*) noemen; (Sander zegt de klanken na)
- het klankgebaar bij de klank maken; (Sander maakt het gebaar ook)
- de bijbehorende letter laten zien en het bijbehorende beeld. Bij de *s* kan dat een slang zijn in de vorm van een *s* en bij de *z* een grote letter *z* waar allemaal bijen omheen zzoemen..
- Ook zijn schrijfmotorische oefeningen zinvol, in de lucht, op de bank, in het zand, op een groot vel met krijt en gewoon met potlood op papier.
- Tenslotte zijn woordje-plaatje oefeningen zinvol: een aantal afbeeldingen waarvan het bijbehorende woord met een *z* begint en een aantal andere afbeeldingen. Bij elke afbeelding wordt het woord opgeschreven zonder de eerste letter. Sander moet bij elk woord dat met een *z* begint die letter invullen. *Let op*: je moet er zeker van zijn dat de betekenis van elke afbeelding duidelijk is voor het kind.

Figuur 6: Commentaar van opleidingsdocenten op lees- en schrijfproblemen

collega Maria Verkampen was al in een vroeg stadium betrokken bij de opzet van deze module. Het idee van de 'uitgeversopdracht' viel al snel in goede aarde en we besloten dezelfde werkwijze te volgen. Ook de wijze van evalueren en etaleren wilden we gezamenlijk vorm geven. Maar het kost tijd om aan elkaar duidelijk te maken welke mogelijkheden er allemaal zijn en wat haalbaar is voor iedereen, ook voor nieuwe collega's. Om een en ander goed op elkaar af te stemmen, vonden we dat we voor onszelf ook een uitdagende 'opdracht' nodig hadden om goed duidelijk te krijgen hoe we de module precies in de fysieke en virtuele etalage zouden kunnen plaatsen en wat daarvan het nut zou kunnen zijn. Ook voor ons geldt dat een opdracht functioneel moet zijn. De (functionele) opdracht die we onszelf gegeven hadden, was een workshop te verzorgen tijdens het Velon-congres van 2001 te Noordwijkerhout met als titel: 'Leerprocessen en werkwijze van de student en de opleider in de fysieke en virtuele etalage'. Juist door aan zo'n concrete opdracht te werken, de workshop samen van voorbeelden te voorzien en te geven, kregen we een veel beter inzicht in onze eigen werkwijze en wat wel en wat niet werkte. Op dit moment is het heel gemakkelijk los van elkaar onderdelen aan de website toe te voegen die van nut zijn voor iedereen (zowel voor studenten als voor (nieuwe) collega's).

Conclusie

Met de 'uitgeversopdracht' hebben we een krachtige beginopdracht geformuleerd aan de hand waarvan studenten actief vakkennis opbouwen, leren praten over vakinhouden en leren vakinhouden te vertalen naar de praktijk. Met behulp van de mini-methodes is het vrij gemakkelijk inzicht te krijgen in wat studenten begrepen hebben van de stof. De mini-methodes bieden bovendien weer mogelijkheden te reflecteren op eigen en andermans leren. Herhaling van de stof komt op deze wijze heel natuurlijk aan de orde.

Het etaleren van de gevolgde werkwijze, fysiek en virtueel, expliciteert ons eigen werken waardoor het voor derden gemakkelijk is te reflecteren op wat wij als opleidingsdocenten doen. Eenieder kan zodoende kritisch meekijken en meedenken over de relevantie van de geboden inhouden en de samenhang met andere onderdelen van de opleiding.

Hoe en of we erin slagen de blackboardomgeving als leeromgeving in te zetten, gaan we volgend academiejaar uitproberen. Zodra we enig zicht hebben op de wijze van organiseren en het effect op het leren en onderwijzen zullen we (Maria Verkampen, Willemien van Gernerden en ik) daarover berichten.

Noten en literatuur

- ¹⁾ Studenten gebruiken de map *Zo leer je kinderen lezen en spellen* van José Schraven (2000). Bij deze map horen twee videobanden. Met behulp van het zelfstudiepakket bij de map (Smits, 1996) kunnen de videobanden gericht bekeken worden. Daarnaast gebruiken de studenten *Kinderen leren lezen* van Henk Huizinga (1993). Inmiddels is er een praktische didactiek voor het basisonderwijs *Portaal* verschenen bij Coutinho (2002) waarin deze beproefde werkwijze uitgangspunt is.
- ²⁾ Onder vakkennis versta ik de vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische aspecten (zie ook mijn artikel hierover in *Velon. Tijdschrift voor lerarenopleiders*, jrg. 23, nr. 2, april 2002).
- ³⁾ De waarom-vraag kan pas echt aan de orde zijn als de studenten weten waarover ze het hebben. In het tweede deel van de module komt deze vraag pas expliciet aan de orde.

Bacchini, S., R. Dekkers, H. Paus, Th. Pullens & M. Smits, *Portaal. Een praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum, Coutinho, 2002.

Hagen, Hans, *Jubelientje leert lezen*. Amsterdam, Van Goor, 1993.

Huizinga, H., *Kinderen leren lezen*. Baarn, Bekadidact, 1993.

Schraven, José, *Zo leer je kinderen lezen en spellen*. Zutphen, 2000.

Smits, M. & J. Schraven, *Zelfstudiepakket bij de map 'Zo leer je kinderen lezen en spellen'*. Zutphen, 1996.

Smits, M., Leren reflecteren en construeren in een pabo-praktijk. In: *Moer*, 2002-1, blz. 26-34.

Smits, M., In de ban van het opleiden. De specifieke en algemene inbreng van opleidingsdocenten. In: *Velon. Tijdschrift voor lerarenopleiders*, jrg. 23, nr. 2, april 2002, blz. 23-29.