

Leren lezen met de Waterfietsmethode

Henny Lamme

Marise (6.1 jaar) leest in haar eigen tekstenboek. Daarin heeft ze tekeningen gemaakt. Ze heeft de leerkracht gedictieerd welke zinnen er bij de tekeningen moesten komen. Marise leest en herleest haar eigen teksten. Vervolgens schrijft de leerkracht de zinnen op grote stroken en knipt de woorden los. Zo ontstaan woordkaartjes. Marise legt met die woordkaartjes de nieuwe zin: het schaap is in de waterfiets. Ze kan nog niet echt lezen, maar wel kan ze de gebruikte woorden globaal herkennen. Dat Marise ook begrijpt wat ze leest, blijkt uit haar geginnik bij het leggen van de zin en de tekening die ze erbij maakt.



e Waterfietsmethode staat voor aanvankelijk leesonderwijs waarbij lezen met begrip gelijk opgaat met het oefenen van de leesteknik. Deze werkwijze is in de

praktijk ontstaan. Meerdere opvattingen over aanvankelijk lezen zijn erin verwerkt. Het idee van het individuele tekstenboek is ontleend aan Doris Nasch (1); het werken met de groepstekst komt uit de school van Freinet (2); de taalhoek is overgenomen van de Engelse Infant Schools (3). Het gestructureerd aanleren van de elementaire leeshandeling (vanuit globaalwoorden) ten slotte komt uit het traditionele aanvankelijk leesonderwijs (4).

De Waterfietsmethode integreert dus aspecten uit verschillende benaderingen. Nieuw is de plaats en de structurering van de drie woordidentificatietechnieken. Het resultaat is een aanvankelijk leesdidactiek, die:

- het begrijpend lezen vooropstelt;
- de aanbieder van de cursorische ele-

- menten afstemt op het individuele kind;
- de drie woord-identificatietechnieken gestructureerd aanbiedt;
- thematisch en cursorisch werken van elkaar gescheiden houdt;
- de eigen taal van kinderen serieus neemt.

In het kader van mijn afstudeerscriptie orthopedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam heb ik de Waterfietsmethode ontworpen, uitgetoetst en vergeleken met een klas die leerde lezen met de methode Veilig Leren Lezen. De verwachting was dat de kinderen via de Waterfietsmethode met meer begrip zouden leren lezen.

Aanleiding

Een orthopedagoog leerde dat:

- leesproblemen grofweg in twee categorieën zijn in te delen: die van de spellers en de raders;
- de spellers het moeilijkst te remediëren blijken (5);
- leesproblemen ten allen tijde te maken hebben met taalproblemen (6);
- voorkomen beter is dan genezen.

Een leesmoeder constateerde dat kinderen tijdens het zogenaamde niveaulezen naar de kast renden en daar een ander boekje uit trokken. Op de vraag van de leesmoeder waar het vorige boekje over ging, konden ze geen antwoord geven.

Een leerkracht aan een vernieuwingschool, aanhanger van functioneel lezen, werd in haar studie geconfronteerd met de opvatting van Dumont (7). Hij stelt dat structuur een basisvereiste is voor kinderen met leermoeilijkheden. Omdat alternatieve aanvankelijk leesbenaderingen zoals het Natuurlijk Lezen van Freinet kinderen weinig of geen structuur bieden, acht hij een dergelijke benadering prima voor de meeste kinderen, maar ongeschikt voor kinderen die moeilijk leren of leerproblemen vertonen.

Een onderwijskundige gaf de nascholingscursus Speerpunt Lezen. Uit de bijbehorende map (8) bleek een visie op basisonderwijs die niet strookt met de Wet op het Basisonderwijs. De daarin voorgestane continue ontwikkelingslijn kan niet samengaan met het gebruik van de klassikale methodes voor aanvankelijk lezen Veilig Leren Lezen en Letterstad, die werden gepropageerd.

In deze vier rollen kreeg ik te maken met aanvankelijk leesdidactiek. Ze leverden inzichten op waarmee ik tot de volgende stellingen kwam:

1. Traditionele aanvankelijk leesmethodes, die zich eenzijdig richten op de leesteknik, kunnen het probleem creëren dat kinderen te lang spellend blijven lezen.

2. Kinderen moeten individueel kunnen leren lezen. Daarom moeten thematisch en cursorisch werk worden gescheiden.

3. Kinderen en leerkracht hebben, om verschillende redenen, naast vrijheid structurerend nodig.

4. Een aanvankelijk leesdidactiek moeten kunnen bijdragen aan emancipatorische doelstellingen.

Deze vier stellingen liggen ten grondslag aan de Waterfietsmethode. In het hier volgende werk ik ze uit.

HET PROBLEEM VAN SPELLEND LEZEN

De geoefende lezer gebruikt drie woord-identificatietechnieken (ook wel leesstrategieën of ontsleutelingstechnieken genoemd) om de betekenis van een woord/tekst te achterhalen (9): de grafo-fonologische informatie, de visuele configuratie en de context-informatie.

Grafo-fonologische informatie heeft betrekking op het spellen en automatiseren van het spellen. De elementaire leesbehandeling is onderdeel van deze woord-identificatietechniek. Hierop ligt het accent in traditionele aanvankelijk leesmethodes. Kinderen leren in eerste instantie de techniek van het lezen: 'b.o.o.m is boom'. Het is dus een bottom-up didactiek.

Van Dongen (10) en Bus (11) verdedigen deze werkwijze door te wijzen op onderzoek dat aantoont dat kinderen met een gestructureerde methode beter leren lezen dan met een ongestructureerde. Alsof een top-down methode per definitie ongestructureerd zou zijn.

De techniek die gebruik maakt van de **visuele configuratie**, is gebaseerd op herkenning van een tekst/woord via visuele kenmerken. Men spreekt ook van globaal of naïef lezen. Het accent ligt op het begrijpend lezen. Vanuit (woorden in) een tekst wordt het aanvankelijk lezen opgebouwd. Hier is dus sprake van een top-down didactiek.

Decroly (12) ontwikkelde vanuit deze gedachtegang de eerste globaalmethode. In Nederland waren het Evers, Kuitert en Van de Velde die een globaalmethode ontwierpen genaamd Van Kindertaal tot Moedertaal (13). Tegenwoordig is er geen aanvankelijk leesmethode meer op de markt die is gebaseerd op de ideeën van Decroly. Dat zou kunnen komen omdat veel orthopedagogen - in navolging van Dumont (14) - bezwaren hebben tegen de globaalmethode omdat zij te ongestructureerd zou zijn. Toch zijn er nu weer orthopedagogen die voordeel zien in een top-down benadering. Zo boekt Aryan van der Ley goede resultaten met zijn Kijk- en Luistermethode (15). Ook Anton van de Wissel (16) doet suggesties in die richting. De visuele configuratie is (zeker als het gaat om teksten die de kinderen zelf heb-

ben bedacht en vaak terugzien) de gemakkelijkste leesstrategie.

Gebruik maken van de visuele configuratie geeft kinderen de mogelijkheid al begrijpend te lezen voordat ze de elementaire leeshandeling beheersen (zoals in het geval van Marise). Dat geeft motivatie en zelfvertrouwen. Bovendien ontwikkelen de kinderen daardoor een goede begrijpend-leesattitude. Daarom moet het aanvankelijk lezen met deze strategie starten.

De context-informatie (raden vanuit datgene wat al gelezen is) maakt het de lezer mogelijk een tekst te begrijpen ook al zijn niet alle woorden bekend. Deze strategie is dus fundamenteel bij het proces van het begrijpend lezen.

Helaas besteden de leesmethodes Veilig Leren Lezen en Letterstad nauwelijks aandacht aan het gebruik van de context-informatie. Sterker nog, ze lijken met hun accent op de grafo-fonologische informatie het begrijpend lezen te blokkeren. Dat komt ook omdat de gebruikte teksten vaak onlogisch zijn. Daardoor stimuleren ze tot mechanisch, technisch lezen. Met het volgende voorbeeld maakt Fie van Dijk (17) dat duidelijk.

*jan met de kar
wim gaat naar school.
hij is al zes jaar.
zijn zus loes is nog geen vier.*

die is bij moe thuis.

daar is jan met de kar.

*koop een roos, koop een roos!
moe gaat met loes naar jan.
wat is die roos mooi.*

(?????)

(gaat het niet over jan?)

(waar blijft die kar?)

*(weer iemand anders, maar
nog steeds geen jan)*

*(nog iemand erbij; plaatsen:
ergens waar de kar is, school
en thuis)*

*(eindelijk! maar wie is jan en
wat is dat voor een kar? een
skelter?)*

(waar slaat dat nou weer op?)

(is jan ook een broertje?)

(is er één roos in de kar?)

*ik koop die roos van je.
die zet ik in een vaas.*

*moe gaat het huis weer in.
ze zet de roos in de vaas.*

*loes zit nu bij de wieg.
moe zet de pan op het gas.*

daar gaat de bel.

dat zijn pa en wim.

(wie is ik? wie is je?)

*(is die ik soms ook een kind
van moe?)*

(tja, ik ben er al)

*(dus moe heeft de roos van mij
afgepakt)*

(jeetje, nog iemand in huis?)

*(in de slaapkamer?) (terzijde:
de moeders zetten meestal de
pan op het gas en de loessen
zitten bij de wieg in deze
toets).*

*(nou pa er ook nog bij, waar
blijft jan nu? daar zou het
verhaal toch over gaan? die
wim zit trouwens ook niet lang
op school)*

Soms zijn de teksten die in de Waterfiets-methode door de kinderen gemaakt zijn, taaltechnisch ook niet zo mooi. Marise had beter in plaats van *is* en *in* de woorden *staat* en *op* kunnen gebruiken. Dan had de zin niet geluid: *het schaap is in de waterfiets* maar: *het schaap staat op de waterfiets*. Dat had gekund, omdat zij de woorden *staat* en *op* ook al globaal kon lezen. Toch liet Marise de zin *het schaap is in de waterfiets* ontstaan. Dat kwam omdat de woorden *'staat'* en *'op'* al gebruikt waren voor andere zinnen. Dit waren de woorden die nog enigszins pasten. Het ontstaan van de zin *het schaap is in de waterfiets* is te zien op de videoband die bij de Waterfietsmethode is gemaakt. Duidelijk is te horen dat Marise bij elk woord dat ze gebruikt, evalueert of de inhoud van de zin nog klopt. Dit illustreert heel duidelijk dat tijdens het globaal lezen de woord-identificatietechniek context-informatie een grote rol speelt.

Dumont (18) stelt dat er een relatie is aangetoond tussen leesproblemen en taalvaardigheid van kinderen. Kinderen met leesproblemen zijn slecht in auditieve syntese en objectivatie. Ze hebben moeite met het aanvullen van zinnen, het vinden van synoniemen en rijmen. Juist deze

vaardigheden zijn nodig bij het gebruik van context-informatie. Deze kinderen zouden daar dus extra in moeten oefenen. Maar in groep 3 (het eerste leerjaar, nvdr) staat het (klassikale) leesonderwijs vaak zo centraal dat andere vormen van taalonderwijs nauwelijks voorkomen. De handleidingen bij de methodes geven wel eens suggesties voor taalactiviteiten die gericht zijn op andere doelstellingen dan technisch lezen, zoals het houden van een kringgesprek, een verhaal vertellen, een gedichtje aanleren. Maar die staan vaak onder het kopje 'extra activiteiten', wat suggereert dat deze onderdelen ook wel overgeslagen kunnen worden. Dat is jammer voor alle kinderen, maar vooral voor kinderen die moeite hebben met leren lezen.

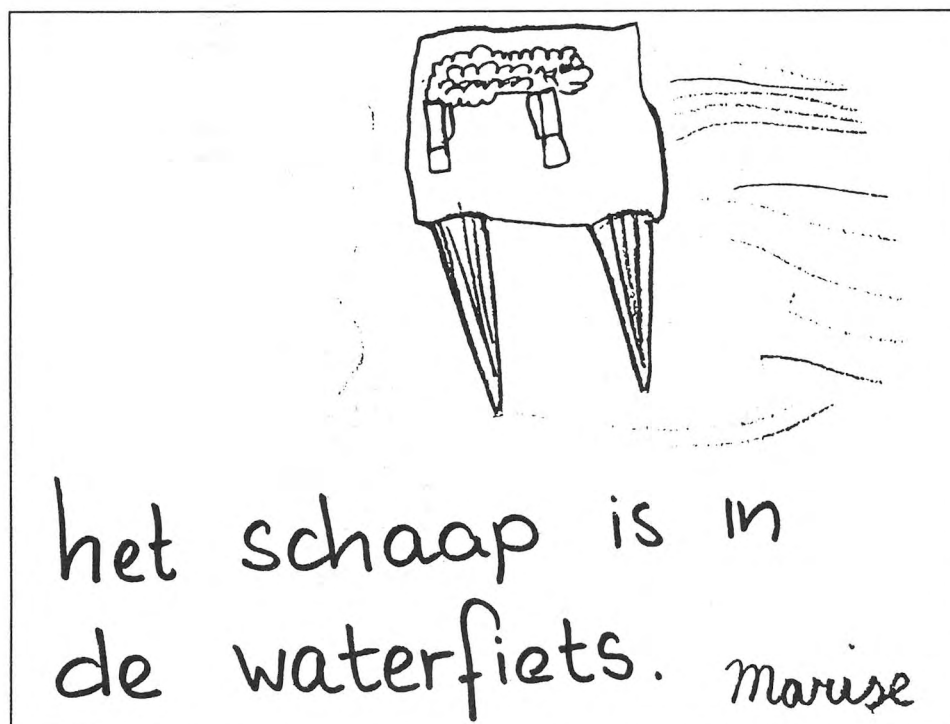
Samengevat. In aanvankelijk leesmethodes als *Veilig Leren Lezen* en *Letterstad* ligt de nadruk bijna uitsluitend op één van de drie woord-identificatietechnieken: de grafo-fonologische. Voortdurende confrontatie met en training van de elementaire leeshandeling geeft kinderen het idee dat lezen een plakproces is (p.o.e.s wordt poes) in plaats van een snapproces (onze poes snort ook). Als ze technisch goed

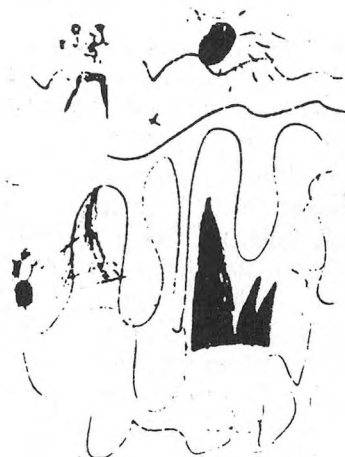
kunnen lezen, betekent dat geenszins dat ze ook goed begrijpend kunnen lezen (19). Bestaande methodes begeleiden kinderen nauwelijks in het begrijpend lezen. Zo ontstaat bij een aantal kinderen het probleem van (te) lang spellend lezen. Het leesprobleem van deze spellers is het meest hardnekkige probleem dat we kennen (20).

De Waterfietsmethode besteedt aandacht aan alle drie de woord-identificatietechnieken. Ze begint met visuele configuratie, zodat de kinderen meteen zelfvertrouwen en een begrijpend-leeshouding ontwikkelen. Ook gedurende het aanleren van de grafo-fonologische informatie komt steeds de context-informatie aan bod. De kinderen hoeven de strategie niet 'zichzelf te leren' op het moment dat begrijpend lezen van hen verwacht wordt. Een dergelijke aanpak zou het probleem van te lang spellen kunnen voorkomen en eventueel remediëren.

STRUCTUUR EN VRIJHEID

De Waterfietsmethode biedt aan kinderen de vrijheid om in hun eigen tempo te leren lezen vanuit voor hen betekenisvolle teksten. De meeste kinderen zijn uit zichzelf gemotiveerd tot lezen. Veel van hen ontdekken zelf de structuurprincipes van het leessysteem zonder daarin onderwezen te worden. Maar niet alle kinderen doorzien de techniek uit zichzelf. Kinderen met leerproblemen hebben structuur nodig. De Waterfietsmethode heeft die structuur in zich. De stappen zijn streng gestructureerd in een cursorische leergang die ieder kind individueel doorloopt. De één doet dat snel, een ander zal (veel) meer tijd nodig hebben. De cursorische lijn geeft de leerkracht zekerheid en mogelijkheid tot diagnosticeren. Materiaal voor de leeslessen vindt de leerkracht in het individuele tekstenboek. Door de individuele





Wij gingen één
keer op de
waterfiets.

wij gingen één
keer op de
waterfiets.

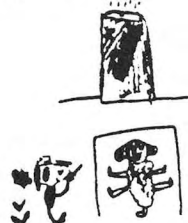
marise

Daar staat
een schaap
in de stal.

daar staat
een schaaP
in de stal.

marise

daar staat
een schaaP
in de stal.



Dit is het
hok met de
konijnen
dit is het
hok met de
konijnen.



marise
marise

begeleiding van de leerlingen is hij/zij in staat ieder kind precies die oefening aan te bieden waar het kind aan toe is.

Meer open situaties biedt de taalhoek. Daar kunnen de kinderen in een uitdagende (lees)omgeving zelf experimenteren en ontdekkingen doen. In de taalhoek zijn verschillende materialen te vinden. Er is lettermateriaal, plaatjes die op volgorde gelegd moeten worden, en een bord waarop met losse woorden zinnen kunnen worden gemaakt.

Zo wordt een uitnodigend milieu geschapen waarin kinderen op de bottom-up wijze, maar ook via de top-down zichzelf kunnen leren hoe het leessysteem werkt.

INDIVIDUEEL LEREN LEZEN

Veilig Leren Lezen en Letterstad zijn ondingen wanneer het gaat om individualiseren en differentiëren. Oorzaak is de relatie tussen thematisch en cursorisch onderwijs. Een voordeel daarvan is dat de cursorische leergang voor de kinderen aantrekkelijker wordt omdat de inhoud van de cursorische leergang aansluiten bij vakken als wereldoriëntatie en taalonderwijs. Een voorbeeld is het thema 'Duimeliesje' in de methode Veilig Leren Lezen.

Een nadeel is dat deze werkwijze het onderwijs zeer teacher-centered maakt, waardoor het differentiëren moeilijk, zo niet onmogelijk wordt. Wanneer een leerkracht dit met Veilig Leren Lezen toch probeert, zal hij/zij elk groepje dat op het niveau komt van 'Duimeliesje' dit sprookje met alle thematische franje daaromheen moeten aanbieden. Als er bijvoorbeeld 3 niveaugroepen in zijn, moet 3 keer het sprookje van Duimeliesje worden verteld. Dat kan niet klassikaal, want één groep heeft het sprookje al gehoord en een

andere groep mag het nog niet horen omdat dan straks, als zij aan deze leerstofkern toe zijn, de verrassing eraf is. Dat kan ertoe leiden dat de leerkracht snel het sprookje voorleest aan de niveaugroep, zodat de kinderen in ieder geval de verwerkings-opdrachten kunnen begrijpen. Maar door het snel voorlezen en uit tijdnoed overslaan van kringgesprekken, drama, gedichten verschrallen het wereldoriënterend onderwijs en het taalonderwijs. Daarom is het beter om thematisch onderwijs los te koppelen van de cursorische leergang en deze laatste zo te ontwikkelen dat hij min of meer zelfstandig kan worden doorlopen. De leerkracht is dan vrij om met de groep andere thema's te kiezen dan 'Duimeliesje' of 'De Keuken'.

In de Waterfietsmethode is het cursorisch deel geheel geïndividualiseerd en staat het los van het thematisch onderwijs. Kinderen kunnen met de cursorische leergang beginnen wanneer ze daarvoor rijp zijn. Dat is soms in de kleutergroep, soms pas later in groep 3. De cursorische leergang wordt voor de kinderen heel aantrekkelijk doordat gebruik gemaakt wordt van hun eigen teksten. Thematisch onderwijs wordt dan gekoppeld aan de groepstekst.

EMANCIPATORISCHE DOELSTELLINGEN

In de Waterfietsmethode wordt met eigen teksten gewerkt. Soms wordt een tekst van anderen gebruikt, maar dat gebeurt dan omdat hij de kinderen aanspreekt. Het gaat dus altijd om zinvolle, logische teksten die niet vastliggen maar per situatie verschillend zijn. De kinderen hoeven geen - naar vorm en inhoud - onsamenhangende niet-emancipatorische teksten te lezen zoals dit bordlesje dat ik ergens aantrof:

*moe is in de keuken
waar is moe?
pim is ook in de keuken
moe kookt pap
pa slaapt in de stoel
en pim?*

Werken met de Waterfietsmethode levert bijvoorbeeld een tekst op zoals:

's morgens:

*mijn vader gaat naar zijn werk
mijn moeder blijft op haar werk
en ik en Leo gaan naar school
sylvia*

Omdat kinderen ook via visuele configuratie (mogen) lezen, kan vanaf het begin gewerkt worden met hele teksten. De woorden hoeven niet uitsluitend via de elementaire leeshandeling te worden ontsleuteld, dus kunnen ook moeilijke woorden worden gebruikt. De leerkracht kan dan teksten nemen die meer op de eigen situatie van de groep zijn afgestemd. Dat motiveert kinderen en geeft hen samen met de leerkracht kans de eigen leefwereld te onderzoeken en kritisch te bezien.

Alle kinderen tekenen en daarmee drukken ze iets van hun ervaring en interesse uit. Dat betekent dat alle kinderen iets te zeggen hebben. Een goede leerkracht daagt het kind zo uit dat er taal naast de tekeningen komt te staan. Eerst wellicht nog de taal die de leerkracht veronderstelt (omdat er alleen geknikt wordt als de leerkracht vraagt: 'Zal ik erbij zetten mijn hond is dood gegaan?'), maar doordat het kind zich serieus genomen voelt, krijgt het flair en vertelt de volgende keer zelf de tekst bij de tekening. Dit levert prachtig materiaal op om over te praten, te vertellen en te leren.

Opbouw van de Waterfietsmethode

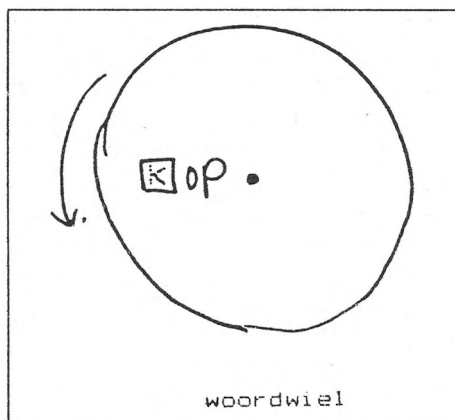
Er zijn 5 basisactiviteiten:

1. Het werken met en vanuit de taalhoek.
2. Het werken met en vanuit de groepstekst.
3. Het werken met en vanuit het individuele tekstenboek.
4. Het zelf maken van boeken.
5. Het werken aan moedertaalonderwijs.

HET WERKEN MET EN VANUIT DE TAALHOEK

De taalhoek is gebaseerd op het principe van het zelf ontdekken. Er zijn talloze materialen waarmee geëxperimenteerd kan worden, zodat kinderen al spelend, proberen en uitvindend zichzelf de structuur van het leessysteem eigen kunnen maken. Uitdagend materiaal in de taalhoek:

- goede prentenboeken;
- de groepsteksten met tekeningen;
- stempeldozen en/of drukpers, flanelbordletters, voelletters, typemachine, enz.;
- een zinnenmaker met globaalwoorden;
- door de groep zelf gemaakte boeken;
- gedichtenboeken;
- woordwielen/woordbomen (om het automatiseren te oefenen);



- begrijpend leesopdrachten;
- context-informatieopdrachten, zoals plaatjes op de goede volgorde leggen;
- bandrecorder met luisteropdrachten;
- leergang elementaire leeshandeling (b.v. van een traditionele methode die de kinderen zelfstandig kunnen doorwerken als ze dat willen).

HET WERKEN MET EN VANUIT DE GROEPSTEKST

*Gelukkig hoeft mijn vader niet meer af te wassen, want nu hebben we een afwasmachine.
Maar die was wel heel duur.*

Jantien

Een groepstekst zoals de bovenstaande wordt door één van de kinderen bedacht en door de hele klas als groepstekst gekozen. Bij het kiezen worden verschillende werkwijzen gebruikt. Soms worden alle teksten op een stapel gelegd en trekt één van de kinderen een tekst. Dat wordt dan de groepstekst. Soms ook geldt het principe van de meerderheid van stemmen. Het komt ook voor dat leerkracht en groep de groepstekst gezamenlijk opstellen en een enkele keer stelt de leerkracht voor om te kiezen voor een bestaand gedicht of verhaal dat de kinderen erg aanspreekt. Op de al genoemde videoband is de klas te zien van Wody Kingma. Ze werkt op de basisschool De Zevensprong in Emmeloord. Haar klas heeft als groepstekst een gedicht van Annie Schmidt gekozen:

*Meester van Zoeten wast altijd zijn voeten
In het aquarium.*

Het werken met de groepstekst is een geschikte manier om de groep als eenheid les te geven. De positieve aspecten van het klassikale onderwijs komen hierbij

heel goed naar voren: er zijn gezamenlijke activiteiten, de kinderen voelen zich lid van de groep, ze weten van elkaar waarmee ze bezig zijn en ondersteunen, bevragen en bekritisieren elkaar. Bij het bespreken van de groepstekst is er aandacht voor spelling en taalbeschouwing.

Het vermenigvuldigen (lieft drukken) van de tekst bevordert het lezen, maar ook vanuit wereldoriëntatie kan functioneel lezen weer een rol gaan spelen. Zo zou bijvoorbeeld bij de bovenstaande tekst over meester van Zoeten het aquarium onderwerp van gesprek en onderzoek kunnen zijn. Eén van de kinderen komt op het idee een brief te schrijven naar de aquariumvereniging om een gastdocent uit te nodigen (stelonderwijs). De brief die terug komt, is aanleiding voor leesonderwijs en weer nieuwe activiteiten. De ene keer levert een groepstekst meer aanknopingspunten dan de andere keer, zodat een groepsteksthema varieert in tijd. De kans dat de kinderen geïnteresseerd zijn is groot, want het zijn hun eigen interesse en vragen die aan de orde zijn. De leerkracht heeft alle kans om die vragen zo te beantwoorden dat de kinderen zelfstandiger en mondiger in de wereld komen te staan. Tenslotte is dit toch de doelstelling van taalonderwijs en wereldoriëntatie. De groepstekst komt te hangen in de taalhoek. De kinderen kunnen hem op hun gemak nog eens proberen te lezen, na te leggen of te stempelen.

HET WERKEN MET EN VANUIT HET INDIVIDUELE TEKSTENBOEK

De leerkracht geeft elk kind aan het begin van de basisschool een leeg boek. In dit boek tekent elk kind regelmatig persoonlijke ervaringen en fantasieën. De leerkracht schrijft de door het kind geformuleerde

tekst bij de tekening. Steeds worden de al eerder gemaakte teksten terug gelezen, eerst alleen door de leerkracht en later ook door het kind. De leerkracht gaat langzamerhand steeds meer in op de vorm, formulering en inhoud (kernachtigheid) van de tekst.

Wanneer het kind kennelijk toe is aan het leren lezen (het zegt bijvoorbeeld 'Hé, daar staat de letter van mijn naam' of 'Hé, ik heb in al mijn teksten het woord zon') wordt het tekstenboek gebruikt voor het cursorisch leren lezen. Dit gebeurt - in het kort - als volgt:

1. Kind teksten uit het hoofd laten leren en met de tekening als herkenning laten lezen.
2. Tijdens het lezen de tekst laten bijwijzen.
3. Teksten op stroken zetten en bij de oorspronkelijke teksten in het boek laten zoeken.
4. Stroken in woorden knippen en de losse woorden weer tot tekst laten maken.
5. Woorden van teksten in andere volgorde laten leggen.
6. Met woorden uit verschillende teksten een nieuwe tekst maken (bijvoorbeeld het schaap is in de waterfiets).
7. Globaalwoorden uit de teksten halen (zodanig dat de klanken alle aanwezig zijn).
8. Globaalwoorden één voor één met het kind analyseren en synthetiseren.
9. Al meteen na twee globaalwoorden met de gebruikte letters nieuwe woorden vormen.
10. Dan automatiseren via woordwielletjes en leesboom.

Deze opeenvolging is cursorisch. De volgorde ligt vast, geen stap mag worden overgeslagen. Toch is het belangrijk flexibel te blijven en niet te lang stil te staan bij

stap 5 en 6. Wanneer het (ik noem het voor het gemak maar even) 'Waterfietsproces' na enige tijd nog geen resultaat oplevert, is het raadzaam over te gaan op het leren van de elementaire leeshandeling via de globaalwoorden (stap 7 tot en met 10). Later moet wel op de stappen 5 en 6 worden teruggekomen.

De meeste kinderen hebben genoeg aan 5 minuten instructie en 10 minuten verwerking per globaalwoord. De verwerking van een geleerd woord is te variëren, maar kan ook in een standaardprocedure worden gegoten. Bijvoorbeeld:

1. Het geleerde woord opzoeken in je individuele tekstenboek.
2. Het woord 10 keer stempelen.
3. Het woord in een prentenboek opzoeken.
4. Woorden stempelen die beginnen met de eerste klank van het geleerde woord.
5. Woorden stempelen die eindigen met de laatste klank van het geleerde woord.
6. Een kind uit de klas zoeken dat op de bandrecorder een verhaal insprekt waarin jouw nieuwe geleerde woord een aantal keren voorkomt. Jij luistert het verhaal af en legt het woord zoveel keer op je letterdoos als je het hoort in het bandrecorder-verhaal.
7. Leg op de letterdoos een verhaal, waarin je alle woorden die je al hebt geleerd, gebruikt.

Hierbij is een strikte opeenvolging van activiteiten niet noodzakelijk. Gemiddeld doorlopen de kinderen deze cursorische leergang in zo'n maand of twee. Dat betekent twee globaalwoorden per week. Instructietijd: 16 maal 5 minuten = 80 minuten. Een aantal kinderen heeft deze instructietijd niet nodig. Zij leren een woord binnen een minuut. Er zijn ook kinderen, die de instructie helemaal kunnen missen. Zij leren - vaak ongemerkt -

zichzelf lezen via taalhoek en groepstekst. Toch is het goed alle kinderen de instructie te geven. Er kunnen in het zelf-ontdekproces toch hiaten ontstaan. Belangrijk is dus dat alle kinderen de cursorische leergang doorlopen. Als de leerkracht - zo werkend - problemen ontdekt, kan hij/zij besluiten het proces te vertragen, herhaling in te lassen of differentiatie naar leerweg toe te passen.

Het tijdstip waarop een kind aan deze cursorische leergang begint, varieert van 5 tot 6 1/2 jaar. Dat betekent dat de Waterfietsmethode ook in de kleuterschool zal kunnen worden toegepast. Het zou een ideale situatie zijn dat kleutergroep en groep 3 beiden de Waterfietsmethode zouden gebruiken. Dan hoeven de kleuters die al kunnen lezen, zich niet te vervelen, en kinderen uit groep 3 die nog niet aan lezen toe zijn, kunnen wachten. Het is ook heel goed mogelijk om - werkend met de Waterfietsmethode - kleuters en groep 3 in een combinatieklas te hebben. Na het leren lezen via het individuele tekstenboek kunnen de kinderen meedoen met het voortgezet lezen.

HET ZELF MAKEN VAN BOEKEN

De zelf-gemaakte boeken behoren tot de Waterfietsmethode omdat ze kinderen confronteren met niet-stereotiepe teksten, zeer motiveren tot lezen en te gebruiken zijn bij eigen ontdekkingen in de taalhoek. Het valt op dat het zelf maken van boeken een populaire techniek aan het worden is (21). Reden daarvoor is misschien het feit dat zelf-gemaakte boeken door kinderen worden stuk gelezen. Vooral wanneer elk kind van de groep zijn aandeel heeft geleverd, zijn de zelf-gemaakte boeken een succes. Er zijn legio mogelijkheden, zoals: het oeboek (met verhalen waarin de

oe-klank veel voorkomt), het moppenboek, het lange woordenboek en het aquariumboek.

Eén type boek is verplicht. Dat wil zeggen dat elk kind een dergelijk boek maakt en in de taalhoek deponereert: het trapverhalenboek. Doordat in elke zin slechts één woord verschillend is, gaat het lezen heel snel en dat is juist voor kinderen met faalangst of spellingsproblemen motiverend en remediërend. Een voorbeeld:

ik
ik woon
ik woon niet
ik woon niet meer
ik woon niet meer in
ik woon niet meer in mijn
ik woon niet meer in mijn hut

Bij het lezen van de trapverhalen gebruiken kinderen de visuele configuratie (het visuele woordbeeld) als leesstrategie. Dit is vaker het geval bij het lezen van zelf-gemaakte boeken, maar het trapverhalenboek is ervoor gemaakt.

HET WERKEN AAN MOEDERTAALONDERWIJS

Ook al betekent het werken met de groepstekst, het individuele tekstenboek, de taalhoek en de zelf-gemaakte boeken dat er via die ingangen al veel aan taalonderwijs wordt gewerkt, er moet toch meer gebeuren. Er moeten situaties worden geschapen die kinderen uitlokken tot praten met elkaar (hoekenwerk), er moet poppenkast worden gespeeld, verhalen verteld en grammofoonplaten beluisterd. Ook moet er video worden gekeken en moeten er gezelschapsspelletjes worden gespeeld. Bij deze activiteiten, die deel uitmaken van goed taalonderwijs, wordt ongemerkt aandacht besteed aan vaar-

digheden die met name voor kinderen met potentiële leesproblemen erg belangrijk zijn: rijmen en dichten, aanvullen van verhalen en zinnen, taalbeschouwing en auditieve synthese. Daarnaast is het goed dat de leerkracht veel voorleest, vertelt, vragen uitlokt en beantwoordt. Gelukkig komt er steeds meer goede kinderliteratuur. Een breed aanbod van kwalitatief goede teksten zal een positief effect hebben op mondeling en schriftelijk taalgebruik van kinderen.

Wanneer zoals gebruikelijk ongeveer op de helft van het jaar groep 3 gaat starten met de taalmethode, verdient het aanbeveling het schrijven van eigen teksten een plaats te geven binnen de taalmethode.

Onderzoek

In een onderzoekje zijn twee groepen kinderen met elkaar vergeleken. De ene groep leerde lezen via Veilig Leren Lezen en de andere groep leerde dat door middel van de Waterfietsmethode. Het aantal kinderen dat werd vergeleken in het onderzoek was 46. Twee groepen dus van 23 kinderen. Er is ook een vergelijking gemaakt tussen een deel van deze twee groepen. Deze betrof twee groepen van 10 kinderen. In dit deelonderzoek is ook de leerkrachtvariabele onder controle gebracht.

Vergelijkingstijdstippen:

september 1985, januari en juli 1986.

Onderzoeksmiddelen:

Instaptoets Kees de Baar (22); Begrijpend Lezen SABD Oostelijke Mijnstreek (23); Technisch Lezen 1 (24); Enquête gelezen boekjes school/thuis; Lees en Begrijp 1a (25); Technisch Lezen 2 (26).

Resultaten van het totaalonderzoek:

In januari liggen de Waterfietskinderen achter ten aanzien van de Veilig Leren Lezen-kinderen.

In juli blijkt

- het technisch leesniveau in beide groepen hetzelfde te zijn;
- het begrijpend leesniveau bij de klas die met de Waterfietsmethode heeft gewerkt, veel beter te zijn dan bij de klas die met Veilig Leren Lezen werkte;
- de Waterfietsklas minder kinderen te hebben die uitvallen;
- de Waterfietsklas minder kinderen te hebben bij wie een groot verschil tussen technisch en begrijpend lezen te constateren is;
- de bovenstaande groep van de Waterfietsklas slecht te scoren op technisch lezen, maar goed op begrijpend lezen, terwijl dit in de Veilig Leren Lezen-klas omgekeerd is;
- de Waterfietsklas in de Begrijpend Leestoets wel slordigheidsfoutjes te maken, maar opmerkelijk goed te zijn in de laatste items van de toets, die door de Veilig Leren Lezen-kinderen veelal fout werden gedaan. Een voorbeeld van zo'n laatste toetsitem:

27 Let op!

Wat moet de laatste zin van het verhaaltje zijn?

A Hij loopt ernaar toe.

B Hij steekt er een vinger in.

C Paul ziet een pot met verf.

D Die is nu blauw.

Het resultaat van het deelonderzoek, waarbij de leerkrachtvariabele onder controle is gehouden:

WATERFIETS		VEILIG LEREN LEZEN	
begr.	techn.	begr.	techn.
16 ft.	19 ft.	55 ft.	31 ft.

Conclusie:

Dit onderzoek is niet representatief. Daarvoor zijn de vergeleken aantallen kinderen te klein. Toch is het de moeite waard om de uitkomst goed te bekijken. Er komt naar voren dat de kinderen die leren lezen met de Waterfietsmethode biddend beter begripnd lezen dan de kinderen uit de Veilig Leren Lezen-groep. Wordt eveneens de leerkrachtvariabele gecontroleerd, dan scoren de kinderen uit de Waterfietsgroep wel zeer opvallend beter (27).

Henny Lamme

Adviesbureau Opvoeding en Onderwijs,
Nieuwe 's-Gravenlandseweg 7,
1405 HJ Bussum Nederland

Noten

0. Dit artikel is al verschenen in Moer. (nvdr)
1. Nasch, Doris: Lezen een onderdeel van de totale ontwikkeling van jonge kinderen. In: Pedomorfose, juni 1972.
2. Doekemeijer, C.A.M.: Een Freinetschool. Tilburg, 1984.
3. Noot, Annemarie & Saskia van Schaik: Engelse Brieven. Een bezoek aan Engelse Infant Scholen in het kader van het Innovatieproject Amsterdam. Amsterdam, 1976.
4. Caesar, F.B.: Veilig Leren Lezen. Handleiding 1. Tilburg, 1980.
Kooreman, H.J.: De L40-benadering toegepast op het lezen en spellen. Groningen, 1976.
5. Leij, A. van der: Ernstige Leesproblemen. Een onderzoek naar differentiatie en behandeling. Lisse, 1983.
6. Dumont, J.J.: Leesstoornissen - verschijningsvormen, samenhangen, oorzaken. In: Het leesproces. Lisse, 1984.
Leij, A. van der, zie noot 5.
Wissel, A. van de: Schooluitval. Een reeks onderzoeken naar de cognitieve aspecten van het falen bij kinderen met ernstige leesproblemen. Universitair proefschrift. Groningen, 1984.
7. Dumont, J.J. Leesstoornissen. Deel 2: Diagnostiek en behandeling. Rotterdam, 1979.
8. Handreiking voor de nascholing Zorgverbreiding. Vereniging Landelijke Pedagogische Centra, maart 1985.
9. Ives, J.P., L.Z. Bursuk & S.A. Ives: Word identification techniques. Rand McNally, Chicago, 1979.
10. Dongen, Dré van: Leesmoeilijkheden. Naar diagnosticerend onderwijzen bij het lezen. Tilburg, 1986.
11. Bus, Jeanet: Biedt functioneel aanvankelijk lezen meer kans op leessucces? In: Didaktief, september 1985.

12. Liefland, W.A.: *Decroly en de Decroly-school*. Groningen, 1968.
13. Evers, F., R. Kuitert & J. van der Velde: *Van Kindertaal tot Moedertaal. Methode voor het taalonderwijs op de lagere school. Eerste gedeelte: globale methode voor het aanvankelijk leesonderwijs in het eerste leerjaar*. Groningen, 1935.
14. Dumont, J.J., zie noot 7.
15. Leij, A. van der, zie noot 5.
16. Wissel, A. van de, zie noot 6.
17. Dijk, Fie van: *Meer van hetzelfde. Over beter leesonderwijs op basisscholen door nascholing van leerkrachten*. In: *Moer*, 1985/5.
18. Dumont, J.J., zie noot 7.
19. Boland, Theo: *De teerling is al in een vroeg stadium geworpen. Leesprestaties van 600 leerlingen 6 jaar lang gevolgd*. In: *Didaktief*, juli/augustus 1986.
20. Leij, A. van der, zie noot 5.
21. Hülsenbeck, Claartje: *Van krastekening tot zelf-geschreven kinderboek. Verhalen schrijven in een school voor 4-12-jarigen*. In: *Natuurlijk leert een kind lezen*. Amsterdam: Uitgeverij Pendoor, 1986.
22. Baar, Kees de: *Leesontwikkeling en leesonderwijs. Deel 2: Leesontwikkeling in beeld*. Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland, 1984.
23. *Toets Begrijpend Lezen*. SABD Oostelijke Mijnstreek, Maastricht.
24. *Technisch Lezen 1*. CITO, Enschede.
25. *Lees en Begrijp 1a*. CITO, Enschede.
26. *Technisch Lezen 2*. CITO, Enschede.
27. Lamme, Henny: *Begrijpend Leren Lezen*. Doctoraalscriptie Orthopedagogiek Universiteit van Amsterdam, 1988.

T U S S E N D O O R

Vier woelwaters in een notedop

Er zijn vier verschillende Infodok-kindermagazines bestemd voor verschillende leeftijdsgroepen. Elk blad verschijnt in kleur, tien keer per jaar, en is 24 pagina's dik:

- TIKTAK, buitenblad voor deugnieten en andere lieverds (voor peuters en kleuters; 420 fr.);
- PLUIM, een schat van een blad (voor de eerste graad van de lagere school; 420 fr.);
- SPLINTER, snuffelblad voor wijsneuzen (voor de tweede graad van de lagere school; 420 fr.);
- JUNIOR, magazine voor tien-plussers, met een knipoog naar de klas (voor de derde graad van de lagere school en de eerste jaren van het secundair onderwijs; 475 fr.).

Bij elk nummer van SPLINTER en JUNIOR is een lesbrief beschikbaar.

Besteladres: Infodok, Brabanconnestraat 95A, 3000 Leuven,
tel. 016/22.87.44.