

# kleuter basis onderwijs

## LEREN LEZEN ZONDER BOEK

---

*De Snelliusschool waar kleuter- en basisonderwijs samengaan, staat in de Jordaan te Amsterdam. Tineke Smit is daar lerares geweest en heeft met collega's het aanvankelijk leesonderwijs op geheel eigen wijze ontwikkeld.*

*Het belangrijkste uitgangspunt voor het onderwijs op de Snelliusschool is het kind zelf en zijn directe omgeving. Bij dat uitgangspunt blijken bestaande leesmethodes en het erbij behorende materiaal niet bruikbaar. Tineke Smit beschrijft hoe zelf materiaal is vervaardigd. Ze gaat eerst in op de uitgangspunten van het leesonderwijs, daarna op de technische aspecten ervan en ze eindigt met een voorbeeld van leesonderwijs uit de praktijk.*

---

### *Uitgangspunten*

#### *Aansluiten bij bekende begrippen – uitgaan van de omgeving*

Als een kind wil leren praten, gaat het klanken gebruiken als symbolen voor mensen en dingen om hem heen. Het ontdekt taal als hulpmiddel om naar het bekende te verwijzen. Het is noodzakelijk dat het dan ook eerst werkelijk gelegenheid heeft gehad van deze dingen begrip te krijgen. Het begrip verwerft het zich door de dingen te bekijken, betasten en ermee te handelen. Het nabootsen van klanken zonder betekenis is geen bruikbare manier van leren. Het helpt hem niet zijn omgeving te bevatten en te beheersen.

Hetzelfde gebeurt als een kind gaat leren lezen. Van het kind wordt

het vermogen geëist zich met behulp van onderling overeengekomen tekens een voorstelling te maken van objecten die zich onderscheiden van de objecten waar ze voor staan. De middelen waardoor het kind dit mentaal vermogen ontwikkelt, vloeien geleidelijk voort uit een actieve wisselwerking met de wereld.<sup>1</sup>

### *Keuzemogelijkheid*

Het kind dat begint te praten gaat de dingen om hem heen benoemen, maar kiest uit die hoeveelheid eerst datgene waar het persoonlijk de meeste belangstelling voor heeft. Zo wilden wij ook bij het aanvankelijk lezen het kind in de gelegenheid stellen de eigen belangstelling te volgen.

### *Geen vastgelegd, voor ieder gelijk aanvangsmoment*

Leren lezen is een stap in het leven van een kind, die het maakt met de overgang kleuterschool-grote school. Op de grote school moet je leren lezen. Je wilt groot worden, je wilt leren lezen, is de motivatie waarmee het kind de school in komt.

Bij onze poging de overgang van kleuter- naar basisschool zo geleidelijk mogelijk te laten verlopen, ligt het voor de hand dit specifieke moment als het begin van het leren lezen in twijfel te trekken. Het moment dat het kind toont belangstelling te hebben voor dit nieuwe tekensysteem, of er blijk van geeft daar in zijn ontwikkeling aan toe te zijn, lijkt mij een geschikter moment. Dit kan voor sommige kinderen ook in de kleuterklas liggen. De mogelijkheid moet dus dáár aanwezig zijn.

### *Differentiatie*

Het tempo waarin een kind de leesproblemen onder de knie krijgt, is individueel zo verschillend, dat wij het moment waarop met analyse en synthese gewerkt gaat worden, niet van tevoren vast wilden leggen. Er moeten mogelijkheden zijn dat er juist dan mee gewerkt kan worden als het kind eraan toe is en niet als de methode eraan toe is.

### *Een methode*

Mogelijkheden om aan al onze eisen tegemoet te komen zagen we in een structuurmethode en we maakten af en toe gebruik van de didactische opbouw van de *Caesar methode*, *Zo veilig leren lezen* (de meest gebruikte methode voor het aanvankelijk lezen).

Dat hield in dat er toch basiswoorden vooraf vastgesteld moesten worden om veilig te stellen dat de kinderen alle klanken tegenkomen. Die basiswoorden groepeerden we rond de onderwerpen waarmee de kinderen voordien ook al werkten.

### *Inhoudelijke verkenning*

Als het kind zijn onderwerp gekozen heeft, begint het met een inhoudelijke verkenning. Vertellen over de eigen ervaringen, nieuwe ervaringen opdoen of opnieuw de bekende dingen ervaren.

Bijvoorbeeld: een kind dat gekozen heeft voor het onderwerp 'eten', kan vertellen over wat het vanmorgen, vanmiddag of gisteren gegeten heeft. Het zal natuurlijk ook willen praten over wat lekker is en wat niet en misschien ook over wat goed voor je is en wat niet.

Naast dit verbale aspect is het erg belangrijk dat meteen het handelen en beleven aan de orde komt. We gaan iets koken of bakken, waarvoor we een boodschappenlijstje samenstellen en naar de winkel gaan. In deze periode verkent de onderwijzer(es) of de aan te leren basiswoorden binnen de beleving vallen. Want eerst als dat duidelijk is, kunnen deze woorden aangeboden worden. Dat er dus een aantal woorden vooraf is vastgesteld, die inge oefend moeten worden, wil natuurlijk niet zeggen dat er geen andere woorden op verzoek van het kind toegevoegd kunnen worden. Als er boekjes gemaakt worden door en met de kinderen komt het niet zelden voor dat daarin ook woorden als pannekoek of limonade voorkomen, naast: soep, ui, zout, ei, kaas en keuken.

Mogelijkheden om te analyseren, eindletter, beginletter, lengte van het woord en soms zelfs in lettergrepen, vindt het kind dan ook vaak, maar deze woorden zijn vooralsnog niet geschikt om in te oefenen.

### *Inoefening*

Voor de inoefening maakten we speelleermateriaal waaraan we de volgende eisen stelden: a. individuele verwerking, b. uitnodigen tot structureren, c. mogelijkheden geven tot verschillende activiteiten.

Het maakt veel verschil of een kind een onderwerp als bijvoorbeeld 'kleding' in het begin kiest of als het al een paar maanden met lezen bezig is. In het geval van een eerste keuze zal bij een eindletterpuzzel het visuele aspect op de voorgrond staan; tijdens een tweede keuze kan het verschillende eindletters gaan benoemen, nog later kan het ze gaan verwisselen en zo nieuwe woorden vormen.

De behoefte aan oefening is dus van tevoren niet vast te stellen, alle mogelijkheden moeten wel in het materiaal aanwezig zijn.

Voor iedere keuzemogelijkheid maakten we meer dan dertig werkjes, alle van hout, wat veel tijd vraagt bij het maken maar wat er heel mooi en aantrekkelijk uitziet en bovendien duurzaam is. Deze ruime hoeveelheid heeft tot gevolg dat het niet handig is altijd alle werkjes te laten doen. Het is afhankelijk van het kind.

Bij die werkjes vindt men domino's met de hele woorden, maar ook met losse eindletters, puzzels, waarbij de hele woorden ofwel de eindletters, beginletters of middenklanken gevraagd worden. Bovendien

maakten we werkjes om lidwoorden en voorzetsels op de juiste plaats in te voegen.

We gebruikten ook structureerstroken en gestencilde werkbladen, die tevens dienden om hulp te bieden bij het lezen en schrijven. Via deze werkbladen werden ook analogie-rijtjes voor de synthese gegeven, maar we maakten daarvoor ook gebruik van zelfgemaakte boekjes; daarnaast konden ze ook gemaakt worden met de grote houten letterdoos.

### *Verwerking*

In de periode van verkenning, maar vooral tijdens en na de inoefening is er de behoefte aan verwerking. De eigen creativiteit komt nu aan de orde en het kind kan gebruik maken van de tot nu toe geleerde vaardigheden en die verder uitbouwen.

De activiteiten en ervaringen worden geordend en vorm gegeven door middel van woorden en beelden. Zo mogelijk moeten hier ook geluid (muziek) en beweging aan toegevoegd worden. Het kind kan tekenen, schilderen, bouwen met waardeloos materiaal, maar ook lezen, schrijven en ordenen. Er kunnen boekjes bij gezocht worden, of zelf gemaakt, en in een klasgesprek kan het over zijn belevingen vertellen. Met geluid en beweging kan in kleine groepjes in de gang of in een apart lokaal via toneelstukjes en creatief spel gewerkt worden. Dat kan getoond worden aan de hele groep die er door luisteren en kijken, maar ook door meedoen, een rol in kan hebben.

### *Het kind kiest zijn eigen uitgangspunten en maakt zijn eigen materiaal*

Als de eerste vijf onderwerpen gedaan zijn, heeft het kind alle klanken leren kennen en al zoveel met structureren gewerkt, dat het eenvoudige teksten kan lezen.

Bij het kiezen van nieuwe onderwerpen wordt het nu vrijer en hoewel we materiaal gemaakt hebben voor het vervolg, wordt het nu eenvoudiger andere onderwerpen tussendoor te kiezen.

Als een kind bijvoorbeeld naar het strand is geweest en daarover wil werken, kan er een boekje over gemaakt worden, waarin woorden als strand, kwal, schelp en trein te gebruiken zijn als basiswoorden en aldus uitgangspunt voor analogierijtjes. Dubbele medeklinkers aan het begin of eind van een woord zijn nu de leesproblemen, evenals meerlettergrepige woorden etc. Het kind kiest zijn eigen uitgangspunten en maakt zijn eigen materiaal.

Wij maakten materiaal bij die onderwerpen waarvan al gebleken was dat ze veel gekozen werden. Het verlicht de taak van de onderwijzer, die nu heel goed in de gaten moet houden welke leesproblemen beheersd worden en aan welke extra aandacht besteed moet worden. De werkwijze bij ieder onderwerp is dan in wezen niet anders als bij de

eerste onderwerpen. Eerst ervaringen opdoen of verdiepen, dan oefenen en verwerken om aldus de belevingen vast te leggen en de tot nu toe geleerde vaardigheden te gebruiken.

Toch is in de praktijk de gang van zaken bij alle kinderen heel anders: het leesniveau is verschillend, wat vraagt om verschillende oefeningen en dit, in combinatie met de verschillende beleving, vraagt ook een andere verwerking. Het kind zelf geeft dit aan.

De taak van de begeleider is er zorg voor te dragen dat er werkelijk van een verdieping, dus van leren, sprake is. Aan de al bekende ervaringen moeten nieuwe toegevoegd worden en geïntegreerd in het al aanwezige.

### *Een voorbeeld uit de praktijk*

De meest directe omgeving — de school — laten we uitgangspunt zijn bij het begin van het leren lezen. De kinderen verkennen de school, bekijken de dingen die er zijn, spelen ermee, vertellen wat ze is opgevalen en maken er tekeningen van. Voorwerpen en mensen worden gaandeweg benoemd, sommige ervan verbinden we met het geschreven woord dat er zo mogelijk op- of bijgehangen wordt.

Voor dit onderwerp zijn de basiswoorden de school, de juf, de tas, het raam, het boek, de pen, en 'ik lees'. Deze woorden gaan we inoefenen, maar natuurlijk kunnen de woorden 'prikbord' en 'prullebak' eveneens opgeplakt worden. Ook de eigen naam en de namen van de klasgenootjes liggen in de belangstelling. Het maken van een eigen boek, met echte woorden waarin al deze dingen terugkomen, ligt nu voor de hand. Maar het kan ook anders. Het maken van een schooltje van een grote kartonnen doos kan eveneens een vorm van verwerking zijn.

Als het onderwerp 'school' is afgerond, is het kind toe aan een nieuw onderwerp en uit de hoeveelheid dingen om hem heen moet het een keuze gaan maken.

We kunnen het kind hierbij helpen door het de opdracht te geven allerlei dingen uit de klas, gang, keuken, etc. te verzamelen. Zomaar dingen die je tegenkomt of die je leuk vindt.

Na het verzamelen worden de dingen die bij elkaar horen of die iets met elkaar te maken hebben, bij elkaar gelegd. De nadruk kan daarbij gelegd worden op de functie van de dingen en een verdeling als:

- dingen om in en mee te wonen
- dingen om te eten
- dingen om aan te trekken (kleding)
- dingen om mee te spelen

wordt dan vaak door de kinderen zelf gevonden. Een andere keer liet ik plaatjes uit tijdschriften knippen en rubriceren. Ook maakten we

werkbladen met plaatjes waarmee hetzelfde gedaan kon worden.

Uit de zo ontstane rubrieken wordt nu iets gekozen om verder mee te werken. Ieder kind kiest dat voor zichzelf en werkt daar alleen aan of als er toevallig een ander kind met hetzelfde onderwerp bezig is, kan er samengewerkt worden.

Richard koos bijvoorbeeld wonen. Misschien omdat hij een plaatje in een tijdschrift had gevonden dat zoveel op zijn eigen huis leek. Hij begon mij te vertellen wat hetzelfde was en wat niet. Daarna ben ik met hem in de pauze op straat gaan kijken naar de huizen en hij wilde zoeken of er een was dat veel op zijn eigen huis leek.

Terug in de klas tekende hij zijn eigen huis en daarnaast andere huizen. Hij vroeg me toen bij ieder huis het woord 'huis' te schrijven. Ik schreef op een papier vijf keer het woord huis en liet het hem uitknippen en erbij plakken. Hij was echter niet tevreden. Bij zijn eigen huis had hij toch liever iets anders gehad en hij kwam op het idee mij te vragen bij de andere huizen 'ander huis' te schrijven. Ik deed het, maar het beviel hem nog niet. Hij kwam er niet uit. Toen schreef ik bij zijn huis 'het huis van Richard'. Hij kon het zelf lezen en was tevreden.

Een week later — hij had toen alle basiswoorden gehad — kwam hij met de wens een huis te maken van een kartonnen doos. Het werd een stevig huis, met een dak erop, een mat erin, deuren, ramen, een televisie en een poes. Van wc-rolletjes maakte hij een dakgoot en een regenpijp. Maar omdat hij die zo graag echt wilde proberen, bedekte hij ze eerst met zilverpapier. Gelukkig overleefde het huis dit experiment en hij zag kans nog een televisie-antenne en een elektriciteitsnet aan te leggen. Een vogel werd op het dak geplakt met het opschrift 'op het dak', bij de poes in het huis kwam 'in het huis' te staan.

### *Tenslotte*

Er is nu twee jaar in twee onderbouwgroepen en in een kleuterklas op deze manier gewerkt en naar ik dacht bevredigend. Helaas kan ik niet meer dan mijn eigen subjectieve indrukken weergeven; er heeft geen toets plaatsgevonden.

Een paar keer heb ik het woord 'methode' gebruikt. Niet zonder schroom. Er is namelijk geen voorgeschreven, uitgestippelde leergang volgens welke alle leesmoeilijkheden systematisch aan de orde komen. Dat kon niet, omdat we zoveel mogelijk van de interesses van het kind zelf uit wilden gaan. In de praktijk gaf dat wat problemen. Het bleek soms moeilijk en erg arbeidsintensief om van ieder kind altijd nauwkeurig op de hoogte te zijn van welke moeilijkheden beheersd werden, maar vooral waar extra aandacht aan besteed moest worden.

Werken op deze manier vraagt een voortdurende oplettendheid en gro-

te didactische kennis van de onderwijzer(es). Er kan nooit vertrouwd worden op een sturende lijn van de 'methode', en ook het mooie materiaal mag een dergelijke functie nooit gaan vervullen. Het plezier echter en de voortdurende inzet en werklust van de kinderen was voldoende rechtvaardiging om op de ingeslagen weg voort te gaan.

*Noot*

- 1 H. Furth *Piaget for teachers* 1970.