

Goed taal-leesonderwijs

Een verslag van de studiedag op 29 oktober 2003

Het hart van de onderwijzer is meer waard dan de voortreffelijkste leergang en het nauwkeurigste leerplan. (J. Ligthart)

Niets is in het begrip, dat niet eerst in de waarneming was. (Comenius)

Voorwoord.

Tijdens de studieochtend van 29 oktober 2003 voor leerkrachten, werkzaam in groepen 3 en 4 van de Stichting Katholiek Onderwijs Raalte zijn er veel ideeën, inzichten, tips en ervaringen uitgewisseld over het thema van die dag: 'goed taal-leesonderwijs'.

Het enthousiasme, de betrokkenheid, deskundigheid, ideeën en tips van de deelnemende leerkrachten, was groot en bracht zoveel helder in beeld, dat er besloten is om dit alles niet verloren te laten gaan en het te bundelen in een boekje.

Je zult als lezer situaties herkennen, wellicht uit je eigen praktijk. Tevens zul je flarden van gesprekken, gevoerd op de studieochtend, teruglezen.

Want zonder die inbreng was dit boekje niet tot stand gekomen.

Dank je wel alle deelnemers en René Berends, want dankzij jullie ligt hier het boekje:

Goed taal-leesonderwijs

Dit boekje is de eerste publicatie in de Talentenreeks van de SKOS.

Zie, het is één volk en zij allen hebben één taal. Nu zal niets van wat zij denken te doen voor hen onuitvoerbaar zijn. (Genesis 11:6)

Inleiding

Wij lezen dagelijks de krant, een boek, een handleiding, de reclamefolder, de ondertiteling op de T.V. Heel veel informatie komt binnen via het gelezen woord. Soms stel je dan de vraag: 'Hoe gaat het leesproces'? 'Wat heb je ervoor nodig?' 'Wat doen wij al, wat kan/moet veranderen?'

Over deze aspecten heeft de voorbereidingscommissie gesproken met René Berends, de inleider van de studieochtend. René Berends is werkzaam als docent Nederlands aan de PABO van de Saxion Hogeschool IJsseland. De jaren daarvoor heeft hij gewerkt bij de schoolbegeleidingsdienst Perspectief en is hij mede-auteur van de leesmethode de Leessleutel.

In de hoofdstukken van dit boekje komen de besproken onderwerpen aan de orde.

Hoofdstuk 1, 'Verwondering'. Hierin beleef je, lees je, wat taal met ons kan doen. Tevens zijn de highlights uit de geschiedenis van de taal aangestipt.

Hoofdstuk 2, 'Goed taalleesonderwijs', daarin zijn 10 punten die belangrijk zijn voor taalleesonderwijs uitgewerkt.

In hoofdstuk 3, 'Leessituaties', word je meegenomen naar de praktijk. Een negental situaties van alle dag zijn daarin beschreven.

In hoofdstuk 4, 'De ideeën en tips' verzameld op de studieochtend. Tijdens het uitwisselen van ervaringen tussen de leerkrachten ontstonden er mooie, goede, waardevolle ideeën en tips die in dit hoofdstuk uitgewerkt zijn.

Laat u verrassen, verwonderen en een lach verschijnen op uw gezicht, door de spreuken, verzameld door René Berends. Zij laten u zien, horen en voelen wat geschreven taal kan doen.

Non scolae sed vitae discimus: wij leren niet voor de school, maar voor het leven.
(Seneca)

Inhoudsopgave

Inleiding

Hoofdstuk 1 Verwondering

Hoofdstuk 2 Goed taalleesonderwijs

Hoofdstuk 3 Leessituaties

Hoofdstuk 4 Tips en ideeën

Hoofdstuk 1 Verwondering

Op de studieochtend van 29-10-2003 is René Berends gestart met een inleiding waarbij het de bedoeling was de deelnemers zich te laten verwonderen over het wonder van de taal en taalverwerving. Enerzijds ging dat over de geschiedenis hoe de mensheid haar taalvermogen ontwikkeld heeft, anderzijds werd er aandacht besteed aan de psycholinguïstiek van de taalverwerving van het individuele kind.

De highlights uit de geschiedenis van de taal en het lezen

Lezen betekent letterlijk 'verzamelen'. We zien dat nog in de wat oude zegswijze 'het lezen van aren'. Daarbij wordt bedoeld op het verzamelen van de op het land achtergebleven graankorrels.

Zo zijn er meer woorden die taal en lezen in verband brengen met de oorsprong van het schrift. Het woord 'bibliotheek' en 'boek', zelfs het woord 'Bijbel' komt van de oude plaatsnaam Byblos, een historische stad in het Midden Oosten. Ook 'papier', een woord dat we dagelijks gebruiken, stamt uit de oudheid. Het verwijst naar het papyrusriet dat onder andere langs de rivier de Nijl groeit en dat gebruikt werd om papier te maken.

Het lezen was in de oudheid niet iets voor de gewone man. Het waren voornamelijk priesters die konden lezen. Dat mythische, religieuze vinden we terug in woorden als hiërogliefen, dat letterlijk 'heilige gleuven' betekent. In het oude Babylon geloofden de mensen, dat als je doodging, je naam bijgeschreven werd in het boek van het lot. Zelfs bij de Germanen was het schrift iets heiligs. Het Duitse woord 'Buchstabe' verwijst naar 'beuken stokjes'. Die werden door de priesters in het zand gegooid, waarna er de toekomst uit voorspeld werd.

Geleidelijk ontwikkelde het schrift zich zoals wij dat tegenwoordig kennen. Maar de dagelijks gebruikte, bijna platvloerse letters hebben toch elk ook hun unieke geschiedenis. Wist u bijvoorbeeld dat de geschiedenis van onze letter A teruggaat tot in de tijd van de Kanaänieten, een volk uit het Midden-Oosten. Dit boerenvolk tekende koeienkoppen in natte klei. Zo werden de runderen uit de veestapels geteld. Het Kanaänitische woord voor rund was 'Aleph'. De Feniciërs namen die getekende koeienkop over, maar stilerden deze, doordat ze gebruik maakten van het spijkerschrift. Vervolgens namen de Grieken de letter over en draaiden daarbij de letter om. Zo herkennen we onze hoofdletter A, die dus van 'Aleph' tot 'Alfa' werd. Maar zet de hoofdletter A nog eens op zijn kop en met een beetje goede wil zie je er nog een koeienkop in.

Begrijpend lezen is een pleonasme: net zoiets als rijdend fietsen en stappend lopen, alsof er een andere vorm van lezen is, die niet gericht is op begrip. (A. Freeman-Smulders)

Een zelfde verhaal is over de hoofdletter B te vertellen. Het Egyptische hiëroglief voor huis, 'Beth', werd overgenomen door de Phoeniciërs. En de Grieken namen het weer van hen over. Zo werd 'Beth' de Griekse Bèta! De gestileerde tekening van een huis verwerd door de eeuwen heen tot onze hoofdletter B.

Verwondering speelt ook bij het taalverwervingsproces van individuele leerlingen.

Als volwassenen lezen is er een ingewikkeld psycholinguïstisch spel gaande. Daarbij spelen alle zintuigen een rol, maar ook onze hersenen werken dan op volle toeren. Onze opgedane kennis speelt op de achtergrond een rol en kleurt dat wat we lezen. Verder spelen gebeurtenissen, onze gemoedstoestand en verwachtingen een rol in het uiteindelijke resultaat van het leesproces. We verkennen dit ingewikkelde samenspel in de hoop dat we ons er over kunnen verwonderen hoe het toch mogelijk is dat zoveel jonge kinderen dit proces zo snel onder te knie krijgen.

Volwassenen gebruiken bij het lezen verschillende leesstrategieën. De basis is natuurlijk het verwerken van grafo-fonologische informatie. Het 'lettertje voor lettertje lezen', dat wat we de elementaire leeshandeling noemen, is eigenlijk een vorm van lezen die volwassenen niet meer toepassen. Wij maken gebruik van grotere grafo-fonologische eenheden. Dat oefenen we bijvoorbeeld al met het lezen van rijtjes als: b-oom, r-oom, l-oom, sl-oom en roo-d, roo-s, roo-k, roo-f. Dit type oefeningen leidt ertoe dat kinderen grotere eenheden gelijktijdig kunnen overzien tijdens het leesproces.

Bij goede lezers is er ook regelmatig sprake van het onmiddellijke herkennen van te lezen woorden. En vaak herkennen we een woord als geheel, zonder dat woord te decoderen. Een woord als 'Breznjev' kunnen sommige mensen ineens herkennen, omdat het woord zo'n typische vorm heeft. We noemen dat lezen met gebruikmaking van de visuele configuratie.

Naast het technisch decoderen en het herkennen van woorden op basis van vormkenmerken maken volwassenen bij het lezen ook gebruik van morfologische informatie. Een morfeem is het kleinste betekenisonderscheidende kenmerk van een woord. In het woord 'bekendheid' zitten alle typen morfemen die er zijn: be (voorvoegsel), ken (woordkern), d (vervoeging) en heid (achtervoegsel). Bij het in stukken hakken

van lange(re) woorden maken volwassenen als vanzelf gebruik van de morfologische structuur van woorden. Een lang woord als 'leesvaardigheid' zullen we met onze ogen altijd in zoveel mogelijk betekenisvolle eenheden hakken (lees - vaardig - heid).

Ervaren lezers maken ook gebruik van de context waarin gelezen wordt. Daarbij kan een semantische context en een syntactische context onderscheiden worden. Zelfs jonge kinderen lezen sneller als de te lezen tekst een semantische eenheid is. Woorden die in een logische, betekenisvolle zin staan worden sneller gelezen, dan wanneer dezelfde woordjes in losse rijtjes geplaatst zijn. Blijkbaar wordt het decodeerproces versnel op basis van semantische verwachtingen.

Ook onze syntactische kennis van de taal stuurt het decodeerproces. We lezen wat taalkundig klopt, niet wat er staat. Het meest bekende voorbeeld is natuurlijk dat we in de zin 'Parijs in de de lente' meestal niet zien dat er twee keer het woordje 'de' staat. Daar lezen we overheen, omdat het syntactisch niet klopt. Vanwege dit principe is het zo moeilijk om fouten uit teksten te halen.

We gebruiken tijdens het lezen verschillende leestechnieken, of strategieën. Het is van belang te beseffen dat onze zintuigen en onze hersenen bij het technisch decoderen en het begrijpen van een tekst een rol van betekenis spelen.

Ook het gevoel speelt een grote rol. Wanneer we ons niet veilig voelen, bijvoorbeeld wanneer we onvoorbereid in een grote groep hardop een moeilijke tekst moeten lezen, dan kost het foutloos decoderen veel moeite. Terwijl we aan het decoderen zijn, moeten we ook dat gevoel 'de baas' blijven. Uiteraard spelen ook onze ogen een rol bij het lezen. De ogen maken als het ware sprongetjes over de tekst, waarna er kleine momenten zijn waarop de ogen zich op een stukje tekst fixeren. Een snelle lezer maakt precies de goede grootte sprongetjes en hoeft maar heel kort zijn ogen te fixeren op een punt in de tekst. Slechte lezers fixeren langer en maken sprongetjes die soms te klein zijn, waardoor ze niet opschieten, of juist te groot zijn, waardoor ze de tekst niet overzien en om te begrijpen wat ze lezen weer een sprongetje terug moeten maken.

Snellezers trainen zichzelf om grotere teksteenheden te overzien en leren als het ware tijdens het lezen het 'stemmetje' in hun hoofd uit te zetten. Veel mensen lezen voor zichzelf, maar hebben toch nog zo'n innerlijk stemmetje.

De mondmotoriek belemmert de snelheid van het lezen. Hardop lezend komen de meeste mensen niet veel verder dan zo'n honderd à honderdvijftig woorden per minuut. Ook lezers 'met een innerlijk stemmetje' komen niet veel verder. Door bewust dat stemmetje 'uit' te zetten kan het tempo flink opgeschroefd worden. Want ogen kunnen veel sneller lezen dan monden teksten kunnen verwoorden.

Ook bij het stillezen blijken de stembanden overigens 'aan te slaan'. Op een of andere manier spelen de spreekorganen een rol bij het begrijpen van de tekst. Veel mensen die een moeilijke tekst moeten bestuderen beginnen de moeilijkste fragmenten uit een tekst ook te prevelen. Het verwoorden van teksten, maar ook het jezelf horen tijdens het lezen ondersteunt het proces om tot begrip te komen.

Tot slot, we zullen het ons vaak niet bewust zijn, zelfs de tastzin en de bewegingszin spelen een rol bij het leesproces. De vorm van letters voelen en de vorm van letters uitbeelden helpen bij het automatiseren van de letterkennis.

Leesvoorwaarden zijn geen voorwaarden om te leren lezen, maar voorwaarden om leesmethoden te kunnen volgen. (Fie v. Dijk)

Hoofdstuk 2 Goed taalleesonderwijs

Om de vraag te beantwoorden wat 'goed' taalleesonderwijs is, moet eerst nagedacht worden over wat taal is. Daarbij zijn drie aspecten te onderscheiden:

1. Taal is een middel tot communicatie; mensen staan in contact met elkaar en taal is daarbij een essentieel middel.
2. Taal is een middel tot expressie; mensen uiten zich in taal. Dat kan functioneel, maar ook bijvoorbeeld kunstzinnig bedoeld zijn.
3. Taal is een middel tot conceptualisatie; taal is een middel om te denken, om betekenissen te verlenen. Zonder taal is er geen denken.

Bij het beantwoorden van de vraag wat 'goed' taalleesonderwijs is moet vervolgens ook nagedacht worden over hoe kinderen taal leren.

Elk menskind heeft de wil zich te ontwikkelen en te leren. Die exploratiedrang is het van de natuur gegeven. Een kind is een en al activiteit. In moderne taalverwervingstheorieën is duidelijk dat het leren van een taal een intrinsiek proces is. Taal leren doen leerlingen zelf. De volwassene thuis en de leraar op school dient daartoe taal aan te bieden. Vervolgens verwerft het kind actief zijn taal. Het hoort woorden en onthoudt ze, verleent aan de woorden betekenissen en destilleert uit het taalaanbod de regels om zinnen te maken en gaat die vervolgens zelf, actief proberen toe te passen.

Dit alles betekent nog al wat voor het onderwijs (in taal)! (Taal)onderwijs zal dus vooral gericht moeten zijn op het bieden van mogelijkheden tot communicatie, expressie en conceptualisatie. Je zou in extremo kunnen zeggen dat als er in de taal iets aan bod komt dat niet bijdraagt aan communicatie, expressie of conceptualisatie men die activiteit gerust kan laten vervallen, omdat het geen bijdrage levert aan het verwerven van de taal.

Er is iets mis met het huidige taalonderwijs. We scoren in internationaal vergelijkend onderzoek matig, leerkrachten zijn in het algemeen ontevreden over de resultaten. Er is door prof. Aarnoutse onderzocht waar dat aan kan liggen. Hij komt tot de volgende probleeminventarisatie:

1. Er is sprake van een verkokering van de taaldomeinen. Er worden losse lesjes gegeven voor de taaldomeinen die verder weinig met elkaar te maken hebben;
2. De leerlingen zijn erg passief in de taalles;

3. Het accent ligt op schriftelijke taal i.p.v. op de mondelinge taalvaardigheid;
4. Er is weinig sociale interactie in de taalles;
5. Dat wat in de ene les geleerd wordt, wordt in de andere les onvoldoende toegepast. Met andere woorden er is sprake van onvoldoende transfer;
6. Er worden weinig Ict-middelen ingezet in het taalonderwijs;
7. Er is een gemis aan doorgaande lijnen in de taaldomeinen;
8. Over het algemeen wordt er met verouderd materiaal gewerkt;
9. Leerkrachten zijn onvoldoende in staat om om te gaan met verschillen in de klas.

Op basis van deze kritiekpunten is door staatssecretaris Netelenbos het Expertisecentrum Nederlands aan de Universiteit Nijmegen opgericht. Dit expertisecentrum heeft tot taak gekregen een nieuw concept voor taalonderwijs te ontwikkelen. Dat concept wordt 'interactief taalonderwijs' genoemd.

Met het onderzoek en ontwikkelwerk in ons hoofd dat bij het Expertisecentrum uitgevoerd wordt, als ook onderzoek dat elders plaatsvindt naar wat didactisch effectief is, kunnen we de volgende tien overwegingen meegeven, waarvan we zeker zijn dat ze tot beter taal-leesonderwijs bijdragen.

1. Aandacht voor woordenschat

Woorden vormen de basis van de taal. Daarom is het niet alleen voor allochtone, meertalige leerlingen, maar ook voor taalzwakke Nederlandse leerlingen van belang aandacht te besteden aan de verwerving van nieuwe woorden. Gemiddeld leren kinderen zo'n zeven nieuwe woorden per dag, elke dag weer!

Woorden moeten aangeleerd worden volgens de basisdidactiek voor woordenschatonderwijs, die we wel 'de Viertakt' noemen: de vier stappen aanbieden, semantiseren, consolideren en controleren.

Zeven woorden per dag betekent een flinke investering in tijd. Want die woorden moeten ook herhaald worden en in tal van situaties terugkomen (transfer), zodat kinderen ze daadwerkelijk onthouden. Een los woordje dat 'even langskomt' onthouden ze niet. Om het onthouden van woorden makkelijker te maken is het aanleggen van een thematisch verband belangrijk. Zo'n thema vormt het kader waarbinnen de betekenis van woorden aan elkaar gerelateerd kunnen worden en dus beter onthouden kunnen worden.

*Zegt een meisje tegen de schoolbegeleider die achter in de klas een klassenobservatie doet:
'Moeten we r - oo - s zeggen! Maar er staat gewoon 'roos' hoor!'*

2. Stimuleer hogere taalfuncties

Maar met het systematisch aanleren van woorden zijn taalzwakke leerlingen niet helemaal klaar. Met het leren van woorden en het ermee oefenen zijn ze cognitief gezien op het laagste taalfunctieniveau bezig. Dat niveau wordt 'benoemen' of 'rapporteren' genoemd. Leerlingen die dat niveau in hun taalgebruik niet overstijgen zullen onvoldoende vaardig worden om taal te gebruiken om gedachten, meningen en concepten onder woorden te kunnen brengen.

Daarvoor is oefening op hogere cognitieve taalniveaus voor nodig. Daarbij kan gedacht worden aan 'redeneren'. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om het chronologisch kunnen ordenen, conclusies leren trekken, verbanden kunnen leggen, e.d. Nog hogere cognitieve taalniveaus zijn 'projecteren' en 'fantaseren'.

Het taal-leesonderwijs kan sterk verbeteren wanneer leerkrachten systematisch aandacht schenken aan het oefenen van hogere cognitieve taalfuncties door taalzwakke leerlingen. Feed back geven op taal, het stellen van open vragen, het ruimte geven om te discussiëren, om gesprekken te voeren, dat type didactische situaties zijn daarvoor nodig. De valkuil daarbij is dat de taalruimte die je daar als leerkracht aan je klas geeft vooral ingenomen wordt door de goede leerlingen, die antwoorden weten en die wel willen praten. Je taalzwakke leerlingen zullen zich juist gereserveerd opstellen.

3. Leg dwarsverbanden tussen domeinen

Taalonderwijs is vooral 'boekje open, lesje geven, boekje dicht' en dan 'ander boekje open, weer een lesje geven, boekje dicht'. Er zijn scholen die voor elk (sub)domein voor taalonderwijs een andere methode hanteren.

Dat werkt natuurlijk in de hand dat er weinig dwarsverbanden tussen de taaldomeinen gelegd wordt. Dat spelling iets met stellen te maken heeft, dat stellen iets met begrijpend lezen te maken heeft, komt bij weinig kinderen op.

Vanuit het uitzetten van leerlijnen, die taakanalytisch uiteengelegd zijn in deelvaardigheden en deelstapjes is een schijnbaar logische opbouw van de leerstof ontstaan. Bij het oefenen van een afzonderlijk stukje uit die leerlijn verdwijnt voor de leerling echter het zicht op het grotere verband. We oefenen vandaag bij spelling het schrijven van de tweeklanken (au, eu, ie, oe), maar dat dit stukje leerstof iets te maken heeft met een foutloze brief aan oma kunnen schrijven doorzien kinderen niet.

Om dit type inhoudelijke verbanden te kunnen leggen is het nodig dat er dwarsverbanden gelegd worden tussen de (sub)domeinen. Geef kinderen

bijvoorbeeld een tekening van een koning die op het toilet zit. Laat ze in groepjes daarover een verhaal maken, waarbij ze moeten letten de drieslag inleiding, kern en slot in het verhaal op te nemen. In een tweede les worden de producten van de groepjes geruild en volgt een leessessie waarbij ze elkaars teksten lezen en van commentaar voorzien. Tot slot krijgt ieder groepje zijn tekst met commentaar terug en wordt er aan een eindproduct gewerkt.

In dit voorbeeld wordt overlegd (spreken, luisteren), een verhaal geschreven (stellen en spelling), en gelezen (begrijpend lezen). Het oefenen van de domeinen is geplaatst in een thematische en voor leerlingen zinvolle situatie.

4. Werk betekenisvol, authentiek, uitdagend

In het voorbeeld, dat bij punt 3 beschreven is, is de onderwijsleersituatie uitdagend en betekenisvol. Bovendien is het een authentieke situatie. Kinderen schrijven niet voor de prullenbak, maar het verhaaltje wordt door de anderen in de klas gelezen en van commentaar voorzien. Daar gaat het bij schrijven immers om. Je schrijft opdat een ander het leest. Bij het nieuwe concept voor het taalonderwijs (interactief taalonderwijs) zijn we op zoek naar dit type thematische en functionele taalsituaties

5. Laat zelfstandig samenwerken en -leren

Een ander kenmerk van interactief taalonderwijs is dat we ons bewust zijn geworden dat leerlingen veel van elkaar kunnen leren en dat het werken in groepssituaties, wanneer je die groepjes een goede instructie geeft, tot effectief leren leidt.

6. Aandacht voor reflectie en leren leren

Leerkrachten vinden het vanzelfsprekend om geïnformeerd te worden over het waarom en het wat en het hoe als ze naar een studiedag. Men wil vooraf een persoonlijke afweging kunnen maken over de noodzaak van de tijdsinvestering.

Eigenlijk zouden we er vanuit moeten gaan dat voor basisschoolleerlingen hetzelfde geldt. Kinderen moeten leren overzicht te krijgen over hun eigen leerproces: 'Waar waren we gebleven, wat gaan we vandaag doen?' We moeten meer aandacht schenken aan het leren leren. Eén van de meest effectieve manieren om dat te realiseren is het houden van nagesprekken. Dan kunnen kinderen immers reflecteren op hun activiteiten: 'Wat hebben we vandaag gedaan? Hoe ging het? Waarom ging het goed? Hoe hebben jullie in je groepje dat opgelost? Wat zullen we de volgende keer anders doen?'

We maken kinderen angstig om vragen te stellen, dat belemmert hun zoekproces en daarmee ontnemen je leerlingen een mogelijkheid tot leren. (Kohnstamm)

Zelfs met heel jonge kinderen is hiertoe een aanzet te geven. U kunt bijvoorbeeld aan het eind van de ochtend of middag, wanneer u in de kring zit met uw leerlingen een briefje schrijven met wat er vandaag allemaal gedaan is. Dat briefje kunt u, als de ouders hun kinderen op komen halen, op het raam plakken. Ouders kunnen dan lezen wat er die dag gebeurd is en daar met de kinderen nog even over napraten. U heeft met de kinderen gereflecteerd over de activiteiten en dat opgeschreven.

7. Effectief, doelgericht leren: 75% meer tijd

Er zijn nu eenmaal leerlingen die meer instructie en meer oefening nodig hebben. Uiteindelijk komen ze er wel, maar die extra tijd hebben ze nodig. Differentiëren naar instructie- en oefentijd is dan ook een opdracht voor leerkrachten. Het gaat daarbij om zo'n maximaal 75% meer tijd, die sommige kinderen nodig hebben.

Het is nastrevenswaardig om uzelf in uw klas zo'n hoog doel te stellen. In teamverband kunnen leerkrachten met elkaar inventariseren wat er gedaan kan worden om dit soort cijfers te realiseren. Daarvoor moet echt 'alles' uit de kast gehaald worden: preteaching, werken aan de instructietafel, tijdens het zelfstandig werken extra aandacht schenken, vroegtijdig hulpverlening door de remedial teacher, inzet van klassenassistenten, etc.

Bovendien moet er bewust keuzes gemaakt worden in activiteiten en organisatievormen. Te veel tijd gaat helaas verloren in niet-bedoelde activiteiten.

Dit lijkt een verhaal van een 'koele, zakelijke school', waar alleen maar aandacht geschonken wordt aan de cognitieve vakken. Maar dat hoeft helemaal niet. Ook bij expressievakken of bij gymnastiek wil men wat bereiken en weten we dat sommige kinderen daar meer tijd voor nodig hebben. Het is daarom zonde als we de kansen op resultaten verloren laten gaan door inefficiënt gebruik van de tijd. Er is wel eens onderzoek naar efficiënt gebruik van leertijd gedaan. Daaruit bleek dat er grote verschillen zijn tussen scholen. Er zijn scholen waar men percentages vindt tussen de 80 en 90% doelgerichte tijdsbesteding. Er zijn ook scholen waar dat percentage rond de 45% ligt. Dat betekent dus dat op de eerste school twee keer zo veel tijd besteed wordt aan het realiseren van gestelde doelen dan op de tweede school. Voorwaar een zaak om eens serieus naar te kijken!

8. Werk volgens de drie oriëntaties op zorg

Professor Doornbos was een van de grondleggers van het WSNS-beleid. Hij zat in de Adviesraad Basisonderwijs die de minister moest adviseren over

nieuw beleid. Doornbos onderscheidt bij het helpen van kinderen op school drie oriëntaties op zorg: hulpverlening, alarmering en afstemming.

Met hulpverlening bedoelt hij eigenlijk het hele zorgsysteem zoals goede scholen die opgezet hebben. Er wordt vroegtijdig gesignaleerd, leerkrachten diagnosticeren, er worden leerling- en groepsbesprekingen gehouden, in de klas en soms erbuiten wordt er met handelingsplannen gewerkt en daarbij worden materialen uit een goed gevulde orthotheek gebruikt. Verder is de zorg goed gestructureerd en zijn gegevens op een adequate wijze geordend.

Het nadeel van dit systeem is echter, volgens Doornbos, dat leerkrachten pas in actie komen als er een achterstand geconstateerd is. Daarmee is het systeem curatief.

Beter is het om al in actie te komen op het moment dat er iets misgaat of dreigt te gaan. Doornbos heeft daar het begrip alarmering voor. Hij geeft het voorbeeld van de leerkracht die in zijn rondgang door de klas, tijdens de les bewust bij een aantal risicoleerlingen langsgaat. Kunnen ze mee? Gaat het goed? En op het moment dat hij daar iets mis ziet gaan, kan er onmiddellijk feed back gegeven worden, of kan de leerkracht de betreffende leerling aan de instructietafel vragen. Ook hier is nog sprake van curatief handelen, maar er wordt meteen actie ondernomen.

Tot slot geeft Doornbos het begrip afstemming. Vooraf kunnen leerkrachten nagaan welke valkuilen er in de leerstof zitten voor welke kinderen in zijn groep. Als hij zo zijn lessen voorbereid kan hij als het ware anticiperen op eventuele fouten. Hij kan het maken van fouten zelfs voorkomen door leerlingen vooraf op de valkuilen te wijzen. Dit soort momenten kennen we als pre-instructie. Bovendien kent de leerkracht zijn kinderen en weet hij de manieren waarop zijn leerlingen met de stof om zullen gaan. Daarom is de leerkracht ook in staat te differentiëren naar aanleg, tempo, leerstijl, e.d. Daarmee stemt hij zijn les af op de verschillende kinderen in zijn groep.

Ideaal is de leerkracht die deze drie oriëntaties op zorg in zijn klas optimaal weet te combineren. Dat is natuurlijk niet altijd in de praktijk waar te maken. Maar idealen zijn er voor om nagestreefd te worden. Het past in de persoonlijke ontwikkelingen van leerkrachten om aan de vaardigheid te werken de drie oriëntaties op zorg in de eigen groep te realiseren.

9. Aandacht voor fonetiek

Vooraf in de onderbouw moeten leerkrachten zich bewust zijn van het feit dat de fonetische kant van de taal voor veel taalzwakke leerlingen de grootste problemen oplevert. Geluiden zijn vluchtig, ze verdwijnen en zijn niet 'vast' te houden. Daarom is het voor veel leerlingen moeilijk het klanksysteem van onze taal te doorgronden. Het horen van verschillen en het onthouden van

*In de stilte kiemt het leven, in de stilte zwelste de vrucht. Wordt het kleurenkleed
geweven van een zomeravondlucht (Kees Boeke)*

klanken behoeft daarom vanaf groep 1 veel aandacht. De meeste en de hardnekkigste problemen bij het leren lezen zijn de auditieve problemen.

10. Betrek ouders bij het leerproces

Leerlingen hebben grote behoefte aan succeservaringen. Daar groeien ze van, daar bouwen ze zelfvertrouwen bij op. Die succeservaringen moeten kinderen in de klas opdoen. Leerkrachten kunnen ervoor zorgen dat beurten altijd tot succes leiden. Fouten maken mag natuurlijk, maar mogen niet structureel tot faalervaringen leiden. Dan haken kinderen immers snel af en zullen ze zich afwachten en receptief opstellen in de klas. Dat is in het onderwijs echter een slechte grondhouding. Leren vraagt een agressieve, daadkrachtige, actieve houding.

Waardering kunnen kinderen ook ondervinden doordat ouders belangstelling tonen voor het werk op school. Het is daarom waard om te investeren in ouderbetrokkenheid.

Niet omdat het moeilijk is, durven we het niet aan, maar omdat we het niet aanduroen, is het moeilijk. (Seneca)

Hoofdstuk 3 Leessituaties

Tijdens de studiedag zijn de volgende negen voor een deel ideaaltypische lessituaties, waarin de tien overwegingen voor goed taal-/leesonderwijs uit hoofdstuk 2 besproken. De bedoeling was deze overwegingen te herkennen in de lessituaties. Vervolgens hebben op de studiedag de aanwezigen hun eigen voorbeelden op papier gezet. Die hebben we in hoofdstuk 4 beschreven.

<p>Situatie 1</p> <p>Op een vide in de klas heeft de juf van groep 2 een multimediale computer staan. Verder beschikt zij o.a. over een digitale camera. In de klas zijn de kinderen met letters bezig. Het is de bedoeling het besef te ontwikkelen, dat zinnen uit woorden en woorden uit letters bestaan. Vandaag staat de letter 'l' centraal. Een groepje kinderen heeft een voorwerp meegebracht, waarin de letter 'l' voorkomt. Jaap heeft een lampje meegenomen. Op de vide haalt hij het lampje uit het doosje. Jaap vertelt zijn verhaal. De juf neemt het op. Jaap vertelt dat hij bang is in het donker en dat hij 's nachts altijd een lampje aan heeft. Dit lampje is het reservelampje. Het ligt altijd klaar op zijn kamer als de andere lamp kapot gaat. De juf typt vervolgens het verhaaltje op de computer. Zij leest het Jaap voor en die mag zeggen of het zo goed is. Dan mag Jaap, met hulp van de juf een digitale foto van het lampje maken.</p> <p>Er volgen zo meer kinderen. Als alles klaar is worden de verhaaltjes met de foto's uitgeprint. De juf maakt daar het 'l'-boekje van, dat op de leestafel gelegd wordt. Ook op de computer kan de foto's bekeken worden. Daar kan de klas ook naar Jaaps verhaal luisteren.</p>	<p>Situatie 2</p> <p>Tien minuten voor het einde van de ochtend zitten de kinderen van groep 2 in de kring. De juf heeft een schrijfblok en een pen in de hand. Er wordt in de kring samen met de klas gereflecteerd op wat er die ochtend allemaal gebeurd is. Elk groepje vertelt kort wat er gedaan is en hoe er gewerkt is. De juf bevraagt de klas en schrijft meteen op wat er gezegd is. Dan leest de juf voor wat ze allemaal opgeschreven heeft en vraagt ze de kinderen of het compleet is. Er kunnen nog suggesties gegeven worden voor aanvullingen. Als de klas het ermee eens is wat er op papier staat hangt de juf het vel papier voor het raam van de deur, zodat alle ouders even kunnen lezen wat er die ochtend allemaal in de klas gebeurd is. De juf wil de kinderen met deze werkwijze laten zien wat de functionaliteit van het lezen en schrijven is.</p>
---	---

Situatie 3

Deze twee weken staat in groep 3 het thema 'herfst' centraal. De meester heeft van wc-rolletjes een prachtige boom gemaakt. Naast de boom ligt een stapel uitgeknipte blaadjes klaar. De meester vertelt dat dit de woordenboom is en dat de blaadjes erin gehangen moeten worden. Op de blaadjes moeten woorden komen, die met het thema 'de herfst' te maken hebben.

Vervolgens start de introductieles van het thema. De kinderen moeten door de klas lopen, terwijl de meester zacht muziek laat horen. Terwijl de kinderen rondlopen in de klas bedenken ze woorden, die met het thema te maken hebben. Als de muziek stopt staat elk kind tegenover iemand anders. Om beurten zeggen de kinderen in de tweetallen elkaar één of een paar woordjes. Dan start de muziek weer en lopen ze verder. Elk kind denkt nu na over wat hijzelf al bedacht had en wat hij van de ander gehoord heeft. Als dan de muziek weer stopt herhaalt zich het voorgaande. De kinderen vertellen elkaar weer om beurten een woord. Dan gaat iedereen zitten in tafelgroepjes. De groepjes wisselen nu samen alle woorden uit die bedacht zijn. Daar maken ze een lijst van. Ze helpen elkaar bij het schrijven. Tot slot worden de woordjes geschreven op de uitgeknipte blaadjes. De woordblaadjes worden in de boom gehangen. De rest van de twee weken ligt er een stapeltje woordblaadjes klaar voor als een kind nog een nieuw themawoordje voor in de boom bedacht heeft.

Situatie 4

De juf van groep 3 heeft zichzelf tot doel gesteld alle kinderen uit haar groep aan het eind minimaal op AVI 2 te krijgen. De juf heeft met de ouders van de kinderen, die op D- en E-niveau op de Cito-toets scoren, een contract afgesloten. De ouders verplichten zich tot dagelijkse hulp bij het lezen. De school belooft daarbij alles in het werk te stellen uitval te voorkomen. De juf houdt daartoe de ontwikkeling van de leesvaardigheid van alle kinderen nauwgezet in het oog. Daarvoor maakt ze gebruik van methode- en niet-methodegebonden toetsen. Daarnaast hanteert ze ook haar eigen observaties voor het signaleren van vroegtijdige uitval. Van de meester van groep 2 heeft ze de gegevens van het dyslexieprotocol ontvangen. Met deze gegevens kan de juf vroegtijdig een inschatting maken van welke hulp elk individuele kind in haar groep nodig heeft. Voor de risicoleerlingen maakt zij daarvoor met de interne begeleider/ remedial teacher voor elke periode van acht weken een plan. Het principe van dit plan is de risicoleerlingen 75% meer instructie- en oefentijd te geven. Daarbij wordt in de klas 's middags een tweede leesles gegeven, wordt er gedifferentieerd gewerkt en krijgen risicoleerlingen aan de instructietafel extra ondersteuning, krijgen de kinderen twee keer per week remedial teaching. Ook heeft de leiding van school een extra klassenleerkracht beschikbaar gesteld voor de ondersteuning in de klas. Risicoleerlingen worden al bij de kleuters gescreend. Daar krijgen ze speciale preventieve hulp, vooral op het terrein van leesplezier, woordenschat en de auditieve deelvaardigheden van het leren lezen.

<p>Situatie 5 In het kader van de kinderboekenweek hebben kinderen in groep 8 een stelles gehad over het schrijven van verhaaltjes op AVI 1-niveau. Ook hebben ze samen een aantal aanvankelijke leesboekjes bekeken. Daarna zijn de kinderen in groepjes een verhaal gaan bedenken over het thema 'diep in het bos'. Dat verhaaltje hebben ze op de computer opgeschreven op AVI 1-niveau en er vervolgens illustraties bij gemaakt. Er zijn een paar mooie boekjes van gemaakt. De boekjes zijn vervolgens in groep 3 op de leestafel gelegd. In het leesuur hebben de leerlingen van groep 3 de 'auteurs' van de boekjes laten zien dat ze de boekjes konden lezen.</p>	<p>Situatie 6 De meester van groep 1 en 2 is gestopt met kringgesprekken. Hij vindt deze vorm van gespreksvoering niet effectief voor de mondelinge taalontwikkeling van kinderen. Daarentegen voert hij dagelijks in groepjes van vier kinderen korte gesprekjes van zo'n 10 minuten. De meester biedt daarbij de aanleiding aan voor het gesprek, maar houdt verder zo veel mogelijk zijn mond. De onderwerpen kiest hij zoveel mogelijk uit dat wat in de klas, op school of in de stad gebeurd is.</p>
<p>Situatie 7 De meester van de combinatiegroep 3-4 heeft spulletjes van zijn ontbijttafel mee naar school genomen en zit 's morgens lekker te ontbijten als de kinderen de klas binnenkomen. Hij vraagt een aantal taalzwakke leerlingen bij zich aan de ontbijttafel en bespreekt, ter voorbereiding op een volgende taalles, een aantal woordjes van voorwerpen die op de tafel staan. De taalles die daarop volgt gaat over het functioneel lezen van teksten. Op de pot aardbeienjam, pindakaas, het pakje boter, e.d. is van alles te lezen. De leerkracht geeft de voorwerpen aan heterogeen samengestelde groepjes (leerlingen van groep 3 en 4 gemengd), waarna de kinderen samen 'lezen' wat er op de verpakkingen staat. De leesactiviteit krijgt daarna een vervolg in een schrijfactiviteit. De kinderen bedenken zelf een tekstje voor een pakje hagelslag.</p>	<p>Situatie 8 De juf van de 2-3 combinatie heeft groepjes leerlingen, onder begeleiding, de wijk van de school ingestuurd met een digitale camera. Met die camera hebben de leerlingen foto's gemaakt van tal van teksten. Zo zijn er naambordjes, verkeers- en straatnaamborden, reclameposters, interieurs van winkels e.d. gefotografeerd. De foto's zijn geprint en op een groot prikbord gehangen. In heterogene groepjes van de groepen 2 en 3 hebben de kinderen vervolgens de foto's met elkaar besproken. Kleuters konden daarbij vertellen wat ze zagen en herkenden. De leerlingen van groep 3 probeerden al woordjes te lezen. De juf stelde voortdurend vragen waarbij de leerlingen uitgenodigd werden om zelf te vertellen: 'waarom heb je dit bord gefotografeerd? Dat is een verkeersbord met de letter 'P'. Wat betekent dat bord?</p>

Situatie 9

De leerkrachten van de onderbouw hebben samen in het halletje voor hun klaslokalen aan één van de wanden een ABC-muur gemaakt. Het is een langgerekt bord waar de letters van het alfabet boven staan. Voor de onderbouw zijn gemeenschappelijke thema's afgesproken. Bij elk thema worden woordjes bedacht, die op de ABC-muur gehangen worden. Dat zijn woorden die in het kader van woordenschatonderwijs passief en actief aan bod komen. De woordjes worden (voorzover dat kan) door de kinderen van groep 1 t/m 3 getekend en door de groep 3-leerlingen geschreven. De keuze van de woorden ligt bij de leerkrachten. Daarnaast kunnen ook kinderen woorden aandragen. Ze worden daartoe gestimuleerd.

De ABC-muur wordt voor verschillende doeleinden gebruikt. Allereerst biedt het de mogelijkheid om pré-instructie te geven bij de inhoud van het thema. Een beperkt groepje taalzwakke leerlingen wordt in dit type lesjes als het ware voorbereid op de lesjes uit het thema. Op de vaste dinsdagmiddag is er een gezamenlijke activiteit voor de drie onderbouwgroepen. Dan kunnen alle kinderen in elke klas een hoekenactiviteit kiezen in het kader van het thema. Groep 3 leerlingen kunnen nog eens in groep 1 en 2 kijken, de kleuters kunnen al eens in groep 3 kijken. Eén van de keuzeactiviteiten is het werken met de ABC-muur. Daar wordt over de woorden en het thema door de leerlingen van groep 1 t/m 3 gelezen, verteld en getekend.

Hoofdstuk 4 Tips en ideeën

In dit hoofdstuk hebben we de tips en ideeën geïnventariseerd die op de studiedag door de deelnemers zijn ingebracht. Op basis van de tien overwegingen uit hoofdstuk 2 wordt hierop commentaar gegeven. De tips lijken soms vanzelfsprekend, vaak doe je zelf in je eigen klas al iets soortgelijks. Maar door er commentaar op te leveren hopen we iedereen aan te zetten tot reflectie. Waarom doe ik dit zo? Is dat een routine van mij? En is dit wel de beste werkwijze op dit moment, met deze klas? Dit type vragen beantwoorden en zo nadenken over het waarom van je didactisch handelen, is de grootste kwaliteitsimpuls, die je aan je eigen lessen kunt geven.

De tips en ideeën zijn gerubriceerd in een 6-tal categorieën. Er is onderscheid gemaakt in:

1. Zelfstandig werken
2. Inzet van methodisch lesmateriaal
3. Didactische werkvormen
4. Computer- en fotogebruik
5. Groepswerk
6. Kinderen werken voor kinderen

Vertel het me en ik vergeet het. Laat het me zien en ik zal het herinneren. Laten we het samen doen en pas dan zal ik het begrijpen. (Chinese Spreuk)

1. Zelfstandig werken.

Zelfstandig werken

Het eerste half uur van de dag gaan de kinderen zelfstandig aan het werk met lezen, rekenen, wereldoriëntatie, enz. Als leerkracht heb je tijd om met kinderen, die extra zorg nodig hebben, te lezen, enz. Je hebt dan ook tijd om kinderen vast voor te bereiden op bepaalde lessen van die dag (pre-teaching).

Zelfstandig werken is een pedagogisch doel en een didactisch middel. We willen leerlingen opvoeden tot zelfstandig functionerende volwassenen. Prof. Langeveld had daar de mooie omschrijving voor. Hij zal als doel van de opvoeding: 'Zelfverantwoordelijke zelfbepaling'.

Daarnaast is zelfstandig werken een didactisch middel voor de leerkracht om te kunnen differentiëren en om bijvoorbeeld pré teaching te geven. De klas even aan het werk en de leerkracht even aan de instructietafel met een groepje leerlingen.

Voor beide aspecten kunnen we in de klas tal van gradaties van zelfstandigheid onderscheiden: van 'de laatste regel mag je zelf doen' tot kinderen die met een plannetje voor die dag in hun hoofd op school komen en vervolgens zelf aan de slag gaan.

De moderne leerpsychologie van het constructivisme gaat ervan uit dat je kinderen niets kunt leren. Leren doen ze zelf. Het gaat om het creëren van activiteiten. Dat actief leren is de basis van adaptiever en interactiever werken. Daarom is het van belang dat schoolteams op zoek gaan naar een vergroting van de zelfstandigheid. Dat geldt met name voor groepen waar er met methoden gewerkt wordt. Methodelessen werken vaak averechts. Het leidt al snel tot leerlingen die met de handen over elkaar afwachten op wat komen gaat.

Aansturing van het zelfstandig werken.

Kinderen hebben allemaal een eigen map. Daarin wordt aangegeven wat ze tijdens het zelfstandig werken kunnen doen. Zo kunnen de kinderen meer op het eigen niveau werken.

Opvoeden tot zelfstandigheid gaat het best door leerlingen zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid te geven. Dat neemt niet weg dat je moet investeren in het trainen van die zelfstandigheid. Vaak mislukt de invoering van (meer) zelfstandig werken op school doordat er onvoldoende aandacht geschonken wordt aan hoe je dat moet doen. Leerkrachten moeten zelfstandig uit te voeren taken voor leerlingen eerst structureren en dan pas die structuur geleidelijk loslaten. Daarbij kunnen hulpmiddelen als een takenkaart, een eigen map, een planningsbord gebruikt worden.

Een leescircuit.

Elke ochtend beginnen we met een leescircuit. Hierbij kunnen de kinderen zelfstandig werken. Je kunt denken aan activiteiten als het lezen van klikklakboekjes, stempelen, het maken van kopieerbladen, het werken met de computer, het lezen in leesboekjes. Dit kan over het thema gaan, maar ook herhalingsstof of extra oefenstof zijn. Klassenhulpjes kunnen het de dag ervoor klaarleggen.

We denken vaak dat kinderen 's morgens vroeg het fittest zijn en dat we dus maar meteen met de zwaarste onderdelen moeten starten (taal en rekenen). Het blijkt echter dat een aanloop in de dag effectiever werkt. Kinderen moeten zeker een half uur tot drie kwartier 'op gang komen'. Daarom is het beter om met een rustige activiteit als het leescircuit te beginnen.

Het leescircuit is ook om een andere reden aan te bevelen. Door verschillende materialen in te zetten differentieert de leerkracht naar belangstelling.

Bovendien zet het leescircuit aan tot samenwerking en samenwerkend leren. Leerlingen leren spelenderwijs van en met elkaar. Het is daardoor ook 'leren zonder angst'. We weten dat leerlingen elkaar effectief instrueren.

Het leescircuit kan ook uitgebreid worden met activiteiten die voor de leerlingen betekenisvol en functioneel zijn. Een leuk voorbeeld is het elkaar brieven laten schrijven en die met behulp van een brievenbus (in de klas) en een postbezorger bij elkaar laten bezorgen. Dit type activiteiten leidt ertoe dat kinderen niet met 'los letter- en leesmateriaal' aan het spelen zijn, maar door de activiteit ook ontdekken waartoe het belangrijk is te leren lezen en schrijven.

Inloopactiviteit.

Wij hebben in ons rooster een inloopochtend ingevoerd. Daarin werken kinderen in principe zelfstandig. Ze weten wat ze moeten doen. Er is geen overleg, geen wc-bezoek. Er heerst rust in de klas. Op dat moment heeft de leerkracht tijd om te werken met handelingsplannen en geeft hij extra instructie.

De intensiteit waarmee leerlingen gedurende een schooldag werken bouwt zich vanaf 8.30 uur geleidelijk op, behaalt een top en daalt daarna weer geleidelijk. Het werken met een inlooptmoment is daarom te overwegen.

De activiteiten die men dan kan laten uitvoeren kunnen zeer divers zijn. Denk ook bijvoorbeeld aan spelletjes, piccolo, varia, computer etc.

Wanneer de leerkracht de leerlingen stil en zelfstandig laat werken is er dan ook ruimte voor begeleiding van leerlingen. Dat kunnen momenten zijn voor pre-instructie, het werken met handelingsplannen, het bijspijkeren van leerlingen die ziek geweest zijn, etc.

Dagritme kaarten.

We gebruiken de dagritmekaarten. Halverwege groep 3 worden de picto's vervangen door geschreven taal.

Bij het verwerven van zelfstandigheid is het van belang dat kinderen zicht krijgen op de indeling van de werkdagen op school. Daarbij kunnen dagritmekaarten ingezet worden als hulpmiddel.

2. Het inzetten van methodisch lesmateriaal.

Het is belangrijk dat scholen gebruik maken van modern lesmateriaal.

Het is belangrijk kritisch te kijken naar methoden. Voldoen ze wel aan de nieuwste inzichten? De versies van De Leessleutel, Veilig Leren Lezen en de Leeslijn/leesweg, die nu (anno 2003-2004) nog op veel scholen gebruikt worden zijn bijvoorbeeld ontwikkeld in de tijd toen er nog niet gesproken werd over adaptief onderwijs en interactief taalonderwijs. Maar de nieuwste versies van deze methoden voldoen wel aan deze criteria.

De ontwikkeltijd van een methode duurt zo'n vier jaar. Gemiddeld gaan methoden acht jaar mee. Het is dan ook niet verwonderlijk dat methoden nooit honderd procent voldoen aan de nieuwste inzichten. Wil je materiaal waarmee je zo goed mogelijk adaptief wilt werken, dat ideeën aanbiedt voor interactief taalonderwijs, dan zul je gebruik moeten maken van recent materiaal. Uiteindelijk zul je echter ook met die nieuwe methoden de lessen naar je eigen hand moeten zetten door bijvoorbeeld werkvormen en inhoud voor adaptiever, interactiever, coöperatiever, betekenisvoller onderwijs in te passen.

Aanvullende methoden.

We gebruiken de methode van José Schraven 'Zo leren kinderen lezen en spellen' naast onze reguliere methode voor aanvankelijk lezen.

Het inzetten van additionele materialen vraagt om een zorgvuldige afweging, zeker als het daarbij gaat om taalzwakke leerlingen.

Niet methode-eigen materialen inzetten voor hulpverlening kan leiden tot cognitieve verwarring, waardoor er geen of zelfs negatieve effecten zijn. Het materiaal is niet vertrouwd, ziet er anders uit. De stof wordt er net even anders behandeld, e.d.

Vaak zie je ook dat leerkrachten orthodidactische technieken inzetten in de reguliere les. Voor risicoleerlingen kan dat een welkome aanvulling zijn, voor je goede leerlingen wordt er vaak gereageerd in de trend: 'Baat het niet, het schaadt ook niet?' Toch val je die kinderen dan vaak onnodig lastig met voor hun leerproces irrelevante zaken.

Als het niet strikt nodig is, moet je geen niet doen. Bewaar orthodidactiek voor de hulpverlening en voor pre-teaching voor leerlingen die dat nodig hebben.

Het dyslexieprotocol.

We hebben het dyslexieprotocol opgenomen in onze toetskalender.

Het dyslexieprotocol is een aanwinst voor het goed overdragen van leerlinggegevens naar volgende groepen en het vroegtijdig signaleren van problemen en het zonodig opzetten van pre-teaching.

Het inzetten van het protocol voor het vroegtijdig verlenen van hulp wordt echter nog weinig gedaan. Natuurlijk praten we niet over dyslexie bij kleuters, maar als we bij dyslectische kinderen in de midden- en bovenbouw terugkijken naar hun kleuterperiode dan ontdekken we dat deze kinderen toen vaak problemen hadden met aan het automatiseren van letterkennis gerelateerde vaardigheden. Zo heeft dit type kinderen in de kleuterperiode vaak problemen met het onthouden van de namen van de kinderen uit de klas, de namen van de kleuren, vormen en het onthouden van de versjes en de liedjes.

Wanneer we dit gedrag in de kleutergroepen al observeren is het belangrijk extra aandacht aan dit type auditieve oefeningen te besteden. We praten dan nog niet over dyslexie, maar wel aan het ontwikkelen van dyslexie gerelateerde auditieve vaardigheden.

Klankgebaren.

Vanaf groep 2 kunnen de klankgebaren structureel aangeboden worden.

Bij het leren van klanken en letters kunnen veel zintuigen gebruikt worden. Denk maar eens aan de schuurpapier letters, die in het montessorionderwijs gebruikt worden. Het voelen van letters, het met je lichaam uitbeelden van lettertekens zijn andere voorbeelden. Vanuit de orthodidactiek wordt ook vaak het gebruik van klankgebaren aanbevolen. Klanken zijn vluchtig. Je hoort ze en daarna niet meer. Het onthouden van klanken is daarom een moeilijke taak. Daar komt bij dat klanken abstract zijn en weinig tot geen concrete betekenis hebben voor kinderen. Het gebruiken van klankgebaren kan daarbij dan een welkome ondersteuning zijn.

Meer instructietijd creëren.

Door middel van het benutten van de mogelijkheden van samenwerkend leren, tutor leren en co-teaching wordt er meer instructietijd gecreëerd.

Taalzwakke risicoleerlingen hebben in het algemeen een minder actieve leerhouding. Daarnaast hebben ze meer instructietijd en oefentijd nodig. Als richtlijn kun je daarbij hanteren dat er zo'n 75% meer instructie- en oefentijd nodig is.

De afwachtende leerhouding en de behoefte aan meer instructie en oefentijd stelt de leerkracht voor een groot probleem. Leerlingen moeten geactiveerd worden en er moeten momenten gezocht worden om extra instructie te geven en extra te laten oefenen. Vormen van samenwerkend leren, tutor leren en co-teaching zijn voorbeelden van mogelijkheden om die extra tijd in het rooster in te bouwen.

Leeshulp volgens een bepaald systeem, zoals het Bavi-lezen, het ELLO-project en het BOV-project.

Er zijn een aantal projecten gestart op scholen in Nederland, die pleiten voor het vernieuwen van het lesonderwijs op scholen. Die projecten willen vernieuwingen, die gebaseerd zijn op wetenschappelijke inzichten op scholen implementeren. De meest

bekende projecten zijn: ELLO (Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma) en BOV (Beginnend Lezen en Omgaan met Verschillen).

De invoering van deze projecten zijn wetenschappelijk op hun effecten onderzocht. Hun effectiviteit is gebleken. Daarom is het als schoolteam een serieuze overweging waard om de uitgangspunten van deze projecten te omarmen. Helaas zijn de voor de uitvoering van deze projecten benodigde faciliteiten niet altijd door scholen op te brengen.

Aparte bibliotheek met makkelijk lezen - boekjes.

We hebben een bibliotheek met aparte boekjes voor zwakke lezers. De Klipperboekjes met schatkaarten zijn daarbij onze nieuwste aanwinst. Voor de goede leerlingen hebben we de Bolleboos-serie en de Plus-serie van de Sleuteltjes.

Veel scholen zijn wel in het bezit van series makkelijk lezen boeken. Maar vaak worden dit type boeken niet ingezet voor de groep waarvoor ze bedoeld zijn. Ze staan tussen de andere boeken en worden door alle leerlingen gelezen. Daardoor kan het voorkomen dat een goede zesjarige leerling een boek op AVI 6 leest dat over pubergedrag gaat, omdat het verhaal geschreven is voor de belevingswereld van 11- en 12-jarige bovenbouw leerlingen.

Makkelijk lezen boeken en net zo goed ook boeken voor hele goede, jonge lezers, zijn op een bepaalde manier geschreven. Het technische niveau is aangepast, terwijl het onderwerp past bij de belevingswereld van de doelgroep. Daarom zijn deze boeken niet geschikt om 'zo maar' in de kast te zetten, maar dienen ze gericht ingezet te worden.

Dit alles pleit ervoor in de bibliotheek, of in de orthotheek een aparte plank met boeken te maken met boeken erin met het makkelijk lezen vignet. Uiteraard kunnen er ook boeken staan voor de jonge, goede leerlingen.

Orthodidactische materialen gebruiken.

We gebruiken op school de orthotheek van De Leessleutel, Veilig in Stapjes en de Map Speciale Leesbegeleiding

Als leerlingen niet voldoende hebben aan de lessen uit de gehanteerde methoden, dan is het van belang de aan de methode gelieerde orthodidactische methoden te gebruiken. Wanneer ander materiaal gebruikt wordt voor de hulpverlening bestaat de kans van cognitieve verwarring.

Groepsleerkrachten moeten de methoden waarmee ze werken goed kennen. Daarnaast is het nodig dat ze één orthodidactisch pakket kennen, dat het liefst bij de methode hoort, en waarin ze snel de weg vinden om de eerste hulpverlenende activiteiten in de eigen groep uit te kunnen voeren.

Wanneer het dan nog niet lukt, is hulp van een interne begeleider of remedial teacher op school in te roepen.

3. De didactische werkvormen

Reflectie met kinderen

De kinderen krijgen op vrijdag een boekje mee naar huis. Op vrijdag schrijft de leerkracht in de kring op bord wat er die week is geleerd en gebeurd. In het weekend mag het kind, dat het boekje mee naar huis krijgt, tekenen of schrijven wat het van de week vond en hoe het die week ging. Dit wordt dan weer op maandagochtend in de kring besproken.

Veel kinderen hebben het idee dat ze 'leren voor de juf of de meester'. Het waarom van de activiteit zijn ze zich lang niet altijd bewust. Volwassenen vragen daar voortdurend naar: 'Waarom moet ik naar die studiedag?' 'Wat levert het me op?' We zouden ons bewust moeten worden dat dit type vragen ook bij leerlingen het effect van het leerproces versterkt: 'Wat ga ik doen? Wat heb ik geleerd?'

Een boekje mee naar huis geven waarin een overzicht gegeven wordt van wat er geleerd en gebeurd is, is een prima voorbeeld van aanzetten tot reflectie. Kinderen leren zo als het ware vanuit een helikopter naar het eigen leerproces te kijken. Bovendien kan het boekje een prima middel zijn om ouders te informeren over het leerproces van de kinderen. We weten dat als ouders de schoolactiviteiten van hun kinderen op de voet volgen dit positieve effecten heeft op het leerproces van de leerlingen. Zo'n reflectieboekje kan een prima middel zijn om dit volgen van het kind mogelijk te maken.

Promotie van het eigen boek.

Op een vaste dag in de week nemen de kinderen 's middags van huis een boek mee. Deze worden in de klas uitgestald en iedereen mag ze even bekijken. Vijf kinderen worden uitgekozen om hun boekje van thuis te promoten.

Hoe kun je kinderen van lezen leren houden? Die vraag is van groot belang en houdt ons allen bezig. Het leren van vaardigheden gaat mensen (en ook kinderen) beter af, als het een activiteit betreft, die leuk gevonden wordt!

Het blijkt dat leerlingen elkaar enorm kunnen motiveren. Er is niets zo effectief als een kind dat een ander kind zegt, dat dat een leuk boek is. Gelegenheid geven om eigen boeken te promoten en gelegenheid geven om leeservaringen uit te wisselen werken dus motiverend.

De Kleine kring.

Kringgesprekken kun je (ook) met kleine groepjes doen. Bij ons noemen we dat 'de kleine kring'. Een groepje van vier kinderen verdelen daarbij verschillende rollen. Eén leerling is gespreksleider en een kind geeft na de kleine kring een samenvatting van hun gesprek voor de hele klas. De kinderen

mogen tien minuten overleggen over wat ze in het weekend beleefd hebben. Vervolgens kiezen ze een verhaal dat voor de klas verteld gaat worden. We werken een tijdje met dezelfde groepjes, zodat de kinderen aan elkaars manier van discussiëren kunnen wennen.

We moeten ons bewust zijn van het feit dat in een groep met 25 leerlingen er weinig oefenmogelijkheden zijn voor het ontwikkelen van de spreekvaardigheid. Uiteraard hebben we 'het gezellig keuvelen op het schoolplein' nog, maar voor het oefenen in het leren formuleren, het in een mooie volzin verwoorden van een gedachte, is er weinig gelegenheid. U moet het maar eens bijhouden hoe vaak een leerling de mogelijkheid heeft meer dan drie zinnen achtereen te zeggen. En juist het spreken en luisteren is de basis van de taal!

Uit onderzoek weten we dat klassikale kringgesprekken misschien goed zijn voor de sociale ontwikkeling van leerlingen, maar we hoeven dat niet te doen voor de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid (spreken en luisteren) voor kinderen. Zeker bij jonge kinderen zien we in zo'n kring toch vooral dat de leerling iets tegen de juf wil zeggen en dat er weinig onderlinge interactie is.

De kleine kring is echter wel effectief. De rol van de leerkracht daarbij moet beperkt zijn. Hij brengt een probleem of onderwerp in, vervolgens geeft hij de kinderen de gespreksruimte. Naast de kleine kring (met drie à vier leerlingen) zijn andere groeperingsvormen ook geschikt: duo's, binnen-buitenkring, tafelkring. Het zijn stuk voor stuk vormen waarbij er veel overlegd kan worden tussen leerlingen.

Bij het laten praten in groepjes kan de leerkracht verder differentiëren en variëren. Zet bijvoorbeeld eens zwijgzame kinderen bij elkaar of laat juist een taalzwakke leerling deelnemen in een groepje met goede leerlingen, zodat hij een goed taalvoorbeeld van zijn klasgenoten krijgt.

Dit type gespreksvormen kun je eigenlijk de hele dag door inpassen. 'Even samen overleggen' leidt ertoe dat je bijvoorbeeld ook bij zaakvak-lessen de voorkennis bij kinderen kunt activeren.

Een gedicht in de klas.

We schrijven wel eens een gedicht op het bord of hangen een gedicht op het prikbord. De kinderen worden uitgenodigd erop te reageren. Ze mogen hun reacties erbij schrijven.

Plezier in taal en lezen beleven is absoluut geen luxeactiviteit. We weten dat plezier tot een grotere motivatie leidt. En motivatie is een absolute voorwaarde voor actief leren. Plezier leidt ertoe dat leerlingen 'op het puntje van de stoel gaan zitten'. Taalgrapjes, leuke verhaaltjes en gedichtjes zijn daarom prima activiteiten in de klas om dat taal- en leesplezier te verhogen.

De bewegingskalender.

Voor de tien maanden van het jaar is er een kalenderblad op de bewegingskalender met liedjes en spelletjes om de wisseling van de lessen op

een ontspannen manier te overbruggen. De kalender is bij de schoolbegeleidingsdienst te leen.

Lessen moeten variatie bieden, waarbij leerlingen zoveel mogelijk met alle zintuigen leren werken en alle lichaamsdelen trainen. Zo'n bewegingskalender helpt daarbij. We lopen immers het gevaar dat kinderen te veel zittend werken.

Een leestafel.

Voor leesbeleving hoeft er niet alleen verhalende boeken gelezen te worden. Elke klas heeft een leestafel, waarop verschillend leesmateriaal te vinden is, bijvoorbeeld strips, informatieve boeken, plaatjes- en fotoboeken.

Om leerlingen 'te verleiden' tot lezen is de eerste voorwaarde de aanwezigheid van gevarieerd leesmateriaal. Daarom is het eigenlijk een must om in de klas een leestafel te hebben. Kinderen kunnen daar boeken vinden die passen bij het thema, die ingezet worden bij andere lessen, die ze van huis meegenomen hebben etc.

Dat leesmateriaal hoeft lang niet altijd alleen maar verhalende literatuur te zijn. Misschien moet je zelfs zeggen dat het juist geen verhalende boeken moeten zijn.

Een Amerikaanse professor, John Guthrie, geeft zelfs aan dat leerlingen in principe niet zo geïnteresseerd zijn in boeken. Kinderen zijn volgens hem wel geïnteresseerd in onderwerpen. Ze willen alles van dolfijnen of stenen weten. Bij de drang naar informatie over dit type onderwerpen moeten, aldus Guthrie, boeken een belangrijke rol spelen. Deze gedachtegang pleit voor het inzetten van tal van boeken, bijvoorbeeld strips, informatieve boeken, plaatjes- en fotoboeken.

Woorden in de klas hangen

We hangen naamkaartjes bij voorwerpen in de klas.

Alles heeft een naam en alles kan voorzien worden van een naamkaartje. Door die naamkaartjes op te hangen leren kinderen al bij de kleuters in te zien waar geschreven taal voor dient. Bovendien biedt dit mogelijkheden waarbij ze spelenderwijs letters en woorden leren herkennen en onthouden.

Ook zien ze zo volwassenen schrijven, welk gedrag ze vaak uit zichzelf gaan imiteren.

Doe-zinnen lezen.

We hebben kaartjes in de klas die de leerlingen zelf moeten lezen. Daarna moeten ze de opdracht die ze gelezen hebben, uitvoeren.

Lezen is begrijpen. Daar lijkt het in groep 3 vaak niet op. Immers, de kinderen zijn daar veel bezig met het technisch decoderen. Uiteindelijk gaat lezen om snappen wat er staat. Lezen is een proces dat je met je verstand doet. Als leerlingen alleen maar decoderen zonder gericht te zijn op het begrijpen van wat ze lezen, dan noemen Amerikanen dat 'barking at print'.

Een mooie manier om leerlingen te richten op het begrijpen van wat je leest is het werken met doe-zinnen. Als een leerling leest: 'geef de juf een zoen!' en ze dat vervolgens doen, dan hebben ze de zin goed gelezen. Bij dit type activiteiten leren ze in te zien dat het bij lezen om begrijpen gaat.

Meervoudige intelligentie

We zijn ons bewust van het feit dat er grote verschillen tussen kinderen zijn. Die verschillen liggen onder andere in het type intelligentie dat de boventoon voert bij een individueel kind.

Leerkrachten hebben hun eigen didactische voorkeuren. Dat leidt ertoe dat lessen vaak op een bepaalde manier ingekleurd worden. Het is maar zeer de vraag of de stijl van de leerkracht past bij alle leerlingen in de klas.

De theorie van meervoudige intelligentie probeert hier rekening mee te houden. Er wordt uitgegaan dat er acht typen intelligentie bestaan en dat elk kind daarbij zijn eigen voorkeur heeft. Vanuit die voorkeuren leert het kind het best.

Bij de taak van de leerkracht om 'om te gaan met verschillen' kan hij ertoe overgaan te inventariseren welke intelligentievoorkeuren de leerlingen hebben, waarna hij er in zijn lesvoorbereidingen rekening mee kan houden.

De voeldoos

Bij een thema in de klas gebruiken wij een voeldoos met voorwerpen die passen bij het betreffende thema.

Een voeldoos maken bij een thema dat in de klas speelt is een voorbeeld van iets uitdagends, spannends en aanschouwelijk. Leerlingen spreken daarbij zintuigen in, die vaak wat minder in de lessen naar voren komen.

Een voeldoos kan gevuld worden met voorwerpen die bij het thema passen, maar er kunnen ook letters in de doos gedaan worden.

De letter van de week en de lettermand.

Per week stellen we in groep 2 een letter centraal. Bij die letter worden voorwerpen van huis meegenomen en in de lettermand gedaan. In groep 3 komen we daarop terug en hanteren we een moeilijker versie. In groep 4 gaan we er nog op door, nu in combinatie met de ABC-muur.

Bij de tussendoelen beginnende geletterdheid blijkt dat er naast de technische facetten van het leren lezen ook aandacht besteed moet worden aan de functionaliteit van het lezen. De letter van de week is daar een mooie combinatie tussen. Aan de ene kant het technische aspect van de aan te leren letter. Aan de andere kant de betekenisvolle voorwerpen die daaraan gekoppeld worden. Zo bieden we leerlingen ezelsbruggetjes bij het onthouden van de letters.

Elke dag een letterdictee en zinnendictee in groep 3.

Letters hebben weinig betekenis voor leerlingen. Daarom leren de meeste scholen de letters aan vanuit structureer- of sleutelwoorden: naam, lees, rik, ik ... of maan, roos, vis....

Het automatiseren van de letterkennis dient dan ook voor de meeste leerlingen stevig geoefend te worden. Dat betreft ook het leren schrijven van de letters.

Het regelmatig laten schrijven van letters en woordjes is dan ook een goed idee. Dat hoeft echter niet alleen in een soort 'proefwerk'-achtige setting te gebeuren. Er zijn tal van mogelijkheden om het dagelijks letter- en zinnendictee te variëren en in een speelse vorm te gieten. Het duodictee is daar een mooi voorbeeld van.

4. Computer- en fotogebruik.

Computerprogramma 'Boekje Open' gebruiken.

Nadat kinderen bij ons een boekje in groep 3 gelezen hebben mogen ze op de computer een aantal vragen over het boek beantwoorden. Dit programma heet 'Boekje Open'.

Het werken achter de computer vinden kinderen leuk. Bovendien is het van belang na te gaan of kinderen ook begrepen hebben wat ze gelezen hebben. Daarom is het een goed idee om het programma 'Boekje Open' te gebruiken.

Er zit wel een 'maar' aan deze redenatie. Net zo als volwassenen het vervelend zouden vinden om na elk boek of artikel dat gelezen is een vragenlijst te beantwoorden, zo kunnen ook kinderen het beantwoorden van vragen over het gelezen boek vervelend gaan vinden. De leerkracht moet er daarom alert op blijven of de inzet van dit computerprogramma niet ten koste gaat van het leesplezier van de kinderen.

Mailen met een andere school.

We communiceren sinds kort via mail ook met een andere school in de regio.

De computer biedt nieuwe mogelijkheden tot betekenisvolle, functionele en authentieke communicatiesituaties. Het mailcontact met kinderen van een andere school is daar een voorbeeld van. Leerlingen in groep 3 zijn daartoe al in staat. Ze kunnen met elkaar mailen. In dat soort mailtjes vertellen ze elkaar vaak over het leesproces dat ze doorlopen. Ze vertellen elkaar hoe ver ze in de methode zijn, welke letters ze al geleerd hebben, welke boekjes ze lezen etc.

De spellingcontrole van de computer gebruiken.

Wij laten kinderen verhaaltjes schrijven op de computer. Daarbij maken we gebruik van de spellingscontrole van Word.

Spelling is een belangrijk onderdeel van de taalontwikkeling. Van alle taaldomeinen besteden we hier de meeste aandacht aan. Het probleem is echter dat spelling veelal als een afzonderlijk domein aan de orde komt. Het gebeurt vaak dat leerlingen in de spellingles geen fouten maken, maar op het moment dat er een verhaaltje geschreven moet worden er niet meer aan de spelling gedacht wordt. Kinderen missen vaak wat we noemen het spellinggeweten.

De spellingcontrole van Word is een mogelijkheid om dat spellinggeweten te ontwikkelen.

Foto-lezen.

Je kunt gebruik maken van moderne digitale technieken, bijvoorbeeld een digitale fotocamera. Maak bijvoorbeeld zelf, of samen met een groepje foto's in de omgeving van de school, waarop van alles te lezen valt: naambordjes, reclame, verkeersborden, e.d. Zet die op de computer in de klas, of print de foto's uit en maak er een boekje van.

Om leerlingen actief te laten leren zijn situaties nodig waarbij ze met hoogmotiverende materialen zoals computers kunnen werken en waarin ze activiteiten kunnen verrichten waaraan ze de functionaliteit en betekenisvolheid van het leerproces ervaren. Foto-lezen is daar een voorbeeld van. Leerlingen vinden het natuurlijk prachtig om in de buurt of in het dorp rond te lopen en foto's te maken van alles wat je kunt lezen. Ook het verwerken van die foto's op de computer zullen ze een leuke activiteit vinden.

Maar de activiteit is niet alleen leuk. Kinderen worden zich bij deze activiteit bewust van het feit dat lezen niet iets is dat je alleen maar op school uit boekjes kunt doen, maar dat je ook in de buurt, in het dorp, op straat, in de winkel met geschreven letters en woorden geconfronteerd wordt, die vervolgens gelezen kunnen worden. Leerlingen ontdekken aan dit type activiteiten waartoe het belangrijk is om te leren lezen.

Foto's van eigen werk van kinderen,

We maken digitale foto's van het eigen werk van kinderen, bijvoorbeeld van teksten op een letterdoos of van eigen werk. Thuis kunnen ze laten zien wat ze allemaal al kunnen en wat ze allemaal gedaan hebben.

Leerlingen presteren beter wanneer de ouders belangstelling tonen voor hun werk op school en op de hoogte zijn van de vorderingen van leerlingen en daar vervolgens thuis op inspelen. Het meegeven van (gefotografeerd) eigen materiaal van leerlingen is een mogelijkheid om ouders te laten zien wat er op school gepresteerd wordt.

Wanneer je hier als school aandacht aan wilt besteden is het aan te bevelen om ouders te informeren over de wijze waarop ze met hun eigen kinderen over het schoolwerk praten. Leerlingen moeten niet het idee krijgen dat het schoolwerk thuis nog eens dunnetjes over gedaan wordt. Er kan echter wel speels op ingespeeld worden. Een mooi voorbeeld is om ouders de tip te geven samen in een supermarkt te 'lezen', of samen te ontdekken wat er allemaal op de ontbijttafel te lezen valt.

Een fout is meer dan een controle op het product. Het geeft een aanleiding tot voortzetting van het leerproces.

4. Groepswerk

Het verhaal van de klas

De leerkracht vertelt een verhaal en schrijft het op. Een kind krijgt het mee naar huis en schrijft er verder aan. Een ander kind schrijft het verhaal weer verder. Zo krijg je een verhaal gemaakt door de klas.

Door het gebruik van taalmethoden is taalonderwijs erg gesegmenteerd. Er wordt een lesje spelling gegeven. Daarna pakken we een ander boek en gaan we technisch lezen. En daarna weer een ander boek en gaan we stellen. Bij werkvormen als 'het verhaal van de klas' worden de taaldomeinen geïntegreerd, waardoor het taalonderwijs meteen betekenisvoller en functioneler wordt. Eerst wordt er verteld (mondelinge taal), daarna geschreven (stellen). Samen wordt er een verhaal van de klas gemaakt.

Het verhaal van de klas biedt ook mogelijkheden voor samenwerkend leren. Als een tweetal de opdracht krijgt om het verhaal verder te schrijven, zal er veel overlegd worden, zullen ze bij het schrijven elkaar verbeteren en zal de kwaliteit van het verhaal sterk toenemen.

Door het zo zelfgemaakte verhaal ook goed vorm te geven, het bijvoorbeeld uit te typen en op de site van de school te plaatsen, of als boekje op de leestafel te leggen, wordt er aan een goed product gewerkt. Dat vinden kinderen altijd plezierig. Bovendien zullen leerlingen dan ook de noodzaak ervaren aandacht te schenken aan spelling. Niemand wil immers dat er fouten in zo'n mooi boek staan!

Een lettertafel.

We hebben een lettertafel ingericht, als hoek. Daar gebeuren tal van activiteiten. Zo vullen de kinderen per thema bijvoorbeeld een 'letter' doos met woordjes. Met Sint wordt bijvoorbeeld de s-doos gevuld.

Werken in hoeken biedt mogelijkheden om het taallesonderwijs betekenisvoller en functioneler te laten zijn. Bovendien helpt hoekenwerk bij het zelfstandiger leren werken en kunnen daar materialen ingezet en werkvormen uitgevoerd worden, die het mogelijk maken om te differentiëren. Hoekenwerk is natuurlijk oorspronkelijk een organisatievorm uit het kleuteronderwijs. Maar steeds meer wordt het ook als organisatievorm gebruikt voor de andere groepen van de basisschool.

In de letterhoek of aan de lettertafel kunnen tal van activiteiten verricht worden. Zo is het kiezen van woordjes bij een thema een goede mogelijkheid. In het voorbeeld wordt in de Sinterklaastijd een 's'-doos gevuld. Daaraan zie je dat ook een combinatieactiviteit vanuit verschillende domeinen uitgevoerd kan worden. De leerlingen brengen woorden in bij het thema. Dat past bij woordenschatonderwijs. Maar natuurlijk is de activiteit gelijktijdig een oefening van de letter 's'.

Het woordenboek van de klas.

Samen met de klas kunnen woorden 'verzameld' worden, die passen bij de inhoud van de lessen of het thema van de klas. Die woorden kunnen in het woordenboek van de klas geschreven worden.

Aandacht schenken aan woordenschatontwikkeling is van groot belang. Daarbij is het heel effectief als leerlingen zelf woorden bij het thema bedenken. Natuurlijk kunt u zelf ook themawoorden aanbieden, maar u kunt kinderen daar zelf ook naar laten zoeken. U kunt die verzameling themawoorden op verschillende manieren in de klas 'bewaren'. Zo kunt u bij elk thema een eigen passende vorm kiezen. Wat is er bijvoorbeeld leuker om bij het thema 'herfst' een woordenboom in de klas te maken, waaraan de leerlingen blaadjes kunnen hangen met daarop allerlei woorden die bij het thema passen. Of wanneer u met het thema 'het kasteel' bezig bent een groot kasteel in de klas te hangen waar leerlingen woorden bij kunnen schrijven.

Natuurlijk kan er ook een woordweb op het bord of een flap-over geschreven worden of woorden in een woordenboek verzameld worden.

Een verhalenboom.

Kinderen schrijven een verhaal. De verhalen worden in de verhalenboom gehangen, zodat de verhaaltjes van elkaar gelezen kunnen worden.

In het algemeen hebben veel kinderen er moeite mee om hun gedachten onder woorden te brengen en om een verhaal te schrijven. Het formuleren is een cognitief ingewikkeld proces, dat veel oefening vergt. Het schrijven van verhalen en die in functionele situaties in de klas gebruiken om te lezen is een prima vorm om dit type activiteiten te oefenen.

De verteltas of het weekend-boek.

Leerlingen nemen één voor één op vrijdag een tas mee naar huis. Daar stopt hij tastbare dingen in waarover hij maandag wat gaat vertellen.

In het boek staan tal van prenten. De leerlingen nemen het boek op vrijdag mee naar huis en schrijven er in het weekend bij een prent of foto wat bij. Ze vertellen er over in de maandagochtendkring.

Leerlingen krijgen weinig gelegenheid om iets te vertellen. En als dat wel gebeurt, bijvoorbeeld bij een spreekbeurt of een boekenbespreking wordt dat vaak ook meteen beoordeeld. Het leren formuleren van een gedachte of een verhaal moeten veel leerlingen echter systematisch oefenen.

De verteltas is daarbij een mooie mogelijkheid. Maar ook het weekend-boek biedt mogelijkheden tot een plezierig verhaal van leerlingen.

Het woordenbord.

We hebben een apart white board of een flap-over in de klas waarop we een woordveld maken met woorden die passen bij het thema dat we in de klas hanteren. De kinderen worden uitgenodigd om er nieuwe woorden bij te schrijven.

Het activeren van de leerlingen om woorden te zoeken bij het thema past goed in het streven naar interactief taalonderwijs. De leerlingen komen met woordjes in hun hoofd naar school en willen die er meteen bijschrijven. Ook kunnen in de lessen ineens nieuwe woorden gevonden worden.

Het is wel zaak om vervolgens die woorden in de periode van het thema regelmatig in te oefenen. Laat kinderen bijvoorbeeld in tweetallen zinnen maken met de woorden. Dit type activiteiten kan goed ingepast worden in het hoekenwerk.

Er zit wel een nadeel aan deze werkwijze vast. Thematische woorden zijn heel vaak alleen werkwoorden of zelfstandige naamwoorden. Andere typen woorden worden slechts incidenteel bij het maken van thematische woordlijsten genoemd.

De ABC-muur.

We hebben een ABC-muur in de onderbouw. Bij een gekozen thema worden bij de letters van de ABC-muur moeilijke woorden, die passen bij het thema uit de klas geschreven of afgebeeld.

Ook wordt de ABC-muur gebruikt om woorden met een bepaalde letter vast te leggen en worden rijmwoorden bij elkaar gezocht.

Naast de afbeelding van het woord wordt ook het woord zelf geschreven.

De ABC-muur is een prima middel om leerlingen te laten ontdekken dat er klanken en letters zijn en dat er van die klanken en letters maar een beperkt aantal zijn. Op de ABC-muur zijn ze allemaal te zien. Spelenderwijs ontdekken leerlingen vervolgens dat in woorden klanken en letters te onderscheiden zijn.

Door de woorden op te schrijven en af te beelden ontdekken leerlingen dat je letters, woorden en zinnen op kunt schrijven. Zo ervaren ze de functionaliteit van het schrijven en lezen.

De ABC-muur biedt ook mogelijkheden voor activiteiten met gemengde groepen. Voor groep 1 en 2 leerlingen kunnen woorden op de ABC-muur het karakter hebben van woordenschatoefeningen, terwijl groep 3 leerlingen als van zelf zullen proberen de woorden ook te lezen.

Bibliotheek: Hier is het waar de mensen, zoals men er vaak kan zien, hun stem laten dalen om hun geest te verheffen. (Richard Armour (1906))

5. Kinderen werken voor kinderen.

Ouderejaars helpen jongerejaars.

Leerlingen uit hogere groepen worden ingezet bij het onderwijs aan jongere kinderen. Zo kunnen bijvoorbeeld bovenbouwleerlingen leesboekjes voor de leerlingen in groep 3 maken. Verder lezen kinderen uit hogere leerjaren voor aan de groep 1-2. Dat kan soms zelfs al door leerlingen van groep 3. Ook doen we aan tutor-lezen, waarbij ouderejaars met jongerejaars lezen. Ook kunnen ouderejaars in kleine groepjes prentenboeken voorlezen.

Leerlingen nemen meer van leerlingen aan dan van leerkrachten. Het is 'leren zonder angst'. Ze zijn niet bang om af te gaan. Het is een veilige leeromgeving.

De leerlingen die de hulp geven moeten wel op hun rol voorbereidt worden. Daar zijn aparte trainingen voor op te zetten, waarbij ze bijvoorbeeld leren hoe je een andere leerling kunt helpen.

Tutor-hulp is niet alleen 'goed' voor de jongerejaars. Ook voor de ouderejaars werkt het effectief. Je ontwikkelt bij hem/haar 'grote broer of zusgedrag'. De tutor ontwikkelt zijn zelfvertrouwen. Dat geldt met name wanneer de tutor vroeger zelf ook leeszwak geweest is. Als hij nu een jongere leerling kan helpen, is dat natuurlijk een heerlijk gevoel.

Denken, delen, uitwisselen.

Je kunt bij de instructie van een nieuw onderwerp eerst de vraag stellen er even zelf over na te denken. Vervolgens laat je de kinderen in de tafelgroepjes hun kennis te 'delen'. Daarna kun je klassikaal uitwisselen, bijvoorbeeld door een woordveld op het bord te maken.

Bij klassikale instructiemomenten lopen leerkrachten het gevaar dat vooral de goede leerlingen, die veel zelfvertrouwen hebben actief met de les meedoen. Zwakkere leerlingen en leerlingen met weinig zelfvertrouwen stellen zich in het algemeen afwachtend en passief op. Naast het denken over de inhoud van de les, moet er daarom ook nagedacht worden over welke werkvormen ingezet worden. Daarbij is het wenselijk ervoor te zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen actief betrokken raken bij de les.

Eén van de werkvormen die daarbij gehanteerd kan worden is 'denken, delen, uitwisselen'. In plaats van een vraag aan de hele klas te stellen en dan een leerling een beurt te geven, kan de leerkracht de vraag aan de hele klas stellen om vervolgens alle leerlingen op een kladblaadje op te laten schrijven waaraan ze denken. Vervolgens kunt u de leerlingen in tafelgroepjes laten delen wat iedereen opgeschreven heeft, waarna het klassikaal uitgewisseld kan worden. Deze werkvorm zorgt ervoor dat ook

risicoleerlingen actief met de les meedoen, zelf nadenken en aangesproken kunnen worden op wat er in hun tafelgroepje besproken is.

Verhaaltjes schrijven aan de leerlingen in de bovenbouw.

Kinderen van de onderbouw schrijven een verhaal aan Sinterklaas. De Zwarte Pieten, de leerlingen van de bovenbouw, schrijven terug.

Kinderen imiteren graag volwassenen. Daarin ligt een belangrijke reden voor ontwikkeling en leren. Het doorzien van de functionaliteit van een activiteit is daarom belangrijk. Het schrijven van een brief aan Sinterklaas, die vervolgens ook 'echt' beantwoord wordt door Zwarte Piet, is voor leerlingen zo'n herkenbare activiteit. Ze zien immers ouders vaak brieven krijgen en zelf ook briefjes schrijven. Nu doen ze dat zelf ook naar Sinterklaas.

Uiteraard is een brief aan Sinterklaas voor leerlingen extra waardevol. Ze hebben er immers alle belang bij om Sinterklaas een brief te schrijven. Het zoeken van dit type activiteiten, die je kinderen kunt laten uitvoeren waarbij ze zelf zo'n direct belang hebben is zeer motiverend.

Bovenbouwers schrijven voor de onderbouw.

In het kader van de kinderboekenweek laten we kinderen in de bovenbouw (groep 7 en 8) verhaaltjes schrijven voor de leerlingen in groep 3 op AVI 1-niveau.

Wanneer bovenbouwleerlingen schrijven voor leerlingen in groep 3 worden zij zich weer bewust van de tijd toen ze zelf in groep 3 zaten. Ze ontdekken dat ze sinds die tijd toch heel wat bijgeleerd hebben. Dat vergroot het zelfvertrouwen van deze kinderen.

Het schrijven voor groep 3 helpt deze bovenbouwers ook bij het bedenken en op papier krijgen van een simpel verhaaltje met een logische vertelling. Ook is het bij het schrijven op AVI 1 nodig goed na te denken over welke woorden wel en welke niet gebruikt mogen worden. Het is een leuk voorbeeld van functioneel schrijven en lezen.

Het uitschrijven van het verhaaltje en het verdere traject tot een echt boekje voor leerlingen in groep 3 is voor veel leerlingen ook een plezierige aangelegenheid. Er wordt een echt product gemaakt. Bovendien wordt er voor een echte doelgroep geschreven. Er hoeft niet zomaar wat op papier gezet te worden. Nee, er zijn straks kinderen in groep 3 die het verhaaltje echt gaan lezen.

Leerlingen van groep 3 vinden het uiteraard een eer dat die grote kinderen voor hun hebben geschreven. Nog mooier is het als ze ook nog met 'de auteur' het verhaaltje gaan lezen.

Brieven schrijven aan klasgenootjes.

We hebben een heuse brievenbus in de klas. Die wordt gebruikt om briefjes te posten die de leerlingen naar elkaar schrijven. Om de dag wordt de brievenbus geleegd en brengt de postbode de brieven rond. Ook laten we de

kinderen wel eens brieven schrijven aan oma en opa. Die worden echt verstuurd.

Er is niets frustrerende voor leerlingen dan 'te schrijven voor de prullenbak'. Het gebeurt nog heel vaak dat leerlingen schriftelijk werk maken, dat amper bekeken wordt en feitelijk in de prullenbak verdwijnt.

Daarom is het van belang te proberen zoveel mogelijk functionele, authentieke schrijfsituaties te creëren. Het schrijven van briefjes aan elkaar is daar een mooi voorbeeld van. Het is net 'echt'. Nog mooier kan het worden wanneer leerkrachten af en toe eens brieven echt laten versturen, in een enveloppe met een postzegel erop, of wanneer teksten van leerlingen gepubliceerd worden op de site van de school.

Een nieuwe mogelijkheid is ook het mailen van leerlingen in de klas naar elkaar. Dit type mogelijkheden kan tot een 'explosie' van schrijfmomenten leiden.

Een poppenkast voorstelling.

Ouderejaars maken een poppenkastvoorstelling voor jongerejaars en spelen de voorstelling uiteraard ook.

Het maken van een poppenkastvoorstelling is voor ouderejaars leerlingen een prima stelactiviteit op eigen niveau. Ze leren daarbij een verhaallijn bedenken, gedachten goed te formuleren. Verder oefenen ze in het zichzelf presenteren, zo moeten de poppenkastpoppen met een duidelijke stem spreken.

De jongerejaars leerlingen hebben een leuke voorstelling. Die kan met gerichte luisteropdrachten ook ingezet worden voor het oefenen van aspecten van de mondelinge taalontwikkeling.