

De Reeks

een serie publicaties voor vernieuwend onderwijs

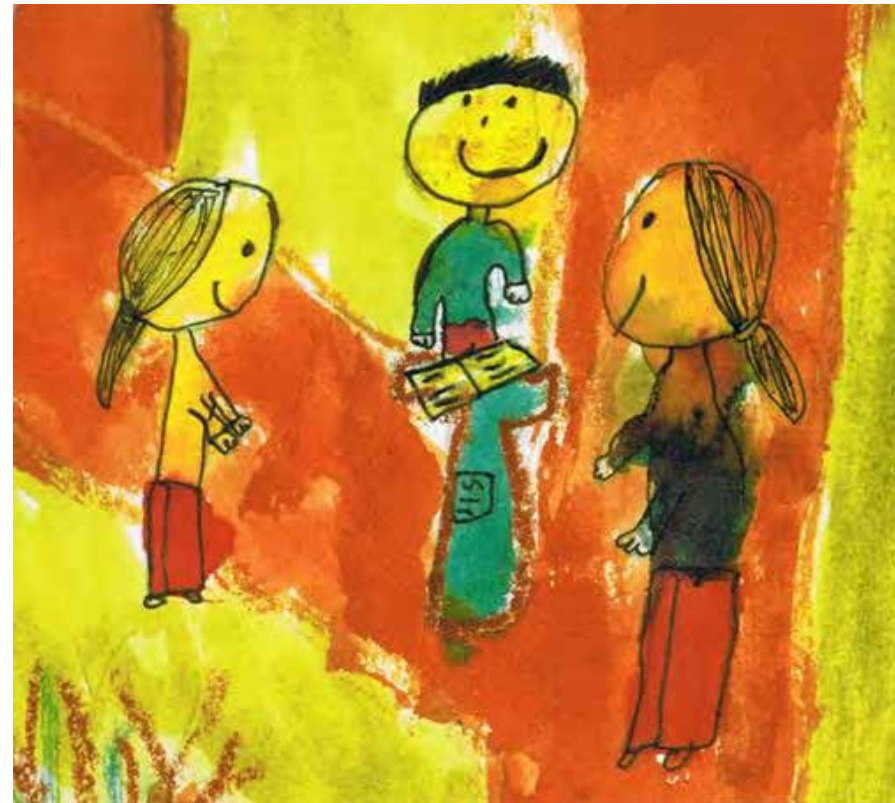


DATplus

extra bouwstenen voor levend taalonderwijs bij *Dat's andere taal*

De Reeks

een serie publicaties
voor vernieuwend onderwijs



Deel 7^A DATplus

extra bouwstenen voor levend taalonderwijs

Herziene leerlijnen (plus een aantal nieuwe leerlijnen)
Werken aan woorden (woordenschatverrijking in levend taalonderwijs)
Dat schrijf je zo (spelling in levend taalonderwijs)
Dat heeft zin (grammatica in levend taalonderwijs)

Rouke Broersma en Freek Velthausz

Colofon

Tekst

Rouke Broersma & Freek Velthausz

Tekstbijdragen

Jimke Nicolai, Hubert Winters

Illustraties, foto's, kinderwerk

*Kloostertuin, Paulusschool en Radar
Freek Velthausz en Hubert Winters*

Eindredactie

Rouke Broersma

Beeldredactie en vormgeving

Freek Velthausz

Druk

NHL

Uitgave

Nederlandse Jenaplanvereniging (NJPV): www.jenaplan.nl

De Freinetbeweging: www.freinet.nl

Bureau Levend Leren (BLL): www.levendleren.nl

Jenaplan, Advies & Scholing (JAS): www.jenaplan.nu

2012 Nij Beets

ISBN: xxx xxx



INHOUD

deel I INLEIDING 5

Inhoud	
1 Verantwoording	5
2 Levend taalonderwijs en kerndoelen	5
3 DAT in kort bestek	7
4 Werkdoelen versus kerndoelen?	8
5 Drieëntwintig leerlijnen	9
6 De kerndoelen uitgesplitst	10
7 De kerndoelen in de leerlijnen	11

deel II LEERLIJNEN VOOR SPREKEN EN LUISTEREN 13

Inhoud	
1 Werkdoelen voor spreken en luisteren	13
2 Leerlijnen voor spreken en luisteren: Boekpresentatie / vergaderen / toneelspelen / actualiteitenkring / filosofiekring / Engelse kring	14

deel III LEERLIJNEN VOOR LEZEN 27

Inhoud	
1 Werkdoelen voor lezen	27
2 Leerlijnen voor lezen: kookboek / rtv-gids / woordenboek / leerboek / brief / gedichten / mooie boeken	30

deel IV LEERLIJNEN VOOR SCHRIJVEN 44

Inhoud	
1 Werkdoelen voor schrijven	44
2 Leerlijnen voor schrijven: werkstuk / brief / schoolcorrespondentie / vrije tekst / gedichten / leesverslag / recensie / klasse- & schoolkrant	46

deel V LEERLIJNEN VOOR TAALBESCHOUWING 71

Inhoud	
1 Werkdoelen voor taalbeschouwing	71
2 Leerlijnen voor taalbeschouwing: zinsontleding / woordbenoeming	73

deel VI WERKEN AAN WOORDEN 79

Inhoud	
1 Levend woorden leren	79
2 Woorden uit de leerlijnen	79
3 Werken met woorden uit de taalschatkist	80
4 Werken met woorden uit wereldoriëntatie	81

deel VII DAT SCHRIJF JE ZO 92

Inhoud	
Inleiding: spelling in levend taalonderwijs	92
1 Het wat van de spelling	93
2 De opbouw in de gangbare spellingdidactiek	98
3 De spellingopbouw in levend taalonderwijs	99
4 Het eerste spoor: werken aan spellingbewustzijn	102

5	Het tweede spoor: werken aan spellingvaardigheden	106
6	Effectieve spellinginstructie	111
7	Spelling en werkhouding	123
8	Woordbeeld vastleggen	126
9	Boom-bomen, bom-bommen	134
10	De spelling van de werkwoordsvormen	139

deel VIII DAT HEEFT ZIN

150

	Inhoud	
1	Wat is levende grammatica?	150
2	Inhoudelijke eisen	151
3	De aanpak van <i>Dat heeft zin</i>	152
4	<i>Dat heeft zin</i> : een schriftelijke cursus voor leraren	153
5	Het taalsysteem in ons hoofd	153
6	Taaluitingen en zinnen	155
7	Zinsdelen	157
8	Syntactische eigenschappen van zinsdelen	159
9	Syntactische eigenschappen ontdekken	159
10	Zinsdeel 2: persoonsvorm (PV)	162
11	Zinsdeel 3 of 1: Onderwerp (O)	163
12	Zinskern en gezegde	164
13	Het gezegde is geen zinsdeel	167
14	Syntactische relaties met het gezegde: restdelen	168
15	Lijdend voorwerp (LV)	169
16	Meewerkend voorwerp (MV)	171
17	Voorzetselvoorwerp (VV)	172
18	Bepalingen	173
19	De formule van een zin	175
20	Stapsgewijze analyse van een zin	176
	Epiloog	178

1 VERANTWOORDING

1.1 Korte inhoud van het voorafgaande

In 2003 verscheen in De Reeks deel 3, getiteld de titel *Levend Lezen, dat's de kunst*, afgekort LL, met ideeën en technieken voor vernieuwend leesonderwijs. In dat boek werden de termen levend leren en levend lezen geïntroduceerd en toegelicht. Deze lijn werd doorgetrokken en verder uitgewerkt in *Dat's andere taal, bouwstenen voor levend taalonderwijs*, afgekort DaT (deel 7 in De Reeks, 2005).

Levend taalonderwijs gaat uit van de leef- en ervaringswereld van kinderen, niet bij wijze van spreken, maar echt, want in DaT gaat het om leren in levensechte taalsituaties. Tegelijk biedt DaT schoolteams en individuele leraren de benodigde leerlijnen om te kunnen voldoen aan de kerndoelen.

Beide boeken tezamen, LL en DAT, werden door de inspectie in eerste instantie gekwalificeerd als een volwaardig kerndoeldekking alternatief voor taalonderwijs-aan-de-hand-van-een-methode. In een latere fase werden daar ook enkele aanbevelingen voor nadere uitwerking aan toegevoegd.

Ook tijdens de intensieve contacten tussen makers en gebruikers van LL en DAT (onder andere tijdens de Taalgidsopleiding) werden wensen tot en ideeën voor verdieping, verbetering en uitbreiding geboren.

1.2 Korte inhoud van DATplus

Dit heeft geleid tot verbetering van en aanvullingen op bestaand materiaal en de ontwikkeling van enkele nieuwe producten:

- *Verbeteringen in bestaande leerlijnen*

We hebben de kerndoelen nader uitgesplitst in een overzichtelijke matrix (zie blz 9) en vervolgens alle bestaande leerlijnen tegen dat licht gehouden (zie blz 10 en 11) Zo konden we enkele tekortkomingen signaleren en ongedaan maken.

- *Aanvullingen op bestaande leerlijnen*

Soms waren kleine verbeteringen alleen niet voldoende en moesten aanvullende leerlijnen ontworpen worden. Bijvoorbeeld voor het onderdeel Engels. Dat hebben we gedaan, in samenwerking met studenten van de Taalgidsopleiding.

- *Nieuwe producten*

- Enthousiaste gebruikers moesten voor enkele onderdelen, soms tegen hun zin, te rade gaan bij bestaande methodes, waarvan de uitgangspunten vaak haaks staan op die van DAT. Hoe geef je spellingonderwijs binnen levend taalonderwijs? was een veelgehoorde vraag. Hetzelfde geldt voor grammatica, woordenschatverrijking en ten slotte bleek er ook veel behoefte aan ondersteuning bij het tekstbesprekingsproces.

1.3 Samengevat

DATplus is een aanvulling op *Dat's andere taal*. Het bevat:

- De bestaande, soms verbeterde, plus een aantal nieuwe leerlijnen.
- *Dat schrijf je zo*: spelling in levend taalonderwijs.
- *Dat heeft zin*: grammatica in levend taalonderwijs.
- *Werken aan woorden*: woordenschatverrijking in levend taalonderwijs.

2 LEVEND TAALONDERWIJS EN DE KERNDOELEN

Dat de inspectie indertijd tot de conclusie kwam dat LL en DAT in belangrijke mate kerndoeldekking zijn, is niet zo vreemd als sommige DAT-sceptici of tegenstanders van levend taalonderwijs misschien den-

ken. Iedere onbevooroordeelde lezer kan vaststellen: onze opvattingen verschillen niet zoveel van die van de kerndoelenschrijvers. Lees zelf maar.

2.1 Kerndoelen Nederlands

a. Karakteristiek

Taalonderwijs is van belang omdat de rol van taal bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle leergebieden (en de transfer daartussen) evident is. Het onderwijs in Nederlands als tweede taal heeft dat besef de laatste jaren sterk doen groeien. Taalonderwijs is dus van belang voor het succes dat kinderen in het onderwijs zullen hebben en voor de plaats die ze in de maatschappij zullen innemen.

Daarnaast heeft taal een sociale functie. Kinderen dienen hun taalvaardigheid te ontwikkelen, omdat ze die nu en straks in de maatschappij hard nodig hebben. Dat houdt onder meer in dat het onderwijs waar mogelijk uitgaat van communicatieve situaties: levensechte en boeiende leesteksten, gesprekken over onderwerpen die kinderen bezig houden, een echte correspondentie met kinderen van andere scholen.

Taalverwerving en -onderwijs verlopen als het ware in cirkels: het gaat vaak om dezelfde inhouden, maar de complexiteit en de mate van beheersing nemen toe. Anders gezegd: het onderwijs in Nederlandse taal is er op gericht dat kinderen in de beheersing van deze taal in en buiten school steeds competentere taalgebruikers worden. Die competenties zijn te typeren in vier trefwoorden: kopiëren, beschrijven, structureren en beoordelen. Die zijn niet zonder meer tot formuleringen in kerndoelen te verwerken, omdat het vaak gaat om een combinatie van competenties.

Met kopiëren wordt bedoeld: zo letterlijk mogelijk een handeling nadoen (overschrijven van het bord bijvoorbeeld). Beschrijven is op eigen wijze (in eigen woorden) toepassen van een vaardigheid. Dat kan inhouden: verslag uitbrengen, informatie geven of vragen. Structureren houdt in: op eigen manieren ordening aanbrengen. Beoordelen is reflectie op mogelijkheden, evalueren.

In het aanbod neemt de schriftelijke taalvaardigheid een belangrijke plaats in. Geletterdheid veronderstelt meer dan alleen de techniek van lezen en schrijven. Ook inzicht in de maatschappelijke functie ervan en een positieve attitude maken er deel van uit. Deze ontwikkeling begint eigenlijk al voor de basisschool, bij voorlezen en vertellen in het gezin, en wordt verder ontwikkeld in alle groepen.

Ook al is de ontwikkeling van de schriftelijke taalvaardigheid van belang, de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid verdient blijvende aandacht. Uitbreiding van

de woordenschat, aandacht voor taal en denken, toepassen van luisterstrategieën, voorlezen en vertellen: het zijn activiteiten die de mondelinge taalvaardigheid verder ontwikkelen, maar daarnaast voorwaardelijk zijn voor het schriftelijk domein.

Beschouwing van taal en taalgebruik geeft kinderen 'gereedschappen' om over taal te praten en na te denken. Traditioneel ging het hierbij om grammatica. Tegenwoordig denkt men hierbij vooral aan inzicht in eigen en andermans taalgebruiksstrategieën, zodat een kind leert deze steeds bewuster en doelgerichter in te zetten. Naast aandacht voor taal als systeem is er ook reflectie op taalgebruik. Taalbeschouwing dient geen op zichzelf staand onderdeel te vormen, maar geïntegreerd te worden met (delen uit) de overige domeinen.

Het zal duidelijk zijn dat onderwijs in Nederlands als tweede taal vaak een wat ander karakter heeft dan Nederlands als eerste taal: de beginsituatie van de leerlingen is anders, de didactiek verschilt, het aanbod is soms anders gefaseerd, er ligt meer nadruk op woordenschatuitbreiding. Maar voor alle leerlingen gelden in feite dezelfde doelen en hetzelfde aanbod. Veel van oorsprong autochtone kinderen die in achterstandssituaties opgroeien zijn ook gebaat bij didactische inzichten die door ervaring met onderwijs aan allochtone kinderen scherper zijn geworden. Eén van die inzichten is, dat taal in alle vakken een cruciale rol speelt bij het verwerven van kennis en vaardigheden in die 'andere vakken'.

b. Kerndoelen

Mondeling taalonderwijs

- 1 De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.
- 2 De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.
- 3 De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.

Schriftelijk taalonderwijs

- 4 De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.
- 5 De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
- 6 De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale.

- 7 *De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.*
- 8 *De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.*
- 9 *De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.*

Taalbeschouwing, waaronder strategieën

- 10 *De leerlingen leren bij de doelen onder mondeling taalonderwijs en schriftelijk taalonderwijs strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.*
- 11 *De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen*
 - *regels voor het spellen van werkwoorden;*
 - *regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;*
 - *regels voor het gebruik van leestekens.*
- 12 *De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder woordenschat vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.*

Engels

- 13 *De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten.*
- 14 *De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal.*
- 15 *De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen.*
- 16 *De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.*

3 DAT'S ANDERE TAAL IN KORT BESTEK

Werkdoelen geven richting aan ons handelen; ze helpen ons bij het vaststellen of we 'op koers' liggen. En de *leerlijnen* dienen als tussentijdse markeringen, niet te missen tussenstations op weg naar het einddoel. Ze zijn zo gedefinieerd dat een leraar op alle momenten in het leerproces betrouwbaar kan vaststellen welke tussenstations inmiddels zijn gepasseerd. Evaluatie is zo gezien voortgangsevaluatie.

Om duidelijk te maken waarom we werkdoelen beslist nodig hebben en hoe die zich verhouden tot de kerndoelen, volgt hier eerst de kern van ons alternatief voor taalonderwijs-met-methode:

- a. We zien als hoofddoel van het taalonderwijs: in een taalrijke leeromgeving bij kinderen de drie taalfuncties ordening, expressie, communicatie helpen te ontwikkelen in functionele en levens-echte taalgebruikssituaties. Het kinderleven van alledag, binnen en buiten school bijvoorbeeld, is aanknopingspunt voor vertellen, gesprekken, naar elkaar luisteren, vergaderen, overleggen, verslag doen. Dat laatste eerst alleen mondeling later ook schriftelijk.
- b. En tijdens individuele of groepsonderzoekjes worden leesstrategieën, informatie- en studietechnieken aangeleerd en geoefend. Onderzoek mondt altijd uit in presentatie aan de hele groep. Schriftelijk: boekje, krant, poster; of mondeling: verslagkring, spreekbeurt, leeskring. Al doende worden heel wat taalvaardigheidsoefeningen aangeleerd en taalgenres beoefend.
- c. Leren lezen en schrijven doen we vanuit een doorleefde context: kinderen leren zich eerst door tekeningen te uiten en vervolgens ook daarmee iets te vertellen aan anderen, en weer later leren ze er woorden en zinnen bij schrijven. Kinderen schrijven meestal om gelezen te worden: teksten voor de klassenkrant, de schoolkrant, verhalen, brieven of e-mailtjes voor de correspondentieklas.

d. We werken ook steeds toe naar eindproducten met kwaliteit: inhoudrijk, persoonlijk, mooi van lay-out en taal. Correct gespeld, want we werken publiekgericht: de kinderen schrijven heel vaak voor lezers. En dus moet het werk geredigeerd en gecorrigeerd worden; dat gebeurt tijdens de tekstbesprekingen. Zo komen allerlei vormen van taalbeschouwing aan de orde: van beeldspraak tot zinsbouw, van woordkeus tot spelling. Bij dit alles vervult het taaldrukken, waarbij natuurlijk ook tekstverwerkers en printers gebruikt worden, een belangrijke functie.

4 WERKDOELEN VERSUS KERNDOELEN?

Deze door de alledaagse werkelijkheid en intuïtie bepaalde werkwijze vraagt natuurlijk om ordening en dit verklaart mede onze behoefte aan werkdoelen, hoe concreter hoe beter; niet als minimumeisen voor alle leerlingen afzonderlijk maar als ijkpunten voor onszelf, voor de kwaliteit die we te bieden hebben. Die werkdoelen moeten dan zo geformuleerd zijn dat de lezer zich daarbij zowel een proces als een product kan voorstellen, want ook vernieuwingscholen moeten zichzelf controleerbaar maken, zeggen waar ze voor staan, waar ze naartoe werken. Bovendien spreken ze ermee uit: de verantwoordelijkheid voor inhoud en vormgeving van ons taalonderwijs ligt niet bij methodeschrijvers maar bij onszelf.

En wie onze werkdoelen naast de kerndoelen legt, kan er niet onderuit: ons stréven naar kwaliteit blijft beslist niet achter bij de eisen van de overheid - en dan drukken we ons tamelijk bescheiden uit. Bovendien kunnen we met genoeg vaststellen dat de kerndoelenschrijvers langzamerhand een eind in onze richting zijn opgeschoven. Een paar citaten uit de karakteristiek (cursiveringen van ons) spreken voor zich:

- “Taalonderwijs is van belang omdat de rol van taal bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle leergebieden (en de transfer daartussen) evident is. “

- “(.....) communicatieve situaties: *levensechte* en boeiende leesteksten, gesprekken over onderwerpen die kinderen bezig houden, een *echte correspondentie* met kinderen van andere scholen.”
- “Taalverwerving en -onderwijs verlopen *als het ware in cirkels*: het gaat vaak om dezelfde inhouden, maar de complexiteit en de mate van beheersing nemen toe.”
- “Geletterdheid veronderstelt meer dan alleen de techniek van lezen en schrijven. Ook *inzicht in de maatschappelijke functie* ervan en een positieve attitude maken er deel van uit.”
- “Ook al is de ontwikkeling van de schriftelijke taalvaardigheid van belang, de ontwikkeling van de *mondelijke taalvaardigheid verdient blijvende aandacht.*”

Dit pleidooi voor communicatieve situaties, levensechte teksten en schoolcorrespondentie zou regelrecht uit het schoolplan van een vernieuwingschool overgeschreven kunnen zijn.

5 DRIEËNTWINTIG LEERLIJNEN

Dat's andere taal telt nu, in DATplus, 23 leerlijnen, verdeeld over de taalgebruiksvelden Spreken/Luisteren, Lezen, Schrijven en Taalbeschouwing.

LUISTEREN EN SPREKEN

- Leerlijn
- 1 Boekpresentatie
 - 2 Vergaderen
 - 3 Toneelspelen
 - 4 Actualiteitenkring
 - 5 Filosofiekring
 - 6 Engelse kring

SCHRIJVEN

- Leerlijn
- 14 Werkstuk maken
 - 15 Brief schrijven
 - 16 Schoolcorrespondentie
 - 17 Vrije tekst
 - 18 Gedichten schrijven
 - 19 Leesverslag maken
 - 20 Recensie schrijven
 - 21 Klassen- & schoolkrant

LEZEN

- Leerlijn
- 7 Kookboek gebruiken
 - 8 RTV-gids raadplegen
 - 9 Woordenboek gebruiken
 - 10 Leerboek bestuderen
 - 11 Brief lezen
 - 12 Gedichten lezen
 - 13 Mooie boeken lezen

TAALBESCHOUWING

- Leerlijn
- 22 Zinsontleding
 - 23 Woordsoorten

6 DE KERNDOELEN UITGESPLITST

Het hoofdstuk Nederlands en Engels bestaat uit in totaal zestien kerndoelen. In ieder kerndoel zijn enkele subrubrieken te onderscheiden, die je met trefwoorden kunt weergeven. In de tabel hieronder zijn de kerndoelen (zie paragraaf 2.1 blz 6 en 7) op die manier nader uitgesplitst. Met behulp daarvan is het mogelijk de leerlijnen (en daarmee dus de Werkdoelen voor Levend Taalonderwijs) te toetsen op hun kerndoelbestendigheid.

mondeling	schriftelijk	taalbeschouwing	Engels
1a mondeling info verwerven 1b info mondeling weergeven 1c info schriftelijk weergeven	4a info halen uit teksten en van internet 4b info halen uit schema's tabellen	10a spreekluisterstrategieën 10b leesstrategieën 10c schrijfstrategieën	13a info uit gesproken taal halen 13b info uit teksten halen
2a info vragen en geven 2b verslag doen 2c uitleg en instructie geven 2d discussiëren	5a informatieve teksten schrijven 5b betogende teksten schrijven 5c amuserende teksten schrijven	11a ontleden 11b spellingregels werkwoorden 11c andere spellingregels 11d regels leestekens	14a info vragen 14b info geven 14c taaldurf
3a info beoordelen in discussies 3b reageren met argumenten	6a in leesteksten info en meningen ordenen 6b idem in naslagwerken en internet	12a woordenschat: algemeen 12b idem: taalbeschouwing 12c strategieën betekenis verwerving	15 spelling alledaagse woorden
	7a idem vergelijken 7b idem beoordelen		16a woordenboek: betekenis 16b idem: schrijfwijze
	8a idem ordenen in eigen teksten (brief, verslag, formulier, werkstuk) 8b aandacht voor zinsbouw en spelling 8c idem voor handschrift, tekstverwerking 8d idem lay-out, beeld en kleur 9a leesplezier: verhaal, gedicht, info 9b schrijfplezier: idem		

7 DE KERNDOELEN IN DE LEERLIJNEN

In de tabel hieronder is aangegeven welke kerndoelen in welke leerlijnen zitten. Zo zie je dat alle kerndoelen gedekt worden.

		leerlijnen spreken/luisteren						lezen						schrijven						taal- beschouwing				
leerlijnen		1 boek- pre.	2 verga- deren	3 toneel	4 actua- liteit	5 filosofie	6 engels kring	7 kook- boek	8 rtv-gids	9 woorden- boek	10 leer- boek	11 bief lezenf	12 gedicht lezen	13 mooie boeken	14 werkstuk	15 brief schrijven	16 school cor.	17 vrije tekst	18 ge- dicht	19 lees- versl.	20 recen- sie	21 klassen- krant	22 zins- ontleden	23 woord soorten
KERNDOELEN	1a		1a		1a	1a	1a																	
	1b	1b	1b		1b	1b	1b																	
	1c		1c																					
	2a	2a	2a	2a	2a	2a	2a																	
	2b		2b		2b																			
	2c	2c		2c		2c	2c																	
	2d	2d	2d	2d	2d	2d	2d																	
	3a		3a		3a	3a																		
	3b		3b		3b	3b																		
	4a						4a	4a	4a	4a	4a	4a												
	4b							4b	4b		4b													
	5a		5a												5a	5a	5a	5a		5a	5a	5a		
	5b															5b	5b	5b	5b		5b	5b		
	5c						5c											5c	5c			5c		
	6a								6a		6a	6a		6a										
	6b									6b														
7a								7a		7a	7a		7a											
7b								7a		7b	7b		7b											
8a														8a	8a	8a	8a		8a	8a	8a			
8b														8b	8b	8b	8b	8b	8b	8b	8b			
8c														8c	8c	8c	8c	8c	8c	8c	8c			
8d														8d	8d	8d	8d	8d	8d	8d	8d			

		leerlijnen spreken/luisteren					lezen						schrijven					taal- beschouwing							
leerlijnen		1 boek- pre.	2 verga- deren	3 toneel	4 actua- liteit	5 filosofie	6 engels kring	7 kook- boek	8 rtv-gids	9 woorden- boek	10 leer- boek	11 bief lezenf	12 gedicht lezen	13 mooie boeken	14 werkstuk	15 brief schrijven	16 school cor.	17 vrije tekst	18 ge- dicht	19 lees- versl.	20 recen- sie	21 klassen- krant	22 zins- ontleden	23 woord soorten	
K E R N D O E L E N	9a	9a		9a			9a	9a	9a	9a	9a	9a	9a												
	9b			9b			9b							9b	9b	9b	9b	9b	9b	9b	9b	9b			
	10a	10a	10a		10a	10a																			
	10b			10b			10b	10b	10b	10b	10b	10b	10b												
	10c			10c			10c							10c	10c	10c	10c	10c	10c	10c	10c				
	11a																	11a					11a	11a	
	11b						11b							11b	11b	11b	11b	11b	11b	11b	11b	11b	11b		
	11c						11c							11c	11c	11c	11c	11c	11c	11c	11c	11c	11c		
	11d													11d	11d	11d	11d	11d	11d	11d	11d	11d	11d		
	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a	12a
	12b						12b							12b	12b			12b	12b	12b	12b	12b	12b	12b	12b
	12c						12c	12c	12c	12c	12c	12c	12c												
	13a						13a																		
	13b						13b																		
	14a						14a										14a								
	14b						14b										14b								
	14c						14c										14c		14c						
15						15										15		15							
16a						16a										16a		16a							
16b						16b										16b		16b							

deel II LEERLIJNEN VOOR SPREKEN EN LUISTEREN

1 WERKDOELEN VOOR SPREKEN EN LUISTEREN

1.1 Levensechte luisterspreksituaties

Gesproken taal eerst

Spreeken & luisteren staan centraal, van onder- tot bovenbouw. Taal is immers in de eerste plaats gesproken taal, ook in het leven buiten en na schooltijd. Een rijke mondelinge taalontwikkeling is voorwaarde voor het leren beheersen van schriftelijke taal.

Spreekluisteronderwijs: geen cursorische oefening van vaardigheden, maar kinderen observeren tijdens spel, werk, gesprek. En kinderen die niet lijken te luisteren, niets durven of kunnen zeggen in de kring, in de eerste plaats aanmoedigen, in het gesprek betrekken. Tijd en vertrouwen geven, want meestal komt het vanzelf in orde. Bij luister- of spraakstoornissen schakelen we deskundige hulp in. Dan is extra aandacht, met training van spreek- en luisterfuncties, op zijn plaats.

Laten we toch maar een duidelijke eindterm formuleren: aan het eind van de basisschool moeten alle kinderen minimaal een kwartier aandachtig naar een goed verteld verhaal of een interessante uiteenzetting kunnen luisteren. Consequentie voor de school: de vertelcultuur met de vertellende leraar wordt in ere hersteld.

Niet gekunsteld

De taalontwikkeling is niet gebaat bij gekunstelde spreek- en discussievaardigheidstrainingen: doen alsof. Nee, het dagelijks leven in onze groepen en bouwen biedt tal van levensechte taalsituaties, situaties waarin kinderen serieus genomen worden. Bijvoorbeeld.

- Samen beginnen, de komende dag bespreken, afspraken maken.

- Na het werk: verslag doen, laten zien wat je gedaan hebt.
- Tussendoor: werkoverleg bij groepsopdrachten.
- De wekelijkse klassenvergadering, niet gespeeld maar echt.

Taalgenres voor het spreekluisteronderwijs

Hoe realiseren we levensecht spreekluisteronderwijs? Door spreekluistergenres te kiezen, die we belangrijk vinden voor onze leerlingen en die zij zo goed mogelijk leren beheersen.

Een veelzijdige taalontwikkeling vraagt om een veelzijdig aanbod, zodat de drie belangrijke taalfuncties aan bod komen: ordening, communicatie, expressie.

1.2 Spreekluistergenres met het accent op ordening

- **VERSLAG DOEN** van wat je hebt meegemaakt (in de vertelkring bijvoorbeeld), wat je hebt bestudeerd (wo-studie), wat er gezegd is (verslag klassenvergadering).
- **SPREEKBEURT**: een individuele studiepresentatie.
- **BOEKPRESENTATIE**: is eigenlijk zo'n individuele studiepresentatie.
- Dit genre past binnen een schoolbeleid, dat gericht is op leesbevordering, boekpromotie en literaire vorming.
- **ACTUALITEITENKRING**.

1.3 Spreekluistergenres met het accent op communicatie

- **TELEFOONGESPREK**: telefoon kunnen aannemen voor juf of meester. De kinderen leren zich onderwijl houden aan de conventies. Informatie aanvragen bij bedrijf of instelling.
- **INTERVIEW**. Studies vinden deels ook buiten school plaats: thuis, familie, bedrijf, museum etc. Dan moet je kunnen interviewen.
- **GROEPSGESPREK**. Wordt dagelijks beoefend in diverse kringen.
- **VERGADEREN**. De wekelijkse klassenvergadering. Soms ook de maandelijkse kinderschoolraad: leren discussiëren, je mening uiten, naar argumenten luisteren, democratische gezindheid.
- **ENGELSE KRING**

1.4 Spreekluistergenres: accent op expressie

- VERHAAL VERTELLEN. Een spannende ervaring, een zelf bedacht verhaal, een samenvatting van een boek of film. Voorwaarde: de vertelcultuur moet terug op onze scholen.
- VOORDRAGEN. Van versjes opzeggen naar gedichten voordragen.
- TONEELSPLEN.

1.5 Taalbeschouwingsaspecten

Afhankelijk van de genrekeuzen die een schoolteam heeft gemaakt, spreekt men af welke terminologie wordt aangeboden en aangeleerd.

- BOEKPRESENTATIE. Bijvoorbeeld: schrijver, illustrator, flashback.
- VERGADEREN. Bijvoorbeeld: voorzitter, secretaris, verslag.
- TONEELSPLEN. Bijvoorbeeld: poppenspel, scène, grime.

2 VIJF LEERLIJNEN VOOR SPREKEN EN LUISTEREN

Een vijftal spreekluistergenres hebben wij in een leerlijn nader uitgewerkt. De scholen maken hun eigen keuze: deze of zelfontworpen leerlijnen.

- 1 Boekpresentatie
- 2 Vergaderen
- 2 Toneelspelen
- 3 Actualiteitenkring
- 4 Filosofiekring
- 5 Engelse kring



LEERLIJN 1 BOEKPRESENTATIE

Werkdoelen

1. Kinderen leren hun leeservaringen te verwoorden en beargumenteerd uit te leggen aan anderen, mondeling en schriftelijk.
2. Ieder kind verzorgt jaarlijks minimaal één keer de presentatie van een zelfgekozen boek uit de canon. Dat gebeurt fasegewijs: van navertellen (fase 1 en 2), via een groepspresentatie door twee à drie kinderen (fase 3), tot een zelfstandige boekpresentatie in de leeskring (fase 4).
3. In fase 4 presenteert ieder kind (eventueel samen met een klasgenoot) een Engels (prenten-) en/of informatief boek (in het Engels).
4. Deze presentatie voldoet aan enkele eisen met betrekking tot inhoud en vorm: interactie, opbouw, samenvatting, voorlezen (zie Voorbeeld Boekpresentatie).

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENS-ECHTE SITUATIES	1. Voorleeskring: juf of meester. 2. Laten zien of vertellen over meegebracht boek. 3. Leesluisterboekenhoek.	1. Idem. 2. Idem 3. + boekjes lezen. 4. Leeskring.	1. Idem. 2. Lezen in de boekenhoek. 3. Idem. 4. Idem.	1 - 3. Idem. 4. Idem.
VERWANTE GESPREKS-VORMEN	1. Start- en eindkring, open kring, vertelkring, verteltekstenkring. 2. Filosofiekring. 3. Overleg wo, weeksluiting. 4. Klassenvergadering. 5. Zie Leerlijn VERGADEREN, ACTUALITEITEN- en FILOSOFIEKRING.	1. Idem + minus verteltekstenkring, leeskring, verslagkring. 2. Idem. 3. + correspondentie. 4. Idem.	1-3. Idem. 4. Idem.	1-3. Idem. 4. Idem.
SPREK- EN PRESENTATIE-VAARDIGHEID	1. Leren meedoen, spreek- en taaldurf ontwikkelen in start- en eindkring. 2. Overleg met juf over planning. 3. Toneelspelen. 4. Zie Leerlijn ENGELSE KRING.	1. Idem + observatiekring, filosoferen, klassenvergadering. 2-3. Idem. 4. Idem. 5. Voorbereiden en uitvoeren weeksluiting.	1. Idem + verslagkring; voorzitten van kring of vergadering. 2. + portfoliogesprekken. 3. Idem. 4. Idem. 5. Groepspresentaties wo-activiteiten. 6. Oefenen in voorlezen.	1. Idem + voorbereiden actualiteitenkring. 2 - 3. Idem. 4. Idem. 5. Idem + individuele studiepresentatie of spreekbeurt. 6. Idem.
LEESERVARINGEN DELEN	1. In de voorleeskring samen met juf leren navertellen. 2. Navertellen ervaringen uit de boekenhoek. Met steunvragen.	1. Idem. Zelfstandiger, zonder ondersteunende vragen. 2. Idem. Getweeën navertellen + nadenken over genre en compositie.	1/2. Getweeën of gedrieën een leeskring voorbereiden: auteur en illustrator, verhaal samenvatten, reflectie op genre en compositie.	1/2. Idem. Zelfstandig een leeskring voorbereiden. Nagesprek met voorbereide vragen.
LEESHOUING	Genietend.	Idem.	Idem + leergierig.	Idem + oordelend.
LEESVAARDIGHEID	Ontluikend. Juf leest voor.	Beginnend. Idem + zelf boek lezen.	Gevorderd. Zelfstandig boek lezen.	Geoefend. Idem.
WOORDHERKENNING	Contextlezen, beeldherkenning.	Idem + spellen.	Radend, voorspellend, zo nodig spellend.	Radend, voorspellend.

LEESSTRATEGIE	Verkennend, globaal.	Idem + indringend.	Te presenteren boek: indringend. Bronnen: verkennend en intensief.	Idem.
STUDIEHOUDING		1. Actief: voorbereiding navertellen; daarover nadenken en overleggen met leespartner.	1. Actief: voorbereiden leeskring. 2. Bronnen zoeken en raadplegen voor info over auteur en boek.	1. Idem. 2. Idem.
STUDIETECHNIEK		1. Afspraken over wie wat vertelt: hoofdpersoon? Echt gebeurd?	1. Aantekeningen gevonden informatie. 2. Boek samenvatten. Schema leeskring.	3. Idem.
TAALBESCHOUWING: LINIAIRE TERMEN		1. Genreaanduidingen: verhaal, prentenboek, sprookje, versje 2. Echt gebeurd of niet. 3. Compositiebegrippen: hoofdstuk, hoofdpersoon, afloop.	1. Idem + historisch verhaal, avonturenroman.. 2. Idem + termen realistisch en fantastisch, historisch, humoristisch. 3. Idem + bijfiguren, dialoog.	1. Idem + SF, toekomstroman, psychologisch, raamvertelling. 2. Idem + ik-boek, dagboekverhaal, hij/zij-verhaal. 3. Idem + climax, flash-back. 4. Thema, strekking.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				

voorbeeld van een BOEKPRESENTATIE

AFSPRAKEN VOORAF
<p>LENGTE, DUUR. Onze leerlingen hebben in de loop der jaren heel wat ervaring in luisteren, spreken, presenteren opgedaan: overleg, voorlezen, vertellen, filosoferen, toneelspelen, vieringen, kringsituaties (van observeren tot presenteren), vergaderen. Daarom kunnen we vragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. <i>dat iedere boekpresentator de groep minimaal een kwartier weet te boeien;</i> b. <i>dat de groep in staat is zo lang met interesse te luisteren.</i> <p>De Engelse presentatie mag uiteraard korter. Taaldurf, expressiviteit en informatie zijn hierbij belangrijker dan correcte uitspraak en zinsbouw. Wie blijft steken gaat even in het Nederlands verder.</p>
<p>KRINGVORM. Bij veel leeskringen is de kringvorm vanzelfsprekend. Bij een boekpresentatie ligt dat minder voor de hand, zeker als de presentatie vergezeld gaat van beeld- en/of geluidsmateriaal (foto's, vergrote illustraties, power point, bandopname auteur). We verwachten dat de leerling:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. <i>overleg pleegt met de leraar over de opstelling van de groep;</i> b. <i>idem met leraar en/of conciërge over gebruik van apparatuur;</i> c. <i>goed heeft nagedacht over zijn eigen plek en houding (in de kring of niet, voor de klas of niet, zittend of staande).</i>
<p>INTERACTIE. Binnen de groep kunnen afspraken bestaan over de interactie tussen presentator en groep. Die kunnen variëren. Voor de meeste kinderen is het meest overzichtelijk:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. <i>de presentator heeft het woord alleen van 1- 5;</i> b. <i>daarna de hele groep onder leiding van de kringvoorzitter.</i>

OPBOUW VAN DE PRESENTATIE	duur
<p>1. OPENING. Openingszinnen worden al vrij snel stereotiep: <i>Ik heb voor mijn boekpresentatie Koning van Katoren gekozen</i>. We verwachten van de leerling:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>dat deze heeft nagedacht over een pakkende, originele opening</i> (een sterk vergrote illustratie uit het boek laten zien zonder iets te zeggen, een foto van de auteur, een bandopname van zijn stem); <i>en ook de keus toelicht</i>: pas gekregen met sint, omdat Alice vorige maand een boek van dezelfde schrijver presenteerde en dat leek me wel wat. 	1 minuten
<p>2. AUTEUR. Vervolgens vertelt – al of niet geïllustreerd met beeldmateriaal – de presentator iets over Jan Terlouw. Geen vloed van gegevens, maar om belangrijke feiten uit leven en werk:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Jan Terlouw heeft natuurkunde gestudeerd, en is ook minister geweest;</i> <i>en dat kun je merken aan zijn boeken: in <u>Briefgeheim</u> gaat het over de Tweede Wereldoorlog en in <u>Oosterschelde, windkracht 10</u> over de vraag of de Oosterschelde dicht moest of niet en daar hebben politici als Terlouw mee te maken gehad.</i> 	3 minuten
<p>3. SAMENVATTING. In de loop van de jaren hebben de leerlingen steeds beter geleerd boeken bondig samen te vatten. Niet navertellen dus, maar de essentie van het verhaal: <i>Mijn boek heet dus Koning van Katoren. Het gaat over een fantasieland zonder koning dat door een stel zuurpruimen van ministers geregeerd wordt die allemaal de baas willen spelen en altijd ruzie maken met elkaar. En dus gaat het niet goed met het land Katoren. Op een dag komt Stach, de hoofdpersoon, hij is 17 jaar aan die ministers vragen hoe je koning kunt worden. Gewone mensen in het land vinden het wel een goed idee, een koning, maar die ministers natuurlijk niet, maar ze kunnen er niet onderuit. En wat doen ze? Ze bedenken zeven opdrachten voor Stach, de ene nog moeilijker dan de andere, maar het lukt hem toch, omdat hij slim is en zijn hersens gebruikt.</i></p>	5 minuten
<p>4. VOORLEZEN. <i>Ik vond het een leuk en spannend en ook leerzaam boek. Het leest ook prettig en dat wil ik even laten horen. Ik lees het begin voor.</i> Om het spannend te houden moet het voorlezen in orde zijn. Dus:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>goed voorbereiden en een paar keer oefenen;</i> <i>wie niet zo'n ster is in voorlezen moet vaker oefenen en proeflezen bij de leraar.</i> 	4 minuten
<p>5. GENRE en COMPOSITIE. <i>Wat ik ook leuk vond aan het boek is dat het niet echt gebeurd is, dat het in een fantasieland speelt. Maar tegelijk gebeuren er ook hele echte, realistische dingen in het boek. En dan is er nog iets: eigenlijk zijn tegelijk twee verhalen in het boek. Het ene verhaal heb ik net verteld. En het tweede gaat over Stach zelf, hoe hij is en dat hij Kim, een heel mooi meisje ontmoet en op haar verliefd wordt. En dat wordt heel grappig verteld.</i></p>	2 minuten
<p>6. NAGESPREK. Voor het nagesprek onder leiding van kringvoorzitter of leraar heeft de presentator een paar vragen achter de hand: <i>Wie heeft het ook gelezen? Hoe vond je het? Wie heeft een ander boek van Terlouw gelezen? Kon je aan mijn boek ook merken dat Terlouw een politicus is?</i></p>	Hangt van boek en groep af.

LEERLIJN 2 VERGADEREN

Werkdoelen

1. De leerlingen wonen een vergadering actief en betrokken bij. Vanaf fase 2 is iedereen bij toerbeurt voorzitter, vanaf fase 3 ook secretaris.
2. Ze kunnen luisteren naar de anderen, vragen stellen, aan hen gerichte vragen beantwoorden, de lijn van de bijeenkomst volgen.
3. Ze leren verkregen informatie duidelijk weer te geven en kunnen hun meningen steeds beter beargumenteerd naar voren brengen.
4. Als **voorzitter** kunnen ze het woord geven, iemand aan het onderwerp houden, samenvatten, afsluiten.
5. Als **secretaris** kunnen ze kort verslag doen, schriftelijk de hoofdpunten bijhouden en genomen besluiten noteren.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	Klassenvergadering. Schoolraad.	Idem.	Idem.	Idem.
VERWANTE GESPREKS-VORMEN	1. Start-, eind-, open kring, vertelkring, verteltekstenkring. 2. Filosofiekring. 3. Overleg wo, weeksluiting. 4. Klassenvergadering. 5. Zie Leerlijn ACTUALITEITEN- en FILOSOFIEKRING, BOEKPRESENTATIE.	1. Idem, minus verteltekstenkring, + leeskring, verslagkring. 2. Idem. 3. Idem + correspondentie. 4. Idem. 5. Idem.	1. Idem. 2. Idem. 3. Idem. 4. Idem. 5. Idem.	1. Idem. 2. Idem. 3. Idem. 4. Idem. 5. Idem.
LUISTER- / SPREK-VAARDIGHEID	1. Leren meedoen, spreek- en taaldurf ontwikkelen in kringen. 2. Leraar richt de aandacht op: bij het onderwerp blijven. 3. Accent op betrokkenheid.	1. Idem. 2. Idem + leraar leert de kinderen doorvragen: wat, waarom, wie, wanneer, waar? 3. Accent: uitwisseling.	1. Idem. 2. Idem + leraar wijst op: beter uitleggen, toelichten, bespreking van diverse aspecten van een thema. 3. Accent: verdieping, argumentatie.	1. Idem. 2. Idem + leraar stuurt naar informatieverdieping, verbinding met naastliggende onderwerpen. 3. Accent: verdieping, verbreding.
VAARDIGHEID en ROL VOORZITTER SECRETARIS	1. Juf of meester leidt, introduceert thema of probleem. 2. Geeft de beurt, eindigt met vragen als: Waar ging het over? Wat vond je belangrijk? 3. Noteert zichtbaar in verteltekstenboek.	1-3 Idem. 4. Introductie voorzitterschap. De kinderen zijn bij toerbeurt voorzitter met steun leerkracht. 5. De voorzitter geeft beurten.	1-5. Idem + voorzitter opent en sluit de vergadering af. Leraar vat conclusies en besluiten samen. 6. Introductie secretarisschap. Bij toerbeurt secretaris. 7. Houdt spreektijd bij. Noteert in klassenboek thema en besluiten, met steun van de leraar.	1-7. Idem + voorzitter vat telkens conclusies en besluiten samen. 8. Secretaris leest aan het eind besluitenlijst voor. 9. De groep kan zelfstandig vergaderen, de leraar observeert.
LEES-VAARDIGHEID	Ontluikend. Zie verder bij de leerlijnen <i>Vrije Tekst</i> en <i>Mooie boeken</i> .	Beginnend. Zie verder bij de leerlijnen <i>Vrije Tekst</i> en <i>Mooie boeken</i> .	Gevorderd. Zie verder bij de leerlijnen <i>Vrije Tekst</i> en <i>Mooie boeken</i> .	Geoefend. Zie verder bij de leerlijnen <i>Vrije Tekst</i> en <i>Mooie boeken</i> .
SCHRIJF-VAARDIGHEID	1. Ontluikend. 2. Kinderen vertellen ervaringen. 3. Vrije tekening/tekst, naam schrijven. 4. Teken in verteltekstenboek.	1. Beginnend. 2-4 Idem + kleine tekstjes schrijven. 4. Introductie klassenboek. Datum en onderwerpen noteren.	1. Gevorderd. 2-4 Idem. + afspraken in klassenboek met hulp van leraar.	1. Geoefend. 2-5 Idem + zelfstandig.

TAAL- BESCHOUWING: WOORDENSCHAT	Voorzitter, klassenboek.	Idem + secretaris, verslag, voorstel, afpraak, klachten, felicitatie.	Idem + agenda, samenvatting, besluit, notulen, thema, toelichten, mening.	Idem + agendapunt, conclusie, hoofdelijk stemming, schriftelijk stemmen, argument.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				



LEERLIJN 3 TONEELSPLEN

Werkdoelen

1. Kinderen hebben plezier in spel, krijgen speeldurf en leren zich daardoor in taal en lichaamstaal makkelijker uiten en presenteren.
2. Kinderen kunnen verhalen, eenvoudige toneelteksten, eigen ervaringen omwerken tot spel en dit presenteren.
3. In iedere fase wordt er naar toe gewerkt om regelmatig iets te tonen bij weeksluiting of speciale viering:
 - fase 1: geleide vertelling / eenvoudig poppenspel / pantomime;
 - fase 2: sprookje / poppenspel / eenvoudig toneelverhaal;
 - fase 3: toneeltje naar aanleiding van een thema / zelfbedachte reclamescène / zelfbedacht toneelstukje;
 - fase 4: idem fase 3 / afscheidstoneelstuk, musical.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSCHEDE SITUATIE	1. Weeksluiting in de groep. 2. Vrij spel. 3. Spelhoek 4. Poppenkast	1-4 Idem. 5. Weekopening van de school. 6. Speciale viering met feesten (bijvoorbeeld: Sint, Kerst)	1-6. Idem. 7. Theaterbezoek.	1-7 Idem. 8. Afscheidstoneelstuk, afscheidsmusical.
LEES- EN SCHRIJF- VAARDIGHEID	1. Ontluikende geletterdheid.	1. Beginnende geletterdheid. 2. Kinderen kunnen aan typografie een toneeltekst herkennen.	1. Gevorderd lezerschap. 2. Zelfstandig eenvoudige toneelteksten lezen. 3. In groepjes met steun leraar verhaal tot speltekst herschrijven.	1. Geoefend lezerschap. 2. Idem + interpreteren. 3. Idem zelfstandig + teksten schrijven voor afscheidproductie.
WERKVORMEN BIJ SPELLEN EN ANDERE TONEELACTIVITEITEN	1. Geleide vertelling. 2. Poppenspel. 3. Fantasiespel. 4. Associatiespel. 5. Beeldenspel. 6. Pantomime.	1-6 Idem. 7. (Gelezen) verhaal naspelen. 8. (Eigen) verhaal spelen. Thema kiezen en spelend uitproberen. 9. Rollenspel. 10. Scènes TV naspelen. 11. Video / dvd naspelen.	1-11 Idem. 12. Teksten omzetten in toneel en spelend uitproberen. 13. Reclames maken/naspelen. 14. Inspringspel. 15. Presenteren en evalueren.	1-14 Idem. 15. Improvisatie. 16. Tijdschrift / krantgebruik bij het maken van scènes. 17. Werken aan afscheidproductie.
REFLECTIE TIJDENS SPELLEN	1. Uitleg betekenis van speltermen.	1. Idem. 2. Bespreken van thema, gevoelens, verschillen tussen mensen.	1-2. Idem. 3. Evalueren: wat is goed, wat werkt en waarom?	1-3. Idem. 4. Bespreking vormgeving. De toepassing van taal. Reclame, tv-programma's, kindercultuur.
TAAL- BESCHOUWING: WOORDENSCHAT	Speler, toneelstuk, doen als een..., doen alsof, nadoen, weeksluiting, spelregels, poppenspel, bedenken.	Kostuum, schmink, rol spelen, samenspelen, imiteren, publiek, viering, presentatie, rollenspel, thema, spel, werkelijkheid, fantasie, aankondigen.	Attributen, decor, personage, improvisatie, presentatie, pantomime, scène, opkomen, afgaan, toneellicht, schijnwerper, speltraining, concentratie toneeltekst scenario, script, inspringspel.	Grime, scène, souffleur, regie, regisseur, draaiboek, aanwijzingen, stil spel, illusie, toneelproductie, afscheidproductie, afscheidsvoorstelling, musical.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				

LEERLIJN 4 ACTUALITEITENKRING

Werkdoelen

1. In fase 1 ervaren de kinderen in de VERTELTEKSTENKRING wat een actuele gebeurtenis is: iets wat je gehoord, gezien of meegemaakt hebt en wat je wilt delen met je klasgenootjes in de kring. Ze leren naar elkaars verhalen te luisteren.
- 2a. Vanaf fase 2 ervaren ze gaandeweg duidelijker dat nieuws niet alleen uit de directe omgeving komt, maar ook uit andere plekken in de buurt. De TV (jeugdjournaal) en de krant vormen nieuwe bronnen. Gaandeweg leren ze hun ervaringen en nieuwtjes steeds duidelijker en gestructureerd door te geven.
- 2b. Meningsvorming wordt een belangrijk aspect: uitwisseling en naar elkaar leren luisteren: je kunt verschillend denken over dezelfde zaak en je eigen mening mag er zijn.
- 3a. Vanaf fase 3 zal het nieuws steeds vaker uit heel Nederland en daarbuiten komen. De kinderen leren dat internet, krant, radio ook belangrijke bronnen kunnen zijn.
- 3b. Ze ervaren dat er verschil is tussen informatie en opinie. Feiten zijn feiten. Over meningen valt te praten. Ze leren discussiëren over verschillende meningen. Daarbij wordt de rol van de voorzitter belangrijk: leiding nemen en beurten geven.
- 4a. In fase 4 ervaren ze steeds vaker dat verschillende bronnen verschillende soorten informatie kunnen opleveren. En dat de ene bron betrouwbaarder is dan de andere.
- 4b. Ze leren in discussies argumenten te gebruiken om de anderen te overtuigen.
5. Voor alle fasen geldt: de actualiteitskring is het startpunt voor andere onderwijsactiviteiten.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. In de VERTELTEKSTENKRING vertellen kinderen over wat ze hebben meegemaakt of bezighoudt.	1. Idem + wat in het nieuws is (krant, jeugdjournaal), vooral in de directe omgeving. 2. Uitnodiging gastspreker over het onderwerp.	1. Idem + uitbreiding naar nieuwsonderwerpen uit heel Nederland. 2. Idem.	1. Idem + uitbreiding naar wereldnieuws. 2. Idem.
VERWANTE WERKVORMEN	1. Start-, eind-, open kring, vertelkring, verteltekstenkring. 2. Filosofiekring. 3. Overleg wo, weeksluiting. 4. Klassenvergadering. 5. Zie Leerlijn VERGADEREN, FILOSOFIEKRING en BOEKPRESENTATIE.	1. Idem, minus verteltekstenkring, + leeskring, verslagkring. 2. Idem. 3. Idem + correspondentie. 4. Idem. 5. Idem.	1. Idem. 2. Idem. 3. Idem. 4. Idem. 5. Idem.	1. Idem. 2. Idem. 3. Idem. 4. Idem. 5. Idem.
LUISTER-/SPREEKVAARDIGHEID	1. Leren meedoen, spreek- en taaldurf ontwikkelen in kringen. 2. Leren bij één onderwerp te blijven. 3. Accent op betrokkenheid en naar elkaar luisteren.	1. Idem. 2. Idem. 3. Idem + uitwisseling van info & meningen. 4. Verschillen van mening positief ervaren. Respect.	1. Idem. 2. Je kunt een ander thema inbrengen als dat verband houdt met de besproken actualiteit. 3. Idem + bronvermelding. Onderscheid info en opinie. 4. Idem.	1. Idem. 2. Idem. 3. Idem + vergelijking en beoordeling verschillende bronnen, argumenteren. 4. Uitwisseling van standpunten. Elkaar met argumenten proberen te overtuigen.

VAARDIGHEID en ROL VOORZITTER SECRETARIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juf of meester leidt de kring. 2. Juf/meester introduceert de actualiteit, geeft beurten, vat samen en stelt vragen 3. Leraar maakt notities in afspraken-schrift, of klassendagboek die in een later stadium weer ter sprake kunnen komen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Een kind is voorzitter: leidt dus, eventueel samen met juf/meester de actualiteitenkring. 2. Idem door kind. Vragen stellen en samenvatten door de leraar. 3. Idem, zo mogelijk met inschakeling van kinderen (notulist, secretaris, zie leerlijn Vergaderen). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Een kind (voorzitter) leidt zelfstandig de actualiteitenkring. 2. Idem + samenvatten en vragen stellen. Nu steeds meer door de voorzitter. 3. Idem. Secretaris noteert. 4. De voorzitter sluit af. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem + vraagt door en kapt de discussie af indien nodig. 3. Idem. 4. Idem.
LEES- VAARDIGHEID	Ontluikend. Zie verder bij de leerlijnen <i>Vrije Tekst</i> en <i>Mooie boeken</i> .	Beginnend. Zie verder bij de leerlijnen <i>Vrije Tekst</i> en <i>Mooie boeken</i> .	Gevorderd. Zie verder bij de leerlijnen <i>Vrije Tekst</i> en <i>Mooie boeken</i> .	Geoefend. Zie verder bij de leerlijnen <i>Vrije Tekst</i> en <i>Mooie boeken</i> .
SCHRIJF- VAARDIGHEID	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ontluikend. 2. Juf /meester maakt notities in afsprakenschrift of klassendagboek. Kinderen tekenen daar bij. 3. Juf/meester leest de noties later weer voor. Kinderen vertellen over de tekening. 4. Kinderen vertellen over hun actuele vrije tekst = tekening met bijschrijft van de leraar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beginnend. 2. Idem. 3. Idem + voorlezen van meegenomen actuele (kranten)berichten. 4. Idem + steeds meer eigen tekst. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gevorderd. 2. De secretaris legt de afspraken vast en vat samen in het klassendagboek of afsprakenschriftje. 3. Kinderen lezen een actueel of m.b.v. van de leraar of een ander kind voor. 4. Schrijven, voorlezen en bespreken van eigen teksten die betrekking hebben op actualiteit en/of bedoeld zijn voor schoolkrant of weblog. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Geoefend. 2. Idem. 3. Idem maar zelfstandig. 4. Idem + samenstellen van een klassenkrant naar aanleiding van een of meer actualiteitenkringen.
TAAL- BESCHOUWING: WOORDENSCHAT	Voorzitter, afsprakenschrift, klassenboek.	Idem + secretaris, gebeurtenis, krant, bericht, feit, mening, respect.	Idem + actualiteit, thema, nieuws, nieuwsitem, informatie, bronnen, opinie.	Idem + bronvergelijking, argument, (be)argumenteren, standpunt, oordeel.
SCHOLEIGEN AANVULLINGEN				

LEERLIJN 5 FILOSOFIEKRING

Werkdoelen

1. De kinderen ontwikkelen een filosofische instelling: een verwonderde blik; een open, ontvankelijke en onderzoekende houding; een zelfbewust, kritisch, respectvol optreden.
2. Door reflectie en discussie komen ze tot meer inzicht in zichzelf, in het doen en laten en de beweegredenen van anderen, in hun leefomgeving, in de grote levensvragen.
3. Ze gaan steeds duidelijker zien dat er andere denkbeelden, andere visies, andere oplossingen mogelijk zijn.
4. Ze leren scherp te luisteren, de juiste vragen stellen, begrippen definiëren, hun eigen opvattingen zo precies mogelijk te formuleren, met argumenten en verhelderende voorbeelden.

NB: Onderwerpen en thema's uit de filosofiekring kunnen stof leveren voor vrije teksten en gedichten (zie Leerlijn Vrije Tekst en Leerlijn Gedichten schrijven).

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Thema's komen voort uit diverse kringen, zeker de verteltekstenkring. 2. Vanuit het voorlezen en boekpresentatie. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem, minus verteltekstenkring. 2. Idem. Eigen lectuur: prentenboeken met filosofische inslag (Max Velhuis). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem. 3. Eens in de 14 dagen een filosofiekring, met een of twee onderwerpen, samen gekozen uit een van de andere kringen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem. 3. Wekelijks een filosofiekring, voorbereid door twee leerlingen: ze hebben onderwerp en thema gekozen, leiden dat kort in, hebben vragen bedacht.
VERWANTE WERKVORMEN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Start-, eind-, open kring, vertelkring, verteltekstenkring. 2. Overleg wo, weeksluiting. 3. Klassenvergadering. 4. Zie Leerlijn VERGADEREN, ACTUALITEITEN KRING en BOEKPRESENTATIE. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem, minus verteltekstenkring, + leeskring, verslagkring. 2. Idem + correspondentie. 3. Idem. 4. Idem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem. 3. Idem. 4. Idem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem. 3. Idem. 4. Idem.
LUISTER-/SPREEKVAARDIGHEID	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leren meedoen, spreek- en taaldurf ontwikkelen in kringen. 2. Leren bij één onderwerp te blijven. 3. Accent op betrokkenheid en naar elkaar luisteren 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + vragen stellen. Juf/meester geeft het goede voorbeeld. 2. Idem. 3. Idem + uitwisseling van gevoelens en meningen. 4. Verschillen van mening positief ervaren. Respect. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + argumenten gebruiken. Juf/meester geeft het goede voorbeeld. 2. Een onderwerp heeft verschillende aspecten. Je kunt een ander thema inbrengen als dat verband houdt met de besproken onderwerp. 3. Idem + accent op formuleren. De leraar vraagt nu en dan: kun je dat duidelijker zeggen? 4. Idem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + argumenten en stellingnamen voorzien van verhelderende voorbeelden. Juf/meester geeft het goede voorbeeld. 2. Idem. 3. Idem door gespreksleiders. 4. Uitwisseling van standpunten. Elkaar met argumenten proberen te overtuigen.

VAARDIGHEID en ROL VOORZITTER/ GESPREKSLEIDER	1. Juf of meester leidt de kring. 2. Juf/meester introduceert onderwerp en thematiek, geeft beurten, stelt vragen. 3. Juf/meester vat samen en trekt conclusies.	1. Een kind leidt samen met juf/meester de kring. 2. Idem, samen met een kind. 3. Idem, samen met de kinderen.	1. Een kind (voorzitter) leidt zelfstandig of samen met een klasgenoot de filosofiekring. 2. De voorzitter (kind) met klasgenoot. De leraar stimuleert waar nodig. 3. Idem.	1. De tweegespreksleiders/inleiders leiden samen zelfstandig de filosofiekring. 2. Idem. De leraar zorgt waar nodig voor verdieping en verlevendiging als rituele routine op de loer ligt. 3. De voorzitter vat samen en trekt conclusies, samen met andere kinderen.
ONDERWERPEN, THEMA'S EN INVALSHOEKEN	1. Gebeurtenissen, onderwerpen en thema's uit andere kringen en het klassenleven die zich lenen voor en vragen om nadere verdieping. 2. Accent: echt-onecht. 3. De grote levensvragen (geboorte, leven, ziekte, lijden, dood) kunnen in alle fasen op wisselend niveau aan de orde komen naar aanleiding van gebeurtenissen in het kinder- en klassenleven: van jonge poesjes tot het overlijden van een familielid of vriendje.	1. Idem + bijvoorbeeld levensbeschouwelijke aspecten uit de actualiteitenkring. 2. Idem + feit en fictie (zie Leerlijn Boekpresentatie) en waar-onwaar.	1. Idem. 2. Idem + mooi-lelijk, verstandig-onverstandig.	1. Idem + politiek-maatschappelijke kwesties. 2. Idem + goed-slecht.
DE LERAAR	Filosofen met kinderen met kinderen vraagt ook van de leraar een filosofische levenshouding en kennis van zaken. Een eerste introductie is te vinden in <i>Dat's andere taal</i> , hoofdstuk 5.6: <i>Filosofen met kinderen</i> . Die paragraaf steunt op het artikel RENI VAN DER MEULEN, <i>Filosofen met kinderen</i> (in: <i>De Eekhorst, een eigen wijs portret</i>) en verwijst naar andere literatuur. Ook even googelen levert heel wat bronnen en ook lesmateriaal op.			
TAAL- BESCHOUWING: WOORDENSCHAT	Kring, onderwerp, echt-onecht.	Idem + waar-onwaar, feit, mening, respect, filosofen.	Idem + filosofiekring, voorzitter/gespreksleider, thema, argument, mooi-lelijk.	Idem + inleiding, (be)argumenteren, standpunt, oordeel, conclusie, goed-slecht.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				



LEERLIJN 6 ENGELSE KRING

Werkdoelen

1. Door al in fase 1 met Engels te beginnen wordt taaldurf ontwikkeld en leren de kinderen zich op natuurlijke wijze steeds beter te redden in Engelse gesprekjes over onderwerpen die hen direct aangaan.
2. Daarbij leren ze door contextluisteren (een native speaker als gast, Engelse liedjes, niet-ondertitelde Engelse filmpjes, leesluisterboeken) en contextlezen (verhalende en informatieve Engelse prentenboeken, songteksten, schoolcorrespondentie) en intensief woordenboekgebruik hun passieve en actieve woordenschat uit te breiden.
3. De kinderen leren fasegewijs tellen en (af)rekenen in het Engels (zie de Leerlijn ENGELSE KRING in DAT TELT, bouwstenen voor levend rekenen).
4. Ze leren elfjes en haiku's schrijven (zie Leerlijn GEDICHTEN SCHRIJVEN) en corresponderen met leeftijdgenoten (zie Leerlijn SCHOOLCORREPENDENTIE).

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nog geen wekelijkse kring. 2. Jarigen toezingen <i>Happy Birthday</i>. 3. Juf leest zo nu en dan uit woordenboek voor. Zie thema's WOORDENSCHAT. 4. -- 5. (Informatieve) prenten- en telboeken in boekenhoek. 6. In de luisterhoek: liedjes, kijkluisterboeken. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem + He/she's a jolly good fellow. 3. Idem. 4. -- 5. Idem. 6. Idem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tweewekelijkse kring. 2. Idem. 3. Functioneel woordenboekgebruik. 4. Juf of meester leest voor en/ of vertelt een verhaal. 5. Idem + eenvoudige tekstboeken. 6. Idem + popsongs en filmpjes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wekelijks. Maandelijks dagdeel Engels voertaal. 2. Idem. 3. Idem. 4. Idem. 5. Idem. 6. Idem. 7. Tweewekelijks: korte boekpresentaties. 8. Maandelijks Engelse correspondentie.
VERWANTE WERKVORMEN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Start-, eind-, open kring, vertelkring, verteltekstenkring. 2. Filosofiekring. 3. Overleg wo, weeksluiting. 4. Klassenvergadering. 5. Zie Leerlijn VERGADEREN, ACTUALITEITEN- en FILOSOFIEKRING en BOEKPRESENTATIE. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem, minus verteltekstenkring, + leeskring, verslagkring. 2. Idem. 3. Idem + correspondentie. 4. Idem. 5. Idem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem. 3. Idem. 4. Idem. 5. Idem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem. 3. Idem. 4. Idem. 5. Idem.
SOCIALE VAARDIGHEDEN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actieve luisterhouding. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + imitatie en eigen inbreng. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + groeiende taaldurf. 2. Gesprekjes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + toenemende spreekvaardigheid. 2. Idem + korte spreekbeurten: boekpresentaties.

LEESSCHRIJF- VAARDIG HEDEN	1. ALGEMEEN: ontluikende geletterdheid.	1. ALGEMEEN: beginnende geletterdheid.	1. ALGEMEEN: gevorderde geletterdheid. 2. Zelf lezen: eenvoudige verhalende en informatieve boeken, liedteksten, poëzie.	1. ALGEMEEN: geoefende geletterdheid. 2. Idem. 3. Zelf gedichten (zie Leerlijn GEDICHTEN SCHRIJVEN en briefjes / email / weblog schrijven (zie Leerlijn SCHOOLCORRESPONDENTIE). Klassikaal, in groepjes, individueel
ENGELSE WOORDENSCHAT	1. Ik: naam, leeftijd, geslacht, hoofd. 2. Getallen 1 – 10.	1. Idem + lichaam, familie, huis / tuin / keuken. 2. Idem tot 20. 3. Tijd: dag, nacht, eten, slapen.	1. Idem + woonomgeving / klas / weer / muziek. 2. Idem tot 100. 3. Idem + gisteren / vandaag / morgen / dagen van de week. 4. Geld: in euro's. 5. Lengtematen metriek.	1. Idem + wijk / dorp / stad / streek / land / school(vakken) / hobby / sport / mode / vriendschap. 2. Idem tot 1000 + jaartallen tot 2100. 3. Idem + maanden van het jaar / seizoenen / eeuw. 4. Idem + Engels geld. 5. Idem + Engels.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				



1 WERKDOELEN VOOR LEZEN

1.1 Levensechte leessituaties

Levend lezen

In het leven gaat lezen heel anders dan op school. Je leest omdat:

- iemand je aandacht vraagt: een verjaardagskaart, een e-mailtje;
- je wilt weten wat er gisteren in Irak is gebeurd: krant lezen;
- je wilt weten in welke la de kleurpotloden liggen: etiket lezen;
- je moet opzoeken hoe laat de school-tv begint: RTV-gids lezen;
- je de betekenis van een woord kwijt bent: woordenboek lezen;
- je eens een ander toetje wilt maken: kookboek lezen;
- je bent bezig met een werkstuk: in de mediatheek en op internet bronnen raadplegen en informatieve boeken bestuderen;
- je lekker wilt wegdromen: spannend boek lezen;
- je wilt genieten van mooi taalspel: gedichten lezen.

Dat is *levend lezen*. Dat kan op school net zo goed: lezen met een echt leesdoel in levensechte leessituaties en steeds vanuit het besef dat lezen en schrijven twee kanten van dezelfde zaak zijn. Juf schrijft op in het klassendagboek wat Irma gezegd heeft, laat dat zien, leest het voor en vraagt: dit heeft Irma gezegd, klopt dat? Ja, het klopt!

Al doende geletterd worden

Vanuit deze visie ontwikkelt zich het hele leesschrijfproces van ontluikende geletterdheid, via beginnende en gevorderde geletterdheid tot geoefend lezer en schrijver zijn. Daarbij gebruiken we werkwijzen en technieken die vrijwel allemaal in alle bouwen en groepen toepasbaar zijn. Met accentverschillen:

- *Ontluikende geletterdheid*. Spelen en werken in hoeken; prentenboeken bekijken, beluisteren, lezen; klassendagboek; verteltekstenboek; vrije tekening en tekst met hulp van juf.
- *Beginnende geletterdheid*. Idem plus gaandeweg zelf vrije teksttekening tekenen en schrijven; klassenkrant/schoolkrant; schoolcorrespondentie; zelf boekjes maken; tekstenkring; leeskring.
- *Gevorderde geletterdheid*. Idem plus vrije tekst schrijven en illustreren; gedichten schrijven; begin van wo-werkstukken maken.
- *Geoefend lezer (en schrijver) zijn*. Idem plus gedichtenbundels maken; zelfstandig (individueel of groepswork) wo-werkstukken, boekpresentaties en daarvoor internet, mediatheek, naslagwerken en studieboeken raadplegen.

En de leesvaardigheden leren de leerlingen al doende. Voor veel kinderen is systematische instructie van woordherkenningstechnieken in veilige stapjes helemaal niet nodig. Ze leren lezen als praten, lopen, fietsen: soms met vallen en opstaan, of horten en stoten.

Leesproblemen

En als dat niet zo gemakkelijk gaat? Dan deze vuistregels:

- *Vertrouwen & geduld*. Concludeer niet te snel: dit kind heeft leesproblemen. Geef vertrouwen, heb geduld. Volgende maand kan het opeens veel beter gaan.
- *Spellen & raden*. Een kind dat te veel spellend blijft lezen, meer te laten raden. Dat wil zeggen: voorkennis inschakelen, beeldherkenning, contextlezen (zie paragraaf 3).
- *Raden & spellen*. Kinderen die teveel raden en dreigen een zwak woordbeeld te ontwikkelen, van tijd tot tijd spel oefeningen geven (leg een kaart met een spleet over de bladzijde, waardoor slechts één woord tegelijk zichtbaar wordt en raden onmogelijk is).
- *Woordherkenningstechnieken*. Kinderen die meer structuur nodig hebben, krijgen cursorisch gerichte oefeningen voor verschillende woordherkenningstechnieken, individueel of in groepsverband.

- *Gehoor & gezicht.* Goed observeren: mankeert er iets aan het gehoor- of gezichtsvermogen van een zorgkind? Zijn er andere problemen? Dan deskundige hulp inschakelen.
- *Echte leesproblemen.* Een open oog voor kinderen met echte leesproblemen. Vaak is er meer aan de hand: zwakke mondelinge taalvaardigheid (gebrekkige zinnen, geringe woordenschat, weinig begripkennis), praten niet mee in de kring, hebben geen gevoel voor rijm, zijn weinig muzikaal. Deze kinderen hebben voor en naast het (specifieke) leesprogramma een intensieve en brede taalontwikkelingsbegeleiding nodig.

Leesstrategieën & studietechnieken

Leesstrategieën & studietechnieken niet in aparte uren begrijpend en studierend lezen, maar direct koppelen aan wo-studies en het voorbereiden van (individuele) presentaties. Met zelfinstruerende werk- en oefenkaarten, individuele begeleiding, groepsinstructie, steeds in nauwe relatie tot de inhoud.

Kinderen ontmoeten zelf ook probleempjes aan (hoe pak ik dit aan?) of ze ontdekken iets (zo gaat het veel beter). De groepsleider signaleert bij kinderen effectieve en ineffectieve studiemethoden, of ze komen aan het licht tijdens nabesprekingen. Zorgkinderen krijgen uiteraard extra hulp en aandacht.

Taalgenres voor het leesonderwijs.

Hoe realiseren we levensecht leesonderwijs? Door leesgenres te kiezen, die we belangrijk vinden voor onze leerlingen en en die zij zo goed mogelijk leren beheersen.

Een veelzijdige taalontwikkeling vraagt om een veelzijdig aanbod, zodat de drie belangrijke taalfuncties aan bod komen: ordening, communicatie, expressie.

Daarover gaat het in paragraaf 4. Nu eerst: hoe en waar komen bij levend lezen de leesvaardigheden aan de orde? Wat is het verschil met de gangbare leesdidactiek?

1.2 Het verband tussen leesgenres en leesvaardigheden

Structuur- of functiegericht?

Het gangbare leesonderwijs is overwegend structuurgericht: eerst worden deelvaardigheden aangeleerd: woordherkenning (technisch lezen), daarna leesstrategieën (begrijpend lezen) en ten slotte studievaardigheden (studierend lezen). De toepassing komt als de deelvaardigheden beheerst worden: eerst de leestechiek, dan tekstbegrip, eerst technisch en daarna begrijpend lezen.

Levend lezen is functiegericht. Lezen betekent vanaf het begin: ordenen, communiceren, expressie. Steeds gaat het om de betekenis en de bedoeling van een tekst. Lezen is begrijpen, informatieve boeken lezen voor een werkstuk is studeren. De vereiste vaardigheden worden al doende aangeleerd, leesinstructie vindt plaats als dat nodig is.

Leesvaardigheden en leerlijnen

Omdat bij levend lezen het cursorisch aanleren van leesvaardigheden alleen plaatsvindt als het nodig is, moet het team goed weten wélke vaardigheden wáár aan bod komen:

- Die duidelijkheid geeft houvast, zorgt voor zelfvertrouwen.
- Het stimuleert teamoverleg voor de doorgaande lijn.

In de leerlijnen, te weten in de kolommen woordherkenning, leesstrategie, studietechniek en literaire vorming wordt aangegeven welke vaardigheden waar aan de orde komen.

1.3 De noodzakelijke leesvaardigheden

Woordherkenning.

Vanaf het begin leren kinderen radend (voorspellend) en spellend te lezen en verschillende woordherkenningstechnieken te gebruiken:

- **CONTEXTLEZEN:** op basis van de woordomgeving (het hele verhaal, een illustratie, de zinsbouw) voorspellen wat er komt.

- **BEELDHERKENNING:** uit vormkenmerken als woordlengte, herkenning van de eerste letter of lettergreep, door splitsing herkenning van een deel van het woord (raam-kozijn) afleiden wat er staat.
- **SPELLEN:** gebruikmaken van de klanktekenverbinding.

Leeshouding

Leesmotivatie, leesplezier en leeshouding spelen een bepalende rol in het leesproces: pak je een boek omdat je lezen leuk vindt; omdat je je even wilt ontspannen; omdat je je kennis wilt uitbreiden; omdat je het boek gaat presenteren en wilt beoordelen. We onderscheiden:

- **GENIETEND LEZEN.** Genieten van een mooi, ontroerend gedicht of een spannend verhaal, thuis maar ook op school.
- **LEERGIERIG LEZEN.** Wat zou er nu weer in de schoolkrant staan? Wat vind ik over dit onderwerp op internet? Wat kan ik hierover uit de atlas halen?
- **OORDELEND LEZEN.** Klopt het, is het waar, ben ik het ermee eens, vind ik het mooi?

Leesstrategieën

Het begint met de ervaring dat je niet altijd op dezelfde manier leest: een telefoonboek pak je anders aan dan een roman, een gedicht lees je anders dan een atlas. Maar hoe anders? Welke aanpakken zijn er en kun je die leren? Dat zijn leesstrategieën:

- **VERKENNEND LEZEN** (of zoekend lezen). Doorbladeren, en aan de hand van titel, ondertitel, paragraaftitels, inhoudsopgave, voorwoord, vaststellen of de tekst relevant is voor je doel.
- **GLOBAAL LEZEN** (of diagonaal lezen). Bijvoorbeeld de koppen van de krant. Het heel snel doorlezen van een artikel. Kan ook letterlijk: alleen de woorden op een diagonaal van een pagina.
- **SCANNEND LEZEN.** Je ogen over de bladzijde laten glijden (scannen) om snel een woord (of naam) op te zoeken in een tekstgedeelte, in woordenboek, telefoonboek, register van atlas of encyclopedie.

- **INTENSIEF LEZEN.** Je leest een hoofdstuk uit een leerboek, alinea voor alinea (en vat samen in eigen woorden), paragraaf voor paragraaf (idem) tot het eind, waarna je het geheel samenvat.
- **INDRINGEND LEZEN.** Je laat je meeslepen door een boek, maar je houdt tegelijk oog voor de genrekenmerken, de verhaallijn, het vertelperspectief en de opbouw van het boek.
- **AANDACHTIG LEZEN** (close reading): woord voor woord en regel voor regel lezen, proeven, wegen bij het lezen van poëzie.

Studietechnieken: informatie verwerven

Het verwerven van informatie vraagt:

- Een **ACTIEVE STUDIEHOUDING:** zelfstandig een onderwerp kunnen bestuderen en daarvan verslag doen. Je effectief voorbereiden op een proefwerk, spreekbeurt of boekpresentatie.
- **BRONNEN** kunnen hanteren. Zelfstandig de weg weten in de mediatheek. Zoeken op internet.
- **TEKSTVERKENNEN:** De juiste tekstverkenningprocedure toepassen: de passende leesstrategie hanteren, gebruikmaken van structurele en typografische kenmerken (bijvoorbeeld: hoofdstukken- en paragrafenindeling, verschillende lettertypen).
- **NASLAGWERKEN** doorzoeken: alfabetiseren, legenda's gebruiken, grafieken kunnen snappen.

Studietechnieken: informatie verwerken

Studietechnieken om nieuwe informatie te ordenen en vast te leggen: hoofd- en bijzaken onderscheiden, samenhang tussen tekstonderdelen vaststellen, nieuwe informatie vastleggen.

- **ONDERSTREPEN, MARKEREN.**
- **AANTEKENINGEN MAKEN, SCHEMA'S MAKEN.**
- **SAMENVATTEN.**

Literaire vorming

Een belangrijk doel van ons leesonderwijs is literaire vorming. Dit houdt tevens in de ontwikkeling van het vermogen tot reflectie:

- BOEKVERSLAGEN.
- RECENSIES.
- LEESKRINGEN.

1.4 Leesgenres met het accent op ordening

Twee groepen: bij de eerste gaat het om alledaagse informatie, bij de andere om schoolse informatie.

Leesgenres alledaags informatie

De kinderen kunnen gebruikmaken van of de weg vinden in:

- KOOKBOEK.
- HANDLEIDING bij tekstverwerkingsprogramma.
- GEBRUIKSAANWIJZING bij een apparaat.
- BIJSLUITER paracetamol.
- VERPAKKINGSTEKST levensmiddelen.
- ONDERTITELING, FOLDER, TIJDSCHRIFT, RTV-GIDS, KRANT.

Leesgenres schoolse informatie

De leerlingen kunnen aan het eind van de basisschool zelfstandig de weg vinden in en een zinvol gebruik kunnen maken van:

- HET JUNIOR-WOORDENBOEK (van Dale) en/of HET BASISWOORDENBOEK (van Dale).
- EEN JEUGDENCYCLOPEDIË.
- DE KLEINE BOS-ATLAS.
- EEN LEERBOEK niveau groep 7/8 kunnen bestuderen.

1.5 Leesgenres met het accent op communicatie

- BRIEVEN: in het kader van de schoolcorrespondentie.
- INVULFORMULEREN. Zowel schoolse (werkbladen, toetsen) als buitenschoolse teksten (deelnameformulier, enquête).
- CIRCULAIRES.

1.6 Leesgenres met het accent op expressie

- MOOIE BOEKEN. Vanaf het begin mooie boeken van goeie schrijvers: door boekpresentaties, door leeskringen, tijdens vrij lezen maar zeker ook door voorlezen.
- GEDICHTEN. Versjes, rijmpjes, gedichten uit het hoofd leren. Minstens één keer per week een gedicht voorlezen in alle groepen. Van tijd tot tijd een voordrachtswedstrijd. Verband leggen met gedichten schrijven..
- TONEELTEKSTEN. Bijvoorbeeld ter voorbereiding op een theaterpresentatie (maand-, periode-, jaarsluiting)

1.7 Taalbeschouwingsaspecten

Afhankelijk van de genrekeuzen van het schoolteam, wordt vervolgens afgesproken welke terminologie wordt aangeboden en aangeleerd.

2 ZEVEN LEERLIJNEN VOOR LEZEN

Een zevental leesgenres hebben wij in een leerlijn nader uitgewerkt. De scholen maken hun eigen keuze: deze en/of zelfontworpen leerlijnen.

- 7 Kookboek gebruiken
- 8 RTV-gids raadplegen
- 9 Woordenboek gebruiken
- 10 Leerboek bestuderen
- 11 Brief lezen
- 12 Gedichten lezen
- 13 Mooie boeken lezen

LEERLIJN 7 KOOKBOEK GEBRUIKEN

Werkdoelen

In elk van de vier fasen leren de kinderen gerechten bereiden volgens een recept uit een kookboek. (Zie voorbeelden)

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. In de boekenhoek liggen kleuterkookboekjes. 2. Een paar keer per jaar koken ouders of juf met de kinderen. 3. Kook- en eetbegrippen komen spelenderwijs aan de orde.	1. Idem kinderboekjes. 2. Er kan door kinderen regelmatig met hulp van ouders worden gekookt. 3. Idem. Aandacht voor verschillen tussen eigen eetgewoonten en die van anderen.	1. Idem. 2. Zelfstandig koken. 3. Idem + cultuurverschillen. 4. Regelmatig proefkring. Met uitwisseling recepten, receptenboekje aanleggen.	1. Idem + kookboekjes. 2. Idem. 3. Regelmatig proefkring, recepten worden besproken. 4. Idem + aandacht voor biologisch voedsel en vegetarisme.
KOKEN FORNUIS		Onder toezicht.	Idem + meer zelfstandigheid.	Zelfstandig gebruik fornuis.
WOORDENSCHAT	In de loop der jaren krijgen voor de kinderen allerlei kookbegrippen meer inhoud. Moelijk te zeggen wanneer welke. 1. <i>Koken, stomen, bakken, garen, grillen, sudderen, zeven, beetgaar, afgieten, mengen.</i> Hetzelfde geldt voor eetbegrippen als: 2. <i>Voorgerecht, hoofdgerecht, nagerecht, toetje, groentesoorten, salades, pastasoorten, rijst, aardappelgerechten, vleessoorten, vleeswaren.</i>			
LEVEND REKENEN	1. Zandtafel, watertafel spelen met diverse inhoudsvormen. 2. Experimenteren in meet- en weeghoek. Licht en zwaar.	1. Idem + maatbeker, melkpak, fles, eetlepel. 2. Idem + weegschaal in de klas. Eigen gewicht in kilo's. Wegen n.a.v. thema's. 3. Afwegen bij het koken met ouders.	1-3 Experimenteren en oefenen. 4. Introductie metriek stelsel: liter, deciliter, gram, 100 gram, ons, pond, kg. 5. Afmeten, afwegen volgens recepten.	1-5 Idem + zelfstandig bereiden en koken.
KLOKKIJKEN ook DIGITAAL	Klok in de klas. Juf kijkt gebruikt hem, raadpleegt haar horloge.	Idem + Meer interactie: wie kan zien hoe laat het is? Oefenklok. Spelenderwijs oefenen. Ook bij het koken. Introductie kookwekker.	1. Kinderen kunnen klokkijken. 2. Horloges analoog en digitaal. 3. Oefening en toepassing bij het koken, Zelfstandig gebruik kookwekker. Ook oefening bij dienstregeling bus/trein, gebruik reisplanner.	Idem.
LEESHOUING	Leergierig.	Idem.	Idem.	Idem.
LEES-VAARDIGHEID	Ontluikend. Zie bij leerlijnen <i>Vrije tekst</i> en <i>Mooie boeken</i> .	Beginnend. Zie bij leerlijnen <i>Vrije tekst</i> en <i>Mooie boeken</i> .	Gevorderd. Zie bij leerlijnen <i>Vrije tekst</i> en <i>Mooie boeken</i> .	Geoefend. Zie bij leerlijnen <i>Vrije tekst</i> en <i>Mooie boeken</i> .
WOORD-HERKENNING	Context + beeld (pictogrammen en foto's).	Idem + spellen.	Radend/spellend.	Radend/voorspellend.
LEESSTRATEGIE			Scannend, intensief.	Idem.
ALFABETISEREN	Zie bij <i>Leerlijn Naslagwerken</i> .	Idem.	Idem.	Idem.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				

Recept fase 1

LUIZEDERRIE

Uit Roal Dahl's Griezelkookboek

VOOR 2 PERSONEN HEB JE NODIG:

steelpan

25 g boter

2 losgeklopte eieren

½ liter kippenbouillon

zout en peper

1 Smelt de boter in de steelpan.

2 Doe de eieren erbij. Blijven roeren op een niet te hoog vuur tot de massa droog én vlokkig is.

3 Giet de bouillon erin en verwarm tot aan het kookpunt.

4 Vul er soepkommen mee en even iets laten afkoelen.

Doe er een beetje koud water bij als het te heet is of als je de smaak te sterk vindt.

Recept fase 2

FEESTPRIKKERS

Je hebt nodig;

plat stuk jonge kaas van 200 g

8 blauwe druiven

1 kiwi

1 mandarijn

Bereiding 20 minuten

Je zet klaar

mesje

snijplank

4 kommetjes

8 lange houten prikkers

8 stukjes dun lint

platte schaal

Je maakt het zo:

1 Snijd de kaas in dobbelsteentjes en doe de partjes in een kommetje.

2 Was de druiven en doe ze in een kommetje.

3 Schil de kiwi en snijd hem in stukjes die ongeveer zo groot zijn als de blokjes kaas. Doe ze in een kommetje.

4 Pel de mandarijn en verdeel hem in partjes. Haal de witte velletjes van de partjes en doe ze in een kommetje.

5 Steek nu de druiven, stukjes kaas, mandarijnpartjes en stukjes kiwi om en om aan de prikkers.

Laat aan één kant van de prikker een beetje ruimte over voor het strikje.

6 Leg de prikkers op de schaal. Strik een lintje om elke prikker.

Laat de uiteinden van de prikkers buiten de rand van de schaal uitsteken.

Wat nog meer kan:

Probeer de prikkers eens met andere soorten kaas (bijvoorbeeld Leerdammer) en neem dan andere vruchten.

Recept Fase 3**GEVULDE TOMATEN****BOODSCHAPPEN**

8 ronde stevige tomaten
 zout, peper, nootmuskaat
 300 g gehakt
 1 kleine ui
 2 eetl. melk
 1 sneetje witbrood, zonder korst
 paneermeel
 40 g boter

VOORBEREIDEN

Een ovenschaal invetten met boter.
 De ui pellen en zeer fijn snipperen met de keukenmachine.

BEREIDEN

De kapjes van de tomaten snijden en ze voorzichtig uithollen met een kleine lepel.
 De binnenkant van de tomaten bestrooien met zout en peper.
 Het sneetje brood in de melk weken en uitknipen.
 Het gehakt vermengen met het brood, nootmuskaat, zout, peper en ui.
 De tomaten met dit mengsel vullen en de bovenkant bolvormig glad strijken.
 De tomaten in een precies passende ovenschaal zetten.
 De tomaten bestrooien met paneermeel en leg op iedere tomaat een klontje boter.
 De ovenschaal onder de voorverwarmde grill zetten gedurende 15 minuten.

Functie: Voorverwarmen: Temperatuur: Baktijd:
 Grill ja 150-180 g 30 min.
 Plaats in de oven: iets boven het midden.

SERVEREN

De gevulde tomaten zijn een heerlijk warm voorgerecht.
 Zet de ovenschaal zo op tafel en laat elke gast zijn eigen tomaatje nemen.
 Serveren met stokbrood.

WEETJES EN VARIATIES

De gevulde tomaten zijn ook zeer geschikt als warm hapje bij de lunch.

Recept Fase 4**KRUIDKOEKTAART
met mascarpone en appel**

200 g zelfrijzend bakmeel
 200 g bruine basterdsuiker
 1 eetlepel koekkruiden
 150 ml melk
 1/2 liter appelsap
 3 appels, geschild en in schijfjes
 200 g mascarpone
 1 theelepel kaneel

springvorm (doorsnede 20 cm), ingevet en bestoven met zelfrijzend bakmeel

Oven voorverwarmen op 175 °C.

In een kom zelfrijzend bakmeel, 150 g basterdsuiker, koekkruiden en mespunt zout door elkaar roeren.

Al roerend scheutje voor scheutje de melk toevoegen en blijven roeren tot beslag glad is.

Beslag overdoen in de vorm en gladstrijken.

In het midden van de oven kruidkoek in ca. 1 uur gaarbakken.

Laten afkoelen.

Intussen in een pan de appelsap en de schijfjes appel in ca. 5 min. beetgaar koken.

Appelschijfjes in een zeef laten uitlekken en laten afkoelen, vocht opvangen en laten afkoelen.

In een kom mascarpone met 50 ml appelvocht en 50 g bruine suiker stijf kloppen.

Vorm van de afgekoelde kruidkoek verwijderen en koek op een platte schaal leggen.

Mascarpone over bovenkant uitstrijken en hierop schijfjes appel rangschikken.

Bestuiven met kaneel.

BEREIDINGSTIJD

20 minuten

OVENTIJD

60 minuten

BEVAT PER EENPERSOONSPORTIE

358 kilocalorieën

6 g eiwit

14 g vet

54 g koolhydraten

LEERLIJN 8 TV-PROGRAMMERING RAADPLEGEN

Werkdoelen

Kinderen leren fasegewijs adequaat gebruik te maken van rtv-gids en -overzicht in de krant, teletekst en internet en kunnen uiteindelijk elk gewenst programma opzoeken.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIE	1. Rtv-gids ligt in de leeshoek. 2. Juf zoekt demonstratief de school-tv-programma's op.	1-2. Idem.	1. Idem. 2. Een of twee leerlingen houden om beurten bij wat er te zien/horen is.	1-2. Idem.
WERKVORMEN: KLOKKIJKEN EN DIGITAAL TIJDEN AFLEZEN	1. Klok in de klas. Juf kijkt gebruikt hem, raadpleegt haar horloge. 2. In de speelhoek houten klok, wekker.	1. Idem. Meer interactie: wie kan zien hoe laat het is? Spelenderwijs oefenen.	1. Idem. De kinderen kunnen klokkijken. 2. Horloges analoog en digitaal. Vergelijken. 3. Oefening en toepassing, dienstregeling bus/trein, gebruik reisplanner.	3. Idem + excursie voorbereiden.
ZENDERKENNIS	In de loop der jaren zullen de kinderen in aanraking komen met de namen van zenders en omroepen. Moeilijk te zeggen wanneer welke: <i>Nederland 1,2,3; omroepen als KRO, BNN etc.; kinderzenders zoals Nickelodeon, Kidnet; kinderprogramma's als Zappelin, Klokhuis; commerciële zenders als Rtl 4 en 5, Sbs 6, Net 5. Yorin, Veronica; buitenlandse zenders waaronder Marokkaanse en Turkse; educatieve zenders: Discovery, Animal Planet, National Geographic. En natuurlijk Teleac en NOT.</i>			
WERKVORMEN: DAGEN DAGDELEN DATUMKENNIS MAANDEN	1. Ochtendkring: Weer- en datumbord, planbord en takenbord. 2. Verteltekstenboek. Dagdelen en dagen van de week introduceren. 3. Verjaardagskalender.	1-3. Idem. 4.. Dagen van de week kennen: liedjes.	1. Ochtendkring: planbord, takenbord. 2. Klassendagboek. 3. Kalender. 4. Werkplan: toepassen dagen van de week.	1-4. Idem. 5. Schoolagenda, eigen agenda.
LEESHOUING	Leergierig.	Idem.	Idem.	Idem.
LEESVAARDIGHEID	Ontluikende geletterdheid. Zie <i>Levend Lezen</i> . Zie verder bij de leerlijnen <i>Vrije tekst</i> en <i>Mooie boeken lezen</i> .	Beginnende geletterdheid. Zie <i>Levend Lezen</i> . Zie verder bij de leerlijnen <i>Vrije tekst</i> en <i>Mooie boeken lezen</i> .	Gevorderd lezerschap. Zie <i>Levend Lezen</i> . Zie verder bij de leerlijnen <i>Vrije tekst</i> en <i>Mooie boeken lezen</i> .	Geoefend lezerschap. Zie <i>Levend Lezen</i> . Zie verder bij de leerlijnen <i>Vrije tekst</i> en <i>Mooie boeken lezen</i> .
WOORDHERKENNING	Contextlezen + beeld (pictogrammen en foto's).	Idem + spellen.	Radend/spellend.	Radend/voorspellend.
LEESSTRATEGIE			Verkenkend, scannend.	Idem.
STUDIETECHNIEK			Onderstrepen, markeren.	1. Idem + Aantekening in agenda.
TAALBESCHOUWING: BEGRIPSKENNIS	1. Dagdelen: morgen, middag, avond, dag en nacht. 2. Gisteren, vandaag, morgen.	1. Idem + vanochtend, vanmiddag, vanavond. 2. Idem + eergisteren, overmorgen. 3. Zondag t/m zaterdag.	1-3. Idem. 4. Namen van maanden en seizoenen. 5. Krant, dagblad, tijdschrift, rtv-gids, titelpagina, bijlage, kolom.	1-3. Idem + weeknummer. 4. Idem + synoniemen voor seizoenen, aantal dagen per maand. 5. Idem.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				

LEERLIJN 9 WOORDENBOEK RAADPLEGEN

Werkdoelen

1. Kinderen leren fasegewijs woordenboeken hanteren en raadplegen.

fase 1: abc-boeken en beeldencyclopedie bekijken. Juf leest nu en dan voor uit My First English van Dale.

fase 2: iets opzoeken in een abc-boek, kleuterwoordenboek, een woordenboek als Het woordenboek van Vos en Haas en My First English van Dale.

fase 3: ze leren Van Dale's Junior-woordenboek en Van Dale's Basiswoordenboek Engels gebruiken.

fase 4: ze raadplegen Van Dale's Basiswoordenboek en Van Dale's Basiswoordenboek Engels.

2. Ze weten dat je, om woordenboeken goed te kunnen gebruiken, eerst de gebruiksaanwijzing en de tekenverklaring moet lezen.

3. In fase 4 kunnen ze:

a. woorden, afkortingen, uitdrukkingen/spreekwoorden vinden in het Basiswoordenboek;

b. achterhalen hoe je een woord moet schrijven/spellen, afbreken, uitspreken;

c. de betekenis(sen) van een woord vinden;

d. van een zelfstandig naamwoord het meervoud vinden, of het een de- of een het-woord is, of een de-woord een hij- of zij-woord is.

e. van een werkwoord de verleden tijd en het deelwoord opzoeken.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. De leraar raadpleegt in de klas regelmatig naslagwerken, leest voor uit Engels woordenboek. 3. Zie leerlijn ENGELSE KRING.	1. Idem. 2. Kinderen gaan zelf opzoeken in abc-, telefoonboek, encyclopedie, Engels woordenboek. 3. Idem.	1. Idem. 2. Idem + Juniorwoordenboek, Engels woordenboek, atlas. 3. Idem.	1. Idem. 2. Basiswoordenboek NL en Engels, Internetwoordenboek. 3. Idem.
INHouden EN WERKVORMEN	1. Alfabetliedjes leren zingen. 2. Abc-boeken (Nannie Kuiper) bekijken in leesluisterhoek.	1. Idem + zoekopdrachten in telefoonboek. 2. Idem + kinderencyclopedie + woordenboek Vos en Haas, Kleuterwoordenboek Van Dale.	1. Idem + andere naslagwerken, zo nodig cursorisch alfabetiseeroefening in telefoonboek, woordenboek, encyclopedie. 2. Werken met Juniorwoordenboek.	1. 2. Idem + register atlas en encyclopedie.
LEESHOUING	Leergierig.	Leergierig.	Leergierig.	Leergierig.
LEESVAARDIGHEID	1. Ontluikend.	1. Beginnend.	1. Gevorderd.	1. Geoefend.
WOORD-HERKENNING	1. Contextlezen, beeldherkenning.	1. Idem + spellend lezen.	1-2. Idem. 3. Radend lezen.	1-3. Voorspellend lezen.
LEESSTRATEGIE	Globaal, verkennend.	Idem + scannend.	Scannend: trefwoord zoeken. Intensief: gezochte informatie.	Idem.
STUDIEHOUDING	Actief. Willen duiden.	Actief zoeken.	Idem.	Idem.

STUDIE-TECHNIEK	1. Leren duiden van plaatjes, prenten, pictogrammen.	1. Idem + beeldwoordenboek leren hanteren. 2. Begin alfabetiseren. Aandacht voor ij=i+j.	1. Gebruiksaanwijzing van naslagwerken raadplegen. Verklaring der tekens. 2. Idem + toepassen op naslagwerken.	1-2. Idem. 3. Aantekeningen maken: informatie vastleggen.
TAAL-BESCHOUWING: BEGRIPSKENNIS	Woord, letter, abc, abc-boek, alfabet, telefoonboek.	Idem + woordenboek, opzoekboek, Engels woordenboek, kinderencyclopedie.	Idem + Van Dale, atlas, trefwoord, spelling, uitspraak, klemtoon, betekenis, meervoud, werkwoord, lidwoord, zelfstandig naamwoord, verleden tijd, de- en het-woorden.	Idem + naslagwerk, internet-woordenboek, register, afkorting, afbreken, afbreektaken, doorverwijzen, synoniem, uitdrukking, spreekwoord, deelwoord, bijvoeglijk naamwoord, hij- en zij-woorden,.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN.				



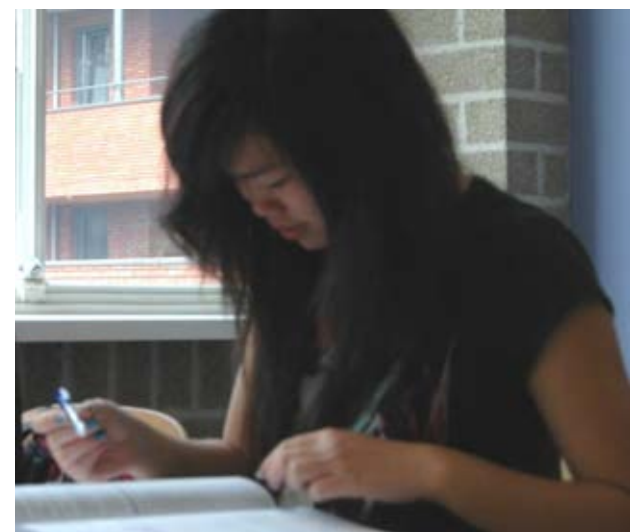
LEERLIJN 10 LEERBOEK BESTUDEREN

Werkdoelen

1. Kinderen leren fasegewijs, door middel van het (a) actualiseren van voorkennis, (b) tekstverkenning en (c) vastlegging, een kranten-, tijdschrift- of internetartikel of een hoofdstuk uit een leerboek (d) samenvatten en de nieuw verworven kennis (e) toepassen in proefwerk of de gewenste informatie te selecteren voor spreekbeurt of werkstuk.
2. In fase 1: samen, onder leiding van de leraar mondeling recapituleren van het voorafgaande en het terugvertellen van een verhaal.
In fase 2: alleen of in tweetallen recapituleren en navertellen + samen, onder leiding van de leraar mondeling voorkennis actualiseren.
In fase 3: zelfstandig of in twee- of drietallen voorkennis oproepen, een informatieve tekst alinea-gewijs samenvatten en in trefwoorden vastleggen.
In fase 4: zelfstandig volgens de aangegeven procedure een informatieve tekst samenvatten, vastleggen en de kennis toepassen.
3. Kinderen leren gaandeweg de onderscheiden tussen hoofd- en bijzaken, tussen informatie en meningen over de informatie, tussen (voor eigen gebruikt) zinvolle en minder relevante informatie.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. Leraar presenteert informatieve prentenboeken. 2. Informatieve boekjes bekijken in lees-luisterhoek.	1. Idem. 2. Idem.	1. Informatieve boeken spelen een rol tijdens presentaties: demonstratie, toelichting. 2. Informatieve boeken + naslagwerken in de boekenhoek en mediatheek. 3. Raadplegen voor presentatie/spreekbeurt.	1-3. Idem + voorbereiding proefwerk., toets.
VERWANTE WERKVORMEN	1. Vertel- en voorleeskring beginnen met samen recapituleren voorafgaande. 2. Samen boek navertellen. 3. Vertelkringverhalen vastleggen in verteltekstenboek.	1-2. Idem + alleen of in tweetallen navertellen. 3. Klassendagboek: samen afspraken maken, de leraar legt vast.	1. Idem. 2. Mondeling samenvatten van bij voorbeeld krantenartikel in actualiteitenkring of presentatiekring. 3. Idem in tweetallen zelf vastleggen.	1. Idem. 2. Idem + klassenvergadering. 3. Schriftelijk: excursie in klassendagboek, besluiten klassenvergadering.
LEESHOUING	Leergierig.	Leergierig.	Leergierig.	Leergierig.
LEESVAARDIGHEID	1. Ontluikend. 2. Folders, tijdschriften, prentenboeken bekijken.	1. Beginnend. 2. Al of niet met hulp eenvoudige infoboekjes, kinderkrant lezen.	1. Gevorderd. 2. Zelfstandig: kinderkrant, kinderpagina, kindertijdschrift, infoboekjes, naslagwerken, internetteksten.	1. Geoefend. 2. Idem + leerboeken.
WOORD-HERKENNING	1. Context-, beeldherkenning.	1. Idem + spellend lezen.	1-2. Idem. 3. Radend lezen.	1-3. Voorspellend lezen.
LEESSTRATEGIE	Globaal, verkennend.	Verkennend + intensief.	Verkennend, scannend, intensief.	Idem.
STUDIEHOUDING	1. Actief.	1. Idem. 2. Met de leraar voorkennis actualiseren.	1. Idem. 2. Idem zelfstandig.	1. Idem. 2. Idem, vaste gewoonte.

STUDIETECHNIEK: TEKST- VERKENNING	1. Willen lezen/duiden van afbeeldingen, pictogrammen.	1. Idem. 2. Begin tekstverkenning. Aandacht voor typografische structuur: lettergrootte, lettervorm, lettertype. Vet, cursief.	1. Begin legenda en grafieken duiden. 2. Voortzetting. Tekststructuur: titel, inleiding, kern, slot, alinea's, typografische kenmerken, internet, internetartikel.	1. Idem zelfstandig lezen. 2. Idem + inhoudsopgave, boektitel, hoofdstuktitel, paragraaf + paragraaftitel, subtitels, typografische kenmerken, hypertext.
STUDIETECHNIEK: VASTLEGGEN EN SAMENVATTEN en SELECTEREN	1. Mondeling recapituleren en navertellen.	1. Idem. Nu ook in observatie- en actualiteitenkring.	1. Idem. 2. Oefenen in onderstrepen/markeren van hoofdzaken. 3. Na voorkennis actualiseren en tekstverkenning per alinea samenvatten en in trefwoorden vastleggen. 4. 5. Door onderstrepen/markering selecteren van bruikbare informatie voor spreekbeurt of werkstuk.	1. Idem. 2. Vaste gewoonte. 3. Na voorkennis actualiseren en na tekstverkenning paragraaf voor paragraaf samenvatten + vastleggen in trefwoorden. 4. Op basis van 3 een schema of samenvatting maken. 5. Idem + onderscheiden tussen informatie en meningen.
TAALBESCHOUWING: BEGRIPSKENNIS	1. Prentenboek, plaat, prent, foto, letter, woord.	1. Idem + zin, bladzijde, pagina, tekst. 2. Hoofdletter, vet, schuin, cursief, titel.	1. Idem + grafiek, legenda. 2. Idem + spatierregel/witregel, inspringen, alinea, kernzin, lay-out.	1. Idem. 2. Idem + boek-, hoofdstuk-, paragraaf-, sub- of tussentitel, paragraafindeling.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				



LEERLIJN 11 BRIEF LEZEN

Werkdoelen

1. Kinderen lezen met plezier en interesse de brieven en e-mailberichten van hun correspondentieklas en andere binnenkomende post.
2. Ze leren onderscheiden tussen informatie enerzijds en meningen en opvattingen anderzijds.
3. Moeilijke woorden in Engelstalige post proberen ze eerst te achterhalen door contextlezen. Lukt dat niet, dan raadplegen ze hun Engelse woordenboek.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. Schoolcorrespondentie (zie <i>Leerlijn Schoolcorrespondentie</i>).	1. Idem.	1. Idem. 2. Andere post, bijvoorbeeld opgevraagde informatie.	1-2. Idem.
LEESHOUING	Leergierig.	Idem.	Idem.	Idem + oordelend lezen.
LEESVAARDIGHEID	Ontluikend. Juf leest voor. Kinderen lezen tekeningen en namen.	Beginnend. Idem + zelf de post lezen.	Gevorderd. Zelfstandig post lezen.	Geoefend. Idem.
WOORDHERKENNING	Contextlezen en beeldherkenning.	Idem + spellen.	Radend, spellend.	Radend, voorspellend.
LEESSTRATEGIE	Globaal.	Verkennend.	Verkennend en intensief.	Idem.
SCHRIJFASPECTEN	Zie de <i>Leerlijn Brief Schrijven</i> .	Idem.	Idem.	Idem.
STUDIEHOUDING			Actief: gericht op informatie uit correspondentie en andere post.	Idem.
STUDIETECHNIEK			1. Markeren van bruikbare informatie en opvattingen die om een reactie vragen.	1. Idem. 2. Aantekeningen, samenvatten.
DATUM-KENNIS	1. Weer- en datum-, plan- en takenbord. 2. Verteltekstenboek. 3. (Verjaardags-)kalender.	1-3. Idem.	1-3. Idem. 4. Klassendagboek.	1-4. Idem. 5. Schoolagenda.
TAALBESCHOUWING BEGRIPSKENNIS	1. Wenskaart, post, naam, adres	1. Idem + afzender, brief, envelop, correspondentie.	1. Idem + plaats, datum, aanhef, ondertekening. 2. Soorten brieven en kaarten: persoonlijk, zakelijk, felicitatie, rouw, uitnodiging.	1. Idem + inleiding, kern, afsluiting, layout. 2. Idem + registerverschillen.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				

LEERLIJN 12 GEDICHTEN LEZEN

Werkdoelen

1. Kinderen vinden gedichten lezen fijn. Ze leren elk jaar een paar gedichten uit het hoofd en durven die voor te dragen. Ze ontwikkelen hun eigen smaak en voorkeur en weten die beargumenteerd te verwoorden.
2. Ze leren in de loop van de verschillende fasen Engelse rijmpjes, verjaardagsliedjes, telliedjes en popsongs zingen en lezen.
3. Ze kunnen een aantal dichtsoorten herkennen en kunnen van een gedicht vorm en inhoud bespreken.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ochtend-, eindkring openen, sluiten met rijmpje of lied. 2. Verjaardagskring: Happy birthday zingen. 3. Tussendoortjes: taalspelletjes, rijmen. 4. Spel- en muziekles: speel- en aftelversjes en liedjes spelen, klappen, rijmpjes opzeggen. 5. Boekenhoek: rijmende luisterboeken. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem + Jolly good fellow. 3. Idem. 4. Idem + Engelse abc- en telversjes. 5. Idem + Engelse prentenversjes-boeken. 6. Rijmpje, gedicht voorlezen en voordragen in de leeskring. 	<ol style="list-style-type: none"> 1-3. Idem. 4. Gedichtenbundels in boekenhoek. 5. Idem. 6. Leeskring: gedichten voorlezen, voordragen, toelichten + Engelse songteksten lezen en zingen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1-5. Idem + bespreking vorm en inhoud. 5. Idem + songbooks. 6. Idem.
INHOUDEN EN WERKVORMEN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bakerrijmpjes leren en opzeggen. 2. Idem met Spelliedjes, Aftelrijmpjes, Nonsensversjes. 3. Luisterleesboekenhoek. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- 2. Idem. 3. Klassikaal en individueel geschreven gedichten voorlezen. 4. In de boekenhoek en tijdens vrije leesuren gedichten lezen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1-2. Gedicht leren en voordragen. 3. Eigen gedicht voorlezen en toelichten. 4. Idem + gedichten van klasgenoten lezen. 5. Voordracht voorbereiden. 	<ol style="list-style-type: none"> 1-3. Idem. 4. Idem + (kritisch) bespreken. 5. Idem + bespreking van een gedicht voorbereiden en uitvoeren.
LEESHOUING	Genietend van voorlezen.	Genietend.	Genietend, oordelend.	Genietend (gedicht), leergierig (achtergrondinformatie), oordelend.
LEES-VAARDIGHEID	Ontluikend. Juf leest voor. Rijmlotto's.	Beginnend. Idem + rijmprentenboeken in luisterhoek.	Gevorderd. Zelfstandig versjes, gedichten lezen.	Geoefend. Gedicht interpreteren en de essentie verwoorden.
WOORD-HERKENNING	1. Contextlezen en beeldherkenning.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Spellend lezen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1-2: Idem. 3. Radend-voorspellend. 4. Context lezen: Engelse teksten. 	<ol style="list-style-type: none"> 1-3. Idem. 4. Idem.

LEESSTRATEGIE	1. Globaal.	1. Idem. 2. Verkennend.	2. Verkennend: gedicht zoeken. 3. Aandachtig: gekozen gedicht.	2-3. Idem.
STUDIE- HOUDING			1. Actief zoeken naar geschikt gedicht. 2. Bronnen: bundels zoeken. 3. Proberen de kern van het gedicht te vinden.	1-2 Idem + achtergrondinformatie over dichter, gedicht, dichtvormen. 3. Idem + de opvattingen van de dichter en het eigen oordeel daarover.
STUDIE- TECHNIEK			Tekstverkenning.	Idem + samenvatten.
SCHRIJF- ASPECTEN	Zie de <i>Leerlijn Gedichten Schrijven</i> .	Idem.	Idem.	Idem.
TAAL- BESCHOUWING: LITERAIRE TERMEN	1. Woord, klank, letter, rijm, maat, ritme. 2. Rijmpje, versje, liedje, aftelrijmpje.	1. Idem + zin, regel. 2. Idem + kettinggedicht.	1. Idem + lettergreep, strofe, couplet, dubbelzinnigheid. 2. Idem + haiku.	1. Idem + refrein, binnenrijm, klinkerrijm, alliteratie, beeldspraak, figuurlijke taal. 2. Idem + regels aftelrijmpje, limerick, vrij vers, rondeel, sonnet.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				

LEERLIJN 13 MOOIE BOEKEN LEZEN

Werkdoelen

1. Kinderen krijgen steeds meer plezier in lezen; ze gaan boeken waarderen, zowel naar inhoud als vormgeving; ze ontwikkelen hun persoonlijke smaak voor genres, schrijvers en illustratoren.
2. Ze leren onderscheiden tussen literaire en informatieve boeken, maar ook tussen feit en fictie in (historische) verhalen, tussen opvattingen van verhaalfiguren en die van de auteur.
3. Ze lezen jaarlijks zoveel als ze willen en kunnen, waaronder minimaal 3 boeken uit de literaire canon (zie: Bijlage 6 DAT).
4. Ze lezen (en presenteren) in de vierde fase minimaal 1 Engels (informatief) (prenten)boek.
5. Ze leren hun leeservaringen te verwoorden en te delen met anderen, mondeling en schriftelijk: navertellen, boekpresentatie in de leeskring (zie verder de Leerlijnen BOEKPRESENTATIE, LEESVERSLAG en RECENSIE SCHRIJVEN).

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIE	1. Voorleeskring. 2. Prentenboeken in de kijkleesluisterboekenhoek.	1. Idem. 2. Idem + Engelse abc-, tel- en prentenboeken luisteren, kijken, lezen in de boekenhoek. 3. Leeskring.	1. Idem. 2. Idem + Engelse verhalende en informatieve (prenten)boeken. Engels woordenboek lezen in de boekenhoek. 3. Idem.	1. Idem. 2. Idem. 3. Idem + Engelse boeken.
LEESHOUING	1. Genietend lezen. 2. De leraar straalt dat uit bij het voorlezen. Ze vertelt, laat zien wat ze mooi, grappig, droevig vindt. 3. Schrijver op school.	1-3 idem. 4. Meedoen aan kinderboekenweek.	1. Idem + leergierig lezen. 2. Idem+ informatie over de schrijver, eigen leeservaringen. Meedoen aan kinderjury kinderboekenweek. 2-4. Idem. 5. Betrek de kinderen bij aanschaf van nieuwe boeken.	1. Idem + oordelend lezen. 2-5. Idem. 6. Leraar introduceert leesverslag en recensie + beoordelingscategorieën: stijl, fantasie, realisme, humor, spanning, plot, diepgang, karakters hoofdpersonen.
LEESVAARDIGHEID	Ontluikend. Juf of meester leest voor. Verkennen lettermateriaal.	Beginnend. Idem + zelf prentenboek lezen.	Gevorderd. Zelfstandig boek lezen.	Geoefend. Idem.
WOORD-HERKENNING	Contextlezen, beeldherkenning.	Idem + spellen.	Radend, voorspellend en waar nodig spellend.	Radend, voorspellend.
LEESSTRATEGIE	Verkenkend, globaal.	Idem + indringend.	Indringend.	Idem.
STUDIEHOUDING		1. Actief: voorbereiding navertellen.	1. Idem leeskring. 2. Bronnen raadplegen.	1. Idem. 2. Idem + verschillende bronnen vergelijken, keuzen maken en beoordelen.
STUDIETECHNIEK			1. Aantekeningen maken van informatie. 2. Boek samenvatten. 3. Schema opzet leeskring.	1-3 Idem.

LEESERVARINGEN DELEN	1. In de voorleeskring samen met juf of meester leren navertellen. 2. Navertellen eigen ervaringen van de boekenhoek.	1. Idem. Zelfstandiger, zonder ondersteunende vragen. 2. Idem + beginnende reflectie op genre en compositie.	1/2. Getweeën een leeskring voorbereiden: iets over auteur en illustrator, samenvatting verhaal, reflectie op genre en compositie.	1/2. Idem. Individueel + leiden nagesprek (zie <i>Leerlijn Boekpresentatie</i>). 3. Een kort leesverslag. 4. Een recensie voor de schoolkrant.
TAALBESCHOUWING: LITERAIRE TERMEN		1. Genre-aanduidingen: verhaal, dierenverhaal, prentenboek, sprookje. 2. Echt gebeurd of niet. 3. Compositie: hoofdstuk, hoofdpersoon, afloop.	1. Idem + historisch verhaal, avonturenroman. 2. Idem + termen realistisch en fantastisch, historisch, humoristisch. 3. Idem + bijfiguren, dialoog.	1. Idem + SF, toekomstroman, thriller, psychologische roman, ik-boek, hij/zij-verhaal, dagboekverhaal. 2. Idem + fictie en non-fictie, strekking. 3. Idem + karakters, climax, flashback, plot, stijl.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				



1 WERKDOELEN VOOR SCHRIJVEN

1.1 Levensechte schrijfsituaties

Levend schrijven

In het dagelijkse leven schrijven we om heel verschillende redenen: bang iets te vergeten, iemand wacht op antwoord, iets vastleggen voor later, standpunt bekend maken, informatie vastleggen en doorgeven, gevoelens uiten. Enkele voorbeelden:

- Lijstjes, aantekeningen, brief of e-mail, ingezonden stuk, verslag, gedicht.

Toewerken naar mooie eindproducten

Dat kan ook op school. Kinderen schrijven voor zichzelf, voor elkaar en voor andere lezers en werken toe naar mooie eindproducten:

- Verteltekstenboek en klassendagboek.
- Schoolcorrespondentie.
- Klassen- en schoolkrant.
- Voorbereiding en verslaglegging van de klassenvergadering.
- Wo-studies, spreekbeurten, boekpresentaties, waarbij aantekeningen, samenvattingen en werkstukken geschreven worden.
- Toneel, een tentoonstelling, gedichtenbundel.

Al doende corrigeren

Hoe je leesbare, mooie, correcte en duidelijke teksten schrijft, komt op een heel vanzelfsprekende manier aan de orde: in de tekstenkring, bij het maken van klassen- en schoolkrant, enzovoorts. Voordat iets gepubliceerd wordt, eerst alles controleren op leesbaarheid, duidelijkheid, correcte spelling en aantrekkelijke lay-out.

Blijken bepaalde stijl-, spelling-, interpunctie-, tekstindelingskwesties voor enkelen, een groepje, of een groot deel van de groep te moeilijk, of worden de regels niet goed toegepast, dan is cursorisch werken, of extra oefenmateriaal, individueel, in groepjes, klassikaal op zijn plaats.

Taalgenres voor het schrijfonderwijs

Hoe stellen we ons levensecht schrijfonderwijs voor? Zoals al eerder is aangegeven: door taalgenres te kiezen, in dit geval schrijfgenres, die we belangrijk voor onze leerlingen vinden en waarbij we ernaar streven dat zij die zo goed mogelijk leren beheersen.

Om een veelzijdige taalontwikkeling te waarborgen is een veelzijdig aanbod nodig; de taalfuncties moeten alle drie tot hun recht komen. Bij het ene genre ligt het accent op *ordering*, bij een andere op *communicatie*, bij weer een andere op *expressie*.

1.2 De noodzakelijke schrijfvaardigheden

Schrijfgenres en schrijfvaardigheden

Schrijfvaardigheden worden zoveel mogelijk in levensechte taalgebruikssituaties aangeboden en geoefend.

Dus niet eerst vaardigheden beheersen en dan toepassen bij bepaalde schrijfgenres, maar andersom. Voor noodzakelijke individuele begeleiding, instructie en cursorisch oefenen - individueel, in groepjes of klassikaal - is wel degelijk ruimte in het ritmisch weekplan.

Schrijfstrategieën

Persoonlijk, niet clichématig formuleren wordt gestimuleerd door het schrijven van VRIJE TEKSTEN, waarvan er elke week enkele worden besproken. De inhoud kan aanleiding zijn tot verdere verdieping in vervolgvacatures van allerhande aard. Dat geeft kinderen het vertrouwen dat schrijven zinvol is: er wordt iets mee gedaan.

Daarnaast komen taalkundige zaken aan de orde. En ook die kunnen aanleiding zijn voor verdere verdieping of extra oefening. Dat lukt het best als kinderen de zinvolheid van corrigeren en oefenen leren inzien.

Dat inzicht kan ontstaan als je schrijft om gelezen te worden. Dan blijkt dat je beter gelezen wordt als je rekening houdt met de lezer.

Respect voor de lezer

Respect voor de lezer wordt duidelijk uit:

- DE INHOUD. Bij onderwerps- en woordkeus.
- UITNODIGENDE VORMGEVING. Lay-out, letterkeus, illustratie.
- HELDERE TEKSTOPBOUW. Alinea's, zinsbouw, woordkeus.
- CORRECTE TEKSTVERZORGING. Spelling en interpunctie.
- PRODUCTIE. Handschrift, tekstverwerken, taaldruktechnieken.

Spelling

Het spellingsonderwijs binnen *levend taalonderwijs* verloopt langs twee sporen:

- Werken aan de ontwikkeling van een *spellinggeweten* in realistische taalgebruikssituaties.
- Werken aan *spellingvaardigheid* op basis van individuele foutenanalyses. (Zie verder hoofdstuk 7).

Handschriftontwikkeling

Naast het verwerven van tekstverwerkingsbehendigheid blijft handschriftontwikkeling nodig. Bij voorkeur een schriftsoort waarvan de schrijffletters zo dicht mogelijk bij de leesletters staan: het Normschrift.

1.3 Schrijfgenres met het accent op ordening

- LIJSTJE: boodschappen, afspraken, punten voor een spreekbeurt.
- SAMENVATTING: artikel, hoofdstuk, zelfstudieboek, proefwerk.
- SCHEMA: idem.
- VERSLAG: discussie, gebeurtenis, experiment, wedstrijd.
- WERKSTUK: schriftelijke neerslag van een wo-studie.

1.4 Schrijfgenres met het accent op communicatie

Schrijfgenres om informatie door te geven

- VERSLAG (voor de schoolkrant) of een WERKSTUK.

- BIJSCRIFTEN. Bijvoorbeeld bij geëxposeerde voorwerpen.
- ZAKELIJKE BRIEF. Om bij een instelling informatie te vragen voor een project, bijvoorbeeld.
- CIRCULAIRE. Een verzoek aan de buurtgenoten om spulletjes voor de rommelmarkt.
- AFFICHE. Op plakborden en bij winkels in de buurt om de aandacht te vestigen op de jaarlijkse theaterproductie.
- UITNODIGING. Aan de ouders om de uitvoering bij te wonen.
- ARTIKEL. Voor de schoolkrant of klassenkrant.
- INTERVIEW. Idem.

Schrijfgenres om meningen of gevoelens te uiten

- PERSOONLIJKE BRIEF. Vrijer van vorm en register dan de zakelijke brief.
- VERHAAL. En verhaal over persoonlijke ervaringen.
- BETOOG. Een met argumenten onderbouwde mening over een bepaald onderwerp. Kan een artikel of een ingezonden stuk zijn.
- RECENSIE. Een persoonlijke maar beargumenteerde beschouwing over een boek. Kan een rol spelen bij de leeskring of de boekpresentatie.

1.5 Schrijfgenres met het accent op expressie

- FANTASIEVERHAAL.
- TAALSPELLETJES: rijmen, woordkettingen, beeldwoorden, associaties. Eventueel als voorbereiding voor rijmpjes en gedichten.
- AFTELRIJMPJES. Variaties op bestaande en zelfbedachte aftel- en andere spelversjes. Tevens voorbereiding op allerlei dichtvormen.
- STAPELGEDICHT, KETTINGGEDICHT, ELFJE, HAIKU.
- SINTERKLAASGEDICHT, RONDEEL, LIMERICK, VRIJ VERS.

1.6 Taalbeschouwingsaspecten

Afhankelijk van de genrekeuzen die een schoolteam heeft gemaakt, spreekt men vervolgens af welke terminologie aangeboden en geleerd

wordt. Het spreekt van zelf dat er overlap is met Lezen. Het gaat om termen en begrippen bij de:

- LAY-OUT: vet, cursief, hoofdletter, kleine letter, spatie, witregel, kantlijn, bladspiegel.
- TEKSTSTRUCTUUR: titel, ondertitel, inhoudsopgave, pagina/bladzijde, hoofdstuk, hoofdstuktitel, tussentitels, paragraaf, alinea.
- TEKSTOPBOUW: inleiding, kern, slot, climax, afloop, overgang, verband, zin, zinsbouw, zinslengte, woordvolgorde, verbindingswoorden, signaalwoorden, verwijswaarden.
- GENRESPECIFIEKE TERMEN. Afhankelijk van de gekozen genres. Bijvoorbeeld: adres, afzender, dagtekening, aanhef, slotformulering, ondertekening bij BRIEF.

2 ACHTTAL LEERLIJNEN VOOR SCHRIJVEN

Een achttal sschrijfgenres hebben wij in een leerlijn nader uitgewerkt. De scholen maken hun eigen keuze: deze of zelfontworpen leerlijnen.

- 13 Werkstuk maken
- 14 Brief schrijven
- 15 Schoolcorrespondentie
- 16 Vrije tekst
- 17 Gedichten schrijven
- 18 Leesverslag maken
- 19 Recensie schrijven
- 20 Klasse- & schoolkrant



LEERLIJN 14 WERKSTUK MAKEN

Werkdoelen

1. De kinderen krijgen steeds meer plezier in experimenteren, het doen van onderzoek en studeren.
2. Ze willen de uitkomsten doorgeven aan anderen en leren fasegewijs een werkstuk maken.
 - fase 1: een tekening met tekst van de juf.*
 - fase 2: een geïllustreerde tekst in omslag.*
 - fase 3: een geïllustreerd verslag van enkele hoofdstukjes.*
 - fase 4: een werkstuk (album), dat zo mogelijk ook op het internet beschikbaar komt.*
3. Dat werkstuk voldoet aan enkele inhoudelijke en aan vormgevingseisen.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSCHE SITUATIES	1. WO-studie. 2. Experimenteren: zandtafel, meet- en weeghoek. 3. Buitenwerk. 4. Observatiekring.	1-4 Idem + ontdekkisten. 5. Informatieve boekjes en beeldencyclopedie in leeshoek.	1-4. Idem + verslagkring, spreekbeurt. 5. Idem + bronnen en naslagwerken. 6 Veld- en buurtonderzoek.	1-6 Idem. 7. Publiceren op eigen website, of op die van de school.
LEESHOUING	Leergierig.	Leergierig.	Idem.	Idem + vergelijkend, oordelend.
LEESVAARDIGHEID	1. Ontluikend. Juf leest voor. 2. Zelf: prentenboeken bekijken in de luisterleesboekenhoek.	1. Beginnend. 2. Idem + eenvoudige informatieve teksten.	1. Gevorderd. 2. Naslagwerken, informatieve boekjes.	1. Geoefend. 2. Idem + leerboeken.
LEESSTRATEGIE		Globaal en intensief lezen.	Verkennd, scannend lezen, intensief lezen.	Idem.
STUDIEHOUDING	1. Actief, ondernemend. 2. Onderzoekend: experimenteren. 3. Bewegwijzering in lokaal gebruiken: pictogrammen.	1. Idem. 2. Idem. 3. Idem + woordaanduidingen.	1. Idem + planmatig. 2. Veldonderzoek. 3. De weg weten in mediatheek. 4. Bronnen raadplegen: schriftelijk, multimediaal, internet.	1 -3. Idem + doelgericht vanuit onderzoeksvraag. 4. Idem + bronnen vergelijken, beoordelen op bruikbaarheid, onderscheiden tussen informatie en meningen.
STUDIETECHNIEK	1. Buitenwerk, kabouterpad, onderleiding van leraar. 2. Het willen lezen en duiden van plaatjes, prenten, pictogrammen.	1. Idem + schoolomgeving. 2. Idem + begin tekstverkenning. 3. Beeldwoordenboek,	1. Groepswerk veldonderzoek, interviewen, aantekeningen. 2. Tekstverkenning toepassen.	1. Idem + camera + bandopnemer. 2. Idem + leesstrategie kiezen, gebruikmaken van inhoudsopgave, indeling, titel en ondertitel en subtitels, illustraties en typografische kenmerken.

		beeldencyclopedie leren hanteren. 4. Begin alfabet hanteren.	3. Naslagwerken hanteren. 4. Uit schriftelijke bronnen en internet info selecteren en markeren.	3. Idem. 4. Idem + samenvatten, schematiseren. 5. Bronnen vergelijken op informatie en opvattingen. Selecteren.
TEKSTOPBOUW WERKSTUK	Experiment, onderzoekje, spel, buitenwerk mondt uit in een tekening met ondersteunende tekst.	Idem in een eigen, geïllustreerde tekst, gevat in een omslag. Geschreven en/of geprint, met gebruikmaking van druktechniek.	Een geïllustreerd verslag van enkele hoofdstukjes (inleiding, kern en slot) in een omslag. Met druktechnieken en/of kalligrafie.	Een werkstuk dat aan enkele inhoudelijke en vormgevingseisen voldoet. Zie voorbeeld.
SCHRIJF-VAARDIGHEID: SCHRIJFSTRATEGIE	1 Ontluikend. 2. Juf schrijft wat het kind beschrijft: dingen, voorvallen. 3. Zelf: eigen naam.	1. Beginnend. 2. Idem schriftelijk verslaan eigen onderzoek, excursie.	1. Gevorderd. 2. Teksten van derden samenvatten in eigen woorden. 3. Schema maken van opzet werkstuk (zie voorbeeld op volgende blz, fase 4).	1. Geoefend. 2. Idem + uitwerken interviews. Aantekeningen maken.
ZINSBOUW EN SCHRIJFSTRATEGIE	1. Voorbeeld juf: vertellen en voorlezen. 2. Verteltekstenkring.	1-2. Idem. Bewustwording van afspraken in geschreven taal. 3. Letterbewustzijn en woordbeeld: computer, stempelen, linkprint.	1-3. Idem + tekstenkring. 4. Tekstbespreking en schrijfstrategie. Variatie: woordkeus, zinsdeelvolgorde, verbindingen tussen zinnen om te komen tot een logisch, informatief en leesbaar geheel.	1-3. Idem. 4. Tekstbespreking en schrijfstrategie: idem + variatie in stijl en toon (aangepast aan publiek), zinslengte, enkelvoudig/samengesteld, verbindingen tussen alinea's en tussen paragrafen en hoofdstukjes met behulp van functiewoorden, tussentitels en hoofdstuktitels om zo te komen tot een logisch, informatief en leesbaar geheel.
SPELLING		Vanaf de middenbouw zijn spellinginstructie & -oefening op maat in het weekplan opgenomen. Er wordt gewerkt op basis van foutenanalyse van teksten en dictees. Ook komen spellingproblemen aan de orde die zijn gesignaleerd bij het maken van werkstukken (zie <i>Dat schrijf je zo</i>).		
HANDSCHRIFT EN LAY-OUT	1. Voorbereidend. Ritmische patronen met beweging en muziek. 2. Tekst van de leraar, ondersteunt de tekening.	1. Idem + randversiering + cursorisch letters oefenen. 2. Zelfgeschreven tekst (met steun leraar) ondersteunt tekening of foto. 3. Aandacht voor bladspiegel.	1. Voortzetting cursorisch schrijven. Begin kalligrafie. 2. Idem. Zelfstandig. 3. Idem + leesbaarheid.	1. Ontwikkeling eigen handschrift. 2. Kalligrafie voor omslag.
TEKST-VERWERKING EN LAY-OUT	1. Spelenderwijs computer verkennen.	1. Idem + letters, woorden, zinnnetjes. 2. Typen. Bewaren opslaan van documenten.	1. Idem + teksten. Corrigeren, instellen lettertype en lettergrootte. 2. Tekstomloop, knippen, plakken, opslaan in mappen.	1. Teksten in Word kunnen typen, opmaken. 2. Scans, digitale foto's, schema's en grafieken opnemen en opslaan. 3. Esthetiek: beeldbewerking.
TAAL-BESCHOUWING BEGRIPSKENNIS	1. Letter, woord, zin, plaatje pictogram.	1. Idem + regel, alfabet, tekst, titel, randversiering, bladspiegel, omslag.	1. Idem+ verslag, inleiding, kern, slot, hoofdstuk, hoofdstuktitels, lay-out,	1. Idem+ werkstuk, paragraaf, paragraaftitels, subtitels of kopjes,

		2. Beeldwoordenboek, onderzoek, druktechniek.	lettertype, kalligrafie, tekstverwerkingsbegrippen. 2. Bronnen: zoekmachine, naslagwerken, atlas, encyclopedie. 3. Tekstverkenning: hoofdzaak, bijzaak. 4. Zinsbouw, woordkeus, synoniemen, zinsverband, alinea.	onderschrift, grafiek. 2-3. Idem + schema, register, legenda, index, catalogus, zoekwoord, trefwoord. 4. Idem + functiewoorden: verbindings-, verwijs- en signaalwoorden, toon en stijl, tekstverband.
SCHOLEIGEN AANVULLINGEN				

FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
Een tekening + tekst zoals in de leerlijn aangegeven.	Een tekst met illustratie en omslag (met titel en naam) zoals in de leerlijn aangegeven.	Omslag (naam + titel) + inhoudsopgave (driedeling) van een verslag zoals in de leerlijn aangegeven.	<p>Inhoudelijke eisen Het werkstuk is gebaseerd op eigen onderzoek (veldonderzoek, experiment) en vergelijken-de bronnenstudie. In de inleiding is een duidelijke onderzoeksvraag geformuleerd.</p> <p>Vormgevingseisen Mooi uitgevoerd OMSLAG met titel (eventueel ondertitel), naam, leeftijd, groep, school. INHOUDSOPGAVE + paginering. In elk geval 4 HOOFDSTUKKEN + BRONNENLIJSTJE. De tekst gaat vergezeld van TEKENINGEN, FOTO'S met onderschriften.</p> <p>De vier hoofdstukken zijn:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. INLEIDING, met <ol style="list-style-type: none"> a. <u>Onderwerpskeus</u>: hoe, waarom?. b. <u>De onderzoeksvraag</u>: wat ik te weten wilde komen, wilde uitzoeken. c. <u>Aanpak</u>: veld- en bronnenonderzoek. 2. Verslag van het EIGEN ONDERZOEK, interview, experiment + uitkomsten. 3. Samenvatting van de belangrijkste INFORMATIE EN OPVATTINGEN UIT DE BRONNEN. 4. Slothoofdstukje met CONCLUSIES (met een duidelijk onderscheid tussen informatie en opinies) : wat ik heb geleerd, welke antwoorden ik op mijn onderzoeksvraag heb gekregen?

LEERLIJN 15 BRIEF SCHRIJVEN

Werkdoelen

1. Kinderen leren in elke fase kaarten en brieven schrijven:

fase 1: samen met de juf wenskaarten maken (zie voorbeeld).

fase 2: idem, maar nu in groepjes of individueel en steeds zelfstandiger (zie voorbeeld).

fase 3: zelfstandig brieven en kaarten schrijven (zie voorbeeld).

fase 4: de kinderen kunnen een brief schrijven om bij een bedrijf of instelling informatie op te vragen (zie voorbeeld). Deze brief voldoet aan aangegeven

briefconventies en aan eisen van tekstverwerking, lay-out, compositie, taal stijl, woordkeus, spelling. Deze vaardigheden worden fasegewijs verworven.


2. De kinderen leren bij het brief schrijven informatie en mening uit elkaar te houden en hun register (woordkeus en toonzetting) af te stemmen op de beoogde lezer.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. Kaartjes. Juf schrijft. 2. Schoolcorrespondentie (zie <i>Leerlijn Schoolcorrespondentie</i>). 3. Andere wenskaarten.	1. Idem + zelf proberen. 2. Idem + individueel + groepsbrief. 3. Idem.	1. Idem. Geheel zelfstandig. 2. Idem + mailen, chatten. 3. Informatie aanvragen.	1. Idem. 2. Idem. 3. Idem.
LEESASPECTEN	Zie de <i>Leerlijn Brief Lezen</i> .	Idem.	Idem.	Idem.
SCHRIJF-VAARDIGHEID	Ontluikend. Juf schrijft. Zelf: eigen naam.	Beginnend. Idem + zelf adresseren + briefjes.	Geoefend. Zelfstandig corresponderen.	Idem.
WOORDKEUS, ZINSBOUW EN	1. Kringen. 2. Vertellen / voorlezen. 3. Verteltekstenkring.	1-3. Idem. 4. Oefenen op de computer.	1-4 Idem + tekstenbespreking. 5. Woordkeus afstemmen op lezer.	1-5. Idem. 6. Publiekgericht schrijven: woordkeus en briefconventies afstemmen op lezer en doel van de brief.
SPELLING		Vanaf de middenbouw zijn spellinginstructie en-oefening op maat in het weekplan opgenomen. Er wordt gewerkt op basis van foutenanalyse van teksten en dictees. Ook komen spellingproblemen aan de orde die zijn gesignaleerd bij het schrijven van brieven (zie <i>Dat schrijf je zo</i>).		
HANDSCHRIFT EN LAY-OUT	1. Voorbereidend. 2. Lettermateriaal.	1. Idem + regelmatig oefenen 2. Schrijfletters oefenen.	1. Idem + kalligrafie. 2. Voortzetting. 3. Zie voorbeeldbrief Fase 3.	1. Idem. 2. Eigen handschrift. 3. Idem + voorbeeldbrief Fase 4.
TEKST-VERWERKING EN LAY-OUT	1. Computer verkennen.	1. Idem + letters, woorden, zinnen. 2. Tekstverwerkingsmogelijkheden.	1. Idem + tekstjes. 2. Idem + toepassen. 3. Zie voorbeeldbrief Fase 3.	1. Idem. 2. Idem. 3. Zie voorbeeldbrief Fase 4.
BRIEF CONVENTIE	1. Voor- en achterkant wenskaart.	1. Idem + adres en afzender.	1. Idem bij brieven + envelop. 2. Zie voorbeeld.	1. Idem. 2. Idem + register (zie hfst 10.3.6) 3. Zie voorbeeld.

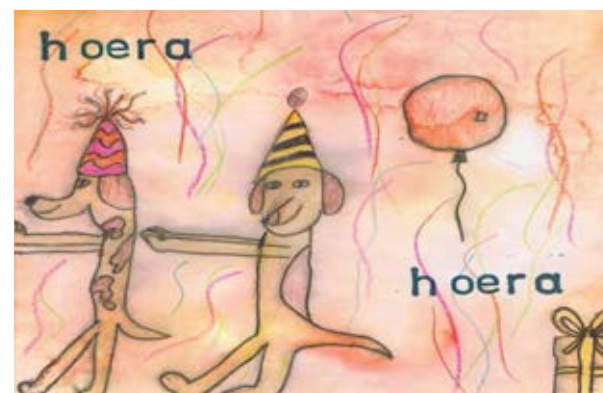
DATUMKENNIS	1. Weer- en datum-, plan- en takenbord. 2. Verteltekstenboek. 3. Kalender.	1-3. Idem.	1-3 Idem. 4. Klassendagboek.	1-4. Idem. 5. Schoolagenda.
TAAL- BESCHOUWING: BEGRIPSKENNIS	1. Wenskaart, post, naam, adres.	1. Idem + afzender, brief, envelop, correspondentie.	1. Idem + plaats, datum, aanhef, ondertekening. 2. Soorten brieven en kaarten: persoonlijk, zakelijk, felicitatie, rouw, uitnodiging.	1. Idem + inleiding, kern, afsluiting, layout. 2. Idem + registerverschillen.
SCHOLEIGEN AANVULLINGEN				


voorbeeldbrief fase 1



lieve oma ik hoop dat jy snel weer beter bent dan kom ik weer bij je op bezoek kusje van Naomi	 oma van herck loopplank 7 9732 AB groningen
--	---

voorbeeldbrief fase 2



lieve tante Katis, gefelicitoev ik vind het heel jammer dat ik niet kan komen maar misschien kan ik een andere keer komen veel liefs Michèle	 tante Katis Lillboer 111 9722 JE Groningen
--	---

Groningen, 29 november 2012 .

Lieve Opa en Oma,

Ik vind het heel fijn dat ik in de kerstvakantie bij jullie mag logeren. Freek en Mireille vinden het ook goed.

Maar nu nog wat anders. Mag Ye-shin dan ook meekomen? Dat zou heel leuk zijn, want zij is mijn beste vriendin. En haar moeder vindt het ook goed.

Mag het? Dan kunnen we samen spelen en leuke dingen doen. Oh ja, ik neem de Xbox en de Kinect ook mee. Leuk he?

Doeg en een dikke kus van mij,

Emmie



Opa en Oma Bruggeling
Nieuwe Kampsteeg 47
9756 TD Glimmen

afz.:
Emmie Velthausz
Siebold Sissinghlaan 13
9731 KB Groningen

voorbeeldbrief fase 4

Aan de directeur van TNTPost
Prinses Beatrixlaan 23
2585 AK Den Haag

Niebert, 29 december 2012.

Geachte meneer Kooistra,

Ik zal me eerst even aan u voorstellen. Ik heet Martin Tans, ik ben 11 jaar en zit in groep 7 van de jenaplanschool De Kring in Niebert.

Dit jaar moeten we allemaal een spreekbeurt houden. Mijn zus Leonie is postbode en zo kwam ik op het idee om het over de Post te doen. Ik ben al eens met Leonie mee geweest naar het postkantoor in Groningen om te zien hoe het daar allemaal toeging. Maar ik zou veel meer willen weten.

En daarom heb ik deze vraag: kunt u mij informatie over de Post toesturen? Over de hele Post natuurlijk, want van Niebert en Groningen weet ik nu genoeg. Het liefst een boekje met veel illustraties en graag ook grote posters om aan de groep te laten zien en om later op te hangen in de klas.

Ik hoop dat u mij gauw wat kunt toesturen, want ik ben volgende maand al aan de beurt.

Met vriendelijke groet,

Martin Tans
Hoofdstraat 13
9017 PQ Niebert



*aan: de directeur van TNTPost
Prinses Beatrixlaan 23
2595 AK Den Haag*

*afz.:
Martin Tans
Hoofdstraat 13
9017 PQ Niebert*

LEERLIJN 16 SCHOOLCORRESPONDENTIE

Werkdoelen

1. Als groep voeren kinderen een regelmatige correspondentie met een groep van een school elders in het land. Binnen deze vorm groeps correspondentie zijn persoonlijke correspondenties mogelijk. De uitwisseling kan bestaan uit brieven, email, weblog, sms'jes, multimediale producten en gaat vergezeld van informatieve en artistieke werkstukken.
2. In fase 4 vindt een dergelijke uitwisseling plaats met een schoolklas in een niet-Engelstalig land. Voertaal Engels (zie Leerlijn de ENGELSE KRING).
3. Door de schoolcorrespondentie verruimen de kinderen hun sociaal-culturele gezichtsveld, verdiepen ze hun interessesfeer en daardoor hun ervaringswereld.
4. Ze (be)oefenen en vergroten daardoor hun schriftelijke communicatievaardigheden in een levensechte situatie en het samen met klas en leraar de verantwoordelijkheid dragen voor organisatie, voortgang en inhoud van de correspondentie draagt bij tot de sociale vorming.
5. De correspondentie voldoet aan aangegeven briefconventies en aan eisen van tekstverwerking, lay-out, compositie, taal stijl, woordkeus, spelling (zie Leerlijn BRIEFSCHRIJVEN).

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. Kaartjes. Juf schrijft. 2. Schoolcorrespondentie. 3. Andere wenskaarten.	1. Idem + zelf proberen. 2. Idem + individueel + groepsbrief. 3. Idem.	1. Idem. Geheel zelfstandig. 2. Idem + mailen, chatten. 3. Informatie aanvragen.	1. Idem. 2. Idem. 3. Idem.
LEESASPECTEN	Zie de <i>Leerlijn Brief Lezen</i> .	Idem.	Idem.	Idem.
SCHRIJF-VAARDIGHEID	Zie de <i>Leerlijn Brief Schrijven</i> .	Idem.	Idem.	Idem.
WOORDKEUS ZINSBOUW EN	Zie de <i>Leerlijn Brief Schrijven</i> .	Idem.	Idem.	Idem.
		Vanaf de middenbouw zijn spellinginstructie en-oefening op maat in het weekplan opgenomen. Er wordt gewerkt op basis van foutenanalyse van teksten en dictees. Ook kunnen spellingproblemen aan de orde komen die zijn gesignaleerd bij het schrijven van gedichten (zie <i>Dat schrijf je zo</i>).		
HANDSCHRIFT EN LAY-OUT	Zie de <i>Leerlijn Brief Schrijven</i> .	Idem.	Idem.	Idem.
TEKST-VERWERKING EN LAY-OUT	Zie de <i>Leerlijn Brief Schrijven</i> .	Idem.	Idem.	Idem.
BRIEF-CONVENTIE	Zie de <i>Leerlijn Brief Schrijven</i> .	Idem.	Idem.	Idem.
DATUMKENNIS	Zie de <i>Leerlijn Brief Schrijven</i> .	Idem.	Idem.	Idem.
TAAL-BESCHOUWING BEGRIPSKENNIS	Zie de <i>Leerlijn Brief Schrijven</i> .	Idem.	Idem + email, sms, twitteren, weblog.	Idem + facebook, hives en de Engelse synoniemen voor allerlei correspondentietermen, op te zoeken in het woordenboek zodra ze aan de orde komen. Zie: Leerlijn ENGELSE KRING.

ROL VAN DE LERAAR	<p>1. Informatie voor leraar en klas over doel, opzet, het opstarten en organiseren van schoolcorrespondentie: <i>Dat's andere taal</i>, hoofdstuk 5§11 (De Reeks 7) / <i>Levend lezen</i>, hoofdstuk 17 <i>Schoolcorrespondentie</i> (De Reeks 3) / <i>Wie correspondeert die leert</i> (De Reeks 2) / <i>Corresponderen per weblog</i> (EC 3).</p> <p>2. Er is veel, zo niet alles voor te zeggen dat de klassen- of schoolcorrespondenties vergezeld gaan van en gestimuleerd worden door correspondenties tussen de groepsleraren van de betrokken klassen. Dit directe contact is bepalend voor de frequentie, de voortgang en de regelmaat van de groepsuitwisseling.</p>			
ORGANISATIE EN VERANTWOORDING	<p>1. In beide correspondentieklassen berust de organisatie bij de groepsleraar (eventueel de klassenassistent). Dit houdt in: contact met correspondentieschool, uitpakken en uitdelen post, verzorgen uitgaande post.</p>	<p>1. Idem met hulp van kinderen.</p>	<p>1. Een regelmatig wisselende groep verantwoordelijken onder leiding van de leraar organiseert en rapporteert in de klassenvergadering.</p> <p>2. Gebruik van email: brieven en het versturen van foto's.</p>	<p>Een regelmatig wisselende groep kinderen organiseert zelfstandig onder verantwoordelijkheid van de klassenvergadering.</p> <p>2. Idem. Eventueel: opzetten van een weblog-correspondentie.</p>
INHOUD INKOMENDE EN UITGAANDE POST	<p>1. (Begeleidende) brief leraar.</p> <p>2. Groepspost: gemeenschappelijk(e) werkstuk(ken) van klas tot klas.</p> <p>3. Individuele post voor zieke of jarige.</p>	<p>1. Idem.</p> <p>2. Idem.</p> <p>3. Idem + een begin maken met persoonlijke contacten.</p>	<p>1. Idem.</p> <p>2. Idem.</p> <p>3. Ieder kind heeft een vaste correspondent (er kan zo nodig na enige tijd gewisseld worden).</p>	<p>1. Idem van de buitenlandse collega.</p> <p>2. Idem van de buitenlandse, niet-Engelstalige klas, in het Engels..</p> <p>3. Ieder kind heeft twee Engelse correspondenten</p>
WERKWIJZE	<p>1. Wekelijks wordt op een vast tijdstip de inkomende post bekeken. Juf leest tekst voor, ook uit de collega-post.</p> <p>2. Bespreking van de inhoud: wat gaan we zelf doen? Wat doen/schrijven we terug?</p> <p>3. Wekelijks wordt op een vast tijdstip de uitgaande post verzorgd: groepspost en individuele post (met tekst van juf).</p>	<p>1. Idem. Enkele kinderen helpen bij toerbeurt. Wie kan leest zelf (voor).</p> <p>2. Idem + wat hebben we geleerd van de andere klas, wat gaan we daarmee doen? En wie? Allemaal? Een paar?</p> <p>3. Idem + beginnen met persoonlijke contacten en zelf schrijven.</p>	<p>1. Ieder kind bekijkt en leest na binnenkomst de eigen post en vraagt zich af: wat is belangrijk voor allen?</p> <p>2. Idem + interessante aspecten uit persoonlijke post. De bespreking mondt uit in werkafspraken: dit gaan we morgen nader bekijken, dat gaan X en Y nader bestuderen. A en B nemen daar en daarover contact op met hun correspondenten, etc.</p> <p>3. Wekelijks is een dagdeel ingeroosterd voor het verzorgen van de uitgaande post: de leraarbrief, de groepsbrief, de persoonlijke brieven, interessante werkstukken.</p>	<p>1. Idem.</p> <p>2. Idem. De bespreking vindt plaats tijdens de Engelse Kring.</p> <p>3. Idem.</p>
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				

LEERLIJN 17 VRIJE TEKST SCHRIJVEN EN TEKSTBESPREKING

Werkdoelen

1. Kinderen schrijven regelmatig (zeker eenmaal per week) hun ervaringen, gevoelens, fantasieën, meningen op in een vrije tekst, waarbij ze vrij zijn in het kiezen van onderwerp, vorm en moment van schrijven.
2. Ze lezen hun tekst, als die daarvoor geschikt is, voor in de tekstenkring waar ze besproken worden, zowel (a) inhoudelijk als (b) taalkundig
 - (a) De inhoudelijke tekstbespreking kan aanleiding zijn tot verdieping in vervolgactiviteiten van allerlei aard: wereldoriënterend, levensbeschouwelijk, wiskundig, kunstzinnig.
 - (b) De taalkundig-redactionele bespreking kan leiden tot taalontdekkingen en taalafspraken over woordkeus en register (lezer- en tekstdoelgericht), zins- en tekstopbouw (schrijfstrategie).
4. Na bespreking en tekstcorrectie bereiken de teksten, in een verzorgde lay-out, via correspondentie en klasse- of schoolkrant een breder publiek.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. Vertelkring: belevenissen, voorvallen, dromen, fantasieën. 2. Belevissen, etc. tekenen.	1. <i>Idem + andere kringen.</i> Ook beschrijven gevoelens. 2. <i>Idem + schrijven, stempelen.</i>	1. <i>Idem + gevoelens, meningen, argumenten.</i>	1. <i>Idem.</i>
SCHRIJF-VAARDIGHEID	1. Ontluikende geletterdheid: wat je zegt of wat je wilt bewaren, kun je opschrijven, vastleggen. 2. Kind vertelt en tekent zijn verhaal. 3. Juf schrijft in bijzijn van het kind de tekst bij.	1. Beginnende geletterdheid: woordherkenning. 2. <i>Idem + kind schrijft steeds vaker zelf woorden en zinnetjes in of bij de tekening.</i> 3. Juf vult aan, maakt zinnen. Kind gaat naschrijven of stempelen.	1. Gevorderde geletterdheid: in zinnen een samenhangende tekst schrijven 2. Kinderen schrijven zelfstandig teksten. 3. Van ontwerp naar netversie met behulp van medeleerlingen en leraar.	1. Geoefende geletterdheid: in zinnen, alinea's een samenhangende tekst schrijven. 2. <i>Idem.</i> 3. <i>Idem.</i>
LEES-VAARDIGHEID	1. Ontluikende geletterdheid: wat je hebt geschreven, vastgelegd kun je laten horen/herleven door te lezen. 2. Kind vertelt in de tekstenkring over tekening/tekst. Juf leest bijschrift.	1. Beginnende geletterdheid. 2. Kind leest zijn tekst al dan niet met hulp voor. 3. Gesprek over de inhoud in de tekstenkring.	1. Gevorderde geletterdheid. 2-4. Minimaal eens per week tekstenkring: voorlezen, bespreking van de inhoudelijke aspecten.	1. Geoefende geletterdheid. 2-4. <i>Idem.</i>

TEKSTOPBOUW EN SCHRIJFSTRATEGIE	1. In de tekstenkring: Verhalen zijn echt of niet echt gebeurd.	1. Idem: fantasie en werkelijkheid. 2. In de tekstbespreking of individueel: aandacht voor schrijfstrategie: samenhang, titel kiezen. 3. Aandacht voor vast houden aan één onderwerp.	1. Er zijn verschillende tekstsoorten met verschillende doelen en verschillende lezers. 2. Idem + dieldeling van tekst: begin, kern met climax, slot met afloop of conclusie. 3. Schrijfstrategie: aandacht voor verband tussen zinsdelen, tussen zinnen met verwijs- en verbindingswoorden.	1. Idem + leren hoe je je tekst beter kunt afstemmen op doel (vermaken, informeren, overtuigen) door woordkeus, toon en zinsbouw. 2. Idem+ alinea, kernzin. 3. Verband tussen alinea's met behulp van signaalwoorden. 4. Volledigheid, chronologie, logica, consequent gebruik tijdsvormen.
WOORDKEUS EN ZINSBOUW	1. Essentieel: het goede voorbeeld van een taalrijke leraar: vertellen, instructie, voorlezen. 2. Kind wordt zich ervan bewust dat we klanken, woorden en zinnen gebruiken.	1. Idem. 2. Idem. Bewustwording: we vertellen, schrijven in woorden en zinnen. 3. Er zijn spellingsregels. Oefenen, ook mbv computer, stempelen, linkprint. 4. Zinsbouw: enkelvoudige zinnen schrijven.	1. Idem + medeleerlingen. 2. Idem + variatie in woordkeus, zinnen, in zinsbouw, in volgorde van de zinsdelen. 3. Spelling: zie <i>Dat schrijf je zo</i> . 4. Tekstcorrectie met medeleerlingen en leraar.	1. Idem. 2. Idem + aandacht voor congruentie van onderwerp en persoonsvorm 3. Idem (Zie bijlage 7). 4. Idem. 5. Aandacht voor figuurlijk taalgebruik, beeldspraak, clichés, uitdrukkingen, spreekwoorden.
SPELLING	Naast de tekstbesprekingen zijn vanaf de middenbouw spellinginstructie en -oefening op maat in het weekplan opgenomen. Er wordt gewerkt op basis van foutenanalyse van teksten en dictees. Spellingproblemen die bij het schrijven en bespreken van teksten zijn gesignaleerd, kunnen hier gerichte aandacht krijgen (zie <i>Dat schrijf je zo</i>).			
HANDSCHRIFT EN LAY-OUT	1. Eigen krabbels en schrijfsels. 2. Ritmische schrijfpatronen met beweging en muziek. 3. Tekst leraar bij vrije tekening.	1. Randversieringen. 2. Cursorisch lettervormen oefenen. Normschrift. 3. Zelfgeschreven tekst (met steun van leraar) bij tekening. 4. Aandacht voor bladspiegel. 5. Integratie tekening en tekst.	1. Begin kalligrafie. 2. Idem. Alle letters, hoofdletters en verbindingen. 3. Zelfstandig, illustratie (tekening, druktechniek) bij tekst. 4. Idem + netheid. leesbaarheid.	1. Idem. 2. Persoonlijk handschrift en tempo. 3. Idem. 4. Idem + veel aandacht voor esthetiek.
TEKST-VERWERKING EN LAY-OUT	1. Spelenderwijs computer verkennen.	1. Idem + letters, woorden, zinnnetjes. 2. Typen oefenen. Bewaren en opslaan. 3. Aandacht voor bladspiegel en layout. 4. Integratie tekening en digitale tekst.	1. Idem + teksten. Correcties aanbrengen, instellen lettertype en lettergrootte. 2. Idem + tekstomloop, knippen, plakken, opslaan in mappen. 3-4 Idem.	1. Teksten in Word kunnen typen, opmaken. 2. Idem + scans van eigen tekeningen, digitale foto's opnemen en opslaan. 3-4 Idem+ aandacht voor esthetiek: beeldbewerking.

TAALBESCHOUWING: BEGRIPSKENNIS	1. Grammatica-ontdekking: er zijn klanken, woorden, zinnen 2. Ontdekking: letters, woorden, tekeningen, pictogrammen hebben (verschillende) betekenis(sen). 3. Begrippen: klank, letter, woord, zin, tekst, echt niet echt gebeurd.	1. Idem + andere taalontdekkingen: Er bestaan taalregels en taalafspraken, voor spelling, maar ook voor zinsbouw. 2. Ontdekking: Idem + woorden krijgen echt betekenis in een zin. 3. Idem + tekst, verhaal, fantasie en werkelijkheid, titel, slot, hoofdletter, punt, regel, bladzij, pagina.	1. Idem + andere taalontdekkingen (zie <i>Leerlijn Zinsontleding</i> en <i>Woordsoorten</i>). 2. Ontdekking: Er bestaan verschillende soorten zinnen. Je kunt hetzelfde op verschillende manieren zeggen. Daarbij rekening houden met de lezer. 3. Idem + leesteken, vraagteken, uitroepeteken, komma, ontwerp, netversie, dieldeling (begin, kern, slot), climax, afloop, conclusie, vraagzin, enkelvoudig en samengesteld, zinsbouw, zinsverband, zinsdeel, verwijswaarden, verbindingswoorden, woordkeus, synoniemen.	1. Functionele grammatica bij de tekstbespreking. Taalontdekkingen (zie <i>Leerlijn Zinsontleding</i> en <i>Woordsoorten</i>) 2. Ontdekking: zinnen ontlene hun betekenis aan de tekst. Dezelfde zin kan verschillende betekenissen hebben. 3. Idem + alinea en kernzin, paragraaf, signaalwoorden, volledigheid, chronologie, logica, tijdsvormen, directe en indirecte rede, aanhalingstekens, dubbele punt, haakjes, gedachtestreepje, puntkomma, dubbelzin, homoniemen, ironie, beeldspraak, figuurlijke taal, stijlfiguren, clichés, uitdrukkingen, spreekwoorden.
TAALBESCHOUWING: GRAMMATICA	De taalontdekkingen van grammaticale aard komen meer systematisch aan de orde in de <i>Leerlijnen Zinsontleding</i> en <i>Woordsoorten</i> , die nader uitgewerkt zijn (uitleg, instructie en oefeningen) in <i>Dat heeft zin</i> .			
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				

LEERLIJN 18 GEDICHTEN SCHRIJVEN

Werkdoelen

1. De kinderen kunnen volgens de regels van het genre deze gedichten schrijven: *Elfje / Kettinggedicht / Aftelrijmpje / Haiku / Limerick / Vrij vers* (zie voorbeeldteksten).
2. In fase 3 en 4 beoefenen ze het schrijven van korte gedichten in het Engels.
3. De gedichten worden gepubliceerd in klassen- of schoolkrant, als poëzieposters tentoongesteld en aan het eind van groep 8, ter afsluiting van hun schooltijd, stellen de kinderen een mooi vormgegeven groepsbundel samen.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. Ochtendkring: openingsrijm of –lied zeggen en/of zingen. 2. Bij verjaardagen <i>Happy birthday</i> . 3. Tussendoortjes: taalspelletjes, rijmen. 4. Eindkring: afsluitend gedichtje of lied zingen. 5. Spelles: speel- en aftelversjes leren en spelen, klappen, rijmpjes opzeggen. 6. Muziekles: liedjes leren zingen en klappen. 7. Boekenhoek: luisterboeken. 8. Werkles: rijmlotto's + vrije tekening. Juf schrijft bij.	1. Idem. 2. Idem + <i>Jolly good fellow</i> . 3. Idem + woordkettingen. 4. Idem. 5. Idem + leeskring: gedichtje opzeggen, voordragen. Engelse abc- en telversjes. 6. Idem. 7. Idem + rijmprentenboeken. 8. Idem + zelf woorden bijschrijven, stempelen + door juf gekopieerde teksten illustreren, nastempelen.	1. Idem. 2. Idem + associëren. 3-4. Idem. 5. Leeskring: gedichten voorlezen, voordragen, toelichten. 6. Gedichten voor de leeskring voorbereiden. 7. Individueel en in groepjes gedichten schrijven. Poëzieposters maken.	1. Idem. 2. Idem + woordkettingen, associëren. 3-4. Idem. 5. Idem + bespreking vorm en inhoud. 6. Idem. 7. Idem + werken aan de gezamenlijke bundel.
INHOUDEN DICHTVORMEN	1. Bakerrijmpjes leren en opzeggen. 2. Idem Spelliedjes. 3. Idem Aftelrijmpjes. 4. Idem Nonsensversjes.	1- 4. Idem. 5. Elfje. 6. Kettinggedicht.	1. Gedicht leren en voordragen. 2. Liederen (het langere lied) leren. 3-6. Idem. 7. Haiku. 8. Vrij vers.	1-8. Idem. 9. Limerick.

WERKVORMEN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Voorlezen door juf. 2. Klassikaal aftel-, spelliedjes, nonsensversjes leren en spelen. 3. Idem rijm- en ritmespelletjes. 4. Samen varianten op bestaande liedjes maken. 5. Rijmotto's/puzzels. 6. In boekenhoek ingesproken rijmprentenboeken kijken en beluisteren. 	<ol style="list-style-type: none"> 1-2. Idem. 2. Idem. 3. Idem + woordkettingen. 4-5. Idem. 6. Juf leest nu en dan Engelse rijmpjes voor. 7. Klassikaal elfjes en kettnggedichten maken. Juf noteert en kopieert voor iedereen de teksten. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem + buitenlandse versies. 3. Idem + woordkettingen, associëren. 4-5. Idem. 6. Gedichtenbundels en gedichten van klasgenoten lezen. 7. Individueel en in groepjes elfjes, kettnggedichten, haiku schrijven. 8. Gezamenlijk, in groepjes en tweetallen elfje en haiku in het Engels. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem. 3. Idem + woordkettingen, associëren, metaforen bedenken. 4-5. Idem. 6. Gedichtenbundels en gedichten van klasgenoten lezen. 7. Idem + vrij vers en limerick schrijven. 8. Idem + vrij vers en individueel.
LEESASPECTEN	Zie bij <i>de Leerlijn Gedichten lezen</i> .	Idem.	Idem.	Idem.
SCHRIJF-VAARDIGHEID	Ontluikende schrijfvaardigheid: Juf schrijft bij tekeningen.	Beginnende schrijfvaardigheid: Idem + klassikaal gemaakt.	Geoefende schrijfvaardigheid. Zelfstandig een gedicht schrijven.	Idem.
WOORDKEUS EN ZINSBOUW	<p>Mondeling</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kringen. 2. Vertellen en voorlezen. 3. Verteltekstenkring. 	<p>Mondeling</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-3. Idem. <p>Schriftelijk</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Oefenen op computer, stempelletters, linkprint. 	<p>Mondeling</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-2. Idem. 3. Tekstenkring + tekstbespreking, waaronder zinsbouw en spelling. <p>Schriftelijk</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Idem. 	<p>Mondeling</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-3. Idem. <p>Schriftelijk</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Idem.
SPELLING		Vanaf de middenbouw zijn spellinginstructie en-oefening op maat in het weekplan opgenomen. Er wordt gewerkt op basis van foutenanalyse van teksten en dictees. Ook kunnen spellingproblemen aan de orde komen die zijn gesignaleerd bij het schrijven van gedichten (zie <i>Dat schrijf je zo</i>).		
HANDSCHRIFT EN LAY-OUT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Voorbereidend schrijven: tekenen, ritmische patronen met muziek en bewegen. 2. Spelen met lettermateriaal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1-2. Idem. 3. Linkprint, stempelen, overschrijven, overtrekken, schrijfletters oefenen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Voortzetting patronen + randversiering, kalligrafie. 2. Voortzetting motorisch schrijven. 3. Gedichten schrijven en illustreren. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + kalligrafie. 2. Persoonlijk handschrift ontwikkelen. 3. Idem + gedichten kalligraferen.
TEKSTVERWERKING EN LAY-OUT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Spelenderwijs computer verkennen. 2. 3. Druktechnieken: sjabloneren, stempelen. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + letters, woorden, zinnnetjes. 2. Verkennen tekstverwerkingsmogelijkheden: lettertypen, lettergrootte, kleur, vet, schuin. 3. Idem + met stofdruk, kartondruk, gedichtjes illustreren. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + toepassen in teksten, briefjes, gedichten. 2. Idem + toepassen in teksten, briefjes, gedichten. 3. Idem + lino, zeefdruk, in combinatie met poëzieposters. 	<ol style="list-style-type: none"> 1-2. Idem 3. Idem + groepsbundel maken.

TAAL- BESCHOUWING LITERAIRE TERMEN	1. Woord, klank, letter, rijm, maat/ ritme. 2. Rijmpje, versje, liedje, aftelrijmpje.	1. Idem + zin, regel. 2. Idem + kettinggedicht, elfje.	1. Idem + lettergreep, strofe, couplet, dubbelzinnigheid. 2. Idem + haiku.	1. Idem + refrein, binnenrijm, klinker- rijm, alliteratie, beeldspraak, figuurlijke taal. 2. Idem + regels aftelrijmpje, limerick, vrij vers, rondeel, sonnet.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				

voorbeeldteksten

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
<p>Klassikaal bedachte variaties op Ik zag twee beren broodjes smeren.</p> <p><i>Ik zag twee koeien Bootje roeien O, het was een wonder ...etc</i></p> <p><i>Ik zag twee slangen Was ophangen O, ...</i></p> <p><i>Ik zag twee leeuwen Heel hard geeuwen O, ...</i></p> <p><i>Ik zag twee katten Vissen jatten, O,.....</i></p> <p><i>Ik zag twee mieren Heel erg klieren O,</i> (bron onbekend)</p>	<p>Een klassikaal gemaakt kettinggedicht:</p> <p><i>ik ik zit ik zit lekker ik zit lekker niet ik zit lekker niet thuis ik zit lekker niet thuis hoor</i></p> <p>(bron onbekend)</p> <p>Een klassikaal gemaakt elfje:</p> <p><i>blauw de lucht maar ook wit van hele grote wolken buiten</i> (bron onbekend)</p>	<p>Een kettinggedicht (individueel) met slotstrofe:</p> <p><i>Jij Jij fietst Jij fietst graag Jij fietst graag hard Jij fietst graag hard weg</i></p> <p><i>Bangerd Die je bent</i></p> <p>(bron onbekend)</p> <p>Individueel gemaakt elfje:</p> <p><i>lui ik lig op de grond handen onder mijn kin lekker</i></p> <p>Uit: Taaldrukken, verder dan zeggen en schrijven, Baarn 1990</p>	<p>Een vrij vers: <i>SCHRIJF ME</i></p> <p><i>Schrijf me Over alles Wat je weet</i></p> <p><i>Totdat je Niets meer weet</i></p> <p><i>Schrijf me Over school Over gekke dingen Totdat je gaat eten</i></p> <p><i>Schrijf me Totdat je inkt op is</i> Leon Koning</p> <p>Uit: De voet van Picasso, gedichten Nassauschool 2002 (Groningen)</p> <p>Een haiku:</p> <p><i>Kleine kastanjes Vallen zomaar uit de boom Daar liggen ze dan</i> Daan</p> <p>Uit: Haiku, van kijken komt schrijven, Echter Cahier 1, Valthe 2007</p>

LEERLIJN 19 LEESVERSLAG

Werkdoelen

1. De kinderen leren fasegewijs met behulp van een formulier een verslag te doen van hun leeservaringen. De gegevens kunnen ze gebruiken voor het houden van een boekpresentatie of het schrijven van een recensie (LEERLIJN 20 RECENSIE SCHRIJVEN).
2. Voor het overige gelden de doelen van LEERLIJN 1 BOEKPRESENTATIE en die van LEERLIJN 13 MOOIE BOEKEN LEZEN.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. Voorleeskring: juf of meester. 2. Laten zien of vertellen over meegebracht boek. 3. Leesluisterboekenhoek.	1. Idem. 2. Idem 3. + boekjes lezen. 4. Leeskring.	1. Idem. 2. Lezen in de boekenhoek. 3. Idem. 4. Idem.	1 - 4. Idem.
VERWANTE WERKVORMEN	1. Boekpresentatie. 2. Leesverslag.	1-2. Idem.	1-2. Idem.	1-2. Idem.
SPREK- EN PRESENTATIEVAARDIGHEID, LEESERVARINGEN DELEN, LEESHOUING, LEESVAARDIGHEID, WOORDHERKENNING, LEESSTRATEGIE, zie Leerlijn 1 Boekpresentatie en Leerlijn 13 Mooie Boeken Lezen.				
SCHRIJFVAARDIGHEID	1. Ontluikende geletterdheid: wat je zegt of wat je wilt bewaren, kun je opschrijven, vastleggen. 2. Na een boekpresentatie vult juf samen met de groep het leesverslagformulier in (zie voorbeeld).	1. Beginnende geletterdheid: woordherkenning. 2. Ieder kind vult zo nu en dan samen met juf het leesverslagformulier in (zie voorbeeld).	1. Gevorderde geletterdheid: in zinnen een samenhangende tekst schrijven. 2. Kinderen vullen zelfstandig of in tweetallen het leesverslagformulier in.	1. Geofende geletterdheid: in zinnen, alinea's een samenhangende tekst schrijven. 2. Idem.
SCHRIJFSTRATEGIE, WOORDKEUS EN ZINSBOUW, HANDSCHRIFT EN LAY-OUT, TEKSTVERWERKING EN LAY-OUT, zie Leerlijn 17 Vrije Tekst en Tekstbespreking.				
SPELLING		Vanaf de middenbouw zijn spellinginstructie en -oefening op maat in het weekplan opgenomen. Er wordt gewerkt op basis van foutenanalyse van teksten en dictees. Ook kunnen spellingproblemen aan de orde komen, die zijn gesignaleerd bij het maken van leesverslagen (zie <i>Dat schrijf je zo</i>).		

OPBOUW VAN HET LEESVERSLAG	Zie voorbeeld fase 1. Een van de kinderen illustreert het verslag.	Zie voorbeeld fase 2. Ieder kind illustreert haar of zijn verslag.	Zie voorbeeld fase 3 en 4. In fase 3 blijven enkele onderdelen nog achterwege.	Zie voorbeeld fase 3 en 4.
TAALBESCHOUWING: BEGRIPSKENNIS, literaire termen	1. Verhaal, schrijver, titel, boekverslag.	1. Idem + geboortjaar, illustrator, omslag, recensie. 2. Genre aanduidingen: verhaal, prentenboek, sprookje, versje 3. Echt gebeurd of niet. 4. Compositiebegrippen: hoofdstuk, hoofdpersoon, afloop.	1. Idem + uitgever. 2. Idem + historisch verhaal, avonturenroman. 3. Idem + termen realistisch en fantastisch, historisch, humoristisch. 4. Idem + bijfiguren, dialoog. 5. Samenvatting.	1. Idem + SF, toekomstroman, psychologisch, raamver telling. 2. Idem + ik-boek, dagboekverhaal, hij/zij-verhaal. 3. Idem + historisch, eigentijds. 4. Idem + climax, flash-back. 5. Idem + thema, strekking.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				

LEESVERSLAG van groep

Naam groepsleider:

Datum:

Het boek heet:

De schrijver heet:

Over wie het verhaal gaat en wie we het leukste vinden:

Samen vertellen we in het kort waar het verhaal over gaat:

LEESVERSLAG van

Datum:

Het boek heet:

De schrijver heet:

Over wie het verhaal gaat en wie ik het leukste vind:

Ik maak een tekening van het verhaal en vertel er bij:
(juf schrijft op wat ik vertel, ik stempel na)

LEESVERSLAG

Naam: Johan Korenhof

Datum: vrijdag 10 februari 2012

Boek: De vloek van Polyfemos

Schrijver: Evert Hartman

Illustrator: Geen tekeningen

Uitgever, plaats en jaar: Lemniscaat, Rotterdam 1994

Over de auteur: (Geboortejaar en plaats, beroep, gebeurtenissen die belangrijk zijn voor zijn boeken, andere boeken, heeft de auteur een website of weblog?)

Dedemsvaart 1937. Studeerde aan de universiteit in Utrecht sociale geografie. Tot 1992 leraar aardrijkskunde in Hoogeveen. Hij overleed in 1994. Eerste boek in 1973. Kreeg verschillende prijzen. Bekende boeken van Hartman:

- *Signalen in de nacht (1973)*
- *Dorlog zonder vrienden (1979) - Europese jeugdboekenprijs*
- *Morgen ben ik beter (1987) - Prijs van de Nederlandse Kinderjury 1988*
- *Niemand houdt mij tegen 1991 - Prijs van de Nederlandse Kinderjury 1992*
- *1994 - De vloek van Polyfemos - Prijs van de Nederlandse Kinderjury 1995*

Hoofdpersonen: (Een of meer? Namen, hun karakters? Manier van optreden? Wie vind je aardig of juist onaardig en waarom?)

Odyseus, een Griekse held en Polyfemos, een reus met één oog.

Odyseus is slim en dapper. Polyfemos is wreed.

Bijfiguren: Goden en godinnen. En Laërtes, de vader van Odyseus en Penelope, zijn vrouw.

Korte samenvatting van het verhaal:

Odyseus vaart terug naar huis en maakt allerlei avonturen mee. Een ervan op het eiland van de cyclopen. Dat zijn eenogige reuzen. Die nemen hem en zijn bemanning gevangen. Door een list weet Odyseus met zijn mannen te ontsnappen.

Soort boek: (maak **geel** wat van toepassing is)

echt gebeurd / zou zo gebeurd kunnen zijn
realistisch of gedeeltelijk realistisch
helemaal fantasie en sprookjesachtig
historisch / eigentijds / toekomstverhaal / SF

De manier waarop: (maak **geel** wat van toepassing is)

het is een ik-verhaal of een **hij/zij-verhaal**
dagboekachtig
het is een doorlopend verhaal / **of een serie losse avonturen**
veel gesprekken / of **veel beschrijvingen**
flash backs / of niet

Typering: (Kies tenminste twee woorden die passen bij het boek)

grappig / serieus / **spannend** / vrolijk / soms een beetje langdradig / vreemd / **griezelig** / leerzaam

Strekking/bedoeling: (Denk je dat de schrijver alleen een leuk of spannend verhaal wilde vertellen of had de auteur ook een bedoeling? Welke?)

Ik weet niet zeker wat de schrijver bedoelt. Misschien: wie niet sterke is, moet slim zijn.

Indoordeel: (Vertel in een paar zinnen wat je van het boek vond, of het je mee of tegen is gevallen, of je het anderen kunt aanraden?)

Het boek ziet er mooi uit. Makkelijke opgeschreven met soms moeilijke woorden. Een spannend verhaal.

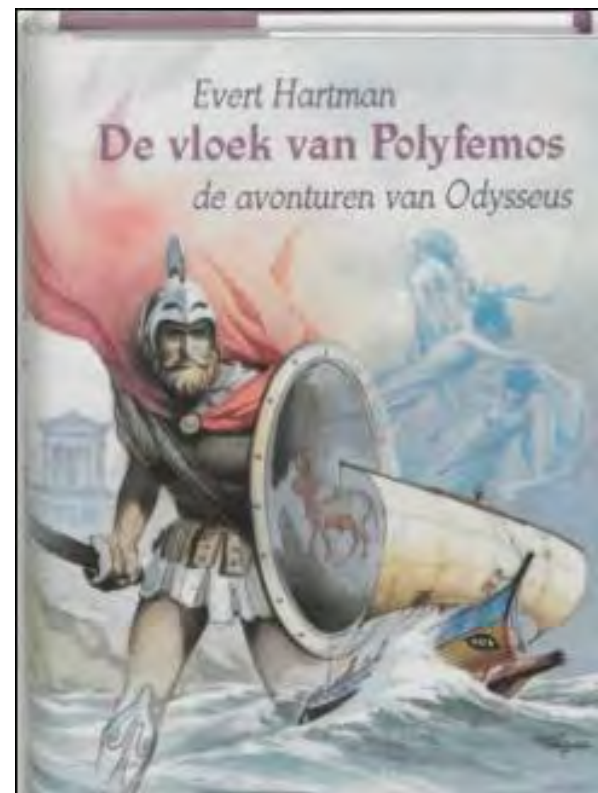
LEERLIJN 20 RECENSIE SCHRIJVEN

Werkdoelen

1. De kinderen kunnen een boekrecensie schrijven voor klassen-, schoolkrant of correspondentieklas: een korte samenvatting en typering en een persoonlijk oordeel. Ze maken daarbij gebruik van hun leesverslag (zie LEERLIJN 19 LEESVERSLAG MAKEN).
2. De recensie voldoet aan eisen van tekstverwerking, lay-out, compositie, taal, stijl, woordkeus, spelling. Deze vaardigheden worden fasegewijs verworven (zie voorbeelden).
3. Voor het overige gelden de doelen van LEERLIJN 1 BOEKPRESENTATIE en die van LEERLIJN 13 MOOIE BOEKEN LEZEN.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. Voorleeskring: juf of meester. 2. Laten zien of vertellen over meegebracht boek. 3. Leesluisterboekenhoek. 5. Tekenen en schrijven voor klassen- en/of schoolkrant	1. Idem. 2. Idem 3. + boekjes lezen. 4. Leeskring. 5 Idem.	1. Idem. 2. Lezen in de boekenhoek. 3. Idem. 4. Idem. 5. Idem.	1 - 3. Idem. 4-5. Idem.
VERWANTE WERKVORMEN	1. Boekpresentatie. 2. Leesverslag. 3. Brief schrijven. 4. Werkstuk maken	1-4. Idem.	1-4. Idem.	1-4. Idem.
SPREK- EN PRESENTATIEVAARDIGHEID, LEESERVARINGEN DELEN, LEESHOUING, LEESVAARDIGHEID, WOORDHERKENNING, LEESSTRATEGIE, zie <i>Leerlijn 1 Boekpresentatie</i> en <i>Leerlijn 13 Mooie Boeken Lezen</i> .				
SCHRIJF-VAARDIGHEID	1. Ontluikende geletterdheid: wat je zegt of wat je wilt bewaren, kun je opschrijven, vastleggen. 2. Kinderen vertellen en tekenen over een prentenboek. Juf noteert een kernzin, titel van het boek en het kind schrijft/ stempelt de eigen naam (zie voorbeeld).	1. Beginnende geletterdheid: woordherkenning. 2. Idem + kind schrijft steeds vaker zelf woorden en zinnetjes in of bij de tekening. De leraar vult aan, maakt zinnen. Kind gaat naschrijven (zie voorbeeld).	1. Gevorderde geletterdheid: in zinnen een samenhangende tekst schrijven. 2. Kinderen schrijven zelfstandig de recensietekst. 3. Van ontwerp naar netversie met behulp van medeleerlingen en leraar (zie voorbeeld).	1. Geoefende geletterdheid: in zinnen, alinea's een samenhangende tekst schrijven. 2. Idem. 3. Idem, zo mogelijk zelfstandig.
SCHRIJFSTRATEGIE, WOORDKEUS EN ZINSBOUW, HANDSCHRIFT EN LAY-OUT, TEKSTVERWERKING EN LAY-OUT, zie <i>Leerlijn 17 Vrije Tekst en Tekstbespreking</i> .				

SPELLING		Vanaf de middenbouw zijn spellinginstructie en-oefening op maat in het weekplan opgenomen. Er wordt gewerkt op basis van foutenanalyse van teksten en dictees. Ook komen spellingproblemen aan de orde die zijn gesignaleerd bij het maken van recensies (zie <i>Dat schrijf je zo</i>).		
OPBOUW VAN DE RECENSIE	2. Titel van het boek door de leraar. 3. Tekening kind + door juf uit de mond van het kind opgetekende zin. 4. Ondertekening door het kind.	2. Idem + auteur en illustrator. 3. Eerst in klad, na correctie stempelen of op de tekstverwerker: tekening + korte tekst van het kind. 4. Idem.	1. Titel van de recensie. 2. In kadertje. 3. Idem: korte samenvatting boek + tekening. Met persoonlijk oordeel. 4. Idem.	1-2. Idem. 2. Idem + kopie omslag. 3. Idem + typering hoofdpersonen, stijl. Oordeel met argumenten. 4. Idem.
Literaire termen	Zie <i>Leerlijn Boekverslag</i>	Idem.	Idem.	Idem.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				



EEN SPANNEND BOEK UIT DE OUDHEID

Evert Hartman,

De schrijver van het boek dat ik ga bespreken, is in 1937 in Dedemsvaart geboren.

Hij studeerde sociale geografie en werd aardrijkskundeleraar in Hoogeveen. Hij trouwde en werd vader van twee zoons.

In 1994 overleed hij.

Eerst schreef hij voor volwassenen. Zonder succes. In 1979 kwam zijn eerste jeugdboek uit: Oorlog zonder vrienden.

Het gaat over een jongen van wie de ouders de kant kozen van de Duitsers.

Met dit boek werd hij beroemd. Het kreeg een Europese prijs.

De vloek van Polyfemos

De hoofdpersoon van het boek is Odysseus. Maar er komen heel veel andere figuren in voor: Laërtes,

zijn vader en Penelope zijn vrouw en ook goden en godinnen. Bijvoorbeeld: Pallas Athene, de Griekse godin van de wijsheid.

Evert Hartman is niet de echte schrijver van het boek. Dat was Homerus. Het echte boek over Odysseus is al heel oud. Hartman heeft het naverteld voor kinderen. Het verscheen in 1994 bij Lemniscaat in Rotterdam

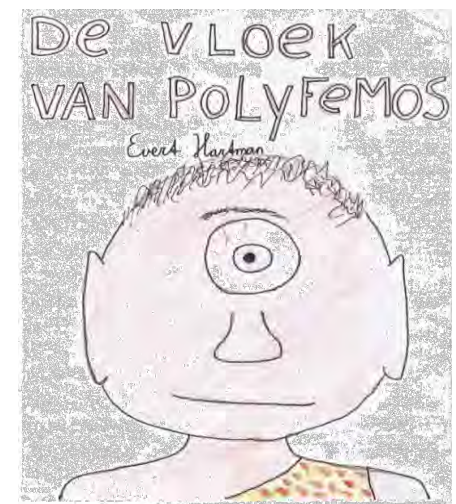
Odysseus, die de list met het houten paard bij Troje bedacht, vaart terug naar huis. Na verschillende avonturen komt hij op het eiland van de Cyclopen. Dat zijn gigantische reuzen met een groot oog op hun voorhoofd. De cycloop Polyfemos houdt Odysseus en een aantal van zijn mannen gevangen in een grot. Maar Odysseus bedenkt weer een list. Hij prikt de cycloop blind en komt, hangend onder de schapen weg uit de grot. Dan spreekt Polyfemos een vloek over de mannen uit. Hij zegt tegen de god Poseïdon: "Poseïdon de aardschokker, als je echt mijn vader bent, maak het Odysseus onmogelijk om thuis te komen." En ja, storm en de verkeerde windrichting brengen Odysseus en zijn mannen overal naar toe, behalve naar huis.

Heel veel jaren later lukt dat na veel avonturen toch.

Wie niet sterke is...

Het boek ziet er mooi uit. Het heeft een prachtig omslag. Er zitten geen tekeningen in maar dat vind ik niet erg. Het is een historisch boek waar heel veel fantasie in voorkomt. Het kan, volgens mij nooit echt gebeurd zijn. Dit boek leest prettig, het is makkelijk opgeschreven, maar soms komen er ook moeilijke woorden in voor.

Of de schrijver een bedoeling had met dit boek, weet ik eigenlijk niet. Misschien wel: wie niet sterke is moet slim zijn.



LEERLIJN 21 KLASSEN- & SCHOOLKRANT

Werkdoelen

1. Iedere groep of bouw maakt wekelijks een klasse- of bouwkrant van 1 à 2 A-viertjes. Maandelijks verschijnt een schoolkrant met bijdragen uit alle groepen en bouwen. De krant kan als digitale nieuwsbrief of geprint verspreid worden of allebei. Bijvoorbeeld: de wekelijkse klassenkrant digitaal, de maandelijkse schoolkrant in print.
2. Binnen het kader van de huisstijl van de school hebben de klassen- en bouwkranten een eigen naam en opmaak, in fase 1 en 2 te ontwerpen door de groepsleraren of klassenassistenten, in fase 3 en 4 door de leerlingen.
3. Deze kinderkranten, geschreven en geproduceerd (met een fasegewijze opbouw in eigen verantwoordelijkheid) door kinderen, informeren ouders en andere belangstellenden over doen en laten van hun kinderen en het reilen en zeilen van de (groepen binnen de) school.
4. Kinderkranten bieden mogelijkheden voor functionele taalexpressie en taalcommunicatie, een podium voor producten uit andere leerlijnen: Vrije Teksten (17), Gedichten (18), Recensies (20) en eventueel gedeelten uit Werkstukken (14). Daarmee wordt een wezenlijk aspect van Levend Taalonderwijs waargemaakt: **SCHRIJVEN OM GELEZEN TE WORDEN**.
5. Daarnaast worden – zeker in fase 3 en 4 – speciaal voor de krant geschreven (nieuws)berichten, reportages, mededelingen, oproepen, puzzels, etc. opgenomen.
6. De kranten voldoen aan eisen van tekstverwerking, lay-out, compositie, taal, stijl, woordkeus, spelling (zie Leerlijn BRIEF SCHRIJVEN).

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. Elke week worden van enkele vrije tekeningen/teksten + onderschrijf van de juf gekozen voor de klassenkrant (leerlijn 17). 2. Zo vaak als beschikbaar een gezamenlijk gemaakt en door juf opgetekend gedichtje + illustratie van een of twee van de kinderen (leerlijn 18). 3. Idem leesverslag/recensie (leerlijn 19). 4. Maandelijks maakt de groep een keuze voor de schoolkrant.	1. Idem met eigen bijschriften (17). 2. Idem + eigen werk: elfjes, kettinggedicht (18). 3. Idem (19). 4. Idem.	1. Vrije teksten + illustraties (17). 2. Idem. Groepswerk. Individueel (18). 3. Wekelijks een recensie (20). 4. Idem/ 5. Nieuws, samenvattingen levend rekenen, spelletjes, puzzels, foto's etc.	1. Idem (17). 2. Idem (18). 3. Idem (20). 4. Idem. 5. Idem. 6. Samenvattingen werkstukken (14).
LEESASPECTEN	Zie de <i>Leerlijn Brief Lezen (11)</i> en de hierbovengenoemde: 14, 17, 18, 20 .	Idem.	Idem.	Idem.
SCHRIJF-VAARDIGHEID	Zie de <i>Leerlijn Brief Lezen (11)</i> en de hierbovengenoemde: 14, 17, 18, 20 .	Idem.	Idem.	Idem.
WOORDKEUS ZINSBOUW	Zie de <i>Leerlijn Brief Lezen (11)</i> en de eerder genoemde: 14, 17, 18, 20 .	Idem.	Idem.	Idem.
SPELLING		Vanaf de middenbouw zijn spellinginstructie en -oefening op maat in het weekplan opgenomen. Er wordt gewerkt op basis van foutenanalyse van teksten en dictees. Ook kunnen spellingproblemen aan de orde komen die zijn signaleerd bij het schrijven van gedichten (zie <i>Dat schrijf je zo</i>).		
HANDSCHRIFT EN LAY-OUT	Zie de <i>Leerlijn Brief Lezen (11)</i> en de hierbovengenoemde: 14, 17, 18, 20 .	Idem.	Idem.	Idem.

TEKST- VERWERKING EN LAY-OUT	Zie de <i>Leerlijn Brief Lezen (11)</i> en de hierbovengenoemde: 14, 17, 18, 20 .	Idem.	Idem.	Idem.
TAAL- BESCHOUWING WOORDENSCHAT	1. Krant, klassenkrant, schoolkrant, vrije tekst, gedicht, tekening.	1. Idem + illustratie, leesverslag, schrijver, lezer, tekstverwerker.	1. Idem. 2. Lay-out, opmaak, voorpagina, lettertype, lettergrootte, vet, cursief, witregel, spatie. 3. Artikel, titel, kop, alinea', inspringen 4. Recensie.	1. Idem. 2. Idem + kolom, bladspiegel. 3. Idem +, ondertitel, kop, kopjes, tussentitels 4. Column, reportage, nieuwsbericht,
ROL VAN DE LERAAR	1. Informatie voor leraar en klas over doel, opzet en wat er aan organisatie komt kijken bij het opstarten en gaande houden van klassen- & schoolkrant: <i>Levend lezen</i> , hoofdstuk 16 <i>De Klassenkrant</i> (De Reeks 3). 2. Er is veel voor te zeggen om het werken aan klassen- en schoolkrant te combineren met en in elk geval af te stemmen op de klassen- en schoolcorrespondentie. Uitwisseling van kranten met de correspondentieklas of -school is ook een vorm van correspondentie.			
ORGANISATIE EN VERANTWOORDELIJK- HEID	1. De organisatie en productie berust bij de groepsleraar (eventueel met hulp van de klassenassistent) al of niet in samenwerking met oudere leerlingen.	1. Idem met hulp van kinderen.	1. Een regelmatig wisselende groep kinderen vormt de redactie- en productiegroep onder leiding van de groepsleraar.	1. Idem zelfstandig. 2. Deze of een tweede groep is (ook) verantwoordelijk voor de schoolkrant, eventueel samen met een redactiegroep van ouders en leraren.
WERKWIJZE	1. Bij het begin van het jaar een opmaak vaststellen per groep en/of bouw: groepsleraren, klassenassistenten, met gebruikmaking van kinderkrabbels. 2. Wekelijks op een vast tijdstip kiezen van bijdragen voor de klassenkrant door de groepsleraar (uit 17, 18, 19). 3. Wekelijks productie op vast tijdstip met duidelijke werkafspraken en rolverdeling: leraar, assistent, bouwteam, oudere leerlingen.	1. Idem. 2. Idem door leerlingen onder leiding van leraren (uit 17, 18, 19). 3. Idem.	1. Bij het begin van het jaar maken groepjes kinderen opmaakontwerpen waaruit de groep een keus maakt. 2. Idem door redactiegroep (uit 17, 18, 20) + andere bijdragen (levensechte situaties, punt 5). De redactie verantwoordt zich in de klassenvergadering. 3. Idem zelfstandig werkende redactiegroep. Eventueel inroosteren tijdens het dagdeel van de schoolcorrespondentie (zie 16).	1. Idem. 2. Idem. 3. Idem : rekening houden met het assisteren bij fase 1 en 2.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				

1 WERKDOELEN VOOR TAALBESCHOUWING

1.1 Functionele taalbeschouwing

Taalbeschouwingsonderwijs is functioneel in levensechte taalgebruikssituaties en als ondersteuning bij het aanleren en beoefenen van luisterspreek-, lees- en schrijfgesprek.

Sommige taalbeschouwingsonderdelen komen passen daar minder goed in:

- zinsontleding en woordsoortenbenoeming;
- wereldoriënterende taalbeschouwing (paragraaf 3).

1.2 Werkdoelen grammatica

Volgens de kerndoelen?

De Kerndoelen geven de volgende stofomschrijving:

De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.

Erg duidelijk is dit niet: welke taalkundige principes en regels? En waarom wel *onderwerp* en *gezegde* en de voor de werkwoordspelling zo belangrijke *persoonsvorm* niet? Onze werkdelen luiden:

- De leerlingen begrijpen dat zinnen uit *zinsdelen* en deze weer uit *woorden* zijn opgebouwd. Met behulp van de 'verplaatsingsproef' achterhalen ze uit hoeveel en welke zinsdelen is opgebouwd.
- Met behulp van de 'tijdproef' kunnen ze de *persoonsvorm* aanwijzen en met de 'getalproef' het *onderwerp*.

- Door de 'weglaatproef' vinden ze de *zinskern* en *gezegde*.
- Ze benoemen de overige zinsdelen als *restdelen*.
- Ze kennen de volgende woordsoorten: werkwoord, zelfstandig naamwoord, lidwoord, bijvoeglijk naamwoord.
- Scholen die de werkwoordspelling algoritmisch willen uitleggen, hebben naast pv en onderwerp meer termen nodig: werkwoord, infinitief, deelwoord, t.t, v. t., stam, puntletter.

Dit is voldoende. Hierbij nog twee opmerkingen:

- In de *Kerndoelen* is sprake van *werkwoordelijk gezegde*. Dat impliceert het *naamwoordelijk gezegde* maar dat blijft ongevoemd. Onnodig ingewikkeld. Vandaar gewoon: gezegde.
- Kinderen die meer willen weten (over de restdelen en andere woordsoorten) krijgen dat natuurlijk te horen.

Grammatica en tekstbespreking

Voor het begrijpen en schrijven van teksten is het handiger dat je weet wat *signaal-*, *verwijs-* en *verbindingswoorden* zijn dan dat je bijwoorden, voorzetsels, voegwoorden en voornaamwoorden uit elkaar kunt houden. En het is niet iedere leraar gegeven de traditionele grammatica te verweven met tekstbesprekingen. Het kan wel.

1.3 Werkdoelen wereldoriënterende taalbeschouwing1)

Cultureel erfgoed

Wereldoriënterende taalbeschouwing legt verbinding tussen taalonderwijs en WO-onderwijs vanuit de gedachtegang:

- dat we om de wereld te verkennen, te ordenen het instrument taal nodig hebben;
- dat dat instrument zelf ook tot die wereld behoort;
- dat we, hoe beter we dat instrument begrijpen, des te beter kunnen we het gebruiken om die wereld te verkennen;
- maar ook omgekeerd, hoe meer kennis van de wereld des te meer inzicht in de taal.

Voorbeeld: als we beseffen dat woorden (met inbegrip van hun inhoud) als *algebra*, *algoritme*, *alchemie* van Arabische oorsprong zijn, zijn we wellicht wat voorzichtiger met uitspraken over achterlijke culturen.

Taal en tijd

Onderwerpen die verband houden met onze taal en geschiedenis.

- HOLLANDS OF NEDERLANDS? Deze vraag plaatst ons midden in de ontstaansgeschiedenis van het Algemeen Beschaafd, de standaardtaal en de schooltaal.
- LEENWOORDEN laten ons zien dat onze cultuur uit vele lagen en bestanddelen is opgebouwd: de Romeinse tijd, de contacten met de Arabische wereld tijdens de kruistochten, de Spaanse en later de Franse en weer later de Duitse overheersing en nu het Engels als wereldtaal hebben hun sporen in onze taal nagelaten.
- HET AFRIKAANS en het Nederlands in Suriname herinneren ons aan het koloniale tijdperk.
- NAMEN VAN DE DAGEN in de week, van de maanden, van Christelijke feestdagen en enkele joodse en moslimfeestdagen weerspiegelen de Germaanse, Romeinse, religieuze bronnen van onze cultuur en taal.
- EIGENNAMEN EN FAMILIENAMEN brengen de persoonlijke geschiedenis dichterbij en plaatsten die geschiedenis tegelijk in groter verband.
- TOPONIEMEN in de ruimste zin van het woord (plaats-, veld-, water-, oude straatnamen) vertellen ons over de natuur, de menselijke bedrijvigheid en de geschiedenis van onze eigen streek.

Taal en ruimte

Onderwerpen die het verband tussen taal en leefomgeving verhelderen.

- SPREEKWOORDEN EN ZEGSWIJZEN behandelen? Ja, maar welke, er zijn er zo veel. De keus kan bepaald worden door aardrijkskundige en ecologische onderwerpen (*de schaapjes op het droge*), his-

torische onderwerpen (*in de bres springen*, *de handschoen opnemen*), bijbelse verhalen (*door het oog van de naald*, *judaskus*, *zondebok*), mythologische verhalen (*zwaard van Damocles*).

- TOPONIEMEN in de ruimste zin van het woord (plaats-, veld-, water-, oude straatnamen) vertellen ons de geschiedenis en onthullen geografisch-ecologische kenmerken van onze stad en streek.
- DE STREEKTAAL vertegenwoordigt het eigen karakter van onze provincie, stad, dorp of streek en weerspiegelt tevens de diversiteit van het Nederlands en Nederland.
- HET VLAAMS in België maakt ons duidelijk dat het Nederlandse taalgebied groter is dan Nederland. Ook een stukje taalgeschiedenis.

3.4 Taal en samenleving

Een aantal onderwerpen met als gemeenschappelijk thema: verschillen tussen mensen en groepen mensen weerspiegelen zich in taalverschillen.

- MEERTALIGHEID. In Nederland wordt niet alleen Nederlands gesproken. Veel mensen zijn tweetalig. Ze spreken soms hun eerste, soms hun tweede taal. En binnen het Nederlands zijn ook verschillen op te merken. Door al die verschillen op te merken leer je meer over talen, taalsystemen en over de diversiteit van onze cultuur.
- DIALECT EN STANDAARDTAAL. Wanneer spreek je het een, wanneer het ander? Welke systeemverschillen zijn er? Waar moet je op letten als dialectspreker als je ABN spreekt?
- ENGELS is de wereldtaal van dit moment. Door Engels te leren (op school en via radio en tv) kun je je bewust worden van systeemverschillen, maar vaak ontdek je ook taalverwantschap.
- ALLOCHTONENTALEN. Hoeveel talen en welke worden er in onze klas gesproken? Aanleiding tot interculturele uitwisseling.
- JONGERENTAAL wijkt in woordkeus af van die van ouderen. Welke verschillen? Hoe komt dat?

Maar ook andere sociale verschillen (afkomst, opleiding, beroep) uiteten zich in taalverschillen, verschillen in woordkeus, zinsbouw, accent.

- VAKTAAL.
- TAALDOMEINEN. Je spreekt in het ene taaldomein (school) anders dan in het andere (straat, voetbalclub). In ieder taaldomein gelden bepaalde ongeschreven regels, codes, conventies.
- REGISTER. Je past je in je taalgebruik (uitspraak en vooral woordkeus) aan. Een brief aan je vriendje eindig je wèl, een zakelijke brief eindig je niet met *doei*.
- STIJL. Maar ook personen, althans sommige personen, onderscheiden zich van alle andere mensen door hun geheel eigen, kenmerkend en herkenbaar taalgebruik. Dat noemen we stijl.

2 TWEE LEERLIJNEN VOOR TAALBESCHOUWING

Een tweetal taalbeschouwingsgenres zijn in een leerlijn nader uitgewerkt.

- 22 Zinsontleding
- 23 Woordsoorten



LEERLIJN 22 ZINSONTLEDING

Werkdoelen

Kinderen leren fasegewijs door toepassing van verplaatsingsproef, vervangingsproef, tijdproef, congruentieproef, vraagproef, weglaatproef en uitbreidingsproef van een zin als **Met kerst komen opa en oma bij ons op bezoek** de zinsdelen aangeven, de persoonsvorm (pv), vervolgens het onderwerp(O) benoemen; de zinskern vaststellen en het gezegde benoemen; de restdelen vaststellen.

Zie de nadere uitwerking van deze leerlijn in deel VIII: *Dat heeft zin*

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. Correct taalaanbod: o.a. door vertellen en voorlezen. 2. Verteltekstenkring.	1. Idem. 2. Tekstenkring.	1. Idem. 2. Idem + Tekstbespreking.	1. Idem. 2. Idem.
INHOUDEN	1. Woorden en klanken onderscheiden.	1. Idem. 2. Zinnen maken. Congruentie (gelijk getal) tussen onderwerp en persoonsvorm ontdekken. Nog niet benoemen. Aanbevolen: Jegro van Suus Freudenthal.	1. Idem. 2. Idem + zinnen verdelen in zinsdelen. Definitie zinsdeel. Zinsdelen van één woord, meer woorden of een zinnetje. 3. Persoonsvorm (pv) ontdekken, benoemen, definiëren.	1-2. Idem. 3. Idem + onderwerp benoemen. 4. Zinskern benoemen. 5. Restdelen.
WERKVORMEN	1. Taal- en rijmspelletjes.	1. Idem. 2. Spelen met woordkaartjes. Aanbevolen: Jegro van Suus Freudenthal.	1. Idem + ontdekmateriaal in taalhoek. Werk- en oefenkaarten. 2. Zinnen waarnemen. Ontdekkingen doen. Kaartzinnen knippen. Vervangingsproef, verplaatsingsproef. 3. Waarnemen, ontdekken. Tijdproef.	1-2. Idem. 3. Getalsproef: welk zinsdeel hoort bij pv? 4. Door weglaatproef en uitbreidingsproef de zinskern ontdekken. Zinskern = O + (pv +). 5. Zinskern = O + gezegde.
LEES-VAARDIGHEID	1. Ontluikende geletterdheid: wat je hebt geschreven, vastgelegd kun je laten horen/herleven door te lezen. 2. Kind vertelt in de tekstenkring over tekening/tekst. Juf leest bijschrift.	1. Beginnende geletterdheid. 2. Kind leest zijn tekst al dan niet met hulp voor. 3. Gesprek over de inhoud in de tekstenkring.	1. Gevorderde geletterdheid. 2-4. Minimaal eens per week tekstenkring: voorlezen, bespreking van de inhoudelijke aspecten.	1. Geoefende geletterdheid 2-4. Idem.

SCHRIJF- VAARDIGHEID	1. Ontluikende geletterdheid: wat je zegt of wat je wilt bewaren, kun je opschrijven, vastleggen. 2. Kind vertelt en tekent zijn verhaal. 3. Juf/meester schrijft in bijzijn van het kind de tekst bij.	1. Beginnende geletterdheid: woordherkenning. 2. Idem + kind schrijft steeds vaker zelf woorden en zinnestjes in of bij de tekening. 3. De leraar vult aan, maakt zinnen. Kind gaat naschrijven of stempelen.	1. Gevorderde geletterdheid: in zinnen een samenhangende tekst schrijven. 2. Kinderen schrijven zelfstandig teksten. 3. Van ontwerp naar netversie met behulp van medeleerlingen en leraar.	1. Geoefende geletterdheid: in zinnen, alinea's een samenhangende tekst schrijven. 2. Idem. 3. Idem.
TAALBESCHOUWING GRAMMATICATERMEN	Woord, klank, letter.	Idem + zin.	Idem + zinsdeel, verplaatsingsproef, tijd, tijdproef, persoonsvorm, werkwoord, vragende zin.	Idem+ onderwerp, getalsproef, zinskern, gezegde, getal, weglaatproef, uitbreidingsproef, restdelen.
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				

Verplaatsingsproef

Opa en Oma kwamen deze keer met de trein.

Deze keer kwamen Opa en Oma met de trein.

Met de trein kwamen opa en oma deze keer.

Ontdekking 1: De onderstreepte stukken zin kun je verplaatsen. Zulke verplaatsbare stukken noemen we zinsdelen. Dat kun je zo laten zien:

Opa en Oma / kwamen / deze keer / met de trein.

Definitie 1: een zinsdeel bestaat uit een of meer woorden die je samen kunt verplaatsen.

Vervangingsproef

1	2	3	4
<i>Opa en Oma</i>	/ <i>kwamen</i>	/ <i>deze keer</i>	/ <i>met de trein.</i>
<i>Zij</i>	/ <i>kwamen</i>	/ <i>vandaag</i>	/ <i>per trein.</i>
<i>De opa en oma van Sylvia</i>	/ <i>kwamen</i>	/ <i>met mooi droog weer</i>	/ <i>lopend.</i>

Ontdekking 2: Een zinsdeel kan uit één woord bestaan, maar ook uit meer.

Ontdekking 3: Zinsdeel 1 kan bestaan drie, één of zes woorden. Zinsdeel 3 en 4 kunnen ook uit één of meer woorden bestaan. Zinsdeel 2 kun je maar door één ander woord vervangen: *reisden, gingen, vertrokken*, bijvoorbeeld.

Ontdekking 4: Aan zinsdeel 2 kun je zien wanneer iets gebeurt of gebeurde, de tijd waarin de zin staat.

Opa en Oma / kwamen / deze keer / met de trein.

Opa en Oma / komen / deze keer / met de trein.

Tijdproef

Als je de tijd van de zin wilt veranderen, verandert zinsdeel 2.

Vraagproef

Als je van de zin een vraag maakt (vragende zin), gaat zinsdeel 2 naar plaats 1.
Komen / Opa en Oma / deze keer / met de trein?.

Definitie 2: Zinsdeel 2, dat altijd uit één woord bestaat, dat de tijd aangeeft en dat in de vraagzin op plaats 1 staat, noemen we persoonsvorm (pv).

Door verplaatsingsproef zinsdelen vaststellen

1	2	3	4	5
1. <i>Jan</i>	/ <i>kwam</i>	/ <i>thuis</i>	/ <i>om een boterham te halen.</i>	
2. <i>Boeh</i>	/ <i>sprak</i>	/ <i>de koe</i>	/ <i>op luide toon.</i>	
3. <i>Met de kerst</i>	/ <i>komen</i>	/ <i>Opa en Oma</i>	/ <i>bij ons</i>	/ <i>op bezoek.</i>
4. <i>Wie afruimt</i>	/ <i>mag</i>	/ <i>vandaag</i>	/ <i>afwassen.</i>	

Door tijdproef en vraagproef vaststellen of zinsdeel 2 in deze zinnen de pv is.

(a) 1. *kwam (komt)*, 2. *sprak (spreekt)*, 3. *komen (kwamen)*, 4. *mag (mocht)*

(b) 1. *Kwam Jan.....?*, 2. *Sprak de koe.....?*, 3. *Komen Opa en Oma.....?*, 4. *Mag wie honger heeft?*

Getalproef

1. Maak van de pv *kwam* > *kwamen* en *Jan* moet worden > *Jannen* of *de jongens* of *zij*.
2. Maak van de pv *sprak* > *spraken* en *de koe* moet worden > *De koeien*.
3. Maak van de pv *komen* > *komt* en *Opa en Oma* moet worden > *Opa* of *Oma* of *hij* of *zij*.
4. Maak van de pv *mag* > *mogen* en *Wie afruimt* moet worden > *Wie afruimen* of *zij*.

Ontdekking 1: Als de pv van enkelvoud meervoud wordt of van meervoud enkelvoud, dan is er nog een zinsdeel dat enkelvoud of meervoud wordt. Kort gezegd: dat van getal verandert.

Ontdekking 2: Dat zinsdeel dat ook van getal verandert, staat altijd naast de pv. Er kan geen ander zinsdeel tussen.

Ontdekking 3: Dat zinsdeel staat vaak op plaats 1. Maar niet altijd. Kijk maar naar zin 3.

Ontdekking 4: Als je de zinnen vragend maakt (vraagproef), gaat de pv van plaats 2 naar plaats 1 en dat andere zinsdeel gaat naar plaats 2.

Kwam / Jan /?, *Sprak / de koe /?* Enzovoorts.

Definitie 1:

Het zinsdeel dat altijd naast de pv staat, heel vaak op plaats 1, dat hetzelfde getal heeft en met de pv van plaats verwisselt als je de zin vragend maakt, dat zinsdeel noemen we onderwerp (O).

Weglaatproef

Laat zoveel mogelijk zinsdelen weg als mogelijk is en hou toch een correcte zin met de oorspronkelijke betekenis over. De kortst mogelijke zin.

1. *Jan / kwam / thuis.* 2. *De koe / sprak.* 3. *Opa en Oma / komen.* 4. *Wie afruimt / mag / afwassen.*

Uitbreidingsproef

Neem onderwerp en persoonsvorm. Kortweg O + pv. Wat moet erbij om een correcte zin te krijgen?

Ontdekking 5: Dat levert hetzelfde resultaat op als bij de weglaatproef.

Definitie 2: De kortst mogelijke zin noemen we zinskern of kernzin. De kernzin = O + pv + (.....).

Definitie 3: Van de kernzin noemen we pv+ (...) het gezegde. Anders gezegd: het gezegde is pv + wat erbij hoort.

Definitie 4: Alle andere zinsdelen noemen we voorlopig en gemakshalve restdelen.

LEERLIJN 23 WOORDSOORTEN

Werkdoelen

1. Kinderen kunnen klanken, woorden, zinsdelen, zinnen onderscheiden (zie ook de leerlijn Zinsontleding).
2. Ze weten wat werkwoorden, lidwoorden, zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden zijn en kunnen die kennis toepassen.
Voor fase 2 en 3 zijn tussendoelen geformuleerd.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES	1. Correct taalaanbod: o.a. door vertellen en voorlezen. 2. Verteltekstenkring.	1. Idem. 2. Tekstenkring.	1. Idem. 2. Idem+ tekstbespreking. 3. Cursorische ondersteuning en/of individuele begeleiding indien nodig.	1-3. Idem.
INHOUDEN	1. Woorden en klanken onderscheiden.	1. Idem + zin. 2. Zinnen maken. Verband O en pv ontdekken. 3. Ontdekken: DE, HET, EEN staan vóór STRAAT, HUIS. 4. Ontdekken: HOOG, HOGE staan tussen DE of HET of EEN en HUIS of STRAAT.	1. Idem + zinsdelen 2. Ontdekken: pv is altijd één woord = WERKWOORD (WW). 3. DE, HET, EEN noemen we LIDWOORDEN (LW). Ze zijn verbonden met ZELFSTANDIGE NAAMWOORDEN (ZN) 4. Ontdekken: met HOOG, MOOI, etc. kun je doen: HOGER, HOOGST, MOOIER, MOOIST.	1-2. Idem. 3. Idem + ontdekken: ZN is altijd de naam voor een mens, dier, plant, ding, begrip. 4. HOOG, MOOI zijn bijvoeglijke naamwoorden (BN); ze horen bij en zeggen iets over ZN.
WERKVORMEN	1. Taal- en rijmspelletjes.	1. Idem. 2. Spelen met woordkaartjes.	1. Idem 2. Ontdekmateriaal in de taalhoek. Werk- en oefenkaarten.	1-2. Idem.
LEESVAARDIGHEID	1. Ontluikende geletterdheid: wat je hebt geschreven, vastgelegd kun je laten horen/herleven door te lezen. 2. Kind vertelt in de tekstenkring over tekening/tekst. Juf/meester leest bijschrift.	1. Beginnende geletterdheid. 2. Kind leest zijn tekst al dan niet met hulp voor. 3. Gesprek over de inhoud in de tekstenkring.	1. Gevorderde geletterdheid. 2-4 Minimaal eens per week tekstenkring: voorlezen, bespreking van de inhoudelijke aspecten.	1. Geoefende geletterdheid 2-4 Idem.

SCHRIJFVAARDIGHEID	1. Ontluikende geletterdheid: wat je zegt of wat je wilt bewaren, kun je opschrijven, vastleggen. 2. Kind vertelt, tekent zijn verhaal. 3. Juf schrijft in bijzijn van het kind de tekst bij.	1. Beginnende geletterdheid: woordherkenning. 2. Idem + kind schrijft vaker zelf woorden, zinnestjes in of bij tekening. 3. Juf vult aan, maakt zinnen. Kind gaat naschrijven of stempelen.	1. Gevorderde geletterdheid: in zinnen een samenhangende tekst schrijven. 2. Kind schrijft zelfstandig teksten. 3. Van ontwerp naar netversie met behulp van medeleerlingen en leraar.	1. Geoefende geletterdheid: in zinnen, alinea's een samenhangende tekst schrijven. 2. Idem. 3. Idem.
TAALBESCHOUWING GRAMMATICATERMEN	Woord, klank, letter.	Idem + zin en woordvolgorde.	Idem + werkwoord (WW), , lidwoord (LW), zelfstandig naamwoord (ZN).	Idem + bijvoeglijk naamwoord (BN).
SCHOOLEIGEN AANVULLINGEN				

Toelichting Tussendoelen

	Tussendoel fase 2	Tussendoel fase 3 (zie ook de leerlijn <i>Zinsontleding</i>)
	<p>1. Woordkaartjes met woorden als IK, JIJ, HIJ, ZIJ, DE POES, WIJ, JULLIE, DE KINDEREN, WIJ verbinden met SPELEN, SPEELT, SPEEL, SPEELDE, SPEELDEN, LOOP, LIEP, LOOPT, LOPEN, LIEPEN en zo het verband tussen O en pv ontdekken, zonder gebruikmaking van termen, geen benoeming, geen definities.</p> <p>2. Eveneens met woordkaartjes en/of woordblokjes (JEGRO van Suus Freudenthal) ontdekken dat HOOG, HOGE staan tussen DE of HET of EEN en HUIS of STRAAT.</p>	<p>1. DEFINITIE WW: Bij zinsontleding is de ontdekking gedaan: zinsdeel 2, de pv, bestaat altijd uit één woord. Met dat woord kun je dit doen: <i>lopen, loop, loop, liep, liepen, gelopen / hark, harken, harkt, harkten, geharkt</i>. Zo'n woord noemen we een WERKWOORD (WW).</p> <p>2. Er zijn maar drie lidwoorden.</p> <p>3a. Definitie ZELFSTANDIG NAAMWOORD (ZN): een woord waar je DE, HET of EEN kunt zetten.</p> <p>4a. BIJVOEGLIJKE NAAMWOORDEN (BN) herkennen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - MOOIE staat tussen DE en FIETS (Zie fase 2). - Met MOOI en GROOT kun je doen: MOOIER, MOOIST, GROTER, GROOTST. <p>Daarna definitie en benoemen (of pas in fase 4).</p>
		Vervolg in fase 4
		<p>3b. Tweede, inhoudelijke definitie ZELFSTANDIGE NAAMWOORDEN: namen voor mensen (slager, secretaresse, Anna), dieren (vos, poliep, ooievaar), planten (boom, eik, gras, boterbloem), dingen (pen, computer, ijsje), begrippen (hoogte, dikte, armoede, schoonheid).</p> <p>4b. Definitie 1 van BN: woorden waarmee je kunt doen: HARDER, HARDST, FLINKER, FLINKST. VERVELENDER, VERVELENDST.</p> <p>Tweede, inhoudelijke definitie: BIJVOEGLIJKE NAAMWOORDEN zeggen iets over, horen bij ZELFSTANDIGE NAAMWOORDEN.</p>

deel VI **WERKEN AAN WOORDEN** woordenschatverrijking binnen levend taalonderwijs

Inhoud

- 1 **Levend woorden leren**
- 2 **Woorden uit de leerlijnen**
- 3 **Werken met woorden uit de taalschatkist**
- 4 **Werken met woorden uit wereldoriëntatie**

1 **LEVEND WOORDEN LEREN**

1.1 **Ervaringen en woordenschat**

Ongemerkt leren kinderen er elke dag nieuwe woorden of woordbetekenissen bij: spelenderwijs, al werkend, pratend, lezend, schrijvend.

Dat geldt al voor baby's en peuters: elk moment van de dag dat ze niet slapen, maken ze nieuwe dingen mee, die, als er tenminste met en tegen ze gepraat wordt, een naam krijgen. Woorden hechten zich op een natuurlijke en vanzelfsprekende wijze aan dingen, handelingen, gevoelens, gedachten. Hoe meer ervaringen hoe meer woorden. Hoe diverser de ervaringen hoe gevarieerder de woordenschat. En hoe intenser de ervaringen des te dieper gaat de kennis. Veelheid, veelzijdigheid en intensiteit aan ervaringen vormen de basis voor een rijke woordenschat.

1.2 **Voorschools, buitenschools, schools en levend leren**

Is de school in staat die noodzakelijke veelheid, veelzijdigheid en intensiteit te bieden? Kan de school wezenlijk bijdragen aan de vergroting, verrijking en verdieping van de kinderlijke woordenschat?

We moeten ons niet te veel verbeelden: als kinderen in een rijke ervaringswereld opgroeien, doen ze voor- en buitenschools veel meer en veel gevarieerder ervaringen op dan het schoolleven vaak te bieden heeft.

Verkorte leerwegen in de vorm van 'woordjes leren' zoals vroeger in het vreemdetalenonderwijs, al of niet opgeleukt met spelletjes, bieden woorden als lege hulzen, niet gevuld met doorleefde ervaringen. Beter is: het schoolse leren zoveel mogelijk te modelleren naar de patronen van het buitenschoolse leren. Anders gezegd: proberen zo dicht mogelijk bij het natuurlijk proces van woordenschatuitbreiding te blijven. Levend Leren dus.

Daarbij werken leraren samen met hun groep, vanuit de ervaringen van kinderen en vanuit de grote en kleine actualiteit van elke dag. Ze werken thematisch, in projectvorm, proberen levend onderwijs te realiseren in authentieke leer- en werksituaties, ingebed in het klassenleven, rekening houdend met individuele leerstijlen en leerbehoeften.

1.3 **Drie invalshoeken**

Hierna komen drie strategieën aan de orde die – de ene meer dan de andere – tegemoetkomen aan de eisen die men aan levend woorden leren zou mogen stellen:

- Werken met Woorden uit de leerlijnen,
- Werken met Woorden uit de taalschatkist,
- Werken met Woorden uit wereldoriëntatie.

2 **WOORDEN UIT DE LEERLIJNEN**

De meest natuurlijke manier van werken met woorden van de drie hiervoor genoemde werkwijzen is het werken met woorden uit de leerlijnen. Die woorden komen op een vanzelfsprekende wijze in het schoolleven van alledag aan de orde. Ze staan bij iedere leerlijnmatrix in de een na laatste kolom: TAALBESCHOUWING.

Een paar voorbeelden:

- Leerlijn 2 VERGADEREN. In de wekelijkse vergadering kun je niet zonder woorden als *voorzitter, afspraak, besluit, agenda, stemmen*. Die worden je niet 'aangeleerd', die leer je vanzelf, al doende, al vergaderend.
- Bij 15 BRIEVEN SCHRIJVEN gebruik je woorden als *enveloppe, afzender, adres, aanhef*. Die maak je je op natuurlijke wijze eigen, omdat je ze nodig hebt, als onmisbaar taalgereedschap.

3 WERKEN MET WOORDEN UIT DE TAALSCHATKIST

3.1 Een praktijkvoorbeeld

Op tal van scholen wordt in allerlei variaties gewerkt met en aan eigen woordenboekjes, woordmappen, woordenkistjes, voor individueel gebruik of voor klas of stamgroep. Hieronder volgt een korte beschrijving van de praktijk in de bovenbouwgroep op de Paulusschool (jenaplan-school) te Leeuwarden.

Deze werkwijze laat zich eenvoudig vertalen naar midden- en onderbouw en inpassen in werkwijzen op andere scholen.

3.2 Onze taalschatkist

We hebben een taalschatkist in onze stamgroep. Wat dat is? . . .

Dat is een versierd limonadetankje, waarin we alle moeilijke woorden (op kaartjes) stoppen, die in de kringgesprekken voorkomen, bijvoorbeeld:

Maandelijks komen er zo'n 50 à 60 kaartjes bij. Met die woorden gaan we aan het werk. Bijna altijd samen. Wat de een niet (meer) weet, weet de ander.



3.3 In de kring

- Ieder kind krijgt een kaartje. We maken samen een verhaal, waarin het woord in de juiste betekenis gebruikt moet worden. Het is erg spannend om zo op elkaar te leren inspelen.
- We sorteren naar woordsoorten, zelfstandige naamwoorden, werkwoorden.
- Van de zelfstandige naamwoorden maken we verkleinwoorden of meervoudsvormen.
- De werkwoorden kunnen in tegenwoordige en verleden tijd gezegd worden.
- We beelden woorden uit.
- We zoeken spreekwoorden bij de woorden.

3.4 In groepjes van 3 of 4 kinderen

- Elk kind krijgt een woord. Maak er een toneelstukje van.
- Maak met 10 woorden goed lopende zinnen.
- Maak er een tekst mee.
- Schrijf 30 woorden foutloos op.
- Ga maar spelen met de woordenschat. De kinderen zijn erg vindingrijk in het verzinnen van spelletjes.

3.5 Waarom doen we dat zo?

- We vinden, dat we van de taal van het kind moeten uitgaan. Het zijn hun eigen woorden, gebruikt in de kring.
- Het taalgebruik wordt enorm uitgebreid, want door de woorden steeds te herhalen, wordt de betekenis duidelijker.
- De kinderen werken samen. Het vragen om hulp en het geven van uitleg zie je voortdurend.
- De onderwerpen, die aan de orde zijn geweest, worden geregeld herhaald.
- De kinderen vinden het erg leuk. Op een speelse manier zijn ze intens met taal bezig.
- Werken met de taalschatkist is een van de vele manieren waarop kinderen op een natuurlijke wijze met elkaar leren (omgaan).

3.6 Achtergrond

Het idee van de taalschatkist bestaat al vrij lang. De suggestie kwam van de jenaplan-pionier Suus Freudenthal die in 1969 in een rondschrijven aan stamgroepsleiders van jenaplanscholen, aanraaide om met de taal van het kind iets meer te doen dan het alleen maar aan te horen.

Haar idee was: speel met de 'eigen' woorden van de kinderen in de weeksluiting. Schrijf woorden op stroken en knip dan die stroken doormidden. Geef ieder kind zo'n halve strook en laat het op zoek gaan naar het kind dat de andere helft heeft. Samen moeten ze het woord kunnen uitleggen, uitbeelden enzovoorts.

Op de Paulusschool leidde de suggestie naar de *taalschatkist*. De naam taalschatkist voor wat oorspronkelijk een limonadekistje was, is bepaald niet overdreven. Dit blijkt uit de volgende schat aan woorden en uitdrukkingen, die de taalschatkist van een onderbouwgroep bevatte. Niet minder dan 51, en dat terwijl het nieuwe schooljaar nog maar krap een maand aan de gang was!

reflector stamgroep walvis dobber berg kabeljauw parachute visserij circus sirene kieuwen	vlieger tafelgroep trompetten sieraad Deltavlieger haring schuilplaats schepnet pechlamp foto's knipperlicht	water kristal weeksluiting weekopening clown krab geheim schat slim mijn pas op	verstoppert sturen zwemmen verklappen bewaren zeehengel schol aas molen Frankrijk vissen	zweven geheimzinnig mineraal <i>en ook nog:</i> een dagje ouder een reusachtig lawaaï tot bedaren brengen met geen mogelijkheid op zekere dag
---	--	---	--	---

4 WERKEN MET WOORDEN UIT WERELDORIËNTATIE

4.1 Toelichting

Nu volgt een samenvatting van het project¹ *Werken aan Woorden*, woordenschatuitbreiding rond het onderwerp de Tweede Wereldoorlog. Dit project zou als voorbeeld kunnen dienen voor soortgelijke projecten, aansluitend bij de eigen situatie en behoeften.

4.2 Het wat: welke woorden? Functiewoorden

De opdracht waarvoor de ontwikkelaars stonden was deze: bedenken een werkwijze waarmee we de schoolwoordenschat van leerlingen bovenbouw basisonderwijs en onderbouw voortgezet kunnen verrijken. Dat betekent dat we twee vragen beantwoorden:

¹ ROUKE BROERSMA & MAGDALEEN KINGMANS, *Overschakelen/werken aan woorden 1. Een project*

- Welke woorden moeten de leerlingen kennen?
- Hoe bieden we de woorden aan?

Het antwoord op de eerste vraag luidt: de woorden die je moet kennen om een schoolboektekst te begrijpen. Daarbij gaat het om *functiewoorden* en *inhoudswoorden*.

Functiewoorden: signaal-, verbindings- en verwijswwoorden

Leesboeken vertellen een verhaal. Leerboeken informeren, leggen uit, betogen; er worden verbanden gelegd, onder andere met behulp van functiewoorden die in het alledaagse taalgebruik van veel leerlingen nauwelijks een rol spelen. Het gaat om:

- Signaalwoorden: *Bovendien* is het van belang...
- Verbindingswoorden: Je mag hier blijven, *tenzij* je ...
- Verwijswoorden: Het gaat *daarbij* om

Wat kan de school hier aan doen?

1. Kinderen zo vroeg mogelijk echte teksten met natuurlijke taal, dus ook met functiewoorden aanbieden.
2. Kinderen vroeg in aanraking brengen met informatieve teksten.
3. Nagaan welke functiewoorden in de wereldoriëntatieboeken voorkomen en deze in zinvol verband uitleggen en oefenen.

4.3 Welke woorden? Inhoudswoorden

Het aantal functiewoorden is beperkt, het aantal inhoudswoorden on-eindig. Welke moeten de leerlingen kennen? Moeilijk te zeggen. Misschien help de volgende indeling:

- Typische woordcombinaties (a).
- Vakwoorden (b).
- Themawoorden (c).

(a) **Woordcombinaties.** Geplukt uit één willekeurige bladzijde van een geschiedenisboek: tegenstand *bieden*, *het Nederlandse aandeel*, *zich voegen bij*, *onder het bestuur blijven van*, *goed gezind zijn*, *afstemmen op*, *op de hoogte blijven*, *het leven kosten*, *een einde maken aan*, *met de dood bekopen*. Het aantal hangt af van de moeilijkheidsgraad van een boek en de stijl van de schrijver. Moeilijk greep op te krijgen.

(b) **Vakwoorden** zijn kenmerkend voor een bepaald vak en die bijvoorbeeld op iedere bladzijde van een geschiedenisboek kunnen voorkomen: *opkomst*, *bloei*, *ondergang*, *overheersing*, *verzet*, *tijdperk*, *ontdekking*, *politiek*, *afstammeling*, *staat*, *onderdanen*. Van dit type woorden is makkelijker vast te stellen: welke komen in boeken voor en welke moeten de kinderen kennen?

(c) **Themawoorden** zijn kenmerkend voor het onderwerp dat aan de orde is. In dit geval: *atoombom*, *onderduiker*, *ondergrondse*, *razzia*.

Wat kan de school doen?

Een lijst aanleggen van alle *woordcombinaties* is ondoenlijk. Maar de school kan wel:

1. Kinderen vroeg in aanraking brengen met informatieve teksten.
2. Bij de behandeling van bijvoorbeeld een tekst uit een naslagwerk bereidt de leraar zich niet alleen inhoudelijk voor maar bekijkt ook de talige kant van de tekst: welke woordcombinaties zijn belangrijk voor het begrijpen van de tekst?

Eigenlijk zou het schoolteam (of de instelling die de school begeleidt!) voor elk vormingsgebied een minimumlijst van *vakwoorden* en *themawoorden* moeten opstellen. Met als criteria:

- Welke begripskennis eisen de kerndoelen/referentieniveaus?
- Welke woordkennis vergt wereldoriëntatie?

4.4 Het hoe: welke werkwijze?

Vorbereiding

Bij het opzetten van een woordverrijgingsproject zal het schoolteam (of bouwteam) de volgende stappen moeten ondernemen:

1. Een thema afbakenen en daar informatiemateriaal bij zoeken.
2. Woorden selecteren (als dat al niet gebeurd is).
3. Bijpassende kinderboeken zoeken.
4. Oefenmateriaal ontwerpen of bestaand materiaal aanpassen.

De ontwikkelaars van WERKEN AAN WOORDEN zijn ook zo te werk gegaan, met als centrale didactische uitgangspunten:

- Aansluiten bij het natuurlijk woordverwervingsproces.
- Thematische aanpak.
- Integratie van vormingsgebieden.

Introductie van het thema

Wezenlijk voor deze woordverwervingsstrategie is dat woorden in zinvol verband worden aangeboden, geleerd, geoefend en gebruikt:

- Inhaken op de actualiteit. Rond 4 en 5 mei.
- Aansluiten bij de kinderlijke *ervaringswereld*: actualiseren van voorkennis in een kringgesprek.
- Gastlessen van ooggetuigen, nabestaanden.
- Film, dvd's.
- Hoofdrol: de leraar-verteller.

4.5 Materiaal voor de leraar

Om die hoofdrol goed te kunnen vervullen wordt de leraar van flink wat materiaal voorzien:

- Een toegelichte literatuuropgave over de Tweede Wereldoorlog.
- Informatie over de oorlog op de Molukken.
- Fascisme en nationaal-socialisme.
- Korte inhoud van twaalf kinderboeken.

- Antwoordkaarten van de leeskaarten bij de kinderboeken.
- Verklaring van uitdrukkingen.
- Teksten uit leerboeken.
- Lessuggesties bij functiewoorden.
- Toelichting bij de woordenlijst. Toelichting bij het woordenspel.
- Suggesties voor de opzet van de klassenkrant.

4.6 Leerlingmateriaal

Na en tijdens de introductie (4.2) worden themateksten aangeboden. Ze worden gebruikt:

- Voor individuele lezing m.b.v. *tekstkaart* (grijsblauw).
- Voor klassikale bespreking: verdieping van de introductielessen.
- Klassikale behandeling op taalniveau: bespreking **THEMAWOORDEN** met gebruikmaking van de *woordenlijst* (zie aldaar).
- Idem: **FUNCTIEWOORDEN**. Of individueel met *oefenkaarten*.
- Bron voor de latere schrijfoverdrachten

4.7 Kinderboeken

Alle kinderen lezen twee kinderboeken. Vooraf vullen ze een *boekkaart* (a) in en achteraf een *leeskaart* (b). Ze gebruiken hierbij de *woordenlijst* (c) en bereiden een *boekpresentatie* (d) voor:

- (a) *Boekkaart* (lichtgroen). De kinderen leren doelgericht lezen: soort tekst, met welk doel ga ik lezen, welke leesstrategie pas ik toe?
- (b) *Leeskaart* (zalmroze). Bedoeling: controle (heb ik het boek begrepen?), bezinning, woordverwerving en woordenboekgebruik.
- (c) *Woordenlijst* (lichtblauw). Bedoeling: controle (heb ik het boek begrepen?), bezinning, woordverwerving en woordenboekgebruik.
- (d) *Boekpresentatie* (staalblauw). Na bespreking van de leeskaarten bereiden de kinderen in groepjes een presentatie voor.

Tekstkaart

TEKSTKAART

Je naam: _____

TITEL TEKST: _____

1 WAT VOOR TEKST HEB JE VOOR JE? (niet meer dan 2 hokjes invullen)

<input type="checkbox"/> stuk uit een leerboek	<input type="checkbox"/> een stuk uit een kookboek
<input type="checkbox"/> stuk uit een leesboek	<input type="checkbox"/> een gebruiksaanwijzing
<input type="checkbox"/> artikel uit een krant	<input type="checkbox"/> een gedicht
<input type="checkbox"/> artikel uit een tijdschrift	<input type="checkbox"/> een verhaal

2 WAAROM GA JE DE TEKST LEZEN?
(één of twee hokjes invullen en dan snel verdergaan met vraag 3)

Alleen even *kijken* waar het over gaat.

Om precies te *weten* wat er in de tekst staat.

Om de tekst te *leren*, bv voor een proefwerk

Om iets *op te zoeken*.

Voor je *plezier* of uit nieuwsgierigheid.

3 HOE GA JE DE TEKST LEZEN? Hier niets invullen. Alleen even doorlezen wat bij jouw antwoord op vraag 2 hoort.

Kijken: Bekijken hoe de tekst eruit ziet. Illustraties.
Titel en tussenkopjes lezen: wat vertellen ze?
Begin en eind van de tekst doorlezen.

Weten: Eerst doen wat bij *kijken* staat.
Dan helemaal doorlezen.

Lezen: Eerst doen wat bij *kijken* staat.
Dan per alinea lezen en uit elke alinea de kernzin onderstrepen of overschrijven.
Daarna alleen de kernzinnen goed lezen.
Tenslotte de hele tekst nog eens doorlezen.

Opzoeken: Kijk bij titel en tussenkopjes of je het woord dat je zoekt kunt vinden.
Kijk dan bij schuin- of vet-gedrukte woorden.
Heb je het nog niet, laat dan je ogen over de tekst gaan tot je het woord tegenkomt.

Plezier: Helemaal zelf weten.

4 WAARAAN KUN JE METEEN ZIEN DAT DE TEKST OVER DE TWEEDE WERELDOORLOG GAAT? (zoveel hokjes invullen als nodig is)

Aan de titel Tussenkopjes Illustraties

5 JE WIST VAST AL HEEL WAT OVER DE TWEEDE WERELDOORLOG. SCHRIJF 9 WOORDEN OP DIE JE AL KENT.

1 _____	4 _____	7 _____
2 _____	5 _____	8 _____
3 _____	6 _____	9 _____

Boekkaart

BOEKKAART

Je naam: _____

BOEKTITEL: _____

SCHRIJVER: _____

1 WAT VOOR BOEK? (soms moet je meer dan één hokje invullen)

<input type="checkbox"/> Leesboek	<input type="checkbox"/> Woordenboek	<input type="checkbox"/> Prentenboek
<input type="checkbox"/> Leerboek	<input type="checkbox"/> Encyclopedie	<input type="checkbox"/> Verhalenbundel
<input type="checkbox"/> Hobbyboek	<input type="checkbox"/> Tijdschrift	<input type="checkbox"/> Gedichtenbundel

2 WAAROM GA JE HET BOEK LEZEN?
(één of twee hokjes invullen en dan snel verdergaan met vraag 3)

Alleen om te *kijken* waar het over gaat

Om iets in *op te zoeken*

Om iets te *leren*

Voor een spreekbeurt of *boekpresentatie*

Voor je *plezier*

3 HOE GA JE LEZEN? Bij deze vraag niets invullen.
Alleen even doorlezen wat bij jouw antwoord op vraag 2 hoort.

Kijken: Omslag bekijken en omslagtekst lezen.
Titel en inhoudsopgave bekijken: wat vertellen die?
Bladeren en naar de illustraties kijken?

Opzoeken: In de inhoudsopgave kijken waar je moet zoeken.
Of in het register het juiste trefwoord opzoeken.
De stukken over je onderwerp goed lezen.

Leren: Zoek met de inhoudsopgave het stuk op dat je moet leren.
Dat stuk goed doorlezen en aantekeningen maken van de belangrijkste dingen.
Je aantekeningen goed doorlezen.

Boekpresentatie: Gebruik de **werkkart boekpresentatie**.

Plezier: Alles doen wat je maar leuk vindt.

4 WAARAAN KUN JE METEEN ZIEN DAT HET BOEK OVER DE TWEEDE WERELDOORLOG GAAT? (vul zoveel hokjes in als nodig is)

<input type="checkbox"/> Titel	<input type="checkbox"/> Omslag	<input type="checkbox"/> Omslagtekst	<input type="checkbox"/> Illustraties
--------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------

5 WAT WEET JE AL? NOEM 9 WOORDEN OVER DE TWEEDE WERELDOORLOG.

1 _____	4 _____	7 _____
2 _____	5 _____	8 _____
3 _____	6 _____	9 _____

HOE DENK JE DAT HET BOEK ZAL ZIJN? (twee hokjes invullen)

Ik denk dat ik het *mooi* zal vinden.

Er zullen nare stukken met veel *geweld* in voorkomen.

Het kon wel eens *saai* zijn.

Het lijkt me een *droevig* boek.

Er gebeurt vast veel *spannends* in het boek.

Misschien leer ik *nieuwe dingen* over de oorlog.

Ik denk dat er ook *grappige* dingen gebeuren.

Woordenlijst

C

camouflage

Bijvoorbeeld: bladeren, takken, bruine en groene verf om soldaten en hun voertuigen voor de vijand te verbergen.

De verkenners kon ongezien tot heel dicht bij de vijand komen door zijn camouflage van zwarte kleren en modder op zijn gezicht.

capitulatie/capituleren

Overgave van een land of leger dat de oorlog heeft verloren.

Het Duitse leger kon de strijd niet langer volhouden en moest in 1945 capituleren.

carbid

Als je deze stof met water vermengt, krijg je een gas dat je kunt gebruiken om een lamp te laten branden.

Omdat het licht weer eens uitviel, staken we de carbidlamp maar aan.

censuur

Het verbieden van kranten en radio-uitzendingen of het verbieden van bepaalde berichten.

Tijdens de oorlog stonden de kranten onder strenge censuur. Ze mochten wel vertellen over overwinningen van de Duitsers, maar berichten over nederlagen werden verboden.

clandestien

Zonder toestemming van de Duitse bezetters.

Omdat de Duitsers al het vlees inspikten, stachtte de boer clandestien een varken voor eigen gebruik.

colonne

Een rij voertuigen van een legerafdeling.

Er trok een lange colonne tanks door de pas veroverde stad.

commandant

De officier die het bevel voert, aanvoerder is.

De commandant gaf zijn troepen het bevel om aan te vallen.

concentratiekamp

Een afgesloten kamp waarin duizenden gevangenen opgesloten werden.

Joden en zigeuners werden in concentratiekampen gevangengezet. Velen van hen werden na enige tijd gedood.

D

D-Day

Afkorting van "Decision Day" (dag van de beslissing).

6 juni 1944: de landing van de bevrijdingstroepen.

Op D-day landden de geallieerde troepen in Normandië en begonnen ze hun opmars tegen de Duitse legers.

Leeskaart

LEESKAART 11

Je naam: _____

OORLOGSWINTER

TWEDE WERELDOORLOG

Het boek speelt zich af tijdens de Tweede Wereldoorlog.

Noem vijf punten waaruit dit blijkt.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

ECHT GEBEURD

Sommige gebeurtenissen kun je ook lezen in een geschiedenisboek.

Noem er twee:

- 1 _____
- 2 _____

VERZONNEN

Andere gebeurtenissen zijn voor het verhaal door de schrijver bedacht.

Noem er twee:

- 1 _____
- 2 _____

BELANGRIJKE PERSONEN

De hoofdpersoon is de figuur die in alle hoofdstukken voorkomt en door wiens ogen je de gebeurtenissen beleeft. Soms zijn er twee hoofdpersonen.

1 De hoofdpersoon in dit boek is: _____

2 De vijand in het verhaal is: _____

*3 Hoe denkt de hoofdpersoon over de vijand?

*4 Denken alle personen in het boek er ook zo over?

VERHAAL

Zet de volgende gebeurtenissen uit het verhaal in de juiste volgorde:

- 1 De vader van Michiel en Erica wordt gefusilleerd.
- 2 Om Ben blijkt een landverrader te zijn.
- 3 Meneer Kleenkoper en zijn zoon ontsnappen over de IJssel.
- 4 Erica verbindt Jim in zijn schuilplaats.
- 5 Dirk geeft Michiel een brief.

De juiste volgorde is: _____

*= antwoorden in een zin

Leeskaart

WOORDEN EN UITDRUKKINGEN

Geef van de volgende woorden en uitdrukkingen de juiste betekenis. Zet erbij hoe je aan de betekenis bent gekomen. Er zijn drie mogelijkheden:
 1 Je kende het woord of de uitdrukking al.
 2 Je kon de betekenis uit het verband opmaken.
 3 Je moest het in een woordenboek opzoeken.
 Zet telkens een cirkeltje om het juiste cijfer: een 1, een 2, of een 3.

nr.	Woord	Pagina	Betekenis
1	surrogaat	9	_____ 1 2 3
2	schaars	10	_____ 1 2 3
3	NSS	10	_____ 1 2 3
4	geaffieerden	12	_____ 1 2 3
5	distributie(kantoor)	15	_____ 1 2 3
6	ondergrondse	17	_____ 1 2 3
7	patrouille	51	_____ 1 2 3
8	gijzelaar	52	_____ 1 2 3
9	razzia	66	_____ 1 2 3
10	concentratiekamp	70	_____ 1 2 3
11	gamtzoen(scommandant)	76	_____ 1 2 3
12	Inkwartiering	76	_____ 1 2 3
13	clandestien	89	_____ 1 2 3
14	infanterie	104	_____ 1 2 3
15	fuseren	136	_____ 1 2 3
nr.	Uitdrukking		
1	de wrange vruchten plukken	14	_____ 1 2 3
2	in de watten gelegd worden	45	_____ 1 2 3
3	iemand om zeep helpen	53	_____ 1 2 3
4	hij heeft het buskruit niet uitgevonden	55	_____ 1 2 3
5	het naadje van de kous willen weten	86	_____ 1 2 3

Boekpresentatie

WERKWIJZER

BOEKPRESENTATIE

Voorzitter aanwijzen

Een boekpresentatie doe je met een groepje van 2 tot 4 kinderen. Dat is leuker en makkelijker dan alleen. Wijs eerst een voorzitter aan. Die moet erop letten dat er geen punten vergeten worden.

Wat moet er allemaal in een boekpresentatie?

- 1 De KORTE INHOUD van het boek.
- 2 Drie punten over de TWEDE WERELDOORLOG die echt zo gebeurd zijn.
- 3 Drie dingen die de schrijver VERZONNEN heeft voor het verhaal.
- 4 Hoe denken de HOOFDPERSONEN over de VIJAND?
- 5 Het VOORLEZEN van een mooi stuk uit het boek.
- 6 VIJF WOORDEN en TWEE UITDRUKKINGEN.

Hoe pak je het aan?

Op de LEESKAART die jullie al hebben ingevuld, kun je bijna alles vinden wat je voor de presentatie nodig hebt.

De voorzitter noemt telkens een van de zes punten. Ieder groepslid vertelt wat er in moet. Daarna neem je samen een beslissing. Dat schrijf je op deze kaart. Heel kort, in punten.

Als je dat gedaan hebt, moet je nog afspreken wie wat doet.

1 DE KORTE INHOUD

De korte inhoud is: over wie het gaat, waar en wanneer alles gebeurt, de belangrijkste gebeurtenissen, hoe het afloopt. Allemaal zo kort mogelijk. Bij de presentatie kun je er wel wat meer omheen vertellen.

- 1 Wie: _____
- 2 Waar/wanneer: _____
- 3 Gebeurtenissen: _____

- 4 Afloop: _____

2 ECHT GEBEURD IN DE TWEDE WERELDOORLOG

In een leesboek over de Tweede Wereldoorlog komen dingen voor die je ook in je geschiedenisboek bent tegengekomen of die jullie leraar je verteld heeft. Noem er 3:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

3 VERZONNEN DOOR DE SCHRIJVER

Maar in een leesboek gebeurt natuurlijk ook van alles dat door de schrijver bedacht is om het verhaal spannend te maken. Anders zou het immers geen leesboek maar een leerboek zijn. Noem er 3:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

4.8 Woordverwerving en oefenmateriaal

Drie fasen

In het natuurlijk woordverwervingsproces dat we in het project WERKEN AAN WOORDEN op kunstmatige wijze proberen te imiteren en te versnellen kunnen we drie fasen onderscheiden:

- Fase 1
Kennismaking met nieuwe ervaringen, feiten, begrippen en de bijbehorende woorden (zie §3).
- Fase 2
Betekenisverwerving: tijdens uitleg, raadplegen woordenlijst, voorbereiding en uitvoering boekpresentatie (zie §3).
- Fase 3
Consolidatie van nieuwe kennis door oefening en toepassing (zie hierna).

Oefeningen met functiewoorden

Het materiaal voor de kinderen bevat: (zie voorbeeldmateriaal)

- Invuloefeningen met *verbindingswoorden* in losse zinnen.
- Aanstreepoefeningen met *signaalwoorden* in een tekst.
- Invuloefeningen met *verbindingswoorden* in een tekst.

Oefenen met inhoudswoorden

Het materiaal voor de kinderen bevat: (zie voorbeeldmateriaal)

- Een spel met woord- en corresponderende betekeniskaarten.
- Gatenteksten waarin de juiste woorden moeten worden ingevuld.
- Puzzels.

Consolidatie: werken aan een klassenkrant

Je kent een woord pas echt als je het op zinvolle wijze in een zelfgecreëerd tekstverband weet te gebruiken. Daarom moet het woordver-

wervingsproces uimonden in het schrijven van teksten waarin de geleerde woorden voorkomen.

Schrijven vraagt om motivatie, moet zinvol zijn, ergens toe dienen: schrijven om gelezen te worden. Toewerken naar een mooi eindproduct: een tentoonstelling met begeleidende teksten, een hoorspel, een boekje, een krant. In dit geval is gekozen voor een krant.

Daarvoor zijn werkkaarten ontwikkeld voor diverse schrijfges:

- Zelf puzzels maken.
- Interview maken.
- Recensie schrijven.
- 9 werkkaarten voor artikelen over diverse subthema's (bijvoorbeeld De Duitse Inval).
- Het projectboek bevat ook fotomateriaal dat gebruikt kan worden voor het illustreren van artikelen.

Oefenkaart functiewoorden

OEFEENKAART

Je naam: _____

FUNCTIEWOORDEN 1

Uitleg

Een *verbindingswoord* verbindt twee zinnen of twee stukken van een zin. Kijk goed naar het voorbeeld:

*De kachel doet het gelukkig weer, **waardoor** het hier lekker warm is.*

Maak nu de volgende oefening.

Kies uit het rijtje telkens het goede verbindingswoord: **toen, nadat, voordat, waardoor, terwijl, zolang, wanneer, zodra, totdat, omdat, zodat.**

Je mag ieder woord maar één keer gebruiken.

- _____ het bombardement alsmaar voortduurde, bleven wij in de schuilkelder.
- Er was geen eten te krijgen, _____ wij honger leden.
- Je mag hier onderduiken _____ als jemaar wilt.
- _____ de Duitsers Nederland binnenvielen, leefden we hier in vrijheid.
- Ze droegen een gele ster op hun jas, _____ iedereen zien kon dat ze joden waren.
- De onderduikers schrokken pas echt, _____ de Duitse soldaten het erf van de boer opkwamen.
- _____ ze verder komen, moeten jullie je op zolder verstoppen.
- Meteen _____ Hitlers leger ons land binnenviel, besloten sommige joodse families naar Engeland te vluchten.
- Schrijf ons _____ jullie veilig in Engeland zijn aangekomen.
- Ze zijn onmiddellijk naar hun eigen huis teruggekeerd, _____ Nederland bevrijd was.
- We bleven in de schuilkelder, _____ de luchtaanval voorbij was.

Oefenkaart themawoorden

OEFEENKAART

Je naam: _____

THEMAWOORDEN 1

In de tekst hieronder ontbreken woorden. Ze staan onder aan de bladzijde. Vul ze op de juiste plaats in.

Je kunt natuurlijk ook eerst proberen in te vullen zonder naar die woorden te kijken.

VERVOLGING

In alle landen waar de _____ de baas waren, lieten ze dat duidelijk merken. In de eerste plaats hingen ze aan alle belangrijke gebouwen hun vlag met het _____, het symbool van de _____. In de tweede plaats hebben ze ook overal de _____ vervolgd. Vanaf 1942 moesten die allemaal een _____ dragen. Iedereen kon ze zo herkennen.

Dit was nog maar het begin.

Halverwege 1942 begon de echte _____ en kwamen de _____ op gang: de joden werden opgepakt en weggevoerd naar een _____.

Dat bestond uit een heleboel houten _____ omgeven door prikkeldraad en wachttorens.

En later werden ze vermoord in de _____.

Sommigen hadden het zien aankomen en zagen kans om _____.

Ze moesten dan uitkijken, dat ze niet opgepakt werden tijdens een _____. Meestal hielden ze zich schuil op het platteland. Daarbij werden ze geholpen door het _____ dat zorgde voor voedselbonnen en valse _____.

Toen de _____ kwam, konden zij weer tevoorschijnkomen, blij dat alles achter de rug was, maar bedroefd omdat zovelen van hen waren omgebracht: ruim 100.000.

*persoonsbewijzen
deportaties
razzia
Nazi's
joden*

*Duitsers
verzet
hakenkruis
jodenster
barakken*

*bevrijding
onder te duiken
concentratiekamp
jodenvervolging
gaskamers*

KRUISWOORDPUZZEL

Uitleg

Een kruiswoordpuzzel oplossen heb je vast wel eens eerder gedaan. Bij *horizontaal* moet je woorden van links naar rechts invullen. Bij *verticaal* van boven naar beneden.

De meeste woorden komen uit de Woordenlijst. De omschrijvingen zijn alleen wat korter.

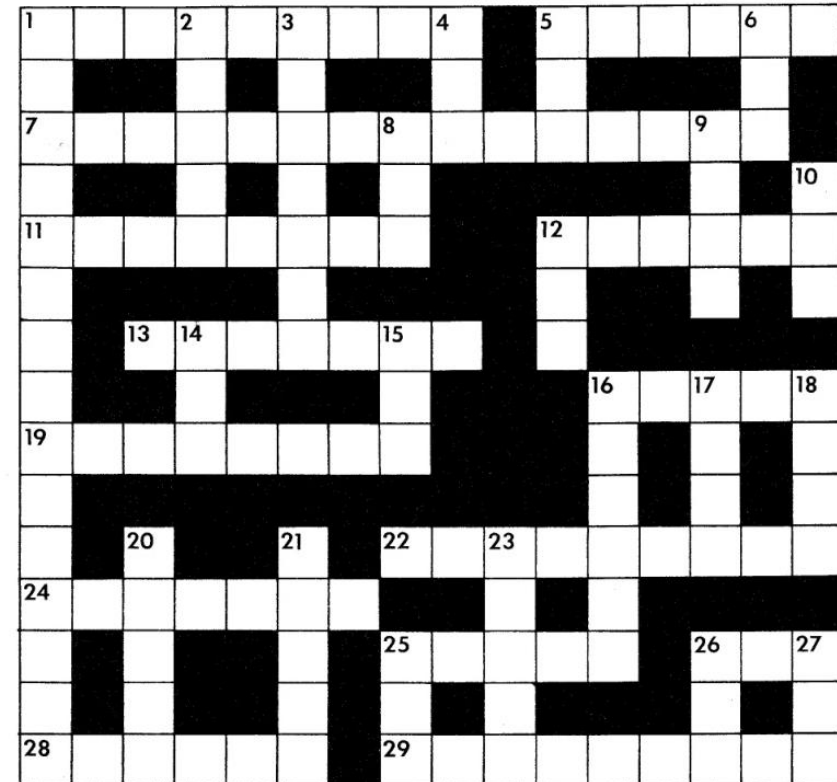
Als er voor een omschrijving een * staat, komt het woord dat je moet bedenken, niet voor in de Woordenlijst.

Horizontaal

- 1 *Een grote gele ster.*
- 5 *Half ondergrondse ruimte met dikke wanden tegen kogels.*
- 7 *4 mei, 's avonds om acht uur.*
- 11 *Onpartijdig.*
- 12 *Huis-aan-huis-zoekactie naar joden of onderduikers.*
- 13 *Verbieden van kranten of van bepaalde berichten.*
- 16 *Gebied waar twee legers elkaar bestrijden.*
- 19 *In oorlogstijd zonder betalen bijvoorbeeld een voertuig van een burger meenemen.*
- 22 *Soldaat die zonder toestemming het leger verlaat.*
- 24 *Duitse geheime politie.*
- *25 *Iemand die gestolen waar koopt en verkoopt.*
- *26 *Berekening.*
- *28 *Riem.*
- 29 *Een in de grond gegraven gang waar je kunt lopen zonder door kogels geraakt wordt.*

Verticaal

- 1 *Onderdrukking van joden.*
- *2 *Jongensnaam.*
- 3 *Als ergens gebrek aan is.*
- *4 *Wiel.*
- 5 *Bewijs dat je iets mocht kopen.*
- *6 *Naar.*
- *8 *Opstootje, ruzie.*
- 9 *Aanhanger van Hitler, nationaal-socialist.*
- 10 *Engelse luchtmacht.*
- 12 *Mensengroep met bijvoorbeeld dezelfde huidskleur.*
- *14 *Belofte.*
- *15 *Vaas waarin as van gecremeerde mensen bewaard wordt.*
- 16 *Duits woord voor leider.*
- *17 *Tegengestelde van jonge.*
- *18 *Rondrit.*
- 20 *Lid van de Nederlandse partij die Hitler steunde.*
- 21 *Moment dat de gevangenen zich moeten verzamelen.*
- 23 *Aantal schoten snel achter elkaar.*
- *25 *Ruime gang.*
- *26 *Groente.*
- 27 *Scheldwoord voor Duitser.*



Gestapo	Hitlergroet
getto	Hongerwinter

Duitse geheime politie	Een groet met opgeheven rechterarm, zoals de Duitse nationaal-socialisten deden
Aparte wijk in de stad waar de joden moesten wonen	De strenge winter van 1944-1945 in West-Nederland, toen er bijna geen voedsel en brandstof meer was



Na het bombardement...



Ook tijdens de oorlog was er vaak luchtalarm: de geallieerden bombardeerden Duitse troepen en verdedigingslinies. Soms troffen ze - per ongeluk - ook burgerdoelen.



Bombardement Rotterdam 31 maart 1943.

WERKWIJZER ARTIKEL SCHRIJVEN

Jullie namen: _____

DE DUITSE INVAL

Vorbereiding

1 DE DUITSE INVAL

Jullie gaan voor de lezers van de klassekrant een artikel schrijven over het begin van de Tweede Wereldoorlog in Nederland.

2 DE WOORDEN

Zorg ervoor dat in jullie stuk in elk geval de volgende woorden voorkomen: *bezetting, Duitse inval, Grebbeberg, krijgsgevangene, mobiliseren (mobilisatie), neutraal, parachutist, wereldoorlog.*

3 WAT KOMT ER IN?

- De belangrijkste gebeurtenissen, wanneer het gebeurde, waar en hoe.
- Er komen natuurlijk ook foto's in jullie artikel.

4 HOE PAK JE HET AAN?

- Kijk in je geschiedenisboek. De leraar heeft vast ook nog andere boeken over de Tweede Wereldoorlog op de leestafel gelegd.
- Maak korte aantekeningen van alles wat je belangrijk vindt.
- Bekijk ook fotomateriaal.

Het artikel

5 ARTIKEL MAKEN

Je hebt allemaal aantekeningen gemaakt. Nu moet het nog een mooi artikel voor de klassekrant worden

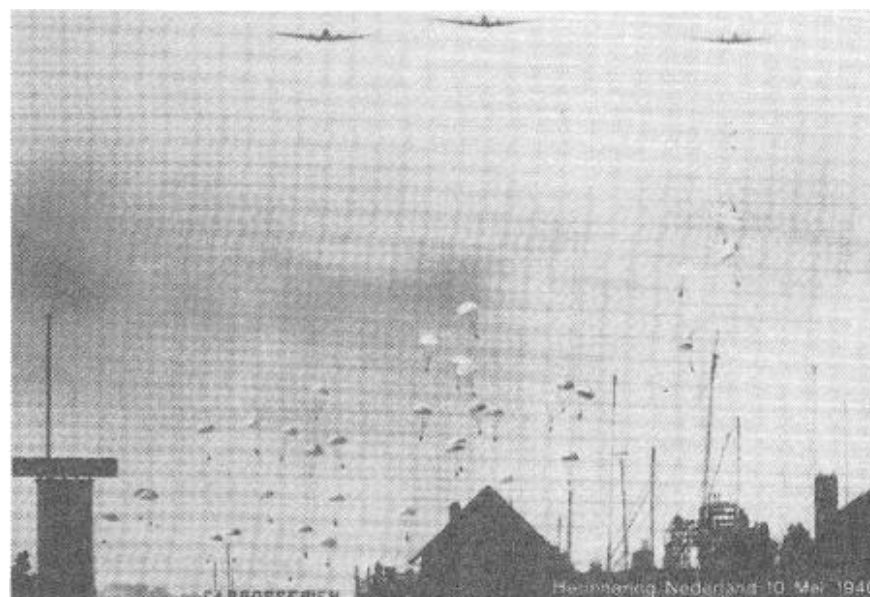
- * Spreek af hoe lang het stuk mag worden.
- * Spreek af wat er beslist wél in moet en wat weggelaten kan worden.
- * Twee van jullie gaan het stuk nu schrijven. Het bestaat uit drie gedeelten:
 - Eerst iets over de voorgeschiedenis. Over Duitsland dat steeds meer landen veroverde. Over Nederland dat eerst *neutraal* was. En over de *mobilisatie*.
 - Daarna een stuk over de inval in Nederland: Wanneer? Waar? Hoe? Waar werd het hardst gevochten? Hoe was de verdediging van het Nederlandse leger?
 - En het laatste stuk gaat over de afloop, de nederlaag en waardoor dat kwam.
- * De andere twee groepsleden doen intussen ander belangrijk werk:
 - Ze zoeken een of twee foto's voor het artikel en bedenken er korte ondertitels bij.
 - Ze bedenken een titel voor het artikel.
 - Ze bedenken ook tussentitels voor de drie gedeelten van het artikel.
 - Ze maken afspraken met de redactiegroep, bijvoorbeeld over het kopiëren van de foto's.
 - Ze verzorgen de opmaak.

5 DE OPMAAK

Jullie artikel moet er natuurlijk ook mooi uitzien. Dat noemen we de opmaak. Je bespreekt dat met de redactiegroep of je doet het zelf.

Denk om de volgende dingen:

- Titel** Gebruik hiervoor grote, opvallende letters. Daaronder komt in kleinere letters te staan: *bespreking van het boek.....*
- Letters** Gebruik ook voor de tussentitels opvallende letters, maar natuurlijk niet zo groot als bij de echte titel. Bijvoorbeeld vet of schuin.
- Illustraties** Je kunt een copie maken van het omslag of van de mooiste illustraties van het boek. Of misschien kun je in de bibliotheek een foto of tekening van de schrijver te pakken krijgen.
- Namen** Onder het artikel komen jullie namen.



Duitse parachutisten bij Den Haag.

deel VII **DAT SCHRIJF JE ZO** spelling binnen levend taalonderwijs

INHOUD

Inleiding: spelling in levend taalonderwijs

- 1 Het wat van de spelling
- 2 De opbouw in de gangbare spellingdidactiek
- 3 De spellingopbouw in levend taalonderwijs
- 4 Het eerste spoor: werken aan spellingbewustzijn
- 5 Het tweede spoor: werken aan spellingvaardigheid
- 6 Effectieve spellinginstructie
- 7 Spelling en werkhouding
- 8 Woordbeeld vastleggen
- 9 Boom – bomen, bom – bommen
- 10 De spelling van de werkwoordsvormen

INLEIDING: spelling in levend taalonderwijs

1 Een noodzakelijk alternatief

Iedereen kent ze, die twee of drie meestal leuke, taakbewuste, veel lezende maar niet per definitie hoogbegaafde kinderen van groep 5 en 6, die je telkens weer versteld deden staan met vrijwel foutloos gespeelde verhaaltjes en gedichtjes, waarin sneeuwvlokjes dwarrelden als het koud was, maar geen nood, al gauw dartelen er lammetjes al weer in de wei en wordt het voorjaar en word ik blij.

Het lijkt vanzelf te gaan, niks geen moeite met *ei/ij*, of met *ou/au*. Ook niet met medeklinkerverdubbeling in *lammetjes*, of met de *d* van *nood* terwijl je een *t* hoort en zelfs niet met de onlogische spelling van *wordt* en *word*. Allemaal geen probleem tot het moment dat methode en meester besluiten dit alles tot een probleem te maken, klassikaal, en methodisch. Al gauw is de verwarring compleet.

En die razend snel radend lezende, hoogbegaafde whizzkid met een uiterst zwak woordbeeld, die juist houvast krijgt door duidelijke regels, eventueel gegoten in een algoritmisch oplossingsstelsel? Klassikaal spellingonderricht houdt, geen rekening kan houden met verschillen tussen kinderen. Verschillen in ontwikkeling, in (soorten) intelligentie, in tempo, in leerstijl. Het werkt niet of het werkt verkeerd.

2 Dat schrijf je zo: twee sporen

Dat schrijf je zo is gebaseerd op de uitgangspunten van levend taalonderwijs. Daarin wordt steeds toegewerkt naar eindproducten met kwaliteit: inhoudrijk, persoonlijk, mooi van lay-out en taal. Correct gespeld, want de kinderen schrijven voor lezers.

Dit bevat de kern van onze visie op spellingonderwijs:

- Correct spellen is functioneel en zinvol: het gaat niet om hoge toetscores, maar om leesbaarheid, om communicatie.
- Effectief spellingonderwijs moet ook functioneel en zinvol zijn: allereerst gericht op het ontwikkelen van *spellingbewustzijn* (a). Dat is het eerste spoor

Het tweede is dat oefening en spellinginstructie onontbeerlijk zijn om *spellingvaardig* (b) te worden. Moet dat beslist volgens de klassikaal-systematische didactiek van de meeste taal- en spellingmethodes? Nee! *Dat schrijf je zo* biedt een bruikbaar alternatief: spellinginstructie-op-maat gebaseerd op foutenanalyse. Voorwaarden voor effectief spellingonderwijs is daarbij dat (a) en (b) hand in hand gaan

3 Een zaak van het hele team

Effectief spellingonderwijs is pas mogelijk als in elk geval aan deze vier voorwaarden is voldaan:

1. Het team werkt vanuit een gemeenschappelijke visie.
2. Alle teamleden beseffen dat spelling geen hoofd- maar een belangrijke bijzaak binnen het taalonderwijs is.
3. Ze willen niet steeds meer maar liever minder maar effectiever spellingonderwijs geven.
4. Alle leden van het team zijn deskundig: ze weten waar het om gaat en wát ze moeten onderwijzen.

4 Het HOE en het WAT

Je moet wel weten waar je het over hebt. Wat je zelf niet snapt, kun je niet uitleggen. Je moet het systeem van onze spelling kennen. En dan gaat het niet over allerlei lastige details, die kan bijna niemand onthouden, dus die zoek je op.¹

Maar de hoofdregels van spelling, en de belangrijkste uitzonderingen daarop, moet je in je hoofd hebben. Kennis gaan vooraf aan didactiek. Eerst het WAT dan het HOE. Wat je zelf snapt, kun je goed uitleggen.

Inzicht in de logica van onze spelling (en het ontbreken daarvan bij bepaalde uitzonderingen) helpt je bovendien spelfouten te begrijpen die ontstaan bij de botsing van de (ontbrekende) spellinglogica met de logica van kinderen, die strikt genomen vaak het gelijk aan hun kant hebben, maar die we moeten leren buigen voor (onlogische) spellingregels.

¹ LIEBETH KOENEN & RIK SMITS, *Handboek Nederlands*, Utrecht 2005.
GENOOTSCHAP ONZE TAAL, *Het witte boekje. Spellinggids van het Nederlands*, Utrecht 2006 (Prisma)

Hoofdstuk 1

HET WAT: HET SYSTEEM VAN ONZE SPELLING

1.1 Eerst het WAT dan het HOE

Als je een bepaald spellingprobleem zelf volledig doorziet, kun je het veel beter aan je leerlingen uitleggen. En als je goed door hebt hoe onze spelling in elkaar zit, de logica van het systeem maar ook de soms onlogische afwijkingen, kun je ook veel gemakkelijker begrip opbrengen voor de spellingproblemen van je leerlingen.

Daarom eerst de vraag: WAT leren we onze kinderen? Dan wordt die andere vraag (en HOE doen we dat?) hopelijk een stuk eenvoudiger.

NOODZAKELIJKE AFSpraak MET DE LEZER

Om misverstanden te voorkomen:

1. In dit boek worden de hoorbare KLANKEN aangeduid met hoofdletter: OO, AA, EE, T, K, etc.
2. De bijbehorende TEKENS (letter of letters) noteren we in kleine, gecursiveerde letters: *oo, aa, ee, t, k*.

1.2 Het fonologisch principe: hoofdregel I

Klankzuiver?

In tegenstelling tot wat meesters en juffen vaak beweren, is onze spelling niet uitzonderlijk ingewikkeld, zeker niet in vergelijking met het Frans en het Engels. Bewijs? In het Nederlands kun je boekjes maken met eenlettergrepige woorden die, op een paar noodzakelijke uitzonderingen als *een* en *de* na, allemaal klankzuiver zijn. Niet dat dat mooie boekjes oplevert, integendeel, maar in principe kan het. Kijk maar naar de eerste leesboekjes van *Veilig leren lezen*.

In het Engels en het Frans kan dat niet. Kinderen kunnen daar niet 'veilig leren lezen', zoals bij ons. Maar ze leren het wel, net als bij ons.

GHOTI

De Engelse spelling is bijzonder onregelmatig. De schrijver G. B. Shaw heeft dat op geestige wijze aangetoond.

De klank F van *fish*, zo zei hij, wordt ook wel eens als **gh** geschreven, kijk maar naar woorden als *cough* (kuch) of *enough* (genoeg).

De I van *fish* schrijf je soms met het teken **o**. Kijk maar naar *women* (vrouwen), je zegt *WIMEN*.

En de SH-klank van *fish* kom je ook wel eens tegen als **ti**, bijvoorbeeld in *nation*.

Dus, concludeerde Shaw, je zou *FISH* ook kunnen schrijven als *ghoti*. Hij overdreef natuurlijk, maar maakte zo wel zijn stelling duidelijk: de Engelse spelling is bijzonder onregelmatig.

Regelmatig

Daarnet viel het woord *klankzuiver*. Een raar woord welbeschouwd, want eigenlijk bedoelen we *regelmatig*, dat wil letterlijk zeggen: volgens de regel. Maar welke regel? Hoofdregel I, de fonologische regel, ook wel het *fonologisch principe* genoemd. Deze regel luidt:

Elk foneem (klank) heeft zijn eigen grafeem (teken).

Let wel *teken* en niet *letter*, want soms gebruiken we voor één teken twee letters. Dat komt omdat er zo'n 35 fonemen (zie kader) zijn en het alfabet maar 26 letters telt, waarvan de c, de q en de x eigenlijk niet eens meetellen.

Voorbeelden :

- Het woord *KOE* bestaat uit twee klanken, k en oe, en wordt geschreven met twee tekens: *k* en *oe*.
- Het woord *BANG* bestaat uit drie klanken, B, A en NG en heeft dus drie tekens: *b* en *a* en *ng*.

Verreweg de meeste woorden worden volgens Hoofdregel I geschreven. Voor ons gevoel is dat vaak niet zo, maar dat komt omdat we op school zo veel met de uitzonderingen bezig zijn. Begrijpelijk, want die leveren nu juist de meeste problemen op.

1.3 Het morfologisch principe: hoofdregel II

Geschreven taal is klank omgezet in schrift. Het mooiste zou zijn: ieder foneem, iedere klank heeft altijd zijn eigen teken, maar helaas, in de praktijk blijkt dat niet altijd kunnen. Dan zou het een rommeltje worden. Het schriftbeeld stelt echter ook zijn eisen.

Voorbeelden:

- Het woord *nestkastje* spreekt iedereen uit als *neskasje*.
- Het woord *angstschreeuw* spreekt iedereen uit als *angschreeuw*.

Zouden we altijd alles schrijven zoals het klinkt, dus volgens het *fonologisch principe*, dan zouden de woorden *nest* en *kast* afzonderlijk anders geschreven worden dan in de combinatie *nestkastje* (klinkt immers als *neskasje*). Daarom is de spelling ook onderhevig aan het *morfologisch principe* ofwel hoofdregel II, de gelijkvormigheidsregel:

Schrijf een woord of een woorddeel altijd hetzelfde.

ZOEK DE VERSCHILLEN: FONEMEN en TEKENS

Stel dat we nu de spelling zouden moeten bedenken. En wel volgens het principe: elke klank zijn eigen teken. Maar wie eventjes goed nadenkt, moet wel tot de conclusie komen: dat lukt nooit, want er zijn oneindig veel klankverschillen. Dus hebben we ook oneindig veel tekens nodig. Denk bijvoorbeeld aan de klank R in het woord *HAAR*: de een heeft een rol-R, de ander een keel-R, weer een ander zo'n Gooise brouw-R en je hebt er ook met een j-achtige R.

Moeten we voor al die R's een eigen teken bedenken?

Nee natuurlijk, alleen als klankverschillen ook betekenisverschillen oproepen doen ze er toe. Dat soort klankverschillen noemen we FONEMEN. Hoeveel zijn er daarvan en welke? En hoe komen we daar achter?

Daar is een truc voor. Neem een eenlettergrepig woord en zoek andere eenlettergrepige woorden die maar door één klank van *HAAR* verschillen.

Voorbeeld. We kijken eerst naar de beginklanken van *HAAR*:

HAAR – *BAAR* – *DAAR* – *GAAR* – *JAAR* – *MAAR* – *NAAR* – *PAAR* – *RAAR* – *SAAR* – *VAAR* – *WAAR*. Dat levert 12 verschillen, dus 12 (vetgedrukte) fonemen op.

Nu de eindklanken: HAAR- HAAG - HAAK – HAAL – HAAN – HAAS – HAAT. We vinden 7 nieuwe verschillen maar slechts 3 nieuwe (vetgedrukte) fonemen. We staan nu op 19

En tenslotte de middenklanken, de klinkers.: HAAR – HEER – HEUR - HIER – HOR – HOOR – HOER- HUUR. We vinden 8 verschillen en ook 8 nieuwe fonemen. In totaal hebben we er nu 27.

Met behulp van een ander uitgangswoord zouden we er nog een aantal bij vinden. Er zijn een paar twijfelgevallen. Die È van SERRE valt die onder de E van PET? En hoe zit het met die Ò van ROSE, hoort die bij de O van POT, en de ÈU van FREULE hoort die bij de EU van DEUR of bij de UI van KUIT, en die merkwaardige À van het voetbalwoord PASS is dat dezelfde als die in PAASHAAS?

En wat doen we met die rare ‘stomme klank’ in onbeklemtoonde lettergrepen als ETEN, LELIJK, AARDIG? Rekenen we die bij de U van PUT? De ene taalkundige beschouwt ze als aparte fonemen, de ander niet en zo komt men tot verschillende aantallen. Laten we het maar houden op zo’n 35 fonemen. De conclusie is deze:

We hebben minder lettertekens dan fonemen. Dat probleem lossen we op met behulp van combinaties. Denk maar aan: OO, EE, AA, UU, IE, EU, EI, AU, NK, NG, CH.

1.4 Die vermaledijde uitzonderingen

Als alleen deze twee regels golden en als ze ook nog consequent werden toegepast, dan hadden we beslist de eenvoudigste spelling ter wereld. Maar helaas, zowel op Hoofdregel I als op Hoofdregel II bestaan een paar uitzonderingen die ons en onze leerlingen het leven zuur maken. En wij leraren maken het soms nog extra moeilijk door onze rare didactische bokkensprongen. Maar daarover verderop meer, eerst die vermaledijde uitzonderingen.

Uitzonderingen op hoofdregel I

Hoofdregel I zegt: de klank AA schrijven we als *aa* en de klank A als *a*. Dus zouden we volgens de hoofdregel (maar ook volgens de gelijkvormigheidsregel) moeten schrijven:

schaap – schaapen en *schap – schapen* (kastplanken)

Maar om bepaalde redenen heeft men ooit afgesproken om het zo te doen:

schaap - schapen

en om verwarring tussen het meervoud van *schaap* en *dat* van *schap* te voorkomen, verzonden men een lijst, namelijk een verdubbeling van de medeklinker bij:

schap – schappen.

Uitzonderingen op hoofdregel II

De gelijkvormigheidsregel zegt dat we woorden altijd op dezelfde manier spellen.

Voorbeelden :

- Je hoort wel *t* aan het eind van *paard* maar we schrijven *d* omdat we in *paarden* ook *d* schrijven.
- Je hoort wel *p* aan het eind van *hebben* maar we schrijven *b* omdat we dat in *hebben* ook doen (zelfs twee, zie 3.1).

Consequent zou zijn om die regel ook toe te passen bij:

gelooven – geloov maar we schrijven *geloof*
lezen – leez maar we schrijven *lees* (idem).

En dat lijkt voor ons vanzelfsprekend omdat we niet anders gewend zijn, maar voor veel kinderen ontbreekt hieraan iedere logica.

DIDACTISCHE BOKKENSPRONG

In het onderwijs besteden we heel veel tijd aan deze kwestie. Te veel. Met veel goede bedoelingen worden er allerlei ezelsbruggetjes, algoritmen en schema’s bedacht om de kinderen de regels aan het verstand te brengen. En daarbij moeten de kinderen heel veel termen leren: korte klank, lange klank, open en gesloten lettergreep, tekendief, dubbelzetter, enzovoorts. Dit wordt met veel verve gepresenteerd, we geloven er zowaar in.

Maar voor veel kinderen blijft het vreemd en onlogisch. Als we nou eens begonnen met dat te erkennen: inderdaad, het is niet logisch, jullie hebben gelijk, het klopt niet, maar het is nu eenmaal zo afgesproken, ik kan het ook niet helpen. Dat haalt voor beide ‘partijen’ al heel wat druk van de ketel.

1.5 Etymologie: hoofdregel III

We hebben nu hoofdregel I en II met een paar lastige uitzonderingen. Maar er zijn nog twee hoofdregels. Allereerst de *etymologieregel*, de regel van de afkomst. Zo is afgesproken dat we oude aardrijkskundige namen blijven spellen zoals ze vroeger gespeld werden.

Dus:

Hoogevenen en *Oisterwijk* en niet *Hogevenen* en *Oosterwijk*.

En ook woorden uit een vreemde taal schrijven we zoals we ze hebben overgenomen.

Dus:

psychologie en *computer* en niet *psiechologie* en evenmin *kompjoeter*.

De afkomst, de etymologie van het woord blijft zichtbaar.

Je schrijft een woord volgens zijn afkomst.

1.6 Analogie: hoofdregel IV

Dit is de lastigste regel van allemaal. De analogieregel zegt: *wat je in het ene geval doet, moet je in vergelijkbare (= analoge) gevallen ook doen.*

Schrijf een woord in gelijke gevallen op gelijke wijze

Voorbeelden:

- Omdat je in *staatsbedrijf* een verbindings-s hoort en dus ook schrijft, moet je die ook schrijven in *staatsschuld*. Twee s'en, ook al hoor je er maar één.
- Je hoort en schrijft *stationSplein* en daarom moet je ook *stationsstraat* schrijven.

Zoals gezegd: lastig. Gelukkig gaat het om een beperkt aantal woorden. Maar niet te snel gejuicht, want die ellendige analogieregel is ook van toepassing bij de werkwoorden en daar zijn er nu juist ontzettend veel van.

Voorbeeld:

- Omdat je in *hij kookt* een t hoort en schrijft, moet je die ook in *hij vindt* schrijven, ook al vertegenwoordigt die voorafgaande d al de t-klank.

Maar waarom dan ook niet om dezelfde reden *hij vlucht*? Twee t's achter elkaar vinden we blijkbaar gek, maar is dat zoveel gekker dan *vindt*?

En dan zijn er natuurlijk de lastige verleden tijdsvormen.

Voorbeelden:

- Omdat we in *zij werkten* een T horen en schrijven, schrijven we die ook in *zij vluchtten*, ook al staat er al een t in en ook al horen we maar één T.
- Omdat we in *ik leerde* een D horen en schrijven, schrijven we die ook in *ik antwoordde*, ook al staat er al een d in en ook al horen we er maar één D.

DIDACTISCHE BOKKENSPRONG

De spelling van de werkwoordsvormen neemt de meeste tijd van het spellingonderwijs in beslag en op sommige scholen zelfs de meeste tijd van het hele taalonderwijs. Ook hier weer: ezelsbruggetjes, algoritmen, schema's en eindeloos veel oefeningen en werkbladen. En het resultaat? Tot op de pabo en daarna worden er veel fouten gemaakt.

Maar ook hier geldt: laten we niet doen of het logisch is, want dat is het, zeker voor kinderen, heel vaak niet. Onze erkenning kan voor veel kinderen een opluchting betekenen: ik ben niet dom, de regels zijn dom, er zit niets anders op dan mijn best te doen.

Zie verder hoofdstuk 10 van *Dat schrijf je zo*.

1.7 De hoofdregels van de spelling

HOOFDREGEL 1: fonologie

Schrijf een woord zoals je 't hoort.

Elk foneem zijn eigen grafeem = elke klank zijn eigen teken.
Teken= letter of lettercombinatie

In tegenstelling tot het Engels (de taal van John) en het Frans (de taal van Jean) kun je in het Nederlands (de taal van Jan) een boek schrijven dat bestaat uit woorden van maar één lettergreep en waarvan alle tekens (behalve de vetgedrukte) nog klankzuiver (of liever: regelmatig) zijn ook. Kijk maar:

Als ik dat wil, schrijf ik een boek in de taal van Jan, mijn taal, en wel zo, dat elk woord maar een deel heeft en dat elk woord klopt. En in elk woord past steeds de klank. Dit kan niet in de taal van **John** en ook niet in die van **Jean**.

Een lastige uitzondering op deze regel:

s ch **aa** p - s ch **a** p e n
s ch **a** p - s ch **a** **pp** e n

HOOFDREGEL 2: morfologie, gelijkvormigheid

Schrijf een woord(deel) altijd hetzelfde.

Elk woord(deel) altijd dezelfde schrijfwijze.

Voorbeelden: p a a r **d** - p a a r **d** e n n e s t k a s t j e .
h e **b** - h e **bb** e n

Uitzonderingen: g e l o o f - g e l o v e n l e e s - l e z e n

HOOFDREGEL 3: etymologie, afkomst

Schrijf een woord volgens zijn afkomst.

Woorden schrijven volgens hun afkomst.

Voorbeelden:

t h u i s < van te huis,

e i s / i j s,

r o u w / r a u w

p s y c h i a t e r , c o m p u t e r

HOOFDREGEL 4: analogie, gevals gelijkheid

Schrijf in gelijke gevallen op gelijke wijze.

In gelijke gevallen gelijk spellen.

Voorbeelden:

s t a t i o n s p l e i n

s t a t i o n s s t r a a t

h i j k o o k t

h i j a n t w o o r d t

z i j w e r k t e

z i j v l u c h t t e

Hoofdstuk 2 DE OPBOUW IN DE GANGBARE SPELLINGDIDACTIEK

2.1 Ordening en opbouw

Als we ons gemakshalve beperken tot de hoofdregels, kun je het spellingonderwijs in klassikaal-methodisch onderwijs (maar ook in veel vernieuwingsscholen) als volgt ordenen:

Blok I Groep 1, 2, 3	Voorwaardentraining: auditieve analyse, auditieve synthese, visuele discriminatie	Hoofdregel I: fonologische regel
Blok II Groep 3	Klanktekenverbinding bij eenlettergrepige klankzuivere woorden	Hoofdregel I
Blok III Groep 3, 4	Gaandeweg uitzonderingen als gevolg van meerlettergrepige woorden	Uitzonderingen op Hoofdregel I
Blok IV Groep 4, 5, 6	paard – paarden heb – hebben boom – bomen bom - bommen	Hoofdregel II: gelijkvormigheidsregel Uitzondering op hoofdregel I
Blok V Groep 6, 7, 8	Werkwoordsvormen: achtereenvolgens tegenwoordige tijd, verleden tijd deelwoorden Vreemde woorden	Hoofdregel III: analogieregel Hoofdregel IV: etymologieregel

Grof samengevat: in de onderbouw leert men de kinderen Hoofdregel I, de klankteken-verbinding aan, alle andere spellinglessen in midden- en bovenbouw gaan over uitzonderingen. Hoe gaat dat in zijn werk? En werkt het? Kan het anders?

2.2 Verschillende aanpakken

Als we even afzien van details zijn er drie verschillende spellingaanpakken te onderscheiden:

Geïsoleerd en klassikaal-systematisch

De school gebruikt naast de taal- en leesmethodes een afzonderlijke spellingmethode waaruit in afzonderlijke spellinglessen gewerkt wordt. De spellingsblokken I–V worden volgens een streng-systematische opbouw aangeboden en geoefend. Een paar veelgehoorde bezwaren:

- Er is te weinig transfer.
- Er ontstaat geen spellingbewustzijn, geen spellinggeweten.
- Spelling lijkt er alleen tijdens de spellingsles echt toe te doen.

Geïntegreerd en klassikaal-systematisch

Spelling is ingebed in het geheel van de taalmethode. Er is dus wel aandacht voor overdracht naar andere taalactiviteiten, er wordt wel gewerkt aan een spellinggeweten: spelling is altijd belangrijk. Wat de systematiek betreft, die verschilt in taalmethodes niet wezenlijk van losse spellingleergangen.

Of deze beide aanpakken werken, hangt natuurlijk in belangrijke mate af van de inzet en de kwaliteiten van een schoolteam. Dat geldt overigens ook – en misschien nog wel meer - voor de derde aanpak, maar deze heeft in elk geval het grote voordeel dat niet de systematiek van de methode maar aanleg, tempo en de behoeften van de kinderen bepalend zijn voor het aanbod en de organisatie van het spellingonderwijs.

Geïntegreerd en levend-individualiserend

In *levend taalonderwijs*. Spelling leer je al doende in realistische taalgebruikssituaties. Het spellinggeweten wordt gemotiveerd vanuit functionaliteit: als je een brief verstuurt of een poëzieposter maakt, wil je niet dat de aandacht van de lezer afgeleid wordt door je spelfouten.

Cursorisch spellingonderwijs: niet klassikaal-systematisch, maar alleen als het nodig blijkt en alleen voor wie het nodig heeft.

1. Geïsoleerd en klassikaal -systematisch

Aparte spellingmethode.

Spellingblokken I – V systematisch afwerken.

Spellinggeweten?

2. Geïsoleerd en klassikaal-systematisch

Ingebed in complete taalmethode.

Spellingblokken I – V systematisch afwerken.

3. Levend taalonderwijs. Geïntegreerd en levend-individualiserend

In levensechte taalgebruikssituaties.

Communicatie = correcte spelling.

Cursorisch indien nodig: individueel, groepjes, klas.

**Hoofdstuk 3
DE SPELLINGOPBOUW IN LEVEND TAALONDERWIJS**

3.1 De vier fasen in levend taalonderwijs

Hoe is de spellingopbouw bij levend taalonderwijs? Die loopt parallel met de opbouw van de leerlijnen. Er zijn vier fasen:

- Fase 1: Ontluikende geletterdheid.
- Fase 2: Beginnende geletterdheid.
- Fase 3: Gevorderde geletterdheid.
- Fase 4: Geoefende geletterdheid.

De matrix van de leerlijn *Brief schrijven* maakt duidelijk dat spelling, net als zinsbouw, tekstverwerking en kennis van de briefconventies onderdeel is van een geheel aan taalactiviteiten die tezamen gericht zijn op het fasegewijs leren schrijven van brieven.

<i>Brief schrijven</i>	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
LEVENSECHTE SITUATIES				
LEESVAARDIGHEID				
SCHRIJF-VAARDIGHEID				
ZINSBOUW				
SPELLING				
HANDSCHRIFT EN LAY-OUT				
TEKSTVERWERKING				
BRIEFCONVENTIES				
DATUMKENNIS				
TAALBESCHOUWING: TERMINOLOGIE				
SCHOOLEIGEN MATERIALEN				

3.2 De opbouw van levend spellingonderwijs

De spellingaanpak sluit bij deze fasering aan. En dat geldt voor elk van de taalgenres waarbij spelling een rol speelt. Als volgt:

Fase I. Ontluikende geletterdheid

De leraren brengen de kinderen die daaraan toe zijn op allerhande manieren in aanraking met (prenten)boeken en lettermateriaal. Voorwaardentraining als voorbereiding op Hoofdregel I, wijzen ze af.

Fase II. Beginnende geletterdheid

Er worden verschillende woordherkenningstechnieken toegepast: context-, beeld- en klanktekenherkenning. Niet de eenzijdige oogkleppen van de fonologische regel. Er wordt gewerkt met levensechte teksten, waarin ook meerlettergrepige, niet-klankzuivere woorden voorkomen. De leraar laat de leerlingen in het bos niet één boom, maar alle bomen zien. En verder:

1. Alles wat verstuurd of tentoongesteld wordt, wordt gecorrigeerd door de leerlingen, individueel, in groepjes, met de leraar.
2. Tijdens tekstbesprekingen komen ook spellingaspecten aan de orde. Nog geen regels.
3. Zo nodig extra individuele oefening.

Fase III Gevorderde geletterdheid

Verschilt niet wezenlijk van FASE II. Behalve dat de kinderen meer lezen en schrijfervaring opdoen en met andere, soms moeilijker woorden in aanraking komen. En verder:

1. Alles wat verstuurd of tentoongesteld wordt, wordt gecorrigeerd door de leerlingen, individueel, in groepjes, met de leraar.
2. Woordenboek gebruiken.
3. Tijdens de tekstbesprekingen komen ook spellingaspecten aan de orde. Ontdekken van regels en systematiek.
4. Door foutenanalyse komt de leraar erachter bij wie welke problemen spelen.
5. Daarop individueel, in groepjes, eventueel klassikaal spellinginstructie en –oefening.

Fase IV Geoefende geletterdheid

Verschilt niet wezenlijk van FASE II. Behalve dat de kinderen meer lezen en schrijfervaring opdoen en met andere, soms moeilijker woorden in aanraking komen. En verder:

1. Alles wat verstuurd of tentoongesteld wordt, wordt gecorrigeerd door de leerlingen, individueel, in groepjes, met de leraar.
2. Tijdens de tekstbesprekingen komen ook spellingaspecten aan de orde. Ontdekken van regels en systematiek.
3. Woordenboek gebruiken. Bespreken van regels uit het woordenboek.
4. Door foutenanalyse komt de leraar erachter bij wie welke problemen spelen.
5. Daarop individueel, in groepjes, eventueel klassikaal spellinginstructie en –oefening.

FASE I ONTLUIKENDE GELETERDHEID	De leraren brengen de kinderen die daaraan toe zijn op allerlei manieren in aanraking met (prenten)boeken en lettermateriaal. Voorwaardentraining als voorbereiding op Hoofdregel I, wijzen ze af
FASE II BEGINNENDE GELETERDHEID	Er worden verschillende woordherkenningstechnieken toegepast: context-, beeld- en klanktekenherkenning. Niet de eenzijdige oogkleppen van de fonologische regel. Er wordt gewerkt met levensechte teksten, waarin ook meerlettergrepige, niet-klankzuivere woorden voorkomen. De leraar laat de leerlingen in het bos niet één boom, maar alle bomen zien. 1. Alles wat verstuurd of tentoongesteld wordt, wordt gecorrigeerd door de leerlingen, individueel, in groepjes, met de leraar. 2. Tijdens tekstbesprekingen komen ook spellingaspecten aan de orde. Nog geen regels. 3. Zo nodig extra individuele oefening.
FASE III GEVORDERDE GELETERDHEID	Verschilt in deze aanpak niet wezenlijk van FASE II. Behalve dat de kinderen meer lees- en schrijvervaring opdoen en met andere, soms moeilijker woorden in aanraking komen. 1. Alles wat verstuurd of tentoongesteld wordt, wordt gecorrigeerd door de leerlingen, individueel, in groepjes, met de leraar. 2. Woordenboek gebruiken. 3. Tijdens de tekstbesprekingen komen ook spellingaspecten aan de orde. Ontdekken van regels en systematiek. 4. Door foutenanalyse komt de leraar erachter bij wie welke problemen spelen. 5. Daarop individueel, in groepjes, eventueel klassikaal spellinginstructie en –oefening
FASE IV GEOEFENDE GELETERDHEID	Verschilt in deze aanpak niet met FASE II. Behalve dat de kinderen meer lees- en schrijvervaring opdoen en met andere, soms moeilijker woorden in aanraking komen. 1. Alles wat verstuurd of tentoongesteld wordt, wordt gecorrigeerd door de leerlingen, individueel, in groepjes, met de leraar. 2. Tijdens de tekstbesprekingen komen ook spellingaspecten aan de orde. Ontdekken van regels en systematiek. 3. Woordenboek gebruiken. Bespreken van regels uit het woordenboek. 4. Door foutenanalyse komt de leraar erachter bij wie welke problemen spelen. 5. Daarop individueel, in groepjes, eventueel klassikaal spellinginstructie en –oefening.

Blok I Groep 1, 2, 3	Voorwaardentraining: auditieve analyse, auditieve synthese, visuele discriminatie	Hoofdregel I: fonologische regel
--------------------------------	---	----------------------------------

Blok II Groep 3	Klanktekenverbinding bij eenlettergrepige klankzuivere woorden	Hoofdregel I
---------------------------	--	--------------

Blok III Groep 3, 4	Gaandeweg uitzonderingen als gevolg van meerlettergrepige woorden	Uitzonderingen op Hoofdregel I
-------------------------------	---	--------------------------------

Blok IV Groep 4, 5, 6	paard – paarden heb – hebben boom – bomen bom - bommen	Hoofdregel II: gelijkvormigheidsregel Uitzondering op hoofdregel I
---------------------------------	---	---

Blok V Groep 6, 7, 8	Werkwoordsvormen: achtereenvolgens tegenwoordige tijd, verleden tijd deelwoorden Vreemde woorden	Hoofdregel III: analogieregel Hoofdregel IV: etymologieregel
--------------------------------	---	---

Tegenover elkaar geplaatst worden de verschillen en overeenkomsten tussen *Dat schrijf je zo* en de gangbare aanpak wel duidelijk.

3.3 En de praktijk?

Veel vernieuwingscholen zijn best bereid een aanpak als die van *Dat schrijf je zo* te volgen tot en met fase 2, maar daarna voelt men zich toch veel meer op zijn gemak bij de systematiek van een methode. Zeker als het gaat om de twee grote spellingproblemen in blok IV en V waarin de meeste onderwijstijd gaat zitten:

- boom-bomen, bom-bommen
- de spelling van de werkwoordsvormen

Het gaat hier om spellinggevallen waaraan regels ten grondslag liggen. En die zijn in principe leerbaar. In tegenstelling tot niet regelgeleide kwesties, zoals: als ik *zieke* moet schrijven, waarom dan niet ook *lieter* in plaats van *liter*? En dus gaan de trukendozen open met algoritmen, ezelsbruggetjes, schema's en eindeloos veel oefenbladen. En altijd is er wel ergens iemand met een nieuwe truc, een nog handiger leermiddelje, een nog overzichtelijker schemaatje, een nog leuker spel.

Maar wat leveren al die inspanningen op? Om eerlijk te zijn, hier komt het zo'n beetje op neer:

- Veel lezende kinderen met een stevig woordbeeld, gemiddeld intelligent, die probleemloos *door de bomen het bos zagen*, raken van hun stuk zodra we ze met regels confronteren *en zien opeens achter alle boomen beeren staan*.
- Weinig lezende, middelmatige leerlingen, met een onvast woordbeeld, gaan door al die regels en algoritmen eerder meer dan minder fouten maken.
- Alleen een groepje slimme, regelgevoelige leerlingen kan er echt baat bij hebben.

Dat er toch nog kinderen zijn die het aardig onder de knie krijgen moeten we maar niet te snel op onze rekening schrijven. Hoe dan wel? Daarover in de volgende hoofdstukken meer.

Hoofdstuk 4

HET EERSTE SPOOR:

WERKEN AAN SPELLINGBEWUSTZIJN

4.1 Ik wil niet voor gek staan

In *De Schoolklap* stonden kindertekstjes die door de oudercommissie elke maand weer nauwgezet van de handgeschreven originelen werden overgetypt. Bijvoorbeeld deze, van Marjan, de zoveelste telg uit het gezin V.:

dur sat een vlner in onse tuin hij hat moje keluren

Ze bedoelde: *Er zat een vlinder in onze tuin. Hij had mooie kleuren*. De meeste lezers snaptten er niks van, maar het zo gepubliceerde tekstje bevestigde wel het al langer bestaande vooroordeel: 'De kinder van V. kenn'n nait schrie'm.' (De kinderen van V. kunnen niet schrijven).

Maar oudercommissie en schoolteam waren niet van hun standpunt af te brengen: wat kinderen schrijven, dat is van henzelf; wie daar aankomt, komt aan hen; je gaat toch ook hun tekeningen niet verbeteren; spelling is iets voor de spellingles, enzovoorts.

Een andere waarneming.

Een pabo-docent voor de allereerste keer op stagebezoek in een freinetklas. Nog geen vijf minuten na zijn binnenkomst hield Nicolette, een meisje van een jaar of negen hem een blaadje voor en vroeg:

- Wilt u dit voor me nakijken?
- Dat wil ik best, maar....', reageerde hij verrast.
- Het is een brief voor de correspondentieklas, legde het meisje uit.
- En die moet ik nakijken? Waarom? Is dat echt nodig?'
- Ja, ik wil toch zeker niet voor gek staan!'

Misschien niet het meest politiekcorrecte antwoord, maar Nicolette had door dat correcte spelling een wezenlijke rol speelt in een briefwisseling: een begin van spellingbewustzijn.

4.2 Dat schrijf je zo: twee sporen

Later zal Nicolette misschien dit antwoord gegeven:

Ik wil niet graag voor gek staan en ik vind ook dat mijn lezer moet kunnen snappen waar ik het over heb.

Echte schriftelijke communicatie berust op zelfrespect van de schrijver en respect voor diens lezer. Correct spellen is functioneel en zinvol. En dus zal effectief spellingonderwijs functioneel en zinvol moeten zijn, dat wil zeggen: in de eerste plaats gericht op het ontwikkelen van spellingbewustzijn.

Werken aan spellingbewustzijn is het eerste spoor. Het tweede is dat oefening en instructie onontbeerlijk zijn om spellingvaardig te worden.

4.3 Vrije expressie en ...

Communicatie begint met expressie, zelfexpressie. Inderdaad, daarin had de school van Marjan gelijk: wat kinderen uit zichzelf schrijven is van hen zelf. En daarom moeten kinderen onbekommerd kunnen schrijven, ongehinderd door de leraar die voortdurend corrigerend over hun schouder meeleest. Of door de spellingcorrector van het tekstverwerkingsprogramma. Ze moeten zichzelf ook niet in de weg zitten door zich bij ieder woord af te vragen hoe je het schrijft en als het er staat of het zo wel goed is, die lastige spellingcorrector in je hoofd, die door je gedachten heen praat.

Zolang je als schrijver zelf je enige lezer bent, komt het vooral op het schrijven aan, op de loop van je verhaal, de gang van je gedachten. Zolang je het zelf maar kunt lezen. Je bent helemaal vrij. Dat vrijheidsgevoel mogen onze leerlingen hebben en die verantwoordelijkheid kunnen ze aan.

In dit verband is de eerste taak van de school dat besef bij de kinderen levend te houden, door ze de ruimte te geven zich vrij te uiten, in spel, in beweging, in beeldend materiaal, in taal, mondeling en schriftelijk.

In de creatieve fase van het schrijfproces moeten de kinderen niet gehinderd worden door binnengedachten als: *'hoe schrijf je dat woord veruineert ook al weer? Oh laat ik het maar niet gebruiken, straks is het fout. Toch met twee rr-en? Laat ik maar een makkelijker woord gebruiken waarvan ik zeker weet dat het goed geschreven is: Verpest, bijvoorbeeld. Lang niet zo mooi, maar in ieder geval wel goed geschreven. Okay, dan maar verpest. Met een t. Dan zou veruineert ook met een t moeten. Oh, en waar was ik ook al weer met mijn verhaal gebleven?'*

4.4 ... beheerste communicatie

In een school waar vrije kindereffensie echt gewaardeerd wordt, vinden kinderen het gewoon dat hun opvoeders niet alles per definitie alleen maar mooi, leuk of geslaagd vinden. Kinderen vragen waardeering maar willen ook groeien en beter worden.

De school moet kinderen redenen verschaffen om hun vrije expressie te verfijnen tot beheerste communicatie, als er sprake is van verspreiding en publicatie. Wie zijn tekst in de schoolkrant wil hebben, zegt daarmee: ik wil gelezen worden en wie gelezen wil worden moet rekening houden met de lezer.

Hij probeert:

- (a) zijn lezer in te palmen door een aantrekkelijke lay-out en een aandachttrekkende of verhelderende illustratie;
- (b) zijn verhaal of gedachtegang zo logisch en zo spannend mogelijk op te bouwen;
- (c) mooie, heldere, afwisselende zinnen te schrijven en zijn woorden zorgvuldig te kiezen;
- (d) een goede tekstverzorging: correcte spelling en interpunctie.

4.5 Tekstbespreking

Een vrije tekst die de maker wil delen met de groep en die uitgangspunt is voor vervolgvactiteiten, individueel of gezamenlijk, wordt besproken tijdens de tekstbespreking. Het gaat allereerst om inhoud, strekking en gebruik van de tekst. De formele taalaspecten als lay-out

(a), tekstopbouw (b), zinsbouw en woordkeus (c), spelling en interpunctie (d) uit de vorige paragraaf - zijn daaraan ondergeschikt.

Tekstbesprekingen mogen niet ontaarden in routineuze taal- en spellinglesjes. En dat gebeurt als het eigenlijke doel uit het zicht verdwijnt. Dat doel is tweeledig:

1. Door kinderteksten tot inhoud van het onderwijs te maken krijgen kinderlijke *expressie*, kinderwereld en kinderleven een rechtmatige plek binnen de school, geven we inhoud aan de vaak zo pretentieuze slogan: uitgaan van het kind.
2. Kinderen ervaren dat een tekst aan zeggingskracht en *communicatiewaarde* wint als die er mooi uitziet, logisch is opgebouwd en helder is opgeschreven in een verzorgde spelling.

Zo stimuleren we dat kinderen al doende, schrijvenderwijs, een spellingbewustzijn ontwikkelen, het besef dat het eigenlijk heel vanzelfsprekend is om je teksten proberen foutloos te maken, omdat anderen ze lezen. Je wilt zelf, als je een boek of een krant leest, ook niet afgeleid of in de war gebracht worden door drukfouten.

Goed spellen is zinvol en daarom wil je dat kunnen. Dat wil je leren, beter leren, ook al kost het soms moeite. Dus vind je het niet vervelend om gecorrigeerd te worden. Je staat er niet alleen voor. Dat blijkt wel tijdens diverse tekstbesprekingsmomenten. Die beperken zich namelijk niet tot een wekelijks ingeroosterde klassikale activiteit, er zijn meer mogelijkheden, bijvoorbeeld:

- Een leerling roept de hulp in van juf of meester en gaandeweg ontwikkelt zich een één-op-één-tekstbespreking.
- Leerlingen lezen en corrigeren in tweetallen of groepjes elkaars brieven of berichten voor ze verstuurd worden.
- Een werkgroepje neemt met de leraar de bijschriften door die een toelichting vormen voor de komende expositie.
- Een wisselende redactiegroep bespreekt de bijdragen voor de klasse- of schoolkrant.

4.6 Levensechte schrijfsituaties en tekstgenres

Zoals gezegd, kinderen ontwikkelen een spellingbewustzijn als ze ervaren dat correct spellen zinvol en functioneel is. De vraag is: hoe doen ze dat soort ervaringen op? Alleen als schrijven ertoe doet, als ze kunnen schrijven om gelezen te worden. En dat veronderstelt levensechte schrijfsituaties en de beoefening van verschillende schrijfgenres worden, waardoor de drie taalfuncties tot ontwikkeling komen.

4.7 Mooie eindproducten en spelling

Het voorafgaande nog eens samengevat:

- De spellingdidactiek van *Dat schrijf je zo* verloopt langs twee sporen: werken aan spellingbewustzijn en spellinginstructie.
- Zonder spellingbewustzijn geen effectieve spellinginstructie.
- Het spellingbewustzijn ontwikkelt zich al doende in schrijfsituaties die door kinderen als zinvol worden ervaren.
- Er is sprake van spellingbewustzijn als een kind beseft: als mijn tekst naar de correspondentieklas gaat, in de schoolkrant komt, of als mijn gedicht op een poster komt, dan moet het goed gespeld zijn, want dan word ik beter begrepen, het is prettig voor de lezer en bovendien wil ik trots kunnen zijn op mijn werk. Ik wil een mooie eindproduct afleveren.

Hieronder staan bij wijze van voorbeeld de mogelijke eindproducten van de leerlijn *Gedichten Schrijven*. Toegevoegd is de kolomrij *Werken aan spellingbewustzijn* met suggesties voor spellingthema's en -activiteiten die logisch voortvloeien uit de geschreven teksten en uit het voornemen deze te bewerken tot mooie eindproducten.

LEERLIJN 18 GEDICHTEN SCHRIJVEN

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
<p>Klassikaal bedachte variaties op Ik zag twee beren broodjes smeren.</p> <p><i>Ik zag twee koeien Bootje roeien O, het was een wonder ...etc</i></p> <p><i>Ik zag twee slangen Was ophangen O, ...</i></p>	<p>Een klassikaal gemaakt kettinggedicht:</p> <p><i>ik ik zit ik zit lekker ik zit lekker niet ik zit lekker niet thuis ik zit lekker niet thuis hoor</i></p> <p>(bron onbekend)</p>	<p>Een kettinggedicht (individueel) met slotstrofe:</p> <p><i>Jij Jij fietst Jij fietst graag Jij fietst graag hard Jij fietst graag hard weg</i></p> <p><i>Bangerd Die je bent</i></p>	<p>Haiku:</p> <p><i>Een spin in een web Er vliegt een eendagsvlieg in Een moment ven dood</i> Daan</p> <p><i>De spin in zijn web Zijn val gelegd voor de jacht Wacht hij roerloos</i> Romeo</p> <p><i>Glitters in het web Bij maanlicht in de takken Glinsterende spin</i> Mechteld</p> <p>Uit: Haiku, van kijken komt schrijven, Echter Cahier 1, Valthe 2007</p>

Werken aan Spellingbewustzijn	Werken aan Spellingbewustzijn	Werken aan Spellingbewustzijn	Werken aan Spellingbewustzijn
<p>1. De variaties zijn in de kring tot stand gekomen, mondeling. Daarbij is sprake van ritme- en rijmoefening, dus ontwikkeling van het <i>klank- en woordbewustzijn</i>. De leraar schrijft in het klassendagboek. De kinderen maken daarbij een tekening en ondertekenen met hun naam. Als ze weer versjes gaan maken of andere taalspelletjes doen, leest de leraar eerst voor uit het dagboek: werken aan <i>symboolbewustzijn</i>.</p>	<p>1. Voortzetting van het voorafgaande.</p> <p>2. De leraar heeft een kettinggedicht op bord geschreven. Leest dat voor, de kinderen lezen mee en na. Ze ontdekken het principe. Daarna maken ze samen een nieuwe. Juf of meester schrijft op bord, de kinderen schrijven over.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Behalve <i>woord</i>, leren ze <i>regel</i> en <i>regel</i>-<i>lengte</i>. - Overschrijven is <i>woordbeelddoefening</i>. <p>Een volgende keer schrijft de leraar achter op het bord, terwijl de kinderen alleen of met hulp het kettinggedicht of het elfje regel voor regel zelf opschrijven. Juf draait het bord open: de kinderen controleren en corrigeren hun weergave.</p> <p>Volgende stap: zelfstandig werken, alleen of in tweetallen. De producten uitwisselen, controleren, overtypen voor de <i>klasse- of schoolkrant</i>.</p>	<p>2. Voortzetting van fase 2: zelfstandig (alleen of in tweetallen) kettinggedichten en elfjes maken. Aan het kettinggedicht een slotstrofe toevoegen. Aan de orde komen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Woord, regel, regellengte, herhaling</i>. - <i>Aantal woorden per regel (elfje)</i>. - <i>Strofe</i> en <i>witregel</i> of <i>spatierregel</i>. - Gebruiken we wel of geen <i>hoofdletters</i>? - Wel of geen <i>leestekens</i>? - Voor gedichten gelden blijkbaar andere <i>spelregels</i> dan voor andere teksten. - Samen de teksten controleren en/of ter eindcontrole voorleggen aan juf of meester, voorafgaande aan het eindproduct: <i>poëzieposters</i>. <p>3. Specifieke spellingzaken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Het kettinggedicht help bij <i>woordbeeld-inprenting</i> vanwege de herhalingen. - Lastige woorden: <i>fietst, hard, bangerd, lekker</i>. 	<p>2. Voortzetting van fase 3: na presentatie van de inhoudelijke en formele spelregels in tweetallen of individueel haiku schrijven. Nieuwe zaken die aan de orde komen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vaste strofelengte</i> (hier 3 tegenover 4 in <i>kwatrijn</i> en onbepaald in het <i>vrije vers</i>). - <i>Aantal lettergrepen</i> per regel. - <i>Leestekens</i>? - <i>Hoofdletters</i> en het verschil tussen <i>zin</i> en <i>regel</i>. - <i>Tekstcontrole</i> voorafgaande aan de afwerking tot eindproduct: <i>gedichtenbundel</i>. <p>3. Specifieke spellingzaken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Eendagsvlieg</i> is een <i>samenstelling</i>. Niet vertrouwen op de spellingcorrector. - <i>Gelegd</i>: Regel? 't Kofschip? - <i>Jacht</i> en <i>wacht</i> in tegenstelling tot <i>ligt</i>, maar ook <i>licht</i>. Regel? <i>Ezelsbruggetje</i>? - <i>Glitters</i>, <i>takken</i>. Welke regel? - <i>Glinsterend</i>: regel? <i>Ezelsbruggetje</i>?

Hoofdstuk 5

HET TWEEDE SPOOR: WERKEN AAN SPELLINGVAARDIGHEID

5.1 Spellinginstructie in perspectief

Effectief levend spellingonderwijs is mogelijk als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

- De spellingdidactiek is een zaak van het hele team en maakt deel uit van een taalbeleid, gebaseerd op een duidelijke visie.
- De leraren weten waar ze het over hebben: hoe het spellingstelsel in elkaar zit en hoe je met een foutenanalysemodel werkt bijvoorbeeld.
- De kinderen ontwikkelen een spellingbewustzijn en worden daarvoor ontvankelijk voor spellinginstructie.

Binnen levend taalonderwijs leer je al doende en intuïtief spellen in levensechte schrijfsituaties, maar dat maakt spellinginstructie niet overbodig. De vraag is of dat moet volgens de systematiek van de methodes? Zijn die echt wel zo effectief als ons wordt voorgehouden?

Hoe dan wel? *Dat schrijf je zo* probeert recht te doen aan de mogelijkheden en behoeften van en de verschillen tussen kinderen met behulp van een foutenanalyse vooraf.

5.2 Het foutenanalysemodel: acht soorten fouten

Met een foutenanalyse kun je achterhalen wat kinderen goed kunnen, en wat ze minder of vrijwel niet beheersen. Een kundig uitgevoerde analyse laat niet alleen zien welke fouten leerlingen maken, maar geeft ook aanwijzingen over aard en oorzaak van die fouten. En daaruit valt weer af te leiden welke aanpak bij welke fouten van welke kinderen hoort. Ons analysemodel onderscheidt acht typen fouten.

1 Fouten bepaald door gedrag: taakopvatting, werkwijze, werkhouding	
a. weglaten lettergrepen, letters	<i>kinren/kinderen; vriendetje/vriendinnetje; pleis/paleis</i>
b. idem toevoegen:	<i>veels te hard/ veel te hard</i>
c. weinig of niet gestructureerd woordbeeld:	<i>natterdelk/natuurlijk; feriek/fabriek; teminnes/tenminste</i>
d. slordig schrift	

Deze fouten hebben te maken met gedrag, werkwijze en houding van de leerlingen. Extra spellingoefeningen tamelijk zinloos. Beter: stappen die kunnen leiden tot *ander gedrag*: b.v. concentratieoefeningen.

2 Onvoldoende klankonderscheid	
uu-eu; uu-ui; eu-u; ei- ui; ij-ui	<i>deur/duur; schuir/scheur</i>
a-aa; e-ee; o-oo; u-uu	<i>man/maan; muisje/meisje; dijk/duik</i>
f-v; s-z	<i>fies/vies; soet/zoet</i>

3 Niet-correcte of dialectische uitspraak	
	<i>konejin/koningin; egen/eigen; pin/pen; tafol/tafel</i>

4 Invoeging tussenklank in woorden op -lk, -rk, -lf, -rm, -lm, -rf, -rp, -lg, -rn, -lft	
	<i>volluk/volk; werruk/werk; twaaluf/twaalf; warrum/warm; hellup/help; zelluff/zelf;</i>

Bij 2, 3 en 4 gaat het om auditieve fouten. Die vragen dus om een *auditieve benadering*. Bij 2 en 3 bijvoorbeeld luisteroefeningen: scherp luisteren naar het goede voorbeeld. Overigens, de praktijk wijst uit dat

dit soort problemen meestal vanzelf verdwijnt. Bij 4 ligt het iets anders: de meeste mensen zeggen (en horen dus) ook *volluk*. Het is dus eerder een kwestie van goed dan van slecht of verkeerd luisteren. Er valt niet meer aan te doen dan tegen de leerling te zeggen: je hebt eigenlijk gelijk, maar we schrijven *volk*.

5 Foutieve visuele waarneming, of onvoldoende visueel geheugen	
a. omkeringsfouten	
verticale as	b-d; p-q >> <i>dok/bok</i>
horizontale as	m-w; b-p; d-q/g, u-n; b-q/g; d-p >> <i>maar/waar; boot/poot; doos/poos</i>
kwartdraai	N-Z >> <i>zoord/noord</i>
omkering in twee- tekenklinkers	ui, ei, ou, au, eu, ie >> <i>reor/roer</i>
b. herkenningsfouten in op elkaar lijkende medeklinkertekens	h-k; z-r; l-k; n-m; v-w >> <i>was/mas; hoe/koe; roet/zoet</i>
c. volgordefouten	pos/sop; vats/vast; kruk/kurk
d. herhalingsfouten	een letter die later in het woord voorkomt, wordt eerder geschreven en vervangt een andere letter of omgekeerd: <i>oplaalbrug/ophaalbrug; grijken/krijgen</i>

Visuele fouten vinden hun oorzaak in foutieve visuele waarneming of onvoldoende visueel geheugen (een zwak woordbeeld dus). Ze vragen om een *visuele aanpak*: geconcentreerd lezen, inprentingsoefeningen bijvoorbeeld. Drie aantekeningen hierbij:

- Deze fouten komen nogal eens voor bij slimme, snelle, veel radende lezers. Die moeten tot meer geconcentreerd, meer spellend lezen gebracht worden.
- Een verband met groep 1, vooral als het gaat om herhalingsfouten (d) kan niet uitgesloten worden. Zie aldaar.
- En meer in het algemeen: vaak gaat het om problemen van voorbijgaande aard. Dus niet te snel in paniek raken, wees zuinig met de term dyslexie en het hanteren van dyslexieprotocollen.

6 Regelfouten	
a. verdubbeling medeklinkertekens, het geval bom-bommen	<i>Bosen/bossen; visen/issen</i>
b. enkel klinkertekens, het geval boom-bomen	<i>boomen/bomen; stralen/stralen</i>
c. gelijkvormigheidsregel	<i>lant/land; hep/heb</i>

Regelfouten ontstaan doordat er een spellingregel gehanteerd moet worden die in strijd is met hoofdregel I en de kinderlijke logica. Zie hoofdstuk 7.

Spellinginstructie als teamwork

Ook een vorm van teamwork: spellinginstructies kun je ook bouw- of groepdoorbroken aanbieden:

'Juf Mireille (van de Fluitketeltjes) geeft om 11.00 uur een instructie over bomen- bommen. Noortje en Niek, jullie gaan die instructie bijwonen. Wie van de anderen van zichzelf vindt dat ie dat nog niet goed onder de knie heeft, kan met Noortje en Niek meegaan.'

7 Fouten in de werkwoordsvormen	
a. jij/hij/zij stam + t in o.t.t. je werkt, dus: je verbrandt	jij/zij/hij <i>verbrant</i> /verbrandt het afval
b. stam + de(n) of te(n) in ov.t.: ze werkten dus ze vluchtten ik hoorde dus ik antwoordde	het huis <i>brande</i> /brandde helemaal af zij <i>luste</i> /lustte dat absoluut niet
c. deelwoord eindigt op t als de puntletter in 't kofschip staat, anders op d: gehoord komt van horen, gewerkt van werken	het huis is totaal <i>afgebrant</i> /afgebrand de arts <i>behandeld</i> /behandelt de wond de arts heeft de wond <i>behandelt</i> /behandeld
d. het gevluchte meisje want ook: het aardige meisje de aangebrande soep want ook: de heerlijke soep	het gevluchtte/gevluchte meisje de aangebrandde/aangebrande soep de onbeantwoordde/onbeantwoorde vraag

Eigenlijk vallen fouten in de werkwoordsvormen ook onder de categorie regelfouten, maar omvang en complexiteit rechtvaardigen een aparte behandeling in hoofdstuk 8.

Tenslotte de weetjesfouten. Die kunnen verwant zijn aan groep 1, dus te maken hebben met taakopvatting, werkhouding en werkwijze. Ze kunnen ook wijzen op onvoldoende visueel geheugen (groep 5). In beide gevallen heeft een auditieve aanpak geen zin. We zijn aangewezen op inprentings- en andere woordbeelddoefeningen die in hoofdstuk 7 besproken worden.

8 Weetjes-fouten	
a. kiezen uit twee mogelijkheden:	
i-ie	lieter/liter; <i>muziekaal</i> /muzikaal; <i>liver</i> /liever
gt-cht	lag-lach; ligt-licht
au-ou	rouw-rauw
ij-ei	reis-rijshout
b. onbeklemtoonde lettergrepen:	
be-, ge-	<i>bellang</i> , <i>bullang</i> /belang; <i>gelluk</i> , <i>gulluk</i> /geluk
-eren, -elen	<i>jammurren</i> /jammeren; <i>hinkellen</i> /hinkelen
-ig, -lijk, -lijks	<i>aardug</i> /aardig; <i>dadeluk</i> /dadelijk; <i>dageluks</i> /dagelijks
c. lastige achtervoegsels:	
-isch, -tie, -age	<i>logies</i> /logisch; <i>politsie</i> -politie;
-heid, -teit, -tijd, -lei	<i>bossasje</i> /bossage, <i>puberteit</i> /puberteit
d. vreemde woorden	<i>sjocolade</i> /chocolade; <i>sjofeur</i> /chauffeur; <i>psiegater</i> /psychater

5.3 Gebruiksaanwijzing bij de foutenanalyse

Een stapsgewijze beschrijving van de procedure:

Wanneer?

Het heeft geen zin de foutenanalyse toe te passen in fase 1, de fase van de ontluikende en fase 2, die van de beginnende geletterdheid.

Maak daarmee een begin in fase 3, die van de gevorderde geletterdheid.

Hoe vaak?

In termen van jaarklassen: niet eerder dan in groep 5 vindt eenmaal in het kwartaal een foutenanalyse plaats.

Welke teksten? Dictees of kinderteksten?

Allebei. In het dagelijks en het latere leven moet je allebei kunnen: opschrijven wat je hoort zeggen (colleageaantekeningen) en zelf schrijven (brief, samenvatting). En het maakt nogal verschil of je zelf, vanuit je eigen gedachtewereld en zonder de woorden te horen, een tekst schrijft (waarbij je visuele fouten kunt maken) of dat de leraar een tekst dicteert, waarbij je het gehoorde, dat je niet zelf hebt bedacht, in schrift moet omzetten en waarbij je dus auditieve fouten kunt maken. Het ene is niet per definitie moeilijker dan het andere (dat kan van persoon tot persoon verschillen), maar een dictee maken doet een beroep op andere capaciteiten dan zelf schrijven.

En vanuit de corrigerende leraar bekeken: een dictee levert andere gegevens op dan een vrije tekst. En daarom dus, allebei.

Kinderteksten

In het begin van het jaar, als alle kinderen inmiddels een of meer teksten hebben geschreven, neemt de leraar, nadat de bedoeling is uitgelegd, van alle kinderen een nog ongecorrigeerde tekst in.

Wat voor dictee?

In geen geval een soort nationaal-dictee-voor-kinderen vol gemene instinkers. We willen achterhalen waartoe kinderen in staat zijn als ze geconfronteerd worden met een echte tekst, gemaakt om een verhaal te vertellen of informatie over te dragen, en niet een die in elkaar geknutseld is om dicteevaardigheden te testen. Dus liever een stukje uit een kinderkrant of een leerboek.

Scoringsformulier

Zowel bij de correctie van de kinderteksten als die van het dictee alle fouten aanstrepen en vervolgens turven in het juiste vakje van het scoringsformulier. De eerste keer volstaat één formulier voor kindertekst en dictee. In een later stadium kunnen twee formulieren gebruikt worden om te kunnen vergelijken; zeker bij zwakke spellers kan dat extra informatie opleveren

Teamwerk

Het scoren, categoriseren van de fouten en het analyseren van de uitkomsten veronderstelt inzicht in het spellingsysteem (hoofdstuk 1) en het analysemodel. Maak er daarom teamwerk van:

- Oefen het corrigeren en scoren enkele malen in teamverband.
- Herhaal dat zo vaak als nodig is.
- Voer de analyses in tweetallen uit.

Tijdwinst

Een zorgvuldig uitgevoerde foutenanalyse is, zeker de eerste keren, behoorlijk tijdrovend, maar er staat op korte termijn aanzienlijke tijdswinst tegenover

Dubbel scoren

Soms kan of moet een fout in twee vakjes aangestreept worden, bijvoorbeeld als niet helemaal duidelijk is of het om een 5d (herhalingsfout) of een concentratieprobleem (1) of om allebei gaat.

SCORINGSFORMULIER FOUTENANALYSE

		gedrag en werkhouding				auditief bepaald			visueel bepaald				regels			werkwoordsvormen				weetjes			
		1				2	3	4	5				6			7				8			
		a	b	c	d				a	b	c	d	a	b	c	a	b	c	d	a	b	c	d
leerlingen																							
1.																							
2.																							
3.																							
4.																							
5.																							
6.																							
7.																							
8.																							
9.																							
10.																							
11.																							
12.																							
13.																							
14.																							
15.																							
16.																							
17.																							
18.																							
19.																							
20.																							
21.																							
22.																							
23.																							
24.																							
25.																							
26.																							

Hoofdstuk 6 EFFECTIEVE SPELLINGINSTRUCTIE

6.1 DICTEES EN FOUTENANALYSE

Begin december 2010 heeft juf Marijke haar 15 leerlingen uit groep 5 van de jenaplanschool St. Lukas te Drachten dit dictee gegeven, een stukje uit de *National Geographic Junior* van september 2007:



In dezelfde periode gaf juf Linianne van dezelfde school haar leerlingen van groep 6 en 7 ook een dictee, een stukje uit hetzelfde tijdschriftnummer: *Olifant in de aanval*. Beide juffen keken de dictees na en noteerden aan de hand van het foutenanalysemodel de gemaakte fouten op het scoringsformulier.

Olifant in de aanval!

Bosolifanten in dit gebied zijn niet gewend aan fotografen. Ze zijn wél gewend aan jagers, daarom worden ze nerveus van mensen.

"De situatie die je op deze foto ziet – een olifant in de aanval – was mijn eigen schuld. Ik houd er niet van om foto's als deze te maken. Ik wil dieren niet als agressief portretteren als ze alleen maar reageren op mijn gedrag. Ik deed niets bijzonders, liep gewoon langs de kant van een open plek in een bos. De olifanten daar werden opgeschrikt door mijn geur. Terwijl een ouder vrouwtje haar baby beschermde, holde een jonger vrouwtje op me af om me weg te jagen. Ze stopte op een afstand van vijftien meter. Ze had haar punt gemaakt. Ik heb geen moment het idee gehad dat ik bang moest zijn voor haar. Maar toen ik

diezelfde avond naar het kamp terugliep, was het een ander verhaal. Ik zocht mijn weg terug door het bos in bijna totale duisternis, omdat licht van een zaklamp olifanten kwaad kan maken. Ik wist dat ze dichtbij waren; ik hoorde getrompetter en krakende geluiden door de bomen om me heen. Ik hoopte dat ik niet dwars door een olifanten-uitrustplek zou lopen." Gelukkig kwam Nichols heelhuids terug.

Fotograaf:
Michael Nichols

Gevaar:
Wilke olifanten eisen respect. Deze fotograaf houdt daar rekening mee.

Plaats:
Dzonga,
Centraal-Afrika

Hieronder eerst een paar van de gemaakte dictees. Daarna volgt het ingevulde scoringsformulier.

hotte 6e jaars

Borolifanten in dit gebied zijn niet gewend aan foto-
grafen. Ze zijn wel gewend aan jagers,
daarom worden ze nerveus van mensen.

De ~~was~~ situatie die je op deze foto ziet, een
olifant in de aanval, ~~was~~ was mijn eigen schuld.

Ik houd er niet van om foto's ^{of als deze te} ~~te maken~~
~~deze te~~ ^{maken}.

Ik wil dieren niet als agressie portretteren als ze
alleen maar reageren op mijn gedrag.

Ik deed niets bijzonders, liep gewoon langs de kant
van een openplek in een bos.

David 7 jaars

Borolifanten in dit gebied
zijn niet gewend aan
fotografen.

Ze zijn wel gewend aan jagers,
Daarom worden ze nerveus
van mensen.

De situatie die je op deze
foto ziet, een olifant in de
aanval, was mijn ijgen
schuld.

Ik houd er niet van
om foto's als deze te maken.

Ik wil dieren niet agressie
portretteren als ze leen
maar reageren op mijn
gedrag. Ik deed niets beson-
ders, liep gewoon langs de
kant van een open plek
in een bos.

SCORINGSFORMULIER FOUTENANALYSE

groep Linianne (groep 6 (blauw) en groep 7 (rood) kinderen)

		gedrag en werkhouding				auditief bepaald			visueel bepaald				regels			werkwoordsvormen				weetjes			
		1				2	3	4	5				6			7				8			
leerlingen		a	b	c	d				a	b	c	d	a	b	c	a	b	c	d	a	b	c	d
1.	Marleen					/							//		/			/		/		/	
2.	Shanel			/		/							//					/					
3.	Lotte						/						/				/						
4.	Thije					//					/		/	/		/					/		
5.	Marlijn												//										
6.	Marije												/			/							
7.	Stefan												//					/			/		
1.	Sven R												/							/			
2.	Wout																			/			
3.	Miriam												/										
4.	Sven S																						
5.	Shayenne			/									//	/									
6.	Jesse			/									/							//	/		
7.	Maxime	/		/	/								//			/				/			
8.	David			/		/							//		/					///	/	/	
9.	Jelmer																						
10.	Miriam			/		//					/		/							//			

6.2 Spellinginstructie-op-maat

Stel, je hebt het volgende gedaan:

- Je hebt net als de collega's Linianne en Marijke een dictee gegeven. Dus net als zij een stukje uit een kindertijdschrift, maar een boek of een kindertekst van vorig jaar kan natuurlijk ook. In geen geval een voorgebakken dictee dat stikvol spellingmoeilijkheden zit.
- Je hebt het werk nagekeken.
- Om een nog completer beeld te krijgen, heb je van alle kinderen ook een nog niet besproken vrije tekst gecorrigeerd. Van kinderen die heel korte tekstjes schrijven een paar; dat levert meer gegevens op.
- Met behulp van het analysemodel heb je (samen met een of meer collega's) de fouten gecategoriseerd (zie het voorbeeld van Lianne en Marijke).
- Op het ingevulde scoringsformulier kun je in één oogopslag zien welk type fouten het meest gemaakt worden en door welke kinderen.
- Je hebt hiermee de basis gelegd voor effectieve spellinginstructie-op-maat.
- Effectiviteit vraagt om een goede organisatie, een zowel pedagogisch verantwoorde als slimme en zuinige tijdbesteding.

6.3 Instructie-op-verzoek

Het meest motiverende en daardoor dus het meest effectief is de instructie-op-verzoek. Bijvoorbeeld als een kind naar aanleiding van een tekstbespreking nadere uitleg wil over kwesties als *gebeurt/gebeurd* en *verandert/veranderd*. Het kind kan dan tijdens de daarvoor bestemde werkuren te rade gaan:

- a. Bij klasgenoten die het al wel onder de knie hebben. We moeten het effect van onderwijs van kinderen aan kinderen niet onderschatten.
- b. Bij jou.
- c. Bij je collega van de parallelgroep waar dat probleem in een groepje aan de orde is.

6.4 Individueel, in groepjes of klassikaal?

Bij de foutenanalyse gaat het initiatief van jou uit: jij stelt vast welke kinderen voor (extra) instructie en oefening voor welke spellingproblemen in aanmerking komen. Uiteraard worden individuele problemen individueel aangepakt, zeker als het gaat om de foutencategorieën 1a tot 1d (*werkhouding en gedrag*).

Ook de rubrieken *auditief* (categorieën 2, 3, 4) of *visueel* (categorieën 5a- 5d) zijn vaak (maar niet altijd) strikt persoonlijk en vragen dus om een persoonlijke benadering of in heel kleine groepjes.

Regelfouten (hoofdstuk 8), fouten in de *werkwoordsvormen* (hoofdstuk 9), *weetjesfouten* (hoofdstuk 7) kun je meestal heel goed in kleine instructiegroepen bespreken of laten bespreken door je collega in de parallelgroep. Hierbij zijn twee zaken van belang:

1. Bedenk dat kinderen verschillen in abstractievermogen. Dat vraagt om verschillende manieren van uitleggen, bijvoorbeeld van de spelling van de werkwoordsvormen (hoofdstuk 8).
2. Maak tijdens de instructie een tussendiagnose: wie het nu al snapt, kan verder gaan met zijn persoonlijk werkplan. Zo kan een instructiegroep gaandeweg uitdunnen tot bijna individuele instructie.

In de gangbare spellingdidactiek is klassikale instructie, gevolgd door differentiatie, de regel. Bij levend spellingonderwijs is dat uitzondering. Het gebeurt alleen als het zinvol is. Uit de foutenanalyse kan bijvoorbeeld blijken dat enkele eenvoudige en overzichtelijke probleempjes

nadere toelichting vereisen of dat bepaalde lay-outafspraken herhaald moeten worden:

- Gebruik van aanhalingstekens.
- Zet je wel of geen punt achter een titel?
- Moet *Engelse* met een hoofdletter?
- Hoe schrijven we de naam van onze woonplaats: Hogeveen of Hogeveen?

Dit kunnen overigens ook aandachtspunten vormen voor een volgende gemeenschappelijke tekstbespreking.

6.5 Samenvattend overzicht

Als je samen met je collega de correctie en de foutenanalyse hebt afgerond, doe je er goed aan de conclusies in een overzicht samen te vatten:

- Wat kan klassikaal?
- Wat kan en moet in groepjes?
- Wat moet individueel?

6.6 Werkrooster voor de organisatie

Het samenvattend overzicht mondt uit in een werkrooster:

- Wanneer komt WAT aan de orde? En hoe vaak? Denk en handel economisch, maak keuzen. Niet alles kan in één keer.
- Hoe gebruik je de daarvoor beschikbare uren? Het ritmisch weekplan voor levend taalonderwijs in *Dat's andere taal* biedt ruimte voor instructie en begeleiding in de *instructie*-momenten en voor oefening in *eigen werk* (blok)-uren.
- Je hebt met een of meer collega's overlegd over samenwerking bij instructiemomenten. Welke kinderen kunnen met welk probleem terecht bij je collega en vice versa?
- Maak op basis van a en b een *wer krooster*.
- En ten slotte de vraag: welke *leermiddelen* en materialen kun je voor de verschillende onderdelen inzetten? Werkkaarten, zelf-

correctiematerialen, geprogrammeerde instructie, computerprogramma's, kopieerbladen uit methodes, spelletjes, puzzels,...

KLASSIKAAL		
onderwerp, type fout	datum uur	Waar bij wie?

In GROEPJES			
onderwerp, type fout	namen groepsleden	datum uur	Waar bij wie?

INDIVIDUEEL			
onderwerp, type fout	namen groepsleden	datum uur	Waar bij wie?

6.7 De inhoud van de instructie

Als je de organisatorische voor elkaar hebt, kom je voor vragen als:

- Hoe geef ik inhoud aan de *instructie*-momenten en de *eigen werk* (blok)-uren?
- Hoe pak ik de verschillende problemen aan?
- Hoe kom ik tot effectieve spellinginstructie? Een effectieve en een ook door de kinderen als zinvol ervaren aanpak is pas echt haalbaar als aan de volgende voorwaarden is voldaan:

- Het hele team beseft dat *voorkomen* beter is dan genezen.
- Het team werkt gemeenschappelijk aan de ontwikkeling van *spellingbewustzijn* bij de kinderen.
- Iedere teamlid is bereid tot *zelfbezinning* die kan leiden tot erkenning dat collegiale hulp en verdieping van eigen kennis wenselijk zijn.

6.8 Het team: voorkomen is beter

In de fase van de ontluikende geletterdheid

Voorkomen is beter dan genezen. De onderbouwleraren leveren daaraan een belangrijke bijdrage. Niet door voorwaardentraining met werkbladen voor visuele discriminatie, maar in deze eerste fase, wordt gewerkt aan belangrijker zaken, zoals:

- Een positieve taakopvatting, concentratievermogen.
- Een aandachtige luisterhouding, scherp waarnemen.
- Goede oog-handcoördinatie.
- Ruimtelijke oriëntatie.
- Brede, mondelinge taalontwikkeling.
- Ontwikkeling van woord-, klank- en symboolbewustzijn.
- Belangstelling voor boeken, letters, woorden.

In de fase van de beginnende geletterdheid

Vaak ligt het accent eenzijdig op één woordherkenningstechniek, die van de klanktekenverbinding: de kinderen leren hoofdregel I. Later, als die regel er bij de kinderen is ingeslepen (boekjes met vrijwel ui-

tsluitend *klankzuivere woorden*), komen de uitzonderingen: niet alleen *aap* en *schaap*, maar ook *apen* en *schapen*, met de *a* van *lap* en *schap*.

Uiterst verwarrend voor veel kinderen: je moet nu blijkbaar iets afleren wat je eerst met veel moeite is aangeleerd! Hiermee gaat noodloos veel onderwijs verloren. Hoe dan?

- Kijk naar het leesplankje van Hoogeveen. Die wist meer dan 100 jaar geleden al beter: niet alleen *aap* en *lam*, maar ook *schā-pen*. Meteen de uitzondering erbij, zij het met een listigheidje, het *ā*-teken, plus het kleine *e*-teken voor de stomme *e*, ook wel *sja*w geheten.



- Dus: bij het beginnend lezen niet alleen klankzuivere woorden, maar gebruikmaken van echte teksten, niet gemaakt om te leren lezen maar om gelezen en genoten te worden.
- Verder: veelzijdige woordherkenningstechnieken aanleren, minder hakken en plakken en meer CONTEXT- en BEELDERKENNING.
- Vertrouw meer op het zelflerend vermogen van kinderen in levensechte als zinvol en betekenisvol ervaren taalgebruikssituaties. Al doende leren. Dus veel doen: LEZEN, lezen en nog eens lezen.

SCHRIJVEN, schrijven en nog eens schrijven. Zo worden woordbeelden vastgelegd.

In de fasen van de gevorderde en geoefende geletterdheid

Dit laatste geldt ook voor de derde en vierde fase. Heel veel gaat vanzelf, al doende, intuïtief, proefondervindelijk; dat kinderen goed leren spellen is beslist niet alleen of in de eerste plaats aan onze vernuftige spellingmethodieken te danken.

6.9 De kinderen: spellingbewustzijn motiveert

Effectieve spellinginstructie vraagt om spellingbewustzijn bij de leerlingen. Zie hoofdstuk 4. In dit verband alleen nog het volgende:

Kinderen die hebben ervaren dat je bij schriftelijke communicatie baat hebt bij een verzorgde spelling, zijn gemotiveerd om spellingfouten te verbeteren en om de spelling beter onder de knie te krijgen. Ze willen het (beter) kunnen. Ze zien dus ook de zin in van extra instructie, van extra oefening, ook als die oefening op zich niet zo bijster spannend is. We kunnen nu eenmaal niet elke pil vergulden.

Ook daarom is het belangrijk om in midden- en bovenbouw verder te gaan met het corrigeren (door de leraar, door de leerlingen zelf en onderling) van teksten die gepubliceerd worden: schoolkrant, klassenkrant, weblog, brieven, e-mail, gedichtenposters, uitnodigingen aan de ouders, bijschriften bij exposities.

6.10 De leraar: zelfbezinning

Effectieve spellinginstructie vraagt ook om zelfbezinning van de leraar:

- Snap ik echt wat het PROBLEEM van dit kind is?
- Moet ik eigenlijk wel ingrijpen? Gaat het misschien vanzelf over? Kan ik in dit geval niet beter afwachten en laten RIJPEN?
- Wat doe ik als de spellingproblemen zijn terug te voeren op het GEDRAG (taakopvatting, werkhouding, concentratie) van het kind?
- Hoe breng ik RADERS tot meer spellen en SPELLERS tot meer raden?

- Is INPRENTEN voor dit kind niet beter dan ingewikkelde regels aanleren? En heb ik geschikte woordbeeld- en inprentingsoefeningen bij de hand?
- Is bij dit kind een EZELBRUGGETJE niet beter dan de volledige regel?
- En als REGELS nodig en nuttig zijn, mag ik me wel weer eens afvragen: heb ik zelf goed door hoe het in elkaar zit?
- Kan ik het probleem op meer dan één manier UITLEGGEN?
- Volg ik bij dit kind de ANALOGIE-AANPAK? En weet ik nog hoe die aanpak werkt?
- Of leer ik dit kind juist een ALGORITME aan? En weet ik nog hoe wat dat is en wanneer die toepasbaar is?

Kleine scholen met combinatieklassen, scholen met een stamgroepen, of scholen met Classe-unique, zijn hier duidelijk in het voordeel vergeleken met scholen die een strak, leraargebonden JAARKLASSENsysteem hanteren.

Jaarklasleraren ondervinden de druk dat ze hun leerlingen 'netjes moeten afleveren' aan de volgende jaarklasleraar.

Stamgroepelers volgen hun leerlingen drie jaar, kunnen dus makkelijker geduld oefenen, kinderen de tijd gunnen, laten rijpen. Op voorwaarde natuurlijk dat ze verschillen tussen kinderen als uitgangspunt van hun onderwijs willen nemen.

6.11 Naar een effectieve spellinginstructie

Hoe behandelen we spellingproblemen en bespreken we fouten? Dat is afhankelijk van de aard van het kind in relatie tot het spellingprobleem in kwestie:

- Kinderen met een matige taakopvatting of een korte spanningsboog, of ongedurige kinderen hebben vaak een zwak woordbeeld. Vermoedelijk heeft bijsturing van het totale gedrag meer effect dan extra spellingoefeningen.
- Kinderen verschillen in aanleg, ontwikkelingsniveau, ontwikkelingsgroei en intelligentie(soort). Er zijn slimme, theoretisch

geïnteresseerde kinderen met een zwak woordbeeld, die ontvankelijk blijken voor het aanleren en toepassen van regels. Praktisch ingestelde kinderen hebben meestal meer baat bij inprentings- en woordbeeldoefeningen en misschien komen ze later aan de regels toe.

Onze aanpak moet ook steunen op inzicht in het spellingprobleem-in kwestie, bijvoorbeeld:

- Als een kind *bir* schrijft in plaats van *beer*, begin dan met te erkennen: dat is zo gek nog niet, want voor een R klinkt een EE inderdaad als de langgerekte I van *pit*. Weinig aandacht besteden. Gaat vanzelf over.
- Veelvoorkomend: een kind schrijft *muisje* als het *meisje* bedoelt en omgekeerd. Dat betekent: het kind maakt en hoort geen verschil tussen UI en EI. Het aangrijpingspunt moet dan ook de uitspraak zijn.
- Samengevat: auditieve spellingfouten auditief aanpakken.
- Of je *rouw* of *rauw* moet schrijven is niet te horen: geen klankverschil. Dit is een visueel probleem dat dus vanuit het visuele opgelost moet worden. Inprentingsoefeningen, rubriceeroefeningen bijvoorbeeld.
- Dat je *taalgebruikssituatie* moet schrijven (met twee s'en) kun je niet horen, dat berust op een regel: je zegt en schrijft een verbinding-s, net als in *gebruiksaanwijzing*, waar je hem wel hoort. De instructie bestaat dus uit het uitleggen van de regel. Daarna oefeningen.

Kennis van de fonetiek/fonologie (klankleer)

Bij de bespreking van auditieve spellingfouten zou iedere leraar baat hebben bij een basiskennis van de klankleer: hoe en waar in het spreekapparaat (keel, mond neus) worden klanken gevormd?

Bijvoorbeeld: als je weet dat EI en UI op exact dezelfde plaats in de mond gevormd worden en dat het verschil wordt veroorzaakt door meer (UI) of mindere ronding (EI) van de lippen is al veel meer duidelijk. De UI vergt meer spanning op de lippen, dat kan het kind blijkbaar nog niet. Daarom maakt en hoort het dus ook geen verschil tussen UI en EI.

Remedie zou dus kunnen zijn: uitspraak oefeningen waarbij het kind goed moet kijken naar de liproning van de leraar die het voor doet. Overigens, meestal gaat dit probleempje vanzelf over.

6.12 Elk type fout een eigen aanpak

De foutenanalyse heeft als eerste doel: te weten komen welke kinderen in jouw groep welke fouten maken, zodat je vervolgens de spellinginstructie en – oefening kunt afstemmen op de individuele behoeften van alle leerlingen en nog effectief kunt organiseren ook (§5 en 6).

Ten tweede, doordat je de gemaakte fouten hebt gecategoriseerd kun je de spellinginstructie en -oefening afstemmen op de verschillende rubrieken volgens het principe: elke fout een eigen aanpak.

Het schema hieronder geeft daarvan een globaal beeld, dat in de volgende hoofdstukken verder ingevuld zal worden.

Een volledige en uitputtende bespreking van alle mogelijke fouten en de daarbij behorende behandelingsstrategieën – gesteld al dat zoiets zou kunnen – valt buiten het bestek van *Dat schrijf je zo*. Er moeten dus keuzen gemaakt worden:

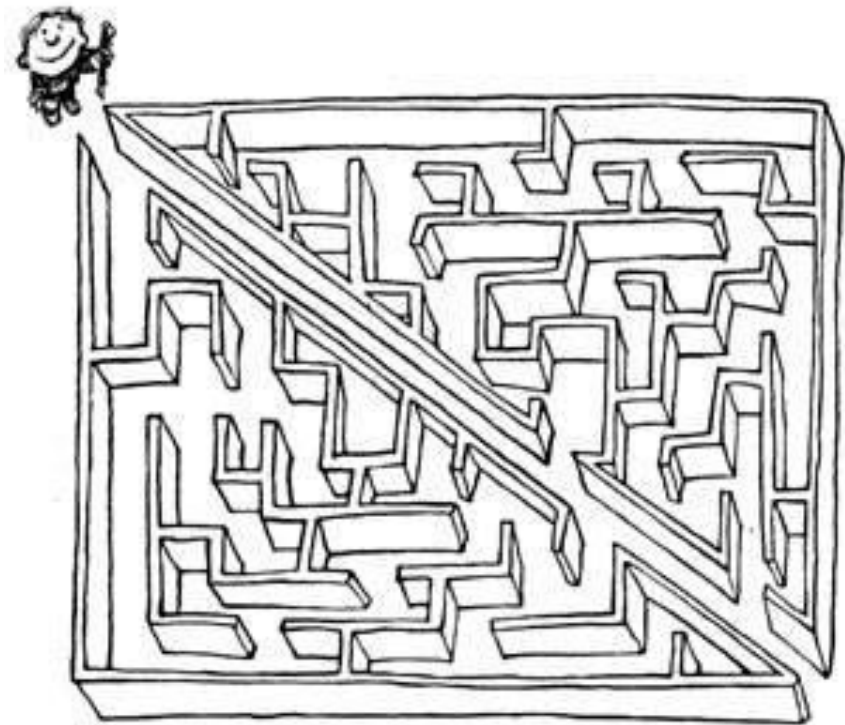
Hoofdstuk 7 gaat in de eerste plaats over de vraag: wat te doen met spellingfouten die bepaald worden door *taakopvatting*, werkwijze,

werkhouding (in het de schema de categorieën 1a/b/c/d)? Daarnaast ook aandacht voor auditief bepaalde fouten.

Hoofdstuk 8 gaat het over het *woordbeeld*. Hoe kunnen we dat versterken? Wat valt er te doen aan fouten die berusten op foutieve waarneming of onvoldoende visueel geheugen? De categorieën 5a/b/c/d dus, maar ook de weetjesfouten uit 8a/b/c/d.

In hoofdstuk 9 gaat het om categorie 6, de regelfouten, toegespitst op een van de hete hangijzers van de spelling, samen te vatten in: *boom-bomen, bom-bommen*.

Om de *werkwoordsvormen*, de categorieën 7a/b/c/d kunnen we natuurlijk niet heen. Die komen aan de orde in hoofdstuk 10.



SIGNALEMENT	FOUTENCATEGORIEËN	MOGELIJKE OORZAKEN	AANPAK	hfst			
<p>Algeheel zwak woordbeeld. Slordig. Problemen met lange woorden, lange teksten. Wisselvallig: moeilijke zaken als ww goed, makkelijke fout. Zelfde woord nu goed, dan fout.</p> <p>Zie ook rubriek 8</p>	1a	<p>Weglaten letters, lettergrepen. Idem toevoegen. Ongestructureerd woordbeeld. Slordig handschrift.</p>	<p>Onrustige klas. Ongemotiveerd. Matige taakopvatting. Gebrekkige concentratie. Korte spanningsboog. Matige intelligentie, leest weinig of te spellend. Juist intelligent, leest zeer snel en te globaal-radend.</p>	<p>Meer rust in de klas. Meer structuur voor het kind. Kleine taken, korte teksten. Motivatieversterking. Concentratieoefeningen. Inprenting. Woordbeeldversterking. Spellers tot raden, slordige raders tot meer spellen prikkelen. Zie ook rubriek 8.</p>	7		
	1b 1c 1d				8		
<p>Auditieve fouten. Klankonderscheid zwak: 2. Niet correcte of dialectische uitspraak: 3. Invoeing tussenklank.</p>	2			<p>deur/duur, muisje/meisje, soet/zoet</p>	<p>Het kind schrijft wat het hoort. Dialectomgeving, migrantenmilieu. Onscherp gehoor. Luistert slecht. Articuleert zwak.</p>	<p>Laten rijpen. Het goede voorbeeld van vooral de leraar: rustig, gearticuleerd bij instructie, vertellen, voorlezen, kringen. Zo nodig luister- en uitspraak oefeningen.</p>	7
	3						
	4	volluk/volk, elluf/elf					
<p>Visuele fouten. Omkeringsfouten: 5a. Verwart medeklinkertekens: 5b. Volgordefouten: 5c. Herhalingsfouten. Latere letters in lange woorden vervangen eerdere en vv: 5d.</p>	5a	<p>dok/bok, maar/waar, boot/poot</p>	<p>Foutieve visuele waarneming. Kort visueel geheugen. Mogelijk ook: zwakke ruimtelijke oriëntatie. Vluchtige waarneming in combinatie met gebrekkige concentratie.</p>	<p>Laten rijpen. Woordbeeldversterking. Inprenting. Slimme overschrijfoefeningen/spelletjes. Oog/handcoördinatie versterken. Gym.</p>	8		
	5b					hoe/koe, roet/zoet	
	5c	Kruk/kurk, vats/vast, sop/pos			<p>Meer structuur. Concentratieversterking (zie 1)</p>	7	
	5d	oplaalbrug/ophaalbrug, grijken/krijgen					

SIGNALEMENT	FOUTENCATEGORIEËN	MOGELIJKE OORZAKEN	AANPAK	hfst	
Regelfouten. Dubbele medeklinker: 6a. Enkel klinkerteken: 6b. Gelijkvormigheidsregel: 6c.	6a	bomen/bommen, buken/bukken	Houdt zich aan de hoofdregel. Kent de regels niet (voldoende), of kan die niet toepassen.	Laten rijpen. Regelgevoelige kinderen andere strategie aanbieden, zoals gepresenteerd in hoofdstuk 9	8
	6b	boomen/bomen, stralen/stralen			
	6c	lant/land, hep/heb			
Werkwoordsvormen. Fouten in ott van ww'n op –den: 7a. Fouten in ovt van ww'n op –den en –ten: 7b. Fouten in deelwoorden. In pv's van ww/n die beginnen met be-, ver-, ge-, ont-: 7c. Fouten in als bijvoeglijknaamwoord gebruikte deelwoorden: 7d.	7a	Jij/hij verbrant/verbrandt	Schrijft volgens de hoofdregel. Kent de regel niet (voldoende) of kan die niet toepassen	Algemeen: meer uitgaan van de hoofdregel, minder van uitzonderingen. Diverse strategieën afgestemd op type leerling (aanleg, leerstijl). Regelgevoelige leerlingen regels leren. Anderen niet of later.	10
	7b	het brande/brandde, zij luste/lustte	Idem.		
	7c	afgebrant/afgebrand, dat betekend/dat betekent, zij bedoeld/bedoelt, hij beloofd/beloof, zij ontkend/ontkent	Idem: kent de regel of die van 't kofschip niet. Past op pv's de regels voor deelwoorden toe.	Wel speciale aandacht voor de lastige ww'n die beginnen met be-, ver-, ge-, ont-	10
	7d	gevluchte meisje/gevluchte, onbeantwoorde vraag/onbeantwoorde	Ziet niet dat <i>gevluchte</i> een bijvoeglijk naamwoord is en als zodanig gespeld wordt.	Niet systematisch behandelen, maar tijdens tekstbesprekingen: bijvoeglijke naamwoorden/synoniemen.	10
Weetjesfouten. Zie ook rubriek 1. Er zijn twee mogelijkheden: 8a. Fouten in onbeklemtoonde lettergrepen: 8b. Fouten in lastige achtervoegsels: 8c. Fouten in vreemde woorden: 8d.	8a	zieke/liter, lag/lach, ligt/licht, rouw/rauw, reist/rijst	Zwak woordbeeld, zwak visueel geheugen, leest weinig dus weinig leeservaring, leest snel, veel en (te) globaal (zie ook 1).	Zie ook rubriek 1. Laten rijpen. Veel lezen en schrijven. Spellers tot raden, slordige raders tot meer spellen prikkelen. Woordbeeldversterking: inprentingsoefeningen: spelletjes, computerprogramma's, puzzels (woordzoekers) oplossen en ontwerpen.	8
	8b	bellang/belang, hinkellen/hinkelen aardug/aardig, dageluks/dagelijks	Past hier regel 6a toe. Past hier hoofdregel toe.		
	8c	logies/logisch, politie/politie, bossaasje/bossage, puberteid/puberteit	Onbekend met deze woorden. Past hoofdregel toe: schrijf wat je hoort. Leest weinig of vluchtig. Zwak woordbeeld.		
	8d	sjocolade/chocolade, psiegater/psychater	Idem.		

Hoofdstuk 7

SPELLING & WERKHOUDING

7.1 Werksfeer en resultaat

We weten allemaal uit ervaring dat er een verband bestaat tussen de sfeer in de groep en de resultaten van de leerlingen. Bij onrust wordt er minder goed gepresteerd; vooral kinderen met een gering taakbewustzijn of motivatie- of concentratieproblemen zijn daarvan de dupe.

En dat knelt vooral bij schoolwerk dat om inzet, rust en aandacht vraagt, zoals het ontwikkelen van spellingbewustzijn, het verwerven van spellingvaardigheid en het overwinnen van bepaalde spellingproblemen, zoals de auditieve fouten uit de rubrieken 2, 3 en 4. Scherper luisteren, meer aandacht vragen om rust en stilte in de klas.

Spellingfouten uit de rubrieken /a/b/c/d houden direct verband met leerlinggedrag, met de werkhouding, met de werksfeer in de groep. Slechte spellers worden van een ordeloze, onrustige klas alleen maar slechter. Gelukkig is het tegenovergestelde ook waar. Alle reden dus om te (blijven) ijveren voor een prettige werksfeer in een stimulerende leeromgeving, gebaseerd op een warm en rustig pedagogisch klimaat.

7.2 Een stimulerende werksfeer

Veiligheid

Een kind moet zich rustig voelen. Dat wil in dit verband zeggen: ik word niet gekleineerd als ik fouten maak. En als ik een tekst schrijf, hoeft alles niet meteen foutloos te zijn. Ja, als ie in de schoolkrant komt, moet ie in orde zijn. Maar daar helpen de anderen me bij en daardoor leer ik het zelf al doende ook steeds beter.

Respect

Dit kind voelt zich gerespecteerd als persoon en als klasgenoot, als iemand die bijdraagt aan het werk van de groep en medeverantwoor-

delijk is voor het werk, het lokaal, het reilen en zeilen van de groep. Respect betekent niet alleen bewondering voor iemands sterke punten maar ook rekening houden met zijn zwakke kanten. Bijvoorbeeld door stilte te betrachten als een ander zich moet kunnen concentreren.

Plezier in zinvol werk

Aan spellingonderwijs in levensechte taalgebruikssituaties, die ervaren worden als zin- en betekenisvol, kun je plezier beleven. Die arbeidsvreugde plaatst de minder leuke karweitjes (veel oefenen) in ander perspectief: het moet nu eenmaal gebeuren om beter te leren schrijven en mooiere eindproducten af te leveren.

Stilte

Waar veiligheid, respect en levend leren het pedagogisch klimaat bepalen, heerst rust en kun je soms een speld horen vallen als de aard van het werk daarom vraagt: iets heel zorgvuldig en mooi overschrijven, een inprentingsoefening, of een klassikaal visueel dictee

7.3 Het aandeel van de leraar

Eerst- en eindverantwoordelijke voor de kwaliteit van het pedagogisch klimaat en daardoor voor het werk is en blijft de groepsleraar. Een goede taalleraar voldoet in belangrijke mate aan het LIDO-profiel: Leiding, Inhoud, Didactiek, Organisatie.

Leiding

Het leiderschap van de taalleraar manifesteert zich allereerst in diens letterlijk voorbeeldig taalgedrag, mondeling en schriftelijk. Hij laat zich gelden als de situatie daarom vraagt: bewaking van rust en stilte tijdens stille werkuren (spellingoefening), aandacht en verhoogde concentratie bij bijvoorbeeld gezamenlijke inprentingsoefeningen.

Inhoud

De leraar weet wat hij doet, weet waar hij het over heeft en weet op basis van kennis en inzicht (hfst 1-3):

- a. tijdens tekstbesprekingen de vorming van spellingbewustzijn te stimuleren en te begeleiden;
- b. foutenanalyses te maken, daaruit conclusies te trekken en daaraan instructie en oefening te verbinden;

Didactiek

De leraar beschikt over de taaldidactische vaardigheden nodig om effectieve en adaptieve spellinginstructie te geven aan enkelingen, groepjes en klassikaal (bijvoorbeeld tijdens tekstbesprekingen) en geschikt oefenmateriaal te vinden en aan te bieden.

Organisatie

De taalleraar kan, samen met zijn directe collega's op basis van foutenanalyses en hanteerbaar werkrooster voor effectieve spellingsinstructie en -oefeningen op te stellen en tot uitvoering te brengen.

7.4 Het aandeel van de leerlingen

De groepswet

Zonder medewerking van de klassengroep kan de noodzakelijke rust misschien wel afgedwongen worden, maar tegen welke prijs? Het gewenste pedagogische klimaat kan alleen echt bereikt worden als iedereen, leraar en leerlingen zich daarvoor inzet en verantwoordelijk voelt voor een werksfeer, waarin ook leerlingen met spellingproblemen tot hun recht komen. Daar geldt, zoals Petersen¹ het uitdrukte, de groepswet:

In het lokaal mag alleen gebeuren wat allen gezamenlijk willen en wat voor iedereen in dit schoollokaal de orde, kwaliteit en de schoonheid van het samenleven en het schoolwerk garandeert.

¹ PETER PETERSEN, *Het kleine jenaplan*,

De klassenvergadering

Op een dag werd de harmonische werksfeer op de Freinetschool te Vence wreed verstoord door de komst van tien onaangepaste jongens uit een Parijse banlieu die conflicten en verstoringen van het onderwijs veroorzaakten. Voor Freinet was dit aanleiding om de klassencoöperatie uit te bouwen tot een vorm van klassendemocratie met een gekozen voorzitter, secretaris en penningmeester, een wekelijkse klassenvergadering waar onder meer ook de conflicten, de verstoorde verhoudingen werden besproken. Door iedereen verantwoordelijkheid toe te kennen keerde gaandeweg de balans weer terug².

7.5 Individuele problemen: rubrieken 1a/b/c/d en 2/3/4

Structurele verbeteringen (levend leren in gemeenschappelijk gedrag en verantwoordelijkheid voor de werkomstandigheden) zullen de voorwaarden scheppen voor betere prestaties van de leerlingen met spellingproblemen, maar lossen niet alles op. Persoonlijke aandacht blijft nodig en soms zal deskundige ondersteuning nodig blijven.

Deskundige hulp

Van iedere leraar mogen we een open oog voor de specifieke problemen van zorgenkinderen verwachten, maar niet dat hij of zij voor elk probleem een passende oplossing heeft:

- Echte dyslexie – en dus niet woordbeeldzwakte (zie hoofdstuk 9) - vraagt om professionele analyse, diagnose en remedie.
- Concentratieproblemen als gevolg van stoornissen als ADHD.
- Auditieve spellingfouten als gevolg van gehoorzwakte.
- Motivatieproblemen die verband houden met iemands algehele geestelijk-lichamelijke toestand.

Motivatieproblemen

Doorsnee- of tijdelijke motivatieproblemen kun je te lijf gaan met een aantal praktische maatregelen:

² Zie: MICHEL BARRÉ, *Célestin Freinet, een pedagoog voor onze tijd* Valthe 2006.

- Laten zien dat correcte spelling geen doel op zich maar functioneel is, respectvol en dus gaat om zinvol en betekenisvol werk.
- Werk steeds toe naar mooie eindproducten.
- Geef kinderen het gevoel eigenaar te zijn van hun werk.
- Laat ze hun persoonlijk werkplan maken, hun eigen doelen stellen. Bijvoorbeeld: *deze week ga ik ei/ij-woorden oefenen.*
- Laat ze ontdekken wat ze al kunnen en bouw daarop verder.
- Zorg voor succeservaringen.

Concentratieproblemen

Veel zal afhangen van de uitvoering en uitwerking van de eerder genoemde structurele verandering. Daarnaast:

- Kleine overzichtelijke taken. Eis geen uitvoerige Vrije Teksten.
- Laat ze werken met kleine stappen. Bijvoorbeeld: schrijf op waar je tekst over gaat, puntsgewijs, werk elke dag een klein stukje uit.
- Zorg voor succeservaringen, hoe meer hoe beter.
- Bied directe ondersteuning.
- Bemoedig je leerlingen, geef ze complimenten: dit heb je goed gedaan, nu kun je dat ook vast wel aan.
- En misschien heeft je leerling voor sommige activiteiten een afgeschermd werkplek nodig.
- Hou rekening met de verschillen in leerstijl (zie de gevarieerde aanpak bij de werkwoordspelling in hoofdstuk 10)

Slordig handschrift

- Een matig handschrift is soms het gevolg van te vroeg afgedwongen motorische schrijfoefeningen. Niet te vroeg stoppen met het oefenen van de fijne motoriek in de kleuterbouw.
- Bij het ontluikende lees- schrijfproces kun je kinderen met een nog onvoltooide motorische ontwikkeling beter laten stempelen, typen, werken met linkprint en jegro-letters dan schrijven.
- Midden- en bovenbouw: niet de kopie van het methodeschrift maar leesbaarheid is het doel. Hebben kinderen problemen met verbindingen, laat ze blokletters schrijven.

- Nog beter: ga met het hele team over op normschrift. Ook aan te bevelen voor de beginfase: de *schrijffletter* van het normschrift lijkt sterk op de *leesletter* van het gedrukte boek.
- Laat kinderen in de midden- en bovenbouw op de tekstverwerker (met uitgeschakelde spellingcontrole) ervaren dat hun matige spellingresultaten verband houden met hun matig handschrift.
- Extra schrijfoefeningen in het persoonlijk werkplan opnemen. Kleine teksten, gedichten bijvoorbeeld die met illustraties mooie posters kunnen opleveren.
- Laat moeilijke schrijvertjes experimenteren, zelf uitvinden wat het beste resultaat oplevert: potlood, viltstift, balpen, vulpen.

Auditieve problemen

- Veel auditieve problemen gaan vanzelf over. Bijvoorbeeld: de *meisje/muisje*-verwisseling vloeit voort uit het feit dat EI en UI op ongeveer dezelfde plek in de mond gevormd worden, met dit verschil dat de UI meer liprondding vereist, met getuite lippen wordt uitgesproken. Dat lukt sommige kinderen nog niet; met als gevolg dat ze EI en UI als (nagenoeg) gelijke klanken uitspreken en horen, en vervolgens in de schrijfwijze ook door elkaar halen. Na een poosje gaan ze als vanzelf scherper articuleren en blijkt het spellingsprobleem verdwenen.
- Bij andere, hardnekkiger fouten doen we er goed aan ons zelf te vragen of het kind (lichte) gehoorproblemen heeft. In dat geval is deskundige hulp op zijn plaats. Dat geldt natuurlijk ook als spellingproblemen samenhangen met spraakafwijkingen. Inschakeling van een logopedist is geboden.
- Maar voor het overige kunnen lichte problemen, zoals dialectische uitspraak en het invoegen van tussenklanken, gaandeweg verbetering ondergaan als kringgesprekken en klassenvergaderingen ordelijk en in rust verlopen, dat wil zeggen als iedereen rustig en duidelijk spreekt en er goed naar elkaar wordt geluisterd.

- Een hoofdrol is hier weggelegd voor de leraar. Die geeft tijdens gesprekken, instructies, voorlezen en vertellen het goede voorbeeld, voor veel kinderen als enige in hun omgeving.

Hoofdstuk 8

WOORDBEELD VASTLEGGEN

8.1 Woordbeeldzwak

Als een kind doorlopend, en zonder verbetering te tonen, veel spel-fouten maakt, staat men al gauw klaar met de diagnose: *dyslexie*. Maar er bestaan even veel definities als er therapieën zijn. Strikt en letterlijk genomen gaat het in de eerste plaats om gebrekkige leesvaardigheid: het lezen gaat moeizaam, traag en het gelezene wordt niet opgenomen, niet begrepen, niet verwerkt.

Dit geldt niet voor de intelligente, snelle en ontvankelijke lezertjes die ondanks hun leesvaardigheid en leeservaring veel spelfouten maken. Toch krijgen ook zij vaak het dyslexiestempel opgedrukt. Laten we dus zuinig zijn met de aanduiding dyslectisch en liever spreken van woordbeeldzwak.

8.2 Gezichtsvermogen

Zou woordbeeldzwakte ook geen fysieke oorzaken kunnen hebben? Bijvoorbeeld een slecht gehoor, een matig gezichtsvermogen, of een gebrekkige oog-handcoördinatie?

In de beide eerste gevallen levert een bezoek aan Specsavers voor een gehoorapparaat of een (betere) bril of alleen maar een andere plek in het lokaal meer op dan een handelingsplan of remedial teaching. En een optimale oog-handcoördinatie bereik je eerder met meer gym, meer tekenen, meer kalligrafieren dan met extra spellingsoefening.

8.3 Gezond verstand en geduld

Kortom, spellingonderwijs kan wel wat meer gezond verstand gebruiken. Als we dat laten spreken, kunnen we vaststellen dat kinderen heel veel buiten school leren, misschien wel meer dan er binnen. En als we eerlijk zijn moeten we erkennen dat ze heel veel schoolse kennis ogenschijnlijk als vanzelf en uit zichzelf leren. Sterker, kinderen leren soms eerder ondanks dan dankzij onze bemoeienissen.

Dat geldt ook voor de spelling. Sommige kinderen van groep 5 lijken geen moeite te hebben met notoire spellingproblemen als:

- de gelijkvormigheidsregel (hoofd, want hoofden),
- boom-bomen, bom-men,
- de werkwoordsvormen,

terwijl de regels pas in 6, 7 en 8 behandeld worden, waarna een deel van diezelfde kinderen fout op fout gaan stapelen?

Dit type waarnemingen maant ons tot bescheidenheid over de effectiviteit van ons onderwijs en tot meer vertrouwen in het zelflerend vermogen van veel kinderen. Dat schept ruimte voor geduld, voor de durf om nog even van ingrijpen af te zien, om te laten rijpen.

In plaats van geduld te oefenen voelt menig ongeruste juf van groep 3 zich gedwongen extra oefeningen uit de kast te halen als ze bij een paar kinderen omkeringsfouten (*door* in plaats van *boor* of omgekeerd) constateert. De ernst van dit soort visuele fouten wordt vaak schromelijk overschat: meestal gaat het vanzelf over.

8.4 Lezen & schrijven

Lezen, lezen en nog eens lezen

Dit betekent natuurlijk niet dat we met de armen over elkaar gaan zitten wachten tot alles vanzelf goed komt. Het kan alleen goed komen wanneer we kinderen een uitdagende leeromgeving aanbieden waarin ze zich (verder) kunnen ontwikkelen en een deskundige en enthousiaste taalleraar die met de kinderen kan lezen en schrijven.

Want begin en eind van alle spellingonderwijs is lezen, lezen en nog eens lezen. En schrijven, schrijven en nog eens schrijven. Zo kan een correct en vast woordbeeld ontstaan. Niet het aantal spellinguren maar de leestijd en de schrijfactiviteiten zijn bepalend.

Raders en spellers

Veel lezen betekent veel leeservaringen. Veel leeservaring betekent dat je, zonder het te beseffen, veel en vaak dezelfde woorden onder ogen krijgt. Die zetten die zich vast in je hoofd en vormen de hechtingen voor minder veel voorkomende woorden.

Goed lezen is een uitgebalanceerde combinatie van raden en spellen. Hoe sneller je leert lezen, hoe meer je gebruikmaakt van raden.

Spellers

Zwakke lezers lezen langzaam en spellend. Ze durven en kunnen niet niet te voorspellen wat er zou kunnen staan. Ze vergroten dus niet hun leessnelheid. En omdat ze langzaam lezen, doen ze weinig leeservaringen op, krijgen ze veel minder woorden (en minder vaak) onder ogen dan radende lezers. Ze krijgen een hekel aan lezen en gaan nog minder lezen, een vicieuze cirkel. Het gevolg: een onvast woordbeeld en veel spelfouten. Wat staat ons te doen?

Laat zwakke lezers meetellen

- a. Laat de zwakke lezers volop meedoen bij het vrije tekstenwerk: schrijven, voorlezen, kiezen, tekstbespreking. Zorg ervoor dat ook hun teksten, hoe kort ook, aan bod komen. Versterk hun zelfbeeld, leer ze trots zijn op hun bijdrage.
- b. Bied zwakke lezers, ook in de bovenbouw, teksten aan op eigen niveau. Niet alleen makkelijker teksten maar vooral teksten die binnen hun *belangstellingsfeer* liggen. Sommige bovenbouwjongens bijvoorbeeld zijn niet geïnteresseerd in verhalen of poëzie maar des te meer in techniek. Kom daaraan tegemoet. Alles wat ze lezen, waardoor ze meer woorden en letters verslinden, is meegenomen.

Voorkomen is beter

We moeten spellers 'omscholen' tot raders. Maar voorkomen is natuurlijk beter dan genezen. Dus: afstappen van een leesaanpak die een beroep doet op slechts één woordherkenningsstrategie: de klanktekenverbinding aanleren, oftewel spellen, oftewel hakken en plakken.

Stap over op een leesdidactiek die vanaf het begin de betekenis centraal stelt. Daarbij leren de kinderen andere woordherkenningsstrategieën hanteren dan het eenzijdige spellen, namelijk *beeldlezen*, *contextlezen*. Die strategieën doen een beroep op hun voorkennis, prikkelen hen tot voorspellen, tot raden: wat zou er kunnen staan?

Van spellen naar raden

Hoe kunnen we kinderen die vastzitten aan de spellingstrategie omscholen tot raders? Neem die kinderen van tijd tot apart voor een leesinstructie die ongeveer als volgt verloopt:

Leesinstructie voor spellers

- a. Er is al eerder een gespreksthema gekozen, zodat de leraar zich heeft kunnen voorbereiden.
- b. Het thema wordt gezamenlijk besproken. Onderwijl zet de leraar themawoorden op het bord. Die worden telkens gezamenlijk hardop gelezen.
- c. Na afloop van het gesprek worden ze door de kinderen in hun werkschrift overgeschreven. (En eventueel later nog eens overgetypt.)
- d. De leraar leest nu een bij het onderwerp gekozen tekst voor.
- e. Daarna deelt hij die tekst uit, met de opdracht om de tekst scannend te lezen:
 1. *Laat je ogen over de tekst dwalen en kijk of je de bordwoorden kunt terugvinden. Markeer ze met je gele markeerstift.*
 2. *Markeer met een groene stift de woorden die je al kent.*
- g. Als dit klaar is worden de vondsten met elkaar besproken en waar nodig aangevuld met de vondsten van de anderen.

- h. De volgende opdracht luidt:
Lees de tekst voor jezelf, zo snel als je kunt. De geel gemarkeerde woorden helpen je daarbij. Die fungeren als stapstenen.
- i. Ten slotte wordt de tekst gezamenlijk mondeling samengevat.

Het spreekt voor zich dat op deze aanpak allerlei variaties mogelijk zijn:

- Je zou de volgorde van e1 en e2 kunnen omkeren.
- Laat e2 achterwege laten, of plaats die aan het begin plaatsen, of laat dat zo nu en dan apart oefenen. Dit alles om het scannen onder de knie te krijgen.
- Vrije teksten voor deze aanpak gebruiken.

Van raden naar spellen

Goede en geoefende lezers kunnen en durven, met behulp van hun inhoudelijke en grammaticale voorkennis en op basis van het stukje tekst dat ze al hebben gelezen, voorspellen wat er volgt. Dat is radend, voorspellend lezen. En daar is niks mis mee. Integendeel. Dat is pas lezen. Maar..., als het goed is, gaat dat raden gepaard met een soort ingebouwde spellingcontrole: klopt het wat ik heb voorspeld? Er zijn intelligente kinderen die heel snel lezen en al even snel het gelezene in zich opnemen en verwerken, maar bij wie die controlefunctie matig is ontwikkeld. Die lezen te globaal, te vluchtig met als gevolg: een te globaal, te vluchtig, onvast woordbeeld.

Deze raders moeten we omscholen tot meer spellen. Bijvoorbeeld door specifieke leesinstructie en –oefening met een *leesvenster*, een kaart met een spleet die slechts een smal streepje tekst laat zien, contextlezen onmogelijk maakt en dus dwingt tot meer spellend lezen.

En verder zullen ze baat hebben bij allerlei inprentings- en woordbeeldoefeningen die nog aan de orde komen.

Schrijven, schrijven en nog eens schrijven

Veel lezen leidt ertoe dat je oog krijgt voor woorden en de letters waaruit die zin opgebouwd, door veel te schrijven krijg je het ook beter in de vingers. De waarde van dit zogeheten motorisch geheugen kan voor het vastleggen van woordbeelden niet gauw overschat worden.

Daarbij gaat het om schrijven in de meest uitgebreide betekenis van het woord: eigen teksten maken, teksten corrigeren, overschrijven, typen op de tekstverwerker, letters/woord/ zinnen stempelen, werken met jegrokkjes, met linkprint.

Ook de gezamenlijke correctie van vrije teksten - hetzij klassikaal, hetzij in groepjes, hetzij een-op-een leraar-leerling - kan bijdragen aan woordbeeldvorming. Het is zaak dat dan bij gebruik van (digi)bord foutief gespelde woorden niet blijven staan.

8.5 Inprenten

Visuele en weetjesfouten

Zoals al eerder aangegeven, verbetering of voorkoming van visuele fouten wordt in de eerste plaats bereikt door een lees- & schrijfdidactiek die gestoeld is op de uitgangspunten van levend leren. Bovendien leert de ervaring dat heel wat van dit type fouten ‘vanzelf overgaan’: te denken valt aan omkeringsfouten, herkenningfouten bij sterk op elkaar lijkende medeklinkertekens, volgorde- en herhalingsfouten. Kortom de fouten 5a/b/c/d van het foutenanalysemodel.

Dat geldt in mindere mate voor de weetjesfouten van rubriek 8a/b/c/d/: je moet kiezen uit twee mogelijkheden (*rouw/rauw*); onbeklemtoonde lettergrepen (*aardug, bellangrijk*); lastige achtervoegsels (*nogal logies*); en niet te vergeten de vreemde woorden. Misschien moeten scholen zich afvragen welke vreemde woorden in elk geval gekend moeten worden, om die dan vervolgens in te (laten) oefenen.

Inprentingsoefeningen

Vooraf weinig lezende of te globaal lezende kinderen kunnen hierbij ondersteuning in de vorm van extra oefening vaak goed gebruiken:

- a. *Overschrijven*. Desnoods enkele keren. Niet altijd even leuk maar soms is leren nu eenmaal niet leuk. Overigens, het kan wel spannender. Neem een honderdveld. Zet daar een woord in met als opdracht: probeer het woord *meteoor* mogelijk in het honderdveld te krijgen.

					m				
					e				
			m		t				
		m	e	t	e	o	o	r	
			t		o				
			e		o				
			o		r				
			o						
			r						

- b. *Visueel dictee*. Dit kan als tussendoortje of na de tekstbespreking. Met een groepje of met de hele groep. De klas is in uiterste concentratie. Iedereen heeft zijn werkschrift voor zich, de pen in

de aanslag. Juf of meester kiest een van de woorden uit de vrije tekst, schrijft dat woord op bord, spreekt het uit of laat het uitspreken door een of gezamenlijk. Iedereen neemt het woord in zich op. De leraar veegt het uit, de kinderen schrijven het op.

- c. *Woordkaarten*. Een variant op b maar nu met van tevoren op kaart geschreven of gedrukte woorden.
- d. Jegroblokjes en linkprint.



- e. *Computerondersteuning*
- www.levendleren.nl/werkwoordspelling
 - www.taalinbeeld.blogspot.com/search/label/Spelling%20in%20beeld

- www.lantaarn.demon.nl/medemens/spelling.htm
- www.e-learning.nl/subpage.aspx?l1=2&subaction=details&newsid=2214
- www.kennislink.nl/publicaties/leren-spellen-van-de-computer
- www.krabbenkooi.nl/PrimoSite/show.do?ctx=45877,77596,288345
- www.computersindeklas.web-log.nl/computersindeklas/spelling/index.html

f. *Woordenboekgebruik.* Het moet een vanzelfsprekende zaak zijn dat zowel leraar (die in deze steeds het goede voorbeeld geeft) als leerlingen regelmatig het woordenboek (eventueel digitaal) raadplegen. Overigens niet alleen voor de juiste schrijfwijze van woorden: woordgeslacht, betekenissen. *Het groene* of *Het witte boekje* zijn voor de leraar onmisbaar.

g. *Scrabble* of andere letterbordspelen beoefenen.

h. *Puzzels oplossen.* Hierbij zou men gebruik kunnen maken van de jaarlijkse *Kindertaalkalender* die behalve interessante taalweetjes, moppen en gedichten ook allerlei taalpuzzels te bieden heeft. Die doen niet alleen een beroep op de vindingrijkheid, expressiviteit en woordenschat van de kinderen maar dwingt ze, zonder dat ze daar erg in hebben, op speelse zich rekenschap te geven van de opbouw en de schrijfwijze van woorden.

Kortom, woordbeeldversterkend en bijzonder geschikt voor slimme raders

- Visitekaartjes.

Hieronder zie je een aantal visitekaartjes. Maar er is iets gek. Met de letters van de naam kun je de naam van het beroep maken. Welk beroep hoort er bij elke naam?

Heb je de beroepen gevonden? Kijk maar achterin of je het goed hebt gedaan.

Annemarie Bon

- Zandlopers en piramides.

Vul de piramide van boven naar beneden in. Er komt steeds een letter bij.

1. middelste letter van 'opa'
2. uitverkocht
3. daar doe je suiker in
4. geeft een duw
5. rommel
6. achternaam van Harry, de tovenaarsjongen
7. muziekinstrument

Heb je de puzzel helemaal ingevuld? Achter in de kalender kun je zien of je het goed hebt gedaan.

Annemarie Bon

- Woordzoekers

Hieronder zie je de achternamen van beroemde ontdekkingsreizigers. Zoek ze op in de woordzoeker en streep ze weg. Als je klaar bent, hou je negen letters over. Zet die achter elkaar. Dan lees je de naam van een gewas dat Columbus meenam uit Amerika en dat is uitgegroeid tot volksvoedsel.

Streep van links naar rechts, van rechts naar links, van boven naar beneden, van beneden naar boven en diagonaal.

Velasquez, Polo, Barentsz, Tasman, Pizarro, Amundsen, Armstrong, Cook, Cortés, Magelhaen, Drake, Columbus, Cão, Nansen, Hudson, Bass.

M	A	N	E	S	N	A	N	P	A
Z	A	R	M	S	T	R	O	N	G
C	E	G	C	A	O	L	S	A	B
O	O	U	E	O	O	R	D	M	A
L	E	R	Q	L	O	D	U	S	R
U	A	K	T	S	H	K	H	A	E
M	P	P	A	E	A	A	E	T	N
B	A	S	S	R	S	L	E	L	T
U	A	M	U	N	D	S	E	N	S
S	P	I	Z	A	R	R	O	V	Z

Het je het gewas gevonden? Kijk maar achterin of je het goed hebt.

Annemarie Bon

- Ontbrekende woorden invullen.

Heb je de woorden op de voorkant ingevuld?
 Kijk dan op de voorkant welke letter er staat in het vakje met het pijltje eronder.
 Zet die hieronder in de vakjes waar ook een pijl onder staat.
 Doe hetzelfde met de letter die in het grijze hokje staat.

Kun je de uitdrukking nu vinden?

Achter in de kalender vind je de goede oplossing.

Saskia Aukema

- Kruiswoordpuzzeltjes.

Van links naar rechts

1. blok ijzer waar een smid op werkt
5. toespraak
6. kleur
7. vloeibaar vet
8. ronde inham aan de kust
9. zachte ronde koek

Van boven naar beneden

1. fossiele brandstof
2. krijg je als je een wedstrijd wint
3. fabelachtig paradijs
4. ernstig ziek

Klaar? Kijk maar achterin of je het goed hebt gedaan.

Annemarie Bon

- Woordslangen.

Ga van hokje naar hokje en je leest telkens een woord van zestien letters. Maar ... we zeggen niet waar je moet beginnen!

E	S	V	E
J	K	K	R
T	A	O	R
R	A	P	E

L	E	D	D
E	S	C	I
R	N	O	M
V	E	E	R

De antwoorden vind je achter in de kalender.

Annemarie Bon

- Paspuzzels

Vul de volgende woorden in van links naar rechts. Precies waar dat kan!

aspergekop, eerstdaags, uitvinding, diamantmijn, oppeuzelen, garagechef, kappertjes, perzikhuid, restaurant, referendum

Je leest nu in de eerste rij van boven naar beneden een nieuw woord. Die ziet er mooi uit!

G									
	P								
		T							
			M						
				E					
					G				
						R			
							U		
								G	
									M

Heb je het woord gevonden? Kijk dan maar achterin of je het goed hebt.

Annemarie Bon

- Puzzels.* Minstens zo uitdagend en leerzaam is het zelf maken van soortgelijke puzzels.

Bovenstaande puzzels kun je vinden in de *Kindertaalkalender2010*, maar iedere supermarkt heeft puzzelboekjes in de schappen en ook de vakantieboeken van de ANWB bevatten taalpuzzels.

Hoofdstuk 9

BOOM – BOMEN BOM – BOMMEN

9.1 Zeepaard en zebra, gieter en liter

In dit hoofdstuk gaat het over categorie 6, de regelfouten, vaak veroorzaakt doordat op zich logische en duidelijke regels voor kinderen onlogisch en onduidelijk worden vanwege de uitzonderingen, en de uitzonderingen op de uitzonderingen.

We leren kinderen bijvoorbeeld:

1. Als je OO hoort, schrijf je oo: *loopt, looppas*, maar niet aan het eind van een woord, want dan schrijf je o: *auto*, dat is maar zo-zo.
2. Als je O hoort, schrijf je o: *stopt, stopplaats*.
3. Als je AA hoort, schrijf je aa: *daar, werkpaard*, maar niet aan het eind van een woord, want dan schrijf je a: *kropsla, lava, ra-ra*.
4. Als je A hoort, schrijf je a: *dak, spandoek*.
5. Als je UU hoort, schrijf je uu: *stuurt, buurvrouw*, maar niet aan het eind van een woord: *aju paraplu*.
6. Als je U hoort, schrijf je u: *gum, krulspeld*.
7. Als je IE hoort, schrijf je ie: *lief, ziekenhuis*, maar niet aan het eind van een woord, want dan schrijf je i: *taxi, bami, nasi*. Maar wacht even, dat klopt niet bij *politie, functie, administratie*.
8. Als je I hoort, schrijf je i: *schrift, stikstof*.
9. Als je EE hoort, schrijf je ee: *zweeft, speelplaats*, maar niet aan het eind van een woord, want dan schrijf je..., hé, hier klopt het niet meer, je schrijft wel ee: ga je mee naar de *zee*, heel gedwee, stee. En je schrijft ook: *meelopen, steevast, zeepaard*, maar weer niet zebra. Ra-ra, hoe zit dat?
10. Als je E hoort, schrijf je e: *spekvet, hekwerk*.

Conclusies:

- Bij de gevallen 2, 4, 6, 8 en 10 is er weinig aan de hand.

- Bij de gevallen 1, 3 en 5 is er een regel (je schrijft aa, oo of uu) met telkens dezelfde uitzondering (aan het eind schrijf je a, o, u).
- Bij de gevallen 7 en 9 ligt het ingewikkelder. Daar zijn nauwelijks regels voor te geven. Neem de IE. Hoe leg je aan kinderen uit dat je *Pieter* en *gieter* schrijft maar ook *liter* en *citer* en *gitaar*?

9.2 Regelfouten

Logisch dat kinderen fouten maken. Spelfouten die zijn terug te voeren op het feit dat de schrijfwijze van een woord niet overeenstemt met de hoofdregel van onze spelling, de fonologische regel (hoofdstuk 1).

De fonologische regel:

Elk foneem (elke betekenisonderscheidende klank) heeft zijn eigen teken.

In taal voor kinderen: schrijf wat je hoort, of eigenlijk, wat je zou moeten horen.

Heel veel spelfouten zijn te typeren als regelfouten. Fouten tegen de regels. Wat voor regels? Regels die een uitzondering vormen op de hoofdregel. Regels dus, die voor kinderen bepaald niet logisch zijn.

De meeste problemen leveren de volgende vier groepen regels op:

- De eindletter is d terwijl je T hoort (gelijkvormigheid).
- Je schrijft o terwijl je OO hoort (zie verder de gevallen 3, 5, 7 en 9 in paragraaf 9.1).
- Je schrijft mm terwijl je M hoort (maar ook ll terwijl je L hoort en ss terwijl je S hoort, enzovoorts).
- De spelling van de werkwoordsvormen.

Die laatste groep is zo omvangrijk en lastig dat die meestal – ook in Dat schrijf je zo – apart behandeld wordt (hoofdstuk 10).

9.3 Gelijkvormigheid: verlengingsregel

Woorden of woorddelen schrijf je altijd gelijk. Dat is de gelijkvormigheidsregel, een regel waar wel wat voor te zeggen valt, maar logisch

voor kinderen? Zeker niet wanneer je bij het beginnend lezen alleen maar tekenzuivere woorden bent tegengekomen: *want* (handschoen), *hart* (orgaan), dan is het raar dat er nog een ander *wand* (muur) en nog een ander *hard* (tegengestelde van zacht) blijkt te bestaan, die weliswaar het hetzelfde klinken, met een T op het eind, maar die je opeens als d blijkt te moeten schrijven.

Bespaar kinderen deze onaangename verrassing door ze vanaf het begin met beide te confronteren. Niet alleen de hoofdregel ook de uitzonderingen daarop.

Er zijn kinderen die intuïtief *want* koppelen aan handschoen en *wand* aan muur. Val kinderen met een natuurlijke aanleg voor een correct en standvastig woordbeeld niet lastig met een regel: die hebben ze niet nodig, sterker, ze raken ervan in de war.

Andere kinderen hebben meer baat bij oefening, inprenting. En weer anderen help je juist met heldere regels, die recht doen aan de hoofdregel (komt het meest voor) en de incidentele uitzondering.

Als je aan het eind van een woord een **T** hoort, schrijf je **t**, behalve als je een **D** hoort als je het woord langer maakt. Dan schrijf je **d**.

9.4 Boom-bomen

Ook bij het geval *boom-bomen* is het onderwijs vaker deel van het probleem dan het begin van een oplossing. Ook hier wrekt zich het *veiligheids*beginsel van de gangbare leesdidactiek. Want wat in groep 3 zo prettig makkelijk lijkt bij éénlettergrepige woorden (elke klank zijn eigen teken, schrijf wat je hoort) dat keert zich vanaf groep 4, als er ook meerlettergrepige woorden gelezen en geschreven moeten worden, tegen ons.

We hebben bij de kinderen een één-dimensionaal denkpaadje ingeslepen en nu komen de uitzonderingen: we hebben niet alleen *boom* maar ook *bomen* en *boter* en *boodschappen* en *bode*. De praktijk

wijst uit dat je zo niet beslist niet veilig leert lezen en spellen. Dus ook hier geldt: vanaf het begin zowel *bomen* als *boom*.

En ook bij dit spellingprobleem blijken sommige kinderen het heel goed zonder regels te kunnen stellen: zij varen wel bij hun intuïtie, nauwkeurig waarnemen en een goed visueel geheugen. En alweer: val hen niet lastig met regels en al helemaal niet met wrakke ezelsbruggetjes.

Onbetrouwbaar ezelsbruggetje 1

‘Let op’, ‘hield de juf, haar klas nadrukkelijk voor, ‘de **oo** van **boom** is een tweelingletter.’

Wat is daar dan verkeerd aan?

Het volgende: tweeling suggereert verdubbeling van een eenling. Zo beschouwd is de **oo** van **boom** dus de verdubbeling van de **o** van **bom**. Dat is een misverstand, zoals we verderop zullen zien.

En net als bij de gelijkvormigheidskwestie (§2) zullen er kinderen zijn die vooral gebaat zijn bij inprentingsoefeningen, terwijl voor weer anderen duidelijke regelgeving een probaat hulpmiddel is.

Het probleem is echter dat in het klassikale spellingonderwijs alle kinderen op dezelfde wijze benaderd worden. En dat heeft ertoe geleid dat de *boom-bomen*-kwestie heel veel onderwijstijd in beslag neemt. Met de beste bedoelingen worden er allerlei ezelsbruggetjes, algoritmen en schema's bedacht om de kinderen de regels aan het verstand te brengen, de kinderen zich een omvangrijk termenapparaat eigen moeten maken: korte klank, lange klank, open en gesloten lettergreep, tekendief, dubbelzetter, enzovoorts.

Toch blijft het echter vreemd en onlogisch voor veel kinderen. En als we nou eens begonnen met dat te erkennen: inderdaad kinderen, jullie hebben gelijk, het is niet logisch, het klopt eigenlijk niet, maar het

is nu eenmaal zo afgesproken, ik kan het ook niet helpen. Dat haalt voor beide ‘partijen’ al heel wat druk van de ketel.

En als we dan toch regels aanbieden, dan zo helder en zo beknopt als maar kan. Dat lukt echter alleen als het schoolteam als geheel en de afzonderlijke leden zelf precies weten waar ze het over hebben. Zoals al eerder aangegeven: eerst het WAT dan het HOE. Aan de vraag: hoe leg ik het uit, hoe pak ik het aan? gaat een andere vraag vooraf: wat leg ik uit, wat is het probleem, snap ik wel waar ik het over heb?

9.5 Eerst WAT dan HOE

Klank, teken, letter

Voor de duidelijkheid is het beslist noodzakelijk onderscheid te maken tussen KLANKEN en TEKENS. Klanken hoor je, tekens zie je, lees je.

Gaat het hierna over de hoorbare klanken, dan worden die aangeduid met hoofdletters. Dus met AA wordt de eerste klank van *aap* bedoeld maar ook die van *apen*. Voor de zichtbare tekens worden kleine letters gebruikt: ‘aa’ is dus het eerste teken van *aap* en ‘a’ is het eerste teken van *apen*.

Een teken kan uit meer dan één letter bestaan, bijvoorbeeld de ‘ui’ van *duiken*, de ‘oe’ van *moeder*, de ‘nk’ van *bankier*, de ‘ch’ van *goochelen*. Gebruik het onderscheid tussen klank, teken en letter ook bij kinderen. Dus niet: welke letter hoor je aan begin van boom? Want een letter kun je niet horen.

Klinker, medeklinker, lettergreep

Bij klanken moet je dan weer onderscheiden (daar helpt echt geen moedertje-lief aan) tussen *klinkers* (AA, A, UI, OE, O, IJ, etc.) en *medeklinkers* (V, F, G, R, S, etc.). Kinderen kunnen deze termen best snappen. Ze staan namelijk precies voor wat ze doen: klinken en mede-klinken.

Hoe je het wendt of keert, ook de term lettergreep kun je niet missen, zoals zal blijken. Is klankvoet begrijpelijker lettergreep? Dacht het niet.

Lange en korte klinkers?

Het onderscheid tussen korte en lange klinkers is onbruikbaar en bovendien onjuist: de OO van *Joop* is niet de lange variant van de O van *pop*, en het omgekeerde is al even onjuist. Bovendien, een O kun je heel lang laten klinken (wat roepen de mensen bij het zien van vuurwerk? inderdaad...), net zo goed als je een OO razendsnel kunt uitspreken.

En ook de AA van *Jaap* is geen lange A, net zo min als de A van *pap* een korte AA is. Nee, het verschil tussen een AA en een A zit hem niet in de lengte van de klank, maar in de mondstand: bij de AA sper je je mond wijder open dan bij de A. Anders gezegd: de AA van *maand* en de A van *mand* verschillen even veel van elkaar als van de O van *mond* en de U van *munt*. Die verschillen hebben met altijd met mondstand en liprondding (en dus niet met lengteverschil) te maken.

Door de schrijfwijze wordt een onderlinge overeenkomst tussen AA en A en tussen OO en O en tussen UU en U en tussen EE en E gesuggereerd die er niet is. Dus moeten we tegenover kinderen niet net doen alsof dat wel zo is.

9.6 Maar HOE dan wel?

Wat doen we met al deze wijsheid? Om te beginnen: eerst zelf snappen waar het over gaat, vervolgens alle tekendieven, letterzetter, tweelingletters, korteklankstraat, hoormannetje, klankvoetpleinen en al die ingewikkelde algoritmen de container in, voordat je het probleem aan kinderen kunt uitleggen. Maar hoe dan wel?

Vanaf het begin bomen en boom

Misschien wel het allerbelangrijkste: stoppen met die eenzijdige, zogenaamd veilige didactiek van het leren lezen: niet die eendimensionale aanpak van:

- a. één woordherkenningsstrategie (klank/tekenverbinding, spellen), maar ook context- en beeldherkenning;

- b. eerst alleen tekenzuivere, eenlettergepige woorden en pas later meerlettergepige met de uitzonderingen. Kortweg: vanaf het begin bestaat het bos niet uit één *boom* maar uit meerdere *bomen*.

Welke termen?

Nog eens teruglezen zou iemand kunnen concluderen: om het goed uit te leggen moet ik ze wel erg veel termen op heel jonge leeftijd aanleren, is dat wel zinnig? Klank, teken, letter, klinker, medeklinker, lettergreep – het is nogal wat. Maar wat dacht je van letterzetter en de hele riedel?

Dat zijn er veel meer.

Wel of geen regels?

Of verzucht iemand: kunnen we de uitleg niet uitstellen of maar liever helemaal vergeten? Dat is minder onzinnig dan het lijkt. Immers, veel leren kinderen als vanzelf, door het vaak te zien, vaak te doen, terwijl kinderen die het niet moeten hebben van hun slimheid maar van een goed, vast woordbeeld, juist fouten gaan maken op het moment dat je hun vanzelfsprekendheden tot probleem verheft.

Helemaal mee eens.

9.7 Boom-bomen, een paar regels

En de slimme, snelle lezers met een vluchtig woordbeeld dan, die het wel van regeltjes moeten hebben? Die geef je dus regels. Maar zo weinig mogelijk.

En wel deze:

1. Als je OO, AA, EE, UU hoort, schrijf je oo, aa, ee, uu in een woord van één lettergreep:
boom, woord, slaap, paard, veel, meest, vuur, huurt.
2. Als OO, AA, EE, UU in een woord van meer lettergrepen gevolgd worden door meer dan één medeklinkerletter, schrijf je ook oo, aa, ee:

boomgaard, goochelen, haasten, slaappleaats, hij praatte, meester, huurhuis, hij stuurde.

3. Als OO, AA, EE, UU in een woord van meer lettergrepen gevolgd worden gevolgd door slechts één medeklinkerletter, dan schrijf je o, a, e, u:
horen, lopen, motor, varen, vader, lever, pekel, heten, huren, minkukel.

En als je het zelf eenmaal goed door hebt, kan het nog korter:

Als je OO, AA, EE, UU hoort schrijf je altijd oo, aa, ee, uu.

Behalve in geval 3.

9.8 Bom-bommen

Geen ondeugdelijke ezelsbruggetjes

Ook de verdubbeling van medeklinkers, zoals in *bom-bommen*, kost heel wat scholen flink veel onderwijstijd, zeker als men probeert om het met *boom-bomen* in één systeem (algoritme) aan de man te brengen. En ook bij deze kwestie steekt men veel energie in ondeugdelijke ezelsbruggetjes en redeneringen die berusten op foutieve taalkundige aannames.

Onbetrouwbaar ezelsbruggetje 2

Dezelfde juf als die van ezelsbruggetje 1 liet haar klas klassikaal klappenderwijs woorden in lettergrepen verdelen: hok – ken, mus- sen, bom – men.

‘En hoor je wel,’ zei ze dan, ‘je hoort twee M’en. Doe het nog maar eens. En klappen, hè. Ja, allemaal tegelijk: bom –(klap!) – men (klap!).’

Je hoort het, twee keer een M en dus schrijf je ook twee keer een m.’

Duidelijke regels

Maar hoe dan wel? Zie §5:

- Vanaf het begin *bom* en *bommen*.
 - Enkele onmisbare termen.
 - Weinig en beknopte regels voor regelgevoelige leerlingen:
1. Als je O, A, E, I, U hoort in een woord van één lettergreep, is er niks aan de hand; gewoon o, a, e, u schrijven: *bom, bonk, bal, balk, bek, berk, bil, bink, buk, bulk*.
 2. Als je O, A, E, I, U hoort in een woord van meer lettergrepen, moeten er altijd twee medeklinkerletters volgen (en niet per definitie twee gelijke!): *lokken, morsen, vallen, voetballer, lekker, werking, zitting, winkel, spullen, hurken*.

Kan het simpeler?

Regel 1 spreekt voor zich: is de hoofdregel. Regel 2 is aanzienlijk eenvoudiger dan de gebruikelijke aanpak, doordat het uit de sfeer van medeklinkerverdubbeling is gehaald.

Nog beknopter geformuleerd:

Als je O, A, E, I, U hoort, schrijf je altijd o, a, e, i, u en in meerlettergrepige woorden volgen er dan altijd twee, soms dezelfde, medeklinkers.

Ziek en liter

De oplettende lezer heeft de II gemist. Ja, een lastig geval. Bij woorden met één lettergreep schrijf je *ie*: *ziek, lief, piest*. Als de II-klank wordt gevolgd door twee medeklinkerletters, dan ook steeds: *ie*. Maar als de II-klank gevolgd één medeklinker, dan schrijf je soms *i*, zoals bij *liter*, en soms *ie*, zoals bij *liever*.

Wij kunnen het ook niet helpen.

Dat is moeilijk in duidelijke regels te vangen. Het valt onder de weetjes-fouten. Zie aldaar.

9.9 Samenvattend

Het draait om vier zaken:

1. Stap af van die eindimensionale leerlijn in groep 3. Ga in elk geval de uitzonderingen, de meerlettergrepige woorden niet uit de weg. Het mag best wat avontuurlijker.
2. Evenals bij andere spellingproblemen: vertrouw wat meer op het zelflerend vermogen van kinderen: heel vaak komt het allemaal als vanzelf in orde.
3. Leg iets pas uit als je het zelf voor honderd procent door hebt, meestal snap je dan ook waar voor kinderen het probleem zit.
4. Gebruik zo weinig mogelijk regels. Eigenlijk kun je volstaan met de twee regels in de blauwe kadertjes.

Het is een kwestie van wennen misschien, maar het is van alle aanpakken de meest logische, de eenvoudigste, met het kleinste aantal regels, met een beperkt aantal termen, bovendien taalkundig correct en zonder gedoe met ingewikkelde algoritmen.

Hoofdstuk 10

De werkwoordsvormen

10.1 De instinkers

De oogst van een week:

- *Of bedoeld u misschien....?* (in een mailbericht van een uitgeverij).
- *En dat betekend dus dat wij* (verkiezingskrant).
- *Niemand in het Pentagon ontkend dat* (NRC).

Iedereen kan dit rijtje moeiteloos met eigen voorbeelden aanvullen: *zij geloofd in mij, dat gebeurd me niet weer.*

Vraag iemand: waarom schrijf je *dat gebeurd* met een d? Vaak krijg dit antwoord: bij langer maken hoor je een D. Kennelijk zit er in dat hoofd de redenering: als een woord met *ge-* begint, moet je het langer maken en hoor je een D, dan schrijf je een d. Dit alles in de veronderstelling dat een woord dat met *ge-* begint, een voltooid deelwoord is. Statistisch gezien geen gekke gedachte. Alleen... hier klopt het niet.

Deze denkfout wordt gemaakt bij persoonsvormen van (zwakke) werkwoorden die beginnen met *ge-*, *ber-*, *ver-*, *ont-* (en nog een paar andere, zie §10) en die net zo klinken als het bijbehorende deelwoord:

persoonsvorm	deelwoord
<i>U bedoelt</i> misschien....	U <i>heeft</i> dat wel degelijk <i>bedoeld</i> .
<i>Dat betekent</i> iets heel anders.	Dat <i>heeft</i> veel voor hem <i>betekend</i> .
<i>Niemand</i> in het Pentagon <i>ontkent</i> dat.	Niemand <i>heeft</i> dat ooit <i>ontkend</i> .
<i>Zij behandelt</i> iedereen gelijk.	Je <i>bent</i> daar goed <i>behandeld</i> .
<i>Zij gelooft</i> in mij.	Zij <i>heeft</i> altijd in mij <i>geloofd</i> .
<i>Dat gebeurt</i> me anders nooit.	Dat <i>is</i> nu eenmaal <i>gebeurd</i> .

10.2 Een mijnenveld van uitzonderingen

Een soortgelijke denkfout.

Iemand schrijft: *vergrootte foto* of *gestrandde boot*. Je vraagt: waarom twee d's in *gestrande*? Antwoord: het komt van *stranden*, de stam is *strand*, daar zit al een *d* in en daar komt *-de* achter, net als bij *hij antwoordde*. Zo'n soort redenering heeft zo iemand blijkbaar in zijn hoofd.

En dat terwijl het zoveel eenvoudiger kan: vervang *vergrootte foto* door *scherpe foto* en *gestrandde boot* door *lelijke boot* en het is duidelijk dat *vergroete* en *gestrande* geen werkwoordsvormen maar bijvoeglijke naamwoorden zijn en dus ook als zodanig gespeld worden (zie verder §6.3.d).

Net als bij de pv-deelwoord-verwarring (*gebeurd* in plaats van *gebeurt*) wordt hier een uitzonderingsregel toegepast, waar dat niet zou moeten. Immers, in beide gevallen geldt de hoofdregel die zegt: *Schrijf wat je hoort*.

Dat het zo vaak fout gaat, heeft voor een belangrijk deel te maken met de inhoud van het gangbare spellingonderwijs vanaf groep 4. Dat bestaat immers (zie hoofdstuk 4) uit het aanleren van de uitzonderingen op de in groep 3 aangeleerde hoofdregel van de vaste klank-tekenverbinding: schrijf wat je hoort. Voor het gevoel van veel leerlingen moet de Nederlandse spelling wel één groot mijnenveld van uitzonderingen en uitzonderingen op uitzonderingen zijn.

Hoe begrijpelijk ook, die waarneming strookt niet met de feiten: het aantal gevallen waarin we ons houden aan hoofdregel I, het *fonologisch principe* (zie hoofdstuk 1.2), is in het Nederlands oneindig veel groter dan het aantal afwijkingen, de uitzonderingen dus. De belangrijkste afwijking is hoofdregel II, het *morfologisch principe* (zie hoofdstuk 1.3). Daarom voor alle duidelijkheid nog maar eens:

Hoofregel I. Schrijf wat je hoort: *werkt, hoort, vinden*.
Hoofregel II. Schrijf een woord(deel) altijd hetzelfde, ook al hoor je het anders: *vinDen dus ook vind*.

Deze twee regels bepalen in overheersende mate onze spelling. Ook de meeste werkwoordsvormen worden volgens deze twee regels gespeld. Oftewel:

Dit is normaal:

- zij **werkt**, **werkte**, heeft **gewerkt** en de **gewerkte** uren >HOOFDREGEL I.
- hij **feliciteert**, **feliciteerde** > HOOFDREGEL I
- de **gefeliciteerde** jubilaris werd **gefeliciteerd** > HOOFDREGEL II.

Abnormaal is:

- zij **antwoordt**, **antwoordde**
- hij **vluchtte**

Het besef dat onze spelling allereerst en het allervakst door hoofregel I en in mindere mate door hoofregel II bepaald wordt, is door onderwijs dat zich hardnekkig op de uitzonderingen concentreert, naar de achtergrond gedrongen. Gevolg: veel kinderen (en volwassenen, zie §1) passen uitzonderingsregels toe waar hoofdregels gelden.

10.3 Geen alleenzaligmakende aanpak

Een tweede oorzaak voor de *tragedie der werkwoordsvormen*¹ hangt hier direct mee samen: de gangbare klassikaal-systematische aanpak houdt onvoldoende rekening met verschillen in ontwikkeling, intelligentiesoort, leerstijl. De geschiedenis en de ervaring leren: er bestaat geen voor alle kinderen geschikte aanpak van de werkwoordspelling.

Neem die eerder genoemde gemiddeld begaafde, maar taakbewuste en veel lezende meisjes, van groep 5 en 6, die je telkens weer versted

¹ Naar de omvangrijkste studie ooit over deze thematiek geschreven: I. VAN DER VELDE, *De tragedie der werkwoordsvormen*, Groningen/Djakarta 1956. Sinds 2008 weer beschikbaar, op internet.

deden staan met hun vrijwel foutloos gespelde verhaaltjes en gedichtjes, waarin *sneeuwvlokjes dwarrelden als het koud was, maar geen nood, het wordt weer voorjaar en al gauw dartelen de lammetjes weer in de wei, waar ik zo blij van word*.

Het lijkt wel vanzelf te gaan, geen enkele moeite met *ei/ij*, of met *ou/au*. Ook niet met medeklinkerverdubbeling in *lammetjes* en *dwarrelden* of met de *d* van *nood* terwijl je een T hoort, en zelfs niet met de onlogische spelling van *wordt* en *word*. Voor deze kinderen, die blijkbaar van nature over een goed woordbeeld beschikken, geen probleem. Totdat methode en meester besluiten dit alles tot probleem te maken, klassikaal, systematisch, methodisch. En weldra is de verwarring compleet. Vooral bij die vreselijke werkwoordsvormen.

10.4 Het belang van de foutenanalyse

Er zit dus niets anders op dan, zeker bij de werkwoordsdidactiek, niet één maar verschillende aanpakken bij verschillende kinderen in te zetten. Dat maakt de foutenanalyse ook zo belangrijk (hoofdstuk 5).

Zonder instructie, bij intuïtie

Die foutenanalyse laat je zien dat er kinderen zijn die zonder enige instructie (dus al in groep 5/6) werkwoordsvormen bij intuïtie foutloos spellen. Die kinderen zijn dus klaar, op dit punt. Als ze onverhoopt, door welke oorzaak dan ook, een tijdje later toch problemen krijgen, kun je alsnog instructie, begeleiding en oefenstof aanbieden.

Met instructie, maar welke?

De foutenanalyse maakt ook duidelijk welke kinderen wél instructie of begeleiding nodig hebben. Maar welke? Dat hangt af van aard, aantal en spreiding van de fouten, maar vooral van de aard van het kind en dan komt het erop aan dat je de kinderen van je klas goed kent: de allerslimsten, de regelgevoeligen kunnen heel misschien al een algoritme aan; anderen kunnen beter met de analogieaanpak uit de

voeten; weer anderen hebben meer baat bij oefening zonder al te veel uitleg en regels.

Altijd uitgaan van het normale

Welke aanpak je ook kiest, per kind, per groepje kinderen, steeds moet voorop staan wat normaal is, wat de hoofdregels zijn.

Normaal voor de WERKWOORDSVORMEN is:

- Als je een T hoort, schrijf je een t:
werkt, werkte, gewerkt.
Behalve ... en dan volgen de uitzonderingen.
- Als je een D hoort, schrijf je een d: **hoorden, feliciteerden.**
Behalve... en dan volgen de uitzonderingen.

10.5 Algoritme

Procedureleren

Een algoritme is een denk- en oplossingsprocedure waarbij je, ongeveer zoals een schaakcomputer doet, via een als-dan-redenering, telkens keuzen makend uit twee mogelijkheden, van knooppunt naar knooppunt gaat om ten slotte – als je steeds de juiste keuzen hebt gemaakt - bij het juiste antwoord op je vraag uit te komen. Bijvoorbeeld de vraag: schrijf ik hier *gelooft* of *geloofd*?

Te moeilijk voor kinderen

Bezwaar tegen deze eind jaren zeventig door Kooreman¹ gelanceerde maar nog steeds invloedrijke aanpak, is het tijdrovende aanleren van de procedure, voor heel veel kinderen zo tijdrovend dat het middel erger is dan de kwaal. Zo heeft Assink² berekend dat het gemiddelde kind 7 à 8 maand (instructie, feedback, oefening) nodig heeft om het

¹ In publicaties als *Klankdorp*, *Letterstad* en *Spellingland*, gebaseerd op de opvattingen van leerpsychologen als Galperin. Zijn termen *tekendief* en *hoormannetje* zijn nog steeds in gebruik.

² E. ASSINK, *Leerprocessen bij het spellen: aanzet voor de verbetering van de werkwoordsdidactiek*. (Academisch Proefschrift). Utrecht, 1983.

door hem ontwikkelde algoritme onder de knie te krijgen. Er moeten bij zo'n algoritmische aanpak dan ook heel wat heel wat begrippen aangebracht worden. In het schema hier verderop:

werkwoord, hoofdregels, persoonsvorm, ott, ovt, infinitief, tegenwoordig of onvoltooid deelwoord voltooid deelwoord, stam, puntletter, hoofdregelgroep.

Ja, dat komt er van als je het hele complex van de werkwoordspelling in één algoritmisch systeem wilt onderbrengen.

Instinkers

Daar komt nog iets bij. De eerdergenoemde Assink onderzocht welke problemen zowel ervaren als onervaren schrijvers (kinderen van het basisonderwijs en uit tweede en eindklassen van het voortgezet onderwijs) ondervinden bij het spellen van werkwoordsvormen. Zijn conclusies waren dezelfde als de waarneming waarmee dit hoofdstuk begon: het gaat om

- werkwoordsvormen die eindigen op een hoorbare –T (gebeurt/d, verandert/d)
- en om werkwoordsvormen die hoorbaar eindigen op -DE/-TE (bijvoorbeeld vergrootte/vergroete, verbrandde/verbrande).

Waarom dan niet alle aandacht op deze instinkers gericht in plaats van de kinderen een allesomvattend algoritme-systeem van hoofdregels en uitzonderingen aan te leren, zou je zo zeggen.

En voor juf of meester?

De conclusie is duidelijk, voor verreweg de meeste kinderen is deze aanpak volstrekt ongeschikt. Maar voor de leraren? Welke aanpak je ook instrueert, je zult het hele systeem in je hoofd moeten hebben. Alleen als je boven de stof staat, kun je duidelijke uitleg geven. Daarom is het algoritme op pagina 142 in de eerste plaats voor het schoolteam bedoeld.

Algoritme in schema

Op de volgende pagina staat het algoritme in schema.

Algoritme in schema

Is het woord een WERKWOORD of niet?

WEL?

Dan de volgende vraag stellen:

NIET?

Dan de **hoofdregels** volgen:
Het antwoord kwam te laat.
Alle antwoorden waren fout
De beantwoorde vragen

Is het woord een PV of niet?

WEL?

Staat het woord in de ott of in de ovt

<p>OTT</p> <p>word(t)-groep</p> <p><i>ik word</i> <i>Jij wordt, word jij</i> <i>hij/zij/het wordt</i> <i>wij/jullie/zij worden</i></p>	<p>OVT</p> <p>antwoordde (n) wachtte(n)-groep</p> <p><i>ik antwoordde / wachtte</i> <i>jij antwoordde / wachtte</i> <i>hij/zij/het antwoordde / wachtte</i> <i>wij/jullie/zij antwoordden/ wachtten</i></p>
	<p>vond-groep</p> <p><i>ik vond</i> <i>jij vond, vond jij</i> <i>hij/zij/het vond</i> <i>wij/jullie/zij vonden</i></p>
<p>Hoofdregelgroep</p> <p><i>ik werk</i> <i>jij werkt, werk jij</i> <i>hij/zij/het werkt - het gebeurt</i> <i>wij/jullie/zijwerken - dingen gebeuren</i></p>	<p>Hoofdregelgroep</p> <p><i>ik werkte</i> <i>jij werkte, werkte jij</i> <i>hij/zij/het werkte</i> <i>wij/jullie/zij werkten</i></p>

NIET?

Is het woord een infinitief of een deelwoord

<p>INFINITIEF?</p> <p>Hoofdregels volgen</p> <p><i>vinden</i> <i>wachten</i> <i>antwoorden</i> <i>werken</i></p>	<p>DEELWOORD?</p> <p>Tegenwoordig of voltooid deelwoord?</p> <table border="1"> <tr> <th style="text-align: center;">TEGENWOORDIG</th> <th style="text-align: center;">VOLTOOID</th> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <p>Hoofdregels volgen</p> <p><i>wordend/wordende</i> <i>wachtend/wachtende</i> <i>komend/komende</i></p> </td> <td style="text-align: center;"> <p>Dan de volgende vraag:</p> </td> </tr> </table>	TEGENWOORDIG	VOLTOOID	<p>Hoofdregels volgen</p> <p><i>wordend/wordende</i> <i>wachtend/wachtende</i> <i>komend/komende</i></p>	<p>Dan de volgende vraag:</p>
TEGENWOORDIG	VOLTOOID				
<p>Hoofdregels volgen</p> <p><i>wordend/wordende</i> <i>wachtend/wachtende</i> <i>komend/komende</i></p>	<p>Dan de volgende vraag:</p>				
	<p>Staat de puntletter in 't k o f s c h i p of niet?</p> <table border="1"> <tr> <th style="text-align: center;">WEL? Dan met -t</th> <th style="text-align: center;">NIET? Dan met -d</th> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"> <p><i>pletten – is geplet</i> <i>werken – heeft gewerkt</i> <i>boffen – heeft geboft</i> <i>missen – is gemist</i> <i>juichen – heeft gejuicht</i></p> </td> <td style="text-align: center;"> <p><i>huilen – heeft gehuild</i> <i>gebeuren – is gebeurd</i> <i>ontkennen – heeft ontkend</i> <i>verloven - is verloofd</i> <i>geloven – heeft geloofd</i> <i>beloven – heeft beloofd</i></p> </td> </tr> </table>	WEL? Dan met -t	NIET? Dan met -d	<p><i>pletten – is geplet</i> <i>werken – heeft gewerkt</i> <i>boffen – heeft geboft</i> <i>missen – is gemist</i> <i>juichen – heeft gejuicht</i></p>	<p><i>huilen – heeft gehuild</i> <i>gebeuren – is gebeurd</i> <i>ontkennen – heeft ontkend</i> <i>verloven - is verloofd</i> <i>geloven – heeft geloofd</i> <i>beloven – heeft beloofd</i></p>
WEL? Dan met -t	NIET? Dan met -d				
<p><i>pletten – is geplet</i> <i>werken – heeft gewerkt</i> <i>boffen – heeft geboft</i> <i>missen – is gemist</i> <i>juichen – heeft gejuicht</i></p>	<p><i>huilen – heeft gehuild</i> <i>gebeuren – is gebeurd</i> <i>ontkennen – heeft ontkend</i> <i>verloven - is verloofd</i> <i>geloven – heeft geloofd</i> <i>beloven – heeft beloofd</i></p>				

10.6 Analogie: uitgebreid

Werkwoordgroepen

Bij de analogie-aanpak deel je de werkwoorden in categorieën in, genoemd naar een bepaald werkwoord (de LOPEN-groep, etc). Elke groep heeft eigen spellingkenmerken. Als kinderen voor keuzen staan als *brand-brandt* en *branden-brandden*, vragen ze: bij welke groep hoort deze werkwoordsvorm? En dan spellen ze het woord naar *analogie van* (= volgens de regels van) de gevonden groep.

Die groepen staan op kaarten waarvan alle kinderen een setje hebben, dat ze op elk gewenst moment kunnen raadplegen. Andere mogelijkheid: je zet de werkwoordgroepen op wandplaten. Allebei kan ook.

Voordeel: weinig begrippen

Vergeleken met het algoritme is het vereiste begrippenapparaat minimaal. Je hoeft alleen maar de term WERKWOORDEN te kennen.

Definitie werkwoorden

Werkwoorden zijn woorden waarmee je dit kunt doen:
ik loop, jij/hij/zij/het loopt, wij/zij/jullie/zij lopen, liep liepen, gelopen
ik werk, jij/hij/zij/het werkt, wij/zij/jullie/zij werken, werkte, werkten,
gewerkt

TT, VT, *stam*, *deelwoord/bijvoeglijk naamwoord*

Kinderen die zich zelfstandig kunnen redden met de werkwoordkaarten van pagina 144/145, komen vast met vragen als:

- Waarom die drie kolommen?
- Waarom zijn sommige woorddelen rood gedrukt?
- Waarom zijn sommige woorden schuin gedrukt?
- Waarom onder *gevluchte* boeven ook *wrede* boeven?

Ad (a) Aanleiding om de begrippen *tegenwoordige tijd* (TT) en *verleden tijd* (VT) in te voeren. En om ze te attenderen op de verschillen in de verleden tijdsvorm tussen werkwoorden als *lopen* en *vinden* enerzijds en de rest

anderzijds. Je kunt de begrippen *klinkerverandering* en *sterke* en *zwakke werkwoorden* invoeren maar direct noodzakelijk is het niet. Laat dat afhangen van de interesse en leergierigheid van ieder kind.

Ad (b) Deze vraag is aanleiding tot invoering van het begrip *stam*.

En samen kunnen (a) en (b) leiden tot veralgemenisering in de vorm van regelgeving:

- TT. *Ik* ervoor en *jij* erachter hebben alleen de *stam*.
Jij ervoor en *hij, zij, het* hebben *stam + t*.
- VT. Bij de groepen LOPEN en VINDEN: niks aan de hand, gewoon de hoofdregels volgen. Bij de andere: *stam + te(n) of de(n)*.

Ad (c) Misschien aanleiding om *deelwoord* te introduceren. Laat de kinderen ontdekken dat ze bijna allemaal¹ beginnen met *ge-*. En dat die van de groepen LOPEN/VINDEN eindigen op *-en*, maar die van de rest op *-t* of *-d*. En toch hoor je in beide gevallen *t*. Wanneer schrijf je *t*, wanneer *d*? Kijk op de kaarten: langer maken. Dus: de deelwoorden volgen de hoofdregels.

Ad (d) Laat zien dat op de VLUCHTEN-kaart *gevluchte* net zo'n woord is als *wrede*, evenals bijvoorbeeld op de FELICITEREN-kaart *gefeliciteerde* net zo'n woord is als *blij* en *lange*, *mooie*, *vroege*, *moeilijke* en *wrede*. Dat zal bij sommige kinderen misschien de vraag oproepen: wat zijn dat dan voor woorden? Antwoord: *bijvoeglijke naamwoorden*.

Definitie bijvoeglijke naamwoorden

Bijvoeglijke naamwoorden zijn woorden waarmee je dit kunt doen:

- blij-blij*, *lang-lange*, *mooi-mooie*, *vroeg-vroege*, *moeilijk-moeilijke*, *wreed-wrede*, maar ook
- blij-blijer-blijst*, *lang-langer-langst*, *mooi-mooyer-mooist*, enzovoort.

¹ Allemaal? Ja, die van deze werkwoorden wel. Maar die van *beloven*, *geloven*, *verloven*, *ontkennen* bijvoorbeeld niet. Zie de Opzoeklijst van §10.10 (pagina 149).

Op die manier hebben sommigen er ook weer een beetje grammatica bijgeleerd. Maar hoe dan ook, wie (a), (b) en (c) snapt, kan het setje kaarten wel weer aan juf of meester teruggeven.

Bezwaren

Zo gezien lijkt de analogieaanpak te verkiezen boven het algoritme:

- Minder begrippen, weinig regels.
- Generalisering en regelgeving worden stapsgewijs en langs de weg van zelf ontdekken ingevoerd.
- En daarbij, de spelling van de werkwoordsvormen berust immers op de analogieregel (zie hoofdstuk 1.6)

Maar ook hier blijven *instinkers*, de zogenaamde *homofone* (gelijkklinkende) maar verschillende werkwoordsvormen (persoonsvorm /deelwoord: *gebeurt*, *gebeurd*) buiten beeld. En ook voor deze aanpak geldt dat het gevaar van fixatie op het abnormale, het uitzonderlijke, het lastige op de loer ligt.

De werkwoordkaarten

lopen		
Ik loop	liep	heb gelopen
Jij loopt , loop jij	liep	hebt gelopen
Hij/zij/het/de klok loopt	liep	heeft gelopen
Wij/ jullie/zij/de kinderen	liepen	hebben gelopen
lopen		de <i>gelopen</i> afstand de <i>lange</i> afstand

vinden		
Ik vind	vond	heb gevonden
Jij vindt , vind jij	vond	hebt gevonden
Hij/zij/het/de politie vindt	vond	heeft gevonden
Wij/jullie/zij/de agenten	vonden	hebben gevonden
vinden		het <i>gevonden</i> voorwerp het <i>mooie</i> voorwerp

werken		
Ik werk	werkte	heb gewerkt
Jij werkt , werk jij	werkte	hebt gewerkt
Hij/zij/het/de juf werkt	werkte	heeft gewerkt
Wij/jullie/zij/de meesters	werkten	hebben gewerkt
werken		de <i>gewerkte</i> uren de <i>vroege</i> uren

feliciteren		
Ik feliciteer	feliciteerde	ben gefeliciteerd
Jij feliciteert , feliciteer jij	feliciteerde	bent gefeliciteerd
Hij/zij/het/mama feliciteert	feliciteerde	is gefeliciteerd
Wij/jullie/zij/de ouders	feliciteerden	zijn gefeliciteerd
feliciteren		de <i>gefeliciteerde</i> jarige de <i>blijde</i> jarige

branden		
Ik brand (van nieuwsgierigheid)	brandde	heb gebrand
Jij brandt , brand jij	brandde	hebt gebrand
Hij/zij/het/mama brandt	brandde	heeft gebrand
Wij/jullie/zij/de ouders	brandden	hebben gebrand
branden		de <i>gebrande</i> pinda's de <i>lekkere</i> vraag

vluchten		
Ik vlucht	vluchtte	ben gevlucht
Jij vlucht , vlucht jij	vluchtte	bent gevlucht
Hij/zij/het/de boef vlucht	vluchtte	is gevlucht
Wij/jullie/zij/de boeven	vluchtten	zijn gevlucht
vluchten		de <i>gevluchte</i> boeven de <i>wrede</i> boeven

10.7 Analogie: beknopt

Kan het dan niet eenvoudiger en beknopter? Hoe heb ik het vroeger zelf ook al weer geleerd? Zo: als een werkwoordsvorm aan het eind klinkt als T of als TE(n) of als DE(n), vervang die dan door een vorm van WERKEN of HOREN. En de vervoegingen stonden op een wandplaat:

Tegenwoordige tijd	Verleden tijd
Ik werk, werk jij? > STAM Jij/hij/zij/het/iedereen werkt > STAM + t Wij/jullie/zij/alle mensen werken	STAM + te > werkte STAM + te > werkte STAM + te > werkten
Ik heb gewerkt , jij hebt gewerkt Hij/zij/het/iedereen/ heeft gewerkt Wij/jullie/zij/alle mensen hebben gewerkt	had gewerkt had gewerkt hadden gewerkt de gewerkte uren

Tegenwoordige tijd	Verleden tijd
Ik hoor, hoor jij? > STAM Jij/hij/zij/het/iedereen hoort > STAM + t Wij/jullie/zij/alle mensen horen	STAM + te > hoorde STAM + te > hoorde STAM + te > hoorden
Ik heb gehoord , jij hebt gehoord Hij/zij/het/iedereen heeft gehoord Wij/jullie/zij/alle mensen hebben gehoord	had gehoord had gehoord hadden gehoord de gehoorde geluiden

De voordelen zijn duidelijk:

- De onuitgesproken onderliggende gedachte is: ook werkwoorden houden zich meestal aan de hoofdregels. Alleen als je -T, -TE(n), -DE(n) aan het eind hoort, kan het anders zijn.
- Je hebt weinig terminologische kennis nodig: *werkwoord*, *tt*, *vt*, *stam*. Het onderscheid tussen *persoonsvorm* en andere *werkwoordsvormen* kan buiten beschouwing blijven door toepassing van de vervangingsproef (WERKEN OF HOREN).

De ervaring leert echter dat ook bij deze handzame aanpak ervaren spellers zich blijven vergissen bij de *homofone* werkwoordsvormen.

10.8 De leergang van Bureau Levend Leren (BLL)

Uitgangspunten leergang BLL

Een combinatie van algoritme en analogie biedt Jimke Nicolai's leergang *Spelling van de werkwoorden*¹. De uitgangspunten zijn:

- a. De werkwoordspelling vergt een gestructureerde uitleg (vergeleijk Assink, hiervoor in §5).
- b. De grote verschillen tussen kinderen maken een gezamenlijke aanpak onmogelijk.
- c. Veel kinderen zien de zin ervan pas in functionele situaties.
- d. Veel leraren ontbreekt het aan tijd om de noodzakelijke begeleiding op maat te geven.

Karakteristiek

Kenmerkend voor de leergang is:

1. Een duidelijke gestructureerde uitleg.
2. De kinderen kunnen er zelfstandig mee werken.
3. De oefeningen zijn zelfcorrigerend.
4. Onderdelen kunnen afzonderlijk geoefend worden.
5. De gebruikers herkennen hun probleem in het materiaal.

Algoritme en analogie

De leergang is zowel algoritmisch als analogisch:

1. *Algoritme*: de kinderen werken een boomdiagram door om bij de juiste oplossing te komen.
2. *Analogie*: de kinderen leren dat (bijvoorbeeld) het werkwoord *vallen* gaat als LOPEN.

Uit het schema hiernaast wordt duidelijk dat kinderen als ze problemen hebben met het spellen van de laatste letter(s) van een (werk)woord zich een aantal vragen kunnen stellen:

¹ Een product van Bureau Levend Leren (BLL). Het materiaal is verkrijgbaar via www.levendleren.nl.

1. Is het woord een persoonsvorm?
2. Heeft het woord klankverandering?
3. Welk type werkwoord is het?

De leerlingen kunnen uitkomen bij 5 oplossingen. Ze schrijven dan het werkwoord in kwestie naar analogie van de groep waar ze zijn uitgekomen.

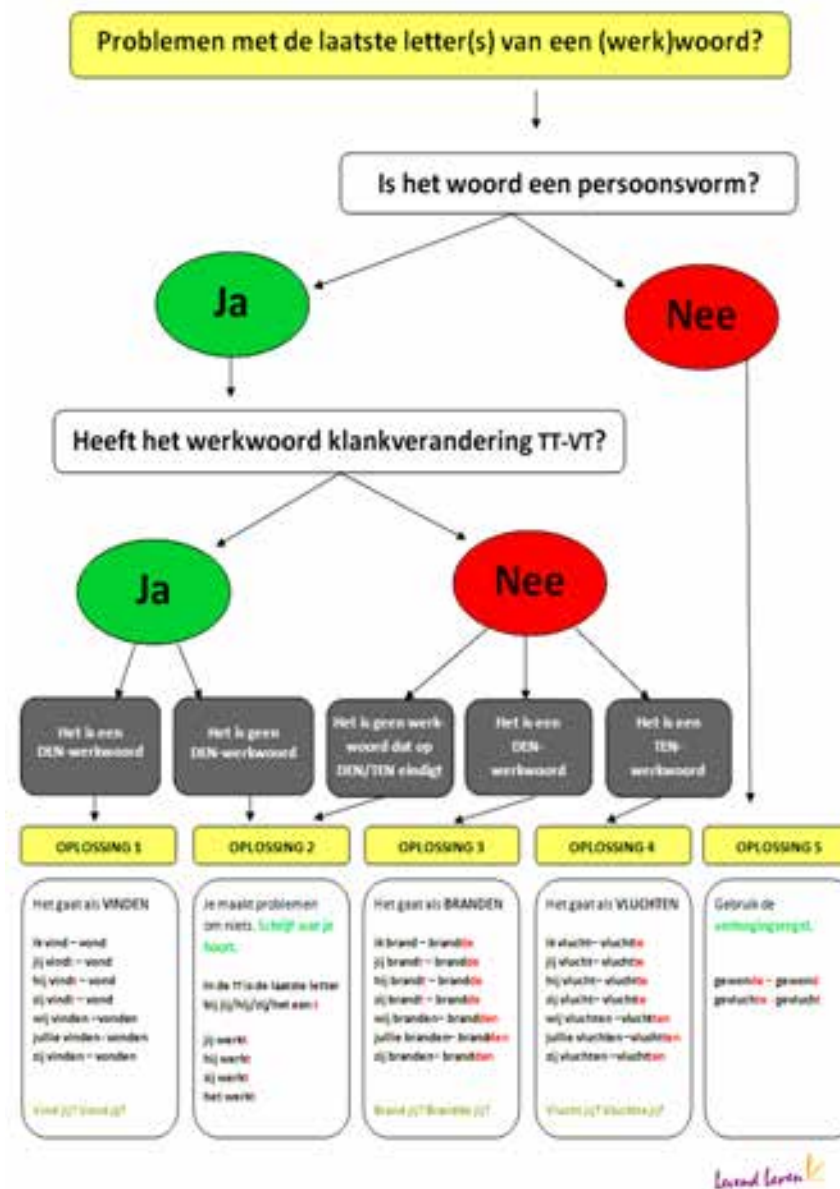
Werkboekjes

Om het model in de vingers te krijgen, kunnen de kinderen de acht zelfcorrigerende boekjes doorwerken. Door de pre-toets kan bepaald worden welke oefeningen (boekjes) wel of niet doorgewerkt behoeven te worden.

Boekje 1: Wat is een persoonsvorm en hoe kun je deze vinden in een zin?
 Boekje 2: De persoonsvorm en het hele werkwoord.
 Boekje 3: Werkwoorden zijn er in soorten.
 Boekje 4: Werkwoorden en klankverandering.
 Boekje 5: *-TEN* - werkwoorden zonder klankverandering.
 Boekje 6: *-DEN* - werkwoorden met klankverandering.
 Boekje 7: *-DEN* - werkwoorden zonder klankverandering.
 Boekje 8: Wat doe je als het woord geen persoonsvorm is.
 Boekje 9 (en 10) bevatten oefeningen waaruit blijkt of de kinderen het onder de knie hebben.

De boekjes 1 t/m 8 hebben de volgende opbouw:

1. Uitleg waarom het belangrijk is het boekje door te werken.
2. Een stuk tekst van een leerling uit de klas, waaraan het probleem wordt verduidelijkt.
3. Gefaseerde en gestructureerde uitleg waarbij zelf ontdekken en oefening hand in hand gaan. De kinderen kijken elke bladzijde zelf na. Op de achterkant daarvan vinden ze de antwoorden en adviezen voor het geval ze fouten maakten.
4. Elk boekje sluit af met een opdracht om te laten zien dat het geleerde beheerst wordt.



10.9 Welke aanpak is de beste?

Pedagogische overwegingen

Welke aanpak je als school ook kiest, steeds moet vooropstaan:

1. Alle teamleden moeten de stof zelf grondig beheersen.
2. Kinderen verschillen in tempo, leerstijl, geheugen, maar ook in vermogen tot abstraheren, generaliseren, regels aanleren en toepassen. En daar komt het nu juist bij de algoritme- en de analogieaanpak op aan.
3. Dus: niet iedere aanpak is geschikt voor ieder kind. Individualisering kan vorm krijgen in instructie- en oefengroepjes, klasse- en bouwdoorbrekend (zie hoofdstuk 6 Effectieve instructie, §6 Werkrooster voor de organisatie).
4. Het regelgestuurd leren mag het zelf ontdekkend en het intuïtieve leren niet overwoekeren.
5. Ook leraren verschillen en hebben misschien voorkeur voor een bepaalde werkwijze. In goed teamoverleg worden persoonlijke keuzen gemaakt en organisatorisch gerealiseerd (hoofdstuk 6.6).

Taalkundige overwegingen

De spellingdidactiek behoort ook te steunen op correcte taalinhoudelijke opvattingen:

1. In tegenstelling tot wat de meeste aanpakken suggereren en wat heel veel kinderen (en volwassenen) denken, gedragen de meeste werkwoordsvormen zich net zoals andere woorden.
2. Dat wil dus zeggen: ze houden zich aan de hoofdregels I en II.
3. En dus zou iedere aanpak erop gericht moeten zijn dat deze gedachtegang zich voorgoed nestelt in de kinderhoofden:

Ook voor werkwoorden geldt:
Je schrijft wat je hoort. Je hoort T, dus schrijf je t, behalve
Je hoorde D, dus schrijf je d, behalve

Hoofdregels plus uitzonderingen

Kinderen die met algoritmes en analogieën niet uit de voeten kunnen, zijn vermoedelijk veel meer gebaat bij de volgende vuistregels:

1. Je hoort een T, dan schrijf je t (hoofdregel I): *je loopt, hij werkt, zij feliciteert.*
2. Je hoort een T en schrijft dt (uitzondering): *je antwoordt, zij vindt, omdat er al een d in het werkwoord zit: antwoorden, vinden.*
3. Je hoort een T en je schrijft tt (uitzondering): *je vluchtte, wij vluchtten, omdat er al een t in het werkwoord zit: vluchten*

Dit geldt natuurlijk alleen voor de verleden tijd (VT).
Maar hoe weet je of je met de VT te maken hebt?
Dat kun je immers aan *vluchtte(n)* niet horen.

Ezelsbruggetje: vervang het woord door een vorm van WERKEN: dus *werkte(n)*.

4. Je hoort een T en je schrijft d (hoofdregel II): *ik vind, jij vond, omdat je een D hoort als je het woord langer maakt: vinden, vonden.*
5. Je hoort een D, dan schrijf je d (hoofdregel I): *vinden, vonden, hoorden, konden.*
6. Je hoort D en je schrijft dd (uitzondering): *jij antwoordde, omdat er al een d in het woord zit: antwoorden.*

Dit geldt natuurlijk alleen voor de verleden tijd (VT).
Maar hoe weet je of je met de VT te maken hebt? Dat kun je immers aan *antwoordde(n)* niet horen.

Ezelsbruggetje: vervang het woord door een vorm van WERKEN: dus *werkte(n)*.

10.10 Nogmaals de instinkers

Inprenten

Terug naar het begin, de instinkers. Misschien moeten we ons bij een aantal kinderen wel vooral of uitsluitend concentreren op die veelgemaakte fouten, zonder ze met regel, analogieën of algoritmen lastig te vallen.

Ze zijn waarschijnlijk (voorlopig of voor altijd) het meest geholpen als ze zonder uitleg de meest voorkomende fout geschreven werkwoordsvormen in hun hoofd zetten door inprenting, uit het hoofd leren, overschrijven, op de computer oefenen: Bijvoorbeeld dit rijtje:

Het gebeurt – het is gebeurd.
Zij ontkent – zij heeft ontkend
Hij verlooft zich – hij heeft zich verloofd.
Zij belooft hem trouw – zij heeft hem trouw beloofd
Zij gelooft in mij – zij heeft altijd in mij geloofd.
Dat betekent niks – dat heeft niks betekend.
Jij berekent dat verkeerd – je hebt dat verkeerd berekend.
etc....

Werken met een opzoeklijst

Een verschijnsel dat je misschien wel eens is opgevallen: kinderen, maar ook (jong)volwassenen die in de war zijn geraakt bij woorden als *betekend/t*, *behandeld/t*, *berekend/t*, en die de persoonsvormen schrijven als deelwoorden:

- het **betekend** in plaats van het *betekent*,
- de dokter **behandeld** in plaats van *behandelt*,
- jij **berekend** in plaats van *berekent*,

opeens of na een tijdje werkwoorden die op deze woorden rijmen – als was er sprake van een soort kettingreactie - ook fout gaan schrijven:

- zij **tekend** in plaats van zij *tektent*,
- de dokter **handeld** in plaats van *handelt*,
- jij **rekend** in plaats van *rekent*.

Misschien zijn zij – maar wie weet ook anderen – gebaat bij de opzoeklijst hieronder.



OPZOEKLIJST

	-kennen		-loven		-handelen		-beuren	
	hij kent	heeft gekend	zij looft	heeft geloofd	hij handelt	heeft gehandeld	zij beurt	heeft gebeurd
be-	hij bekent	heeft bekend	zij belooft	heeft beloofd	hij behandelt	heeft behandeld		
ge-			zij gelooft	is geloofd			het gebeurt	is gebeurd
ver-	hij verkent	heeft verkend	zij verlooft zich	heeft zich verloofd	hij verhandelt	heeft verhandeld	zij verbeurt	heeft verbeurd
ont-	hij ontkent	heeft ontkend						
onder-	hij onderkent	heeft onderkend			hij onderhandelt	heeft onderhandeld		
mis-	hij miskent	heeft miskend			hij mishandelt	heeft mishandeld		

	-tekenen		-rekenen		-wennen		-vormen	
	zij tekent	heeft getekend	zij rekt	heeft gerekend	hij went	is eraan gewend	zij vormt	heeft gevormd
be-	dat betekent	heeft betekend	zij berekent	heeft berekend				
ge-					hij gewent	heeft zich gewend		
ver-			zij verrekent	heeft verrekend	hij verwent	is/heeft verwend	zij vervormt	heeft vervormd
ont-								
onder-	hij ondertekent	heeft ondertekend						
mis-			zij misrekent zich	heeft zich misrekend				

	-dienen		-woorden		-huizen		-branden	
be-	hij dient	heeft gediend	zij antwoordt	heeft geantwoord	hij huist daar	heeft daar gehuisd	het brandt	heeft gebrand
ge-	hij bedient	heeft bediend	zij beantwoordt	heeft beantwoord				
ver-								
ont-	hij verdient	heeft verdiend	zij verantwoordt zich	heeft zich verantwoord	hij verhuist	is verhuisd	het verbrandt	heeft verbrand
onder-							het ontbrandt	is ontbrand
mis-								
be-			zij misrekent zich	heeft zich misrekend				

deel VIII **DAT HEEFT ZIN**
grammatica in levend taalonderwijs
een schriftelijke cursus voor leraren

INHOUD

- 1 Wat is levende grammatica?
 - 2 Inhoudelijke eisen
 - 3 De aanpak
 - 4 *Dat heeft zin*: een schriftelijke cursus voor leraren
 - 5 Het taalsysteem in ons hoofd
 - 6 Taaluitingen en zinnen
 - 7 Zinsdelen
 - 8 Syntactische eigenschappen van zinsdelen
 - 9 Syntactische eigenschappen ontdekken
 - 10 Zinsdeel 2: persoonsvorm (PV)
 - 11 Zinsdeel 3 of 1: onderwerp (O)
 - 12 Zinskern en gezegde
 - 13 Het gezegde is geen zinsdeel
 - 14 Syntactische relaties met het gezegde: restdelen
 - 15 Lijdend voorwerp (LV)
 - 16 Meewerkend voorwerp (MV)
 - 17 Voorzetselvoorwerp (VV)
 - 18 Bepalingen
 - 19 De formule van een zin
 - 20 Stapsgewijze analyse van een zin
- Epiloog: proefondervindelijk taalregels ontdekken

1 Wat is levende grammatica?

Levende grammatica is een vorm van levend leren, dat wil zeggen:

- Proefondervindelijk verkennen, zelfontdekkend leren.
- Functioneel, zinvol en betekenisvol leren.
- Het kinderleven - in dit geval dus de kindertekst - als taalmateriaal.

Proefondervindelijk

Niet eerst taalregels aanleren en dan toepassen. Nee, door taalproefjes taalontdekkingen doen. Door ZINNEN met elkaar te vergelijken het systeem proberen te snappen. Pas dan regels formuleren en termen leren om te benoemen.

Functioneel

Je moet er wat aan hebben. Bijvoorbeeld: als je door toepassing van de VERPLAATSINGSPROEF gaat doorzien wat ZINSDLEN zijn, leer je tegelijk dat je zinnen op verschillende manieren kunt formuleren. Zo kun je je eigen teksten gevarieerder en dus spannender maken.

Tweede voorbeeld: training in woordsoortbenoeming heeft niet zoveel zin, maar het ontdekken van SIGNAAL-, VERBINDING- en VERWIJSWOORDEN kan helpen bij het beter structureren van je tekst.

Kindertekst

Het taalmateriaal van de kinderen zelf, de vrije teksten vormen aanleiding tot grammaticale ontdekkingen, die vervolgens op andere momenten meer systematisch behandeld en geoefend kunnen worden.

2 Inhoudelijke eisen

2.1 De kerndoelen van de overheid

Alles goed en wel, maar halen we zo de kerndoelen wel? Dat valt nogal mee. De *Kerndoelen* geven de volgende summier stofsomschrijving:

De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.

Je kunt moeilijk beweren dat de overheid hiermee overvraagt:

- Richtinggevend en glashelder is deze kerndoeltekst evenmin: *Een aantal taalkundige principes en regels*. Maar welke principes en welke regels dan? Dat mogen we blijkbaar zelf weten. Kortom, hier kunnen we ons geen buil aan vallen.
- VOORWERPEN en BEPALINGEN ontbreken.
- En waarom wel ONDERWERP en GEZEGDE en de voor de werkwoordspelling zo belangrijke PERSOONSVORM niet?
- Waarom wel het *werkwoordelijk* en niet het *naamwoordelijk* GEZEGDE?
- Van woordsoortbenoeming is zelfs in het geheel geen sprake.

2.2 De werkdoelen van *Dat heeft zin* en LEERLIJN 22

In hoofdstuk 5 staan bij leerlijn 22, heel bondig, deze werkdoelen:

*Kinderen leren fasegewijs door toepassing van verplaatsingsproef, vervangingsproef, tijdproef, congruentieproef, vraagproef, weglaatproef en uitbreidingsproef van een zin als **Met kerst komen opa en oma bij ons op bezoek** de zinsdelen aangeven, de persoonsvorm (pv), vervolgens het onderwerp (O) benoemen; de zinskern vaststellen en het gezegde benoemen; de restdelen vaststellen.*

Wat minder beknopt en meer schematisch opgezet:

- De kinderen ontdekken wat ZINNEN zijn, dat die uit ZINSDLEN zijn opgebouwd, dat die uit WOORDEN en die weer uit KLANKEN zijn opgebouwd.
- Ze kunnen met behulp van de VERPLAATSINGSPROEF achterhalen uit hoeveel en welke zinsdelen een zin is opgebouwd.
- Met behulp van de VERVANGINGSPROEF ontdekken ze dat zinsdelen uit een woord, uit een groep van woorden en uit een zin kunnen bestaan.
- Ze kunnen met behulp van de TIJDPROEF de PERSOONSVORM in een zin ontdekken en met behulp van de GETALPROEF het ONDERWERP vaststellen.
- Door de WEGLAATPROEF en/of de UITBREIDINGSPROEF kunnen ze vaststellen wat de ZINSKERN is en welke zinsdelen het GEZEGDE vormen.
- Ze benoemen de overige zinsdelen als RESTDELEN.
- Kinderen die dat willen leren de restdelen nader te onderscheiden in VOORWERPEN (LIJDEND, MEEWERKEND, VOORZETSELVOORWERP) en BEPALINGEN (van tijd, plaats, oorzaak etc.).

Dat is heel wat ambitieuzer dan de kerndoelen voorschrijven. Vergelijken met de kerndoelen zijn de werkdoelen van *Dat heeft zin* dus ruimschoots voldoende. Hierbij nog twee opmerkingen:

- a. In de *Kerndoelen* wordt de term *werkwoordelijk gezegde* gebruikt. Dat veronderstelt dat er nog een andere mogelijkheid is: het *naamwoordelijk gezegde*. Maar dat blijft ongenoemd. Onnodig ingewikkeld. Dus daarom in *Dat heeft zin* alleen: GEZEGDE.
- b. In iedere groep zitten kinderen die meer willen weten: wat valt er verder nog van die geheimzinnige restdelen te zeggen en hoe heten al die andere woorden? Die krijgen dan natuurlijk meer te horen.

Kinderen die dat willen, leren de restdelen nader te onderscheiden in VOORWERPEN (LIJDEND, MEEWERKEND, VOORZETSELVOORWERP) en BEPALINGEN (van tijd, plaats, oorzaak etc.)

2.3 De werkdoelen voor woordbenoeming

In de kerndoelen worden de woordsoorten (behalve het werkwoord in relatie tot spelling) niet genoemd. Dat is nogal mager. Vandaar dat in leerlijn 23 de volgende werkdoelen nagestreefd worden:

1. Kinderen kunnen KLANKEN, WOORDEN, ZINDELEN en ZINNEN onderscheiden.
2. Ze weten wat WERKWOORDEN, LIDWOORDEN, ZELFSTANDIGE NAAMWOORDEN en BIJVOEGELIJKE NAAMWOORDEN zijn en kunnen die kennis toepassen.
3. Daarnaast leren ze werken met de begrippen: SIGNAAL-, VERWIJS- EN VERBINDINGSWOORDEN.

Deze begrippen kunnen in fase 4 van pas komen bij tekstbesprekingen. De leraar zou kunnen adviseren: *Je kunt die tekst wat levendiger maken door wat vaker een bijvoeglijk naamwoord voor de zelfstandige naamwoorden te zetten.*

Maar moeten ze niet ook allerlei FUNCTIEWOORDEN kennen? Die zijn toch heel belangrijk, bijvoorbeeld bij het bespreken van samenhang en logica in de tekstopbouw? Inderdaad, maar voor het begrijpen en schrijven van teksten is het handiger dat je weet wat *signaal-*, *verwijs-* en *verbindingwoorden* zijn dan dat je al die bijwoorden, voorzetsels, voegwoorden en al die verschillende soorten voornaamwoorden uit elkaar kunt houden.

3 De aanpak van *Dat heeft zin*

3.1 De gebruikelijke, de semantische benadering

Levend grammatica-onderwijs veronderstelt niet alleen een andere didactiek maar ook een andere taalkundige visie dan de meeste taalmethodes hanteren.

Die hanteren vrijwel steeds een *semantische* benadering van grammaticale verschijnselen, en maken gebruik van semantische definities. Dat wil zeggen: de analyse van een zin gaat uit van de betekenis van de zin.

Bijvoorbeeld: het ONDERWERP wordt omschreven als *het zinsdeel waarover de zin eigenlijk gaat*. Dat is nogal abstract voor kinderen. Dus dat wordt vereenvoudigd tot *het belangrijkste zinsdeel in de zin*. Maar ja, wat is belangrijk? Dus vereenvoudigt men verder tot *de baas in de zin*, waarmee natuurlijk nog niets is opgelost. Want wie is de baas in de zin: **het regent pijpenstelen**? Een nog verdere vereenvoudiging is dat men kinderen de vraag leert stellen: *wie doet er wat?* Maar opnieuw: wie doet er wat in **het regent pijpenstelen**?

ZELFSTANDIGE NAAMWOORDEN worden bij deze benadering vaak gedefinieerd als *namen van mensen, dieren, dingen*. Maar vallen planten daar ook onder? Okay, dan maar: *namen van mensen, dieren, dingen en planten*. Maar woorden als *woord*, of *beschrijving*, of *methode* of *grammatica* dan?

Kortom, deze benadering is beslist niet onzinnig, maar zij werkt niet bij kinderen. Zij doet een beroep op een abstractievermogen waarover heel veel kinderen nog niet beschikken.

3.2 De syntactische benadering van *Dat heeft zin*

***Dat heeft zin* biedt een andere aanpak: de syntactische benadering. Die gaat uit van de *syntaxis*, van de zinsbouw, van de structuur van de zin.**

Lost deze aanpak alle grammaticale problemen op? Nee, de levende taal ontsnapt (gelukkig en helaas) telkens aan onze regeltjes.

Maar zij biedt kinderen – en hopelijk ook hun leraren - houvast

Het gaat ongeveer zo: het ONDERWERP heeft een bepaalde plek in de zin, is verbonden met de PERSOONSVORM, staat daar meestal direct voor of achter, heeft hetzelfde GETAL.

Dus: als je weet wat de PERSOONSVORM is, ken je het ONDERWERP ook. En als je die twee kent, kun je het GEZEGDE ook vinden en vervolgens de RESTDELEN (zie), enzovoorts.

En ZELFSTANDIGE NAAMWOORDEN kun je typeren als: woorden waar je *de, het of een* voor kunt zetten.

En BIJVOEGLIJKE NAAMWOORDEN dan? Probeer daar maar eens een sluitende en tegelijk voor kinderen begrijpelijke definitie van te geven. Vrijwel onmogelijk! Maar je ze kunt ze wel syntactisch typeren als woorden waarmee je dit kunt doen:
groot, groter, grootst, leuk, leuker, leukst.

4 *Dat heeft zin*: een schriftelijke cursus voor leraren

Om levend grammaticaonderwijs te kunnen geven moet je als schoolteam zelf ook flink wat kennis en vaardigheid in huis hebben. Je kunt *Dat heeft zin* beschouwen als een schriftelijke cursus levende

grammatica voor leraren, compleet met oefeningen¹. Daarbij wordt de opbouw van leerlijn 22 gevolgd.

Je kunt ook zeggen: *Dat heeft zin* is de uitwerking op leraarniveau van leerlijn 22. Aanpak, opzet, inhoud en volgorde verschillen in wezen niet van deze leerlijn op kinderniveau. Anders gezegd, wie de stof beheerst, kan samen met de andere teamleden tot een voor school en groep passende uitwerking komen, en is in staat kinderen te begeleiden bij het stapsgewijs ontdekken van de belangrijkste grammaticale regels.

5 Het taalsysteem in ons hoofd

5.1 Me Tarzan you Jane

In de klassieker *Tarzan the Ape Man* (1932) ontmoet Jane, op bezoek bij de expeditie van haar vader in een Afrikaans junglegebied, een niet Engelssprekende, verwilderde man die haar meeneemt naar zijn wereld, die van het oerwoud. Jane, op haar beurt, leert Tarzan haar taal. Aan het eind van het kennismakingsritueel kan de snel lerende Tarzan deze, legendarisch geworden, zin produceren:

Me Tarzan, You Jane.

Hoewel deze vier woorden tot de Engelse woordenschat behoren en tezamen een begrijpelijke TAALUITING vormen, kan iedere taalgebruiker vaststellen dat de zin niet correct is:

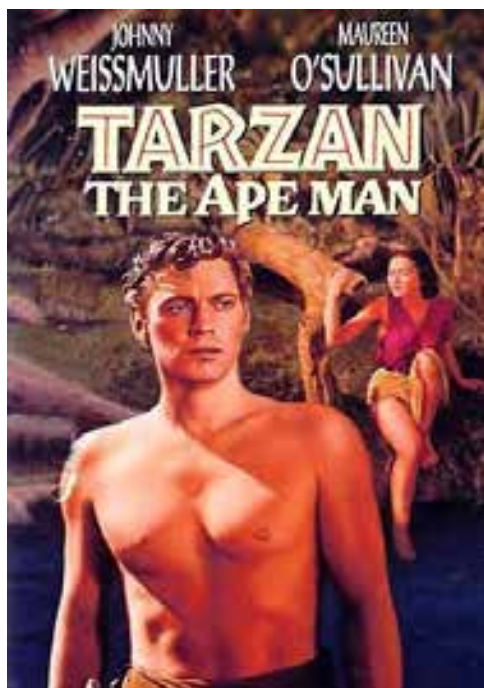
Me moet zijn I.

De woorden *am* en *are* ontbreken.

We noemen zo'n zin ONGRAMMATICAAAL.
Dat wil hier zeggen: de woorden bestaan, maar Tarzan heeft ze verkeerd gecombineerd.

¹ Deze oefeningen zijn te vinden op de website www.levendleren.nl en www.freinet.nl

Toch begrijpt Jane wat Tarzan bedoelt. Ze snapt deze foute zin. Net zoals wij KRANTENKOPPEN, ook vaak onvolledig en ONGRAMMATICAAAL, begrijpen. De goede verstaander heeft dus heel vaak echt aan een half woord genoeg. Hoe kan dat? En lukt dat altijd? Doet het er dus niet toe of onze zinnen al of niet grammaticaal zijn?



Op een dag zwaait Tarzan aan een liaan zijn boomwoning binnen, werpt een lap vlees op tafel en zegt nadrukkelijk tot Jane: *Eat!*

Eat !

Jane begrijpt niet wat hij bedoelt en vraagt om uitleg. Tarzan herhaalt zijn mededeling, maar nu luider en nadrukkelijker, zonder dat het daardoor duidelijker wordt voor Jane. Tarzan kan namelijk van alles bedoelen:

1. *Hier is eten.*
2. *Ik wil dit eten.*
3. *Maak dit eten klaar.*
4. *Laten we eindelijk gaan eten.*
5. *Eet dit op.*

5.2 Competente taalgebruikers

De taaluiting *Eat!* noemen we OPPERVLAKTESTRUCTUUR. De vijf mogelijke onderliggende betekenissen zijn DIEPTESTRUCTUREN.

Wat wil hij van me? vraagt Jane zich af. In onze taalkundige termen: welke van de vijf DIEPTESTRUCTUREN moet ik kiezen? In dit geval heeft Jane aan één woord niet genoeg. Een kleine toevoeging zou volstaan:

- Me eat* = dieptestructuur 2;
- Eat you* = dieptestructuur 5.

Twee ongrammaticale taaluitingen die Jane toch zou begrijpen. Hoe doet ze dat, hoe werkt dat?

Vermoedelijk zo: we vertalen – je kunt ook zeggen: we herschrijven – de foute taaluiting in ons hoofd, bewust of onbewust, tot een GRAMMATICALE ZIN.

Dat kunnen we omdat we COMPETENTE TAALGEBRUIKERS zijn. Dat wil zeggen: dat we het TAALSYSTEEM in ons hoofd hebben. Dat is wat we ook wel TAALGEVOEL noemen. Maar je kunt ook zeggen: we kennen de GRAMMATIC. Die zit in ons hoofd.

5.3 Het kind als taalgebruiker

Je zult een kind van een jaar of 5, 6, zonder ernstige stoornissen in de spraakontwikkeling, niet gauw horen zeggen:

Veel hebben lang we te gelopen.

Heb hem eerlijk ik gekregen

Kinderen van die leeftijd hebben kennelijk weet van de gebruikelijke woordvolgorde in de zin. Ze beseffen dat je woorden volgens een bepaald systeem in het juiste gelid zet.

Maar je hebt vast wel eens een kind van die leeftijd zinnen horen uitspreken als:

Ik ben moe, we hebben veel te lang geloopt.

Nee, ik geef hem niet terug, ik heb hem eerlijk gekrijgt.

Waarom *geloopt* in plaats van *gelopen* en *gekrijgt* in plaats van *gekregen*? Omdat het kind in de loop van zijn taalontwikkeling veel meer en veel vaker deelwoorden van het type *gewerkt*, *gefeliciteerd*, *geantwoord*, *geschopt* heeft opgevangen dan van het type *gelopen*, *gekregen*. Anders gezegd, het kind heeft deze regel in zijn hoofd: als je een woord als *hebben* of *heb* of *is* of *wordt* zegt, dan komt er altijd even later een woord dat begint met GE- en dat eindigt op de klank T.

Er is dus geen enkele reden voor ongerustheid: deze fout is een bewijs van slimheid, het kind heeft gevoel voor het systematische in de taal, het past slechts de gebruikelijke regel toe. Dat er ook uitzonderingen op die regel bestaan, weet het blijkbaar nu nog niet, maar die zal het even gemakkelijk en even natuurlijk aanleren als die regel.

Er zit dus systeem in taal.
Systeem wil hier zeggen: een geheel van **BASISELEMENTEN** + regels om die elementen tot grotere gehelen te combineren, de **COMBINATIEREGELS**.

5.4 Grammatica

Basiselementen heb je in soorten, van klein naar groter:

- **KLANKEN** die je volgens bepaalde regels combineert tot woorden.
- **WOORDEN** die je combineert tot zinsdelen.
- **ZINSDLEN** die je combineert tot zinnen.
- **ZINNEN** die je combineert tot teksten.

De beschrijving van die elementen en regels heet **GRAMMATICA**.

Je kunt dat begrip heel ruim opvatten: klankleer + morfologie (vormen en vormveranderingen) + syntaxis (zinsleer) + stilistiek (stijlleer). Maar hier heeft het de meer beperkte betekenis van **SYNTAXIS**: *de beschrijving van de combinatieregels waarmee we woorden tot zinsdelen en zinsdelen tot zinnen combineren*.

Daarover gaat het in de rest van *Dat heeft zin*.

6 Taaluitingen en zinnen

6.1 Taaluitingen

Op jouw vraag: 'Wat is de laatste letter van paard?' zou een van je leerlingen kunnen antwoorden: 'De laatste letter van paard is een d', maar hij zou ook kunnen volstaan met: 'D'. Met beide **TAALUITINGEN** geeft hij het goede antwoord.

Er bestaan heel verschillende soorten taaluitingen: eenvoudige, ingewikkelde, foutieve, dubbelzinnige, onvolledige, ongrammaticale (dus: niet volgens de regels). Toch begrijpen we in de meeste gevallen ook onvolledige taaluitingen zoals **KRANTENKOPPEN**. Bijvoorbeeld:

SCHATGRAVERS PLAAG VOOR ARCHEOLOOG

herschrijf je in je hoofd tot wat je als een normale, grammaticale zin aanvoelt:

Schatgravers vormen een plaag voor de archeoloog.

En dat gaat vanzelf.

6.2 Basiszin

Blijkbaar vertelt je taalgevoel je wat een zin is. De meest simpele vorm, je zou kunnen zeggen het model waarnaar alle zinnen gevormd worden, noemen we BASISZIN. (Verderop kom je de namen KERNZIN of ZINSKERN tegen.) Dat model ziet er zo uit:

Hij loopt.

Die basiszin bestaat uit minimaal twee elementen:

- (a) het element *hij* en
- (b) het element *loopt*.

Vanouds noemt men element

- (a) het SUBJECT = datgene waarover de zin gaat en element, en
- (b) heet PREDICAAT = datgene wat over het subject beweerd, gezegd wordt. In *hij loopt* is *hij* het subject, maar *zij loopt* kan ook, of *de hond loopt* of *de klok loopt*.

6.3 Variant-zinnen

De meeste zinnen zijn langer dan *hij loopt*:

*Hij liep weg.
Die jongen liep steeds weg.
Dat schuwe kereltje liep altijd hard weg als hij mij zag.*

Deze zinnen zijn te beschouwen als uitbreidingen van de BASISZIN.

Maar er zijn ook andere typen:

Hij liep > Liep hij? (VRAAGZIN)

De laatste letter is d > D (VERKORTING)

Hij verkocht alles > Alles werd door hem verkocht (LIJDENDE VORM)

Schatgravers vormen een plaag voor de archeoloog > Schatgravers plaag voor archeoloog (KRANTENKOP)

Al deze afwijkingen van de basiszin noemen we VARIANTEN. Eigenlijk kun je zo'n taaluiting niet analyseren voor je hem hebt herleid tot een normale zin, dus een (al of niet uitgebreide) basiszin. Je kunt ook zeggen: de eerste stap bij de analyse van een dergelijke zin is het *herschrijven* van de variant tot (uitgebreide) basiszin.

6.4 Oppervlakte- en dieptestructuren

Ook andere factoren kunnen een onmiddellijke analyse van een zin in de weg staan. Neem deze bijvoorbeeld:

Ze nam de kuierlatten.

Wat is hier bedoeld? *Ze ging weg* of *Ze pakte haar skilatten*? Alleen het tekstverband kan ons daarover uitsluitsel verschaffen.

Een ander voorbeeld:

Hij stelde ons voor de zaak te onderzoeken.

Dat kan betekenen:

- (a) **Hij** stelde ons voor dat hij de zaak zou onderzoeken.
- (b) **Hij** stelde ons voor dat **wij** de zaak zouden onderzoeken.
- (c) **Hij** stelde ons voor dat **hij** en **wij** de zaak zouden onderzoeken.

De eerste zin (a) bevat de OPPERVLAKTESTRUCTUUR en de mogelijke betekenissen (b), (c) en (d) duiden we aan met de term DIEPTESTRUCTUREN. Meestal blijkt uit het verband welke dieptestructuur in aanmer-

king komt. Soms blijft dat onduidelijk en treedt een misverstand op. Ook kan een spreker of schrijver de dubbelzinnigheid opzettelijk gebruiken. Cabaretiers doen dat bijvoorbeeld. Toen Pieter van Vollenhove en prinses Margriet het paleis Het Loo betrokken, zei Wim Kan: *Het Loo verPietert.*

7 Zinsdelen

7.1 Verplaatsingsproef

Terug naar de basiszin. Die bestaat uit twee elementen, zoals gezegd. Maar inmiddels is ook wel duidelijk geworden dat de meeste zinnen langer en ingewikkelder zijn. De SYNTAXIS (zinsleer) houdt zich bezig met de vraag: hoe zitten zinnen in elkaar? Beter geformuleerd: hoe maken we zinnen?

Daar kun je achter komen met behulp van de VERPLAATSINGSPROEF. Als je de woordvolgorde in een willekeurige zin verandert, zie je dat sommige woorden steeds bij elkaar blijven staan:

*Met die kerel kon ik onmogelijk samenwerken.
Ik kon onmogelijk samenwerken met die kerel.
Samenwerken met die kerel kon ik onmogelijk.*

Je ziet, de woorden *ik*, *kon*, *samenwerken* en *onmogelijk* zijn apart verplaatsbaar, maar *met*, *dat* en *kerel* niet. Die drie horen bij elkaar, vormen samen een geheel, net zoals *ik*, *kan*, *samenwerken* en *onmogelijk* elk apart een geheel vormen.

Dat wordt duidelijker als je de zin zo opschrijft:

1	2	3	4	5
<i>Met die kerel</i>	<i>kon</i>	<i>ik</i>	<i>onmogelijk</i>	<i>samenwerken.</i>

De stukjes tussen de schuine strepen vormen een geheel. Zo'n geheel heet ZINSDEEL. De zin hierboven bestaat dus uit vijf zinsdelen. Vier ervan tellen één woord, de vijfde telt drie woorden.

Een ander voorbeeld:

Wie dit leest is gek.

De VERPLAATSINGSPROEF levert twee mogelijkheden op:

*Gek is wie dit leest.
Is wie dit leest gek? (VRAAGVARIANT)*

Deze zin kunnen we dus zo indelen:

1	2	3
<i>Wie dit leest</i>	<i>is</i>	<i>gek.</i>

7.2 Vervangingsproef

Wat je ook probeert, in het vorige voorbeeld blijven de woorden van *wie dit leest* bij elkaar, het is dus een zinsdeel. Je zou *wie dit leest* kunnen vervangen door *de lezer* of door *hij*:

1	2	3
<i>Wie dit leest</i>	<i>is</i>	<i>gek.</i>

1	2	3
<i>De lezer</i>	<i>is</i>	<i>gek.</i>

1	2	3
<i>Hij</i>	<i>is</i>	<i>gek.</i>

Een vergelijkbaar voorbeeld:

Wat je zegt is waar.

De VERPLAATSINGSPROEF levert twee mogelijkheden op:

*Waar is wat je zegt.
Is wat je zegt waar? (VRAAGVARIANT)*

De conclusie moet zijn dat de zin uit de volgende zinsdelen bestaat:

1	2	3
<i>Wat je zegt</i>	<i>is</i>	<i>waar.</i>

Nu weer de VERVANGINGSPROEF, maar nu toegepast op alle drie zinsdelen:

	1	2	3
(a)	<i>Wat je zegt</i>	<i>is</i>	<i>waar.</i>

	1	2	3
(b)	<i>Je opmerking</i>	<i>is</i>	<i>de waarheid.</i>

	1	2	3
(c)	<i>Dat</i>	<i>is</i>	<i>wat je de waarheid noemt.</i>

En wat blijkt? De zinsdelen 1 en 3 zijn vervangbaar: ze kunnen uit één of uit meer woorden bestaan. Dat geldt opvallend genoeg niet voor zinsdeel 2. Dat kun je alleen vervangen door één ander woord als: *was*, *blijkt*, of *klinkt*.

Maar daarover later meer. Nu eerst verder met de zinsdelen 1 en 3.

7.3 Zinsdelen in soorten

Om te beginnen zinsdeel 3.

In zin (a) van §8 bestaat zinsdeel 3 uit één woord: *waar*.

In (b) uit twee woorden: *de* en *waarheid*.

In (c) uit vier woorden: *wat*, *je*, *waarheid* en *noemt*.

Met geval (c) is iets merkwaardigs aan de hand. Een kleine wijziging in vorm en volgorde levert een grammaticale zin op:

*Wat noem je waarheid?
Je noemt dat waarheid.*

*Wat zeg je?
Je zegt wat.*

Het volgende voorbeeld laat zien dat zo'n vorm- of volgordeverandering niet altijd nodig is:

'Grammatica kan best leuk zijn', zei de meester.

De VERPLAATSINGSPROEF toegepast op deze zin:

*De meester zei: 'Grammatica kan best leuk zijn.'
Zei de meester: 'Grammatica kan best leuk zijn'?*

Dus deze zin bestaat uit de volgende zinsdelen:

1	2	3
<i>Grammatica kan best leuk zijn</i>	<i>zei</i>	<i>de meester.</i>

De VERVANGINGSPROEF bevestigt dat deze zin drie zinsdelen telt:

1	2	3
<i>Dat</i>	<i>zei</i>	<i>de meester.</i>

Samengevat:

- Een ZIN (Z) bestaat uit zinsdelen.
- Een ZINSDEEL is in zijn geheel verplaatsbaar.
- Een ZINSDEEL kan bestaan uit
 - één woord (W-ZINSDEEL),
 - een groep van woorden (G-ZINSDEEL) en
 - een zin (Z-ZINSDEEL).

8 Syntactische eigenschappen van zinsdelen

Nog even terug naar paragraaf 7.2. Daar bleek dat in de zin

1	2	3
<i>Wat je zegt</i>	<i>is</i>	<i>waar.</i>

zinsdeel 2 alleen vervangen kan worden door een ander **W-ZINSDEEL**.
Kijk nu ook eens naar de volgende zinnen:

1	2	3	4	5
<i>Wie kaatst</i>	<i>moet</i>	<i>de bal</i>	<i>steeds</i>	<i>verwachten</i>
<i>De kaatser</i>	<i>moet</i>	<i>de bal</i>	<i>steeds</i>	<i>verwachten.</i>
<i>Je</i>	<i>moet</i>	<i>de bal</i>	<i>steeds</i>	<i>verwachten.</i>
<i>Wie kaatst</i>	<i>moet</i>	<i>hem</i>	<i>steeds</i>	<i>verwachten.</i>
<i>Wie kaatst</i>	<i>moet</i>	<i>wat terugkomt</i>	<i>steeds</i>	<i>verwachten</i>
<i>Wie kaatst</i>	<i>moet</i>	<i>de bal</i>	<i>ieder moment</i>	<i>verwachten.</i>
<i>Wie kaatst</i>	<i>moet</i>	<i>de bal</i>	<i>als het moment daar is</i>	<i>verwachten.</i>
<i>Wie kaatst</i>	<i>moet</i>	<i>de bal</i>	<i>steeds</i>	<i>op zich af laten komen.</i>

Wat blijkt?

De zinsdelen 1, 3, 4 en 5 kunnen als **W-ZINSDEEL** en als **G-ZINSDEEL** optreden.

De zinsdelen 1, 3 en 4 kunnen bovendien **Z-ZINSDEEL** zijn.

Zinsdeel 2 kan alleen door andere **W-ZINSDELEN** vervangen worden.

Blijkbaar hebben verschillende zinsdelen verschillende eigenschappen: **SYNTACTISCHE EIGENSCHAPPEN**. Het ene zinsdeel is het andere niet. Zinsdelen hebben verschillende functies en daar gedragen ze zich naar.

9 Syntactische eigenschappen ontdekken

9.1 Getalproef

Kijk nog eens naar deze zin uit §7.1. Die bestond uit vijf zinsdelen:

1	2	3	4	5
<i>Met die kerel</i>	<i>kon</i>	<i>ik</i>	<i>onmogelijk</i>	<i>samenwerken.</i>

Volgens de **VERPLAATSINGSPROEF** waren dit de mogelijkheden:

	1	2	3	4	5
(a)	<i>Met die kerel</i>	<i>kon</i>	<i>ik</i>	<i>onmogelijk</i>	<i>samenwerken.</i>

	3	2	4	5	1
(b)	<i>Ik</i>	<i>kon</i>	<i>onmogelijk</i>	<i>samenwerken</i>	<i>met die kerel.</i>

	5	1	2	3	4
(c)	<i>Samenwerken</i>	<i>met die kerel</i>	<i>kon</i>	<i>ik</i>	<i>onmogelijk.</i>

De volgende zinnen kunnen niet, die zijn **ONGRAMMATICAAAL**:

	1	2	5	3	4
(d)	<i>Met die kerel</i>	<i>kon</i>	<i>samenwerken</i>	<i>ik</i>	<i>onmogelijk.</i>

	1	2	4	3	5
(e)	<i>Met die kerel</i>	<i>kon</i>	<i>onmogelijk</i>	<i>ik</i>	<i>Samenwerken.</i>

- (a) 1 2 3 4 5 > grammaticaal.
- (b) 3 2 4 5 1 > grammaticaal.
- (c) 5 1 2 3 4 > grammaticaal.
- (d) 1 2 5 3 4 > ongrammaticaal.
- (e) 1 2 4 3 5 > ongrammaticaal.

Zinsdelen 2 en 3 kunnen onderling wel van plaats verwisselen, maar je kunt 1, 4 en 5 er niet tussen zetten. Kennelijk horen 2 en 3 bij elkaar.

Dat blijkt nog duidelijker als je *kan* (2) in het meervoud zet en vervangt door *kunnen* (2). Dan verandert *ik* (3) automatisch in *wij* (3):

Met die kerel **konden wij** onmogelijk samenwerken.

Het omgekeerde is ook waar: zet een van beide weer in het enkelvoud, en de andere verandert weer mee. Is dit een toevaligheid of zit er systeem in?

Daar kom je pas achter door meer zinnen tegen dit licht houden:

1	2	3	4
Schatgravers	<i>vormen</i>	een plaag	voor de archeoloog.
Een schatgraver	<i>vormt</i>	een plaag	voor de archeoloog.

1	2	3	4
Die jongen	<i>liep</i>	steeds	weg.
Die jongens	<i>liepen</i>	steeds	weg.

1	2	3	4	5
leder moment	<i>moet</i>	een kaatser	de bal	verwachten.
leder moment	<i>moeten</i>	kaatsers	de bal	verwachten.

De conclusie is duidelijk: telkens als je het gecursiveerde zinsdeel 2 van meervoud naar enkelvoud overzet, of omgekeerd, van enkelvoud naar meervoud, verandert het vetgedrukte zinsdeel 1 of 3 mee.

Anders gezegd, deze twee zinsdelen hebben altijd hetzelfde GETAL. Deftiger gezegd, ze zijn CONGRUENT.

Dit kun je vaststellen met de CONGRUENTIE- of GETALPROEF.

De ZINSDElen 2 en 1 of 2 en 3 hebben een bijzondere SYNTACTISCHE RELATIE.

Verderop kom je nog meer van die syntactische relaties tegen.

9.2 Taalontdekkingen doen

SYNTACTISCHE EIGENSCHAPPEN van zinsdelen en syntactische relaties tussen zinsdelen (je zou ze ook combinatierregels kunnen noemen, zie §1) kunnen we met behulp van allerlei proeven opsporen en vervolgens proberen te omschrijven. Als we daarin min of meer geslaagd zijn, kunnen we een terminologie bedenken, waarmee we de eigenschappen, relaties en combinatierregels benoemen. Dat is handiger en vaak praktischer dan breedvoerige omschrijvingen. Maar het is niet beslist noodzakelijk voor een goed begrip. Integendeel, veel zogenaamde ontledkunde is niet veel meer dan het plakken van etikettes op woorden en zinsdelen zonder al te veel begrip voor de zaak.

Voor een goed begrip is eerst nodig: leren luisteren en kijken naar taal, eigenaardigheden ontdekken, wetmatigheden proberen te ontdekken, relaties begrijpen, kortom, taalontdekkingen doen.

9.3 Tijdproef

Als je een aantal zinnen uit vorige paragrafen met elkaar vergelijkt en daarbij vooral naar zinsdeel 2 kijkt, zul je iets interessants ontdekken:

1	2	3	4	5
<i>Hij</i>	liep	<i>steeds</i>	<i>weg.</i>	

1	2	3	4	5
<i>Hij</i>	verkocht	<i>alles.</i>		

1	2	3	4	5
Ze	nam	de kuierlatten.		

1	2	3	4	5
Hij	stelde	ons	voor	de zaak te onderzoeken.

1	2	3	4	5
Met die kerel	kon	ik	onmogelijk	samenwerken.

1	2	3	4	5
Wie dit leest	is	gek.		

1	2	3	4	5
Wat je zegt	is	waar.		

1	2	3	4	5
De meester	zei:	'Grammatica kan best leuk zijn'.		

1	2	3	4	5
Wie kaatst	moet	de bal	verwachten.	

Telkens kun je aan zinsdeel 2 kun je zien in welke tijd de zin staat, ook al ontbreken woorden als *nu* of *gisteren*. Je kunt dus de tijd van een zin veranderen door zinsdeel 2 te veranderen.

Kijk maar:

1	2	3	4	5
Hij	loopt	steeds	weg.	

1	2	3	4	5
Hij	verkoopt	alles.		

1	2	3	4	5
Ze	neemt	de kuierlatten.		

1	2	3	4	5
Hij	stelt	ons	voor	de zaak te onderzoeken.

1	2	3	4	5
Met die kerel	kan	ik	onmogelijk	samenwerken.

1	2	3	4	5
Wie dit leest	was	gek.		

1	2	3	4	5
Wat je zegt	was	waar.		

1	2	3	4	5
De meester	zegt:	'Grammatica kan best leuk zijn'.		

1	2	3	4	5
Wie kaatst	moest	de bal	verwachten.	

Deze TIJDPROEF kan, zo blijkt verderop, nog goed van pas komen.

10 Zinsdeel 2: persoonsvorm (PV)

10.1 Zinsdeel 2: eerst een uitzondering

Herlees eerst §8...

Nu nogmaals de vraag: zit hier systeem in? Is zinsdeel 2 altijd hetzelfde soort zinsdeel? Het antwoord op die vraag is: bijna altijd. Dan is de volgende vraag natuurlijk: wanneer niet?

Om te beginnen in een VRAAGZIN:

1	2	3
Hij	loopt	veel te hard.

2	1	3
Loopt	hij	veel te hard.

In de vraagzin staat 2 opeens op plaats 1. Maar zoals in §4 is uitgelegd: een vraagzin is een variant en telt in dit verband dus eigenlijk niet mee.

Dan nu een echte uitzondering. Kijk naar het volgende voorbeeld:

Ook Groningen heeft een universiteit.

De VERPLAATSINGSPROEF levert de volgende mogelijkheden op:

	1	2	3	4
(a)	Ook	Groningen	heeft	een universiteit.

	2	3	1	4
(b)	Groningen	heeft	ook	een universiteit.

	1	3	2	4
(c)	Ook	heeft	Groningen	een universiteit.

	4	3	2	1
(d)	Een universiteit	heeft	Groningen	Ook.

Op grond hiervan kun je zin (a) als volgt indelen:

1	2	3	4
Ook	Groningen	heeft	een universiteit.

En je ziet dat het zinsdeel *heeft* in (b), (c) en (d) op plaats 2 staat, en in (a) op plaats 3. Maar het gaat hier om een uitzondering.

Bovendien is er sprake van betekenisverschil:

Ook Groningen heeft een universiteit.

is niet gelijk aan:

Groningen heeft ook een universiteit.

De context bepaalt de betekenis en dus hoe je de zin moet indelen.

10.2 Zinsdeel 2 = persoonsvorm (PV)

Afgezien van dit type uitzonderingen is zinsdeel 2 altijd van hetzelfde kaliber. Laten we aan de hand van een van de voorbeeldzinnen eens op een rijtje zetten wat we inmiddels van ZINSDEEL 2 te weten zijn gekomen:

1	2	3	4	5
De kaatser	moet	de bal	steeds	verwachten.

PERSOONSVORM

(a) De VERPLAATSINGSPROEF leert je: het is ZINSDEEL 2. Nogal wiedes, maar je had al ontdekt dat vrijwel iedere zin zo'n ZINSDEEL 2 heeft. Het is dus wel degelijk een belangrijk kenmerk van een doorsnee-zin.

(b) De TIJDPROEF. De voorbeeldzinnen staan in de tegenwoordige tijd. Hoe kun je dat zien? Inderdaad, aan ZINSDEEL 2.

- (c) De VERPLAATSINGSPROEF leert je bovendien dat je in bovenstaande zin tussen 1 en 2 geen ander zinsdeel kunt plaatsen.
- (d) De CONGRUENTIE- of GETALPROEF ten slotte laat zien dat, als je zinsdeel 2 in het meervoud zet, hetzelfde gebeurt met zinsdeel 1 en omgekeerd.

Deze vier SYNTACTISCHE EIGENSCHAPPEN en SYNTACTISCHE RELATIES tezamen duiden we aan met de term *persoonsvorm* (PV), een term die dus meer inhoudt dan een etiketje op een zinsdeel.

11 Zinsdeel 3 of 1: onderwerp (O)

11.1 O + PV

We hebben het nog steeds over de zin:

1	2	3	4	5
<i>De kaatser</i>	<i>moet</i>	<i>de bal</i>	<i>steeds</i>	<i>verwachten.</i>

Naast zinsdeel 2 staat zinsdeel 1. Die twee horen bij elkaar: je kunt er geen ander zinsdeel tussen zetten. Wat weten we nu van zinsdeel 1?

ONDERWERP

- (a) De VERPLAATSINGSPROEF. Hier staat *de kaatser* op plaats 1, maar bij verplaatsing blijkt plaats 3 ook goed mogelijk.
- (b) De VERPLAATSINGSPROEF had je al geleerd dat 1 en 2 geen ander ZINSDEEL tussen zich dulden.
- (c) De CONGRUENTIE- of GETALPROEF leert je dat zinsdeel 1 nauw verbonden is met 2: ze staan of allebei in het enkelvoud of allebei in het meervoud.

Deze drie kenmerken tezamen duiden we aan met de term ONDERWERP (O). het gaat dus niet om een etiketje op een bepaald zinsdeel, maar, net als bij de PV, om de naam voor een geheel van SYNTACTISCHE EIGENSCHAPPEN en SYNTACTISCHE RELATIES.

Tussen O en PV bestaan, zoals we hebben ontdekt, heel directe en nauwe relaties. Valt hierover nog meer te ontdekken? Daar kom je achter met behulp van twee andere proeven.

1.2 Weglatingsproef

Eerst maar eens de WEGLATINGSPROEF. Neem bijvoorbeeld de zin uit § 15 en vraag je af: welke van de vijf zinsdelen kan ik weglaten en toch een grammaticale zin overhouden?

	1	2	3	4	5
(a)	<i>De kaatser</i>	<i>moet</i>	<i>de bal</i>	<i>steeds</i>	<i>verwachten.</i>

	1	2	3	4	5
(b)		<i>moet</i>	<i>de bal</i>	<i>steeds</i>	<i>verwachten.</i>

Zinsdeel 1 kunnen we niet missen. Zinsdeel 2 dan?

	1	2	3	4	5
(c)	<i>De kaatser</i>		<i>de bal</i>	<i>steeds</i>	<i>verwachten.</i>

Nee, ook deze zin is ongrammaticaal, we kunnen 2 niet missen. Probeer zinsdeel 3.

	1	2	3	4	5
(d)	<i>De kaatser</i>	<i>moet</i>		<i>steeds</i>	<i>verwachten.</i>

Deze zin kan, maar de betekenis is veranderd.

	1	2	3	4	5
(e)	<i>De kaatser</i>	<i>moet</i>	<i>de bal</i>		<i>verwachten.</i>

Grammaticaal. En de betekenis verandert minimaal.

	1	2	3	4	5
(f)	<i>De kaatser</i>	<i>moet</i>	<i>de bal</i>	<i>steeds</i>	

Ongrammaticaal

Conclusie: voor een grammaticale zin heb je in elk geval de zinsdelen 1, 2 en 5 nodig, 3 en 4 kun je weglaten.

11.3 Uitbreidingsproef: zinskern

Bij de UITBREIDINGSPROEF begin je aan de andere kant. Door §10.2 en 11 hebben we wat meer zicht op de zinsdelen 2 en 1: *moet* (PV) en *de kaatser* (O). Laten we die twee eens in de meest voorkomende volgorde zetten: O + PV, dus: *De kaatser moet*. Dat is een grammaticale zin. Bijvoorbeeld als antwoord op de vraag: wie is er aan de beurt? Maar het is duidelijk dat *moet* nu een heel andere betekenis heeft gekregen, namelijk: is aan de beurt.

Bovendien moet je bij de UITBREIDINGSPROEF zo dicht mogelijk bij de betekenis van de zin blijven. Daarvoor heb je in dit geval de zinsdelen 3 en 4 niet, maar 5 wel nodig.

Hier is dus de kortst mogelijke grammaticale zin die het minst afwijkt van de oorspronkelijke betekenis: *De kaatser moet verwachten*. Die kortst mogelijke zin, die we vinden met behulp van de WEGLATINGS- en de UITBREIDINGSPROEF, zijn we al eerder tegenkomen in §3 onder de naam BASISZIN. Voor een goed begrip kan het geen kwaad die paragraaf nog eens door te nemen.

In taalmethodes wordt vaak de term KERNZIN of ZINSKERN gebruikt. Voor kinderen zou de laatste wel eens de handigste kunnen zijn. Laten we die dus maar aanhouden.

11.4 Nieuwe ontdekkingen

Nu we dus de WEGLATINGS- en de UITBREIDINGSPROEF aan ons ontdekkingsrepertoire hebben toegevoegd, valt er ook weer iets meer over het O in relatie tot de PV te zeggen. Aan de drie ontdekkingen van §11.1 kunnen er twee toegevoegd worden:

We wisten al:

- (a) De VERPLAATSINGSPROEF. Hier staat *de kaatser* op plaats 1, maar bij verplaatsing blijkt plaats 3 ook goed mogelijk.
- (b) De VERPLAATSINGSPROEF had je al geleerd dat 1 en 2 geen ander ZINSDEEL tussen zich dulden.
- (d) De CONGRUENTIE- of GETALPROEF leert je dat zinsdeel 1 nauw verbonden is met 2: ze staan of allebei in het enkelvoud of allebei in het meervoud.

Daar komt nu bij:

- (e) Met behulp van de WEGLATINGS- en de UITBREIDINGSPROEF ontdek je de ZINSKERN van een zin.
- (f) De ZINSKERN bestaat uit O + PV +

12 Zinskern en gezegde

In §6.2 staat dat iedere zin is terug te voeren op de basiszin van het model *Hij loopt*. Hoe gaat dat in zijn werk?

Laten we onderstaande zin eens stapsgewijs aan alle proeven onderwerpen:

Je hebt nu lang genoeg op je gitaar gespeeld.

1. VERPLAATSINGSPROEF	Verplaats de woordvolgorde. Welke woorden blijven steeds bij elkaar?						
	<i>Je hebt nu lang genoeg op je gitaar gespeeld. Nu heb je lang genoeg op je gitaar gespeeld. Op je gitaar heb je nu lang genoeg gespeeld. Lang genoeg heb je nu op je gitaar gespeeld. Heb Je nu lang genoeg op je gitaar gespeeld?</i>	1	2	3	4	5	6
	Conclusie: 1. De zin bestaat uit 6 zinsdelen. 2. Tussen zinsdeel 1 en 2 kan geen ander zinsdeel staan.	<i>Je</i>	<i>hebt</i>	<i>nu</i>	<i>lang genoeg</i>	<i>op je gitaar</i>	<i>gespeeld.</i>

2. VERVANGINGSPROEF	Hier niet van toepassing					
----------------------------	--------------------------	--	--	--	--	--

3. TIJDPROEF	Zet de zin in de verleden tijd:						
	<i>Je had nu lang genoeg op je gitaar gespeeld.</i>	1	2	3	4	5	6
	zinsdeel 2 (<i>hebt</i>) wordt <i>had</i> .	<i>Je</i>	<i>hebt</i>	<i>nu</i>	<i>lang genoeg</i>	<i>op je gitaar</i>	<i>gespeeld.</i>

4. GETALSPROEF	Zet zinsdeel 2 (<i>hebt</i>) in het meervoud :						
	<i>Jullie hebben nu lang genoeg op je gitaar gespeeld.</i>	1	2	3	4	5	6
	Zinsdeel 1 verandert automatisch mee: je wordt <i>jullie</i>	<i>Je</i>	<i>hebt</i>	<i>nu</i>	<i>lang genoeg</i>	<i>op je gitaar</i>	<i>gespeeld.</i>

5. WEGLATINGSPROEF	Welke zinsdelen behalve O en PV kun je weglaten en toch een grammaticale zin overhouden?	kernzin					
	<i>Je hebt nu lang genoeg op je gitaar gespeeld.</i>	1	2	3	4	5	6
	<i>Je hebt nu lang genoeg op je gitaar gespeeld.</i>	<i>Je</i>	<i>hebt</i>	<i>nu</i>			<i>gespeeld.</i>
	<i>Je hebt nu lang genoeg op je gitaar gespeeld.</i>	O	PV				
	De zinsdelen <i>nu, lang genoeg</i> en <i>op je gitaar</i> kun je weglaten. Conclusie: <i>Je hebt gespeeld</i> is de kernzin.						

6. UITBREIDINGSPROEF	Ga uit van O + PV. Welke zinsdelen heb je naast O en PV nodig om een grammaticale zin te vormen?	kernzin					
	<i>Je hebt nu lang genoeg op je gitaar gespeeld.</i>	1	2	3	4	5	6
	De zinsdelen <i>nu, lang genoeg</i> en <i>op je gitaar</i> heb je nodig.	<i>Je</i>	<i>hebt</i>	<i>nu</i>			<i>gespeeld.</i>
	Conclusie: Deze proef bevestigt de WEGLATINGSPROEF : <i>Je hebt gespeeld</i> is de kernzin.	O	PV				

AFSPRAAK OVER HET GEZEGDE

WEGLATINGS- en UITBREIDINGSPROEF laten ons zien dat de KERNZIN bestaat uit: O + (PV +).

Het tussen haakjes geplaatste deel noemen we het GEZEGDE.

Je kunt ook zeggen: het GEZEGDE bestaat uit PV+

13 Het gezegde is geen zinsdeel

1	2	3	4	5	6
Je	hebt	nu	lang genoeg	op je gitaar	gespeeld.

Het GEZEGDE in de zin hierboven bestaat uit twee zinsdelen, namelijk 2 en 6: *hebt* en *gespeeld*.

Is dat altijd zo? Bekijk de volgende zin.

De oplettende lezer zal dat allang opgemerkt hebben.

Even de proeven toepassen:

1. VERPLAATSINGSPROEF.
De zin telt 6 zinsdelen.
2. TIJDPROEF.
zal (2) > *zou* (PV). GETALSPROEF: *zal* > *zullen*. Dus ook > *De oplettende lezers*. Dus: *de oplettende lezer* (1)= O.
3. WEGLATINGS-PROEF.
De oplettende lezer zal opgemerkt hebben.
4. UITBREIDINGS-PROEF.
zal (2) *opgemerkt* (5) *hebben* (6) vormen het GEZEGDE.

In schema:

1	2	3	4	5	6
<i>De oplettende lezer</i>	<i>zal</i>	<i>dat</i>	<i>allang</i>	<i>opgemerkt</i>	<i>hebben.</i>
O	PV				
	G			G	G

Conclusies:

GEZEGDE

1. Het GEZEGDE vormt samen met het ONDERWERP de ZINSKERN.
2. Het GEZEGDE kan uit één (alleen de PV), uit twee of uit meer zinsdelen bestaan.
3. Het GEZEGDE is dus geen zinsdeel.
4. Het GEZEGDE is een geheel aan SYNTACTISCHE EIGENSCHAPPEN en SYNTACTISCHE RELATIES.

1	2	3	4	5	6
<i>De oplettende lezer</i>	<i>zal</i>	<i>dat</i>	<i>allang</i>	<i>opgemerkt</i>	<i>hebben.</i>
	G			G	G

In deze zin bestaat het gezegde uit drie zinsdelen 2, 5, 6.
Hoe zit daty in de volgende zin?

Gisteren voorspelde ik jou nogmaals dat het wel eens laat kon worden.

Na de uitvoering van de VERPLAATSINGSPROEF blijkt die uit de volgende zinsdelen te bestaan:

1	2	3	4	5	6
<i>Gisteren</i>	<i>voorspelde</i>	<i>ik</i>	<i>jou</i>	<i>nogmaals</i>	<i>dat het wel eens laat kon worden.</i>

De TIJD- en de GETALPROEF leren dat *voorspelde* (2) de PV en *ik* (3) het (O) is.

1	2	3	4	5	6
<i>Gisteren</i>	<i>voorspelde</i>	<i>ik</i>	<i>jou</i>	<i>nogmaals</i>	<i>dat het wel eens laat kon worden.</i>
	PV	O			

WEGLATINGS- & UITBREIDINGSPROEF leveren als zinskern op:
ik voorspelde.

1	2	3	4	5	6
Gisteren	voorspelde	ik	jou	nogmaals	dat het wel eens laat kon worden.
	PV	O			
	G				

Voorspelde is dus tevens het GEZEGDE.

Met andere woorden:

Het GEZEGDE kan uit één zinsdeel bestaan (de PV) maar ook uit twee of meer.

Het GEZEGDE is dus niet de naam voor een zinsdeel maar de aanduiding voor een geheel aan SYNTACTISCHE EIGENSCHAPPEN.

14 Syntactische relaties met het gezegde: restdelen

14.1 Gezegde + restdelen

Zoals gezegd, de ZINSKERN kun je vinden met de UITBREIDINGS- en de WEGLATINGS-PROEF. Maar wat valt er te vertellen over die weglaatbare zinsdelen?

Bekijk de volgende zinnen. Het GEZEGDE is **vet** gedrukt:

	1	2	3	4	5	6
a	Je	hebt	nu	lang genoeg	op je gitaar	gespeeld.
		G				G

	1	2	3	4	5	6
b	Gisteren	voorspelde	ik	jou	nogmaals	dat het wel eens laat kon worden.
		G				
c	1	2	3	4	5	6

	De oplettende lezer	zal	dat	allang	opgemerkt	hebben.
		G			G	G

In zin a valt een relatie te ontdekken tussen:

- *nu* (3) en **hebt gespeeld** >> tijdstip dat gespeeld wordt;
- *lang genoeg* (4) en **hebt gespeeld** >> tijdsduur van het spelen;
- *op je gitaar* (5) en **hebt gespeeld** >> instrument waarop gespeeld wordt.

In zin b valt een relatie te ontdekken tussen:

- *gisteren* (1) en **voorspelde** >> tijdstip waarop voorspeld werd;
- *jou* (4) en **voorspelde** >> degene aan wie voorspeld wordt;
- *nogmaals* (5) en **voorspelde** >> herhaling van het voorspellen;
- *dat het wel eens laat kon worden* (6) en **voorspelde** >> datgene wat voorspeld werd.

In zin c valt een relatie te ontdekken tussen:

- *dat* (3) en **zal opgemerkt hebben** >> datgene dat opgemerkt zal worden.
- *allang* (4) en **zal opgemerkt hebben** >> tijdstip waarop het opgemerkt zal zijn.

Gebruik voorlopig even de term RESTDELEN voor deze zinsdelen. Dan kun je alle ontdekkingen tot nu toe samenvatten in deze formule van de grammaticale doorsnee-zin:

ZIN = O + GEZEGDE + RESTDELEN
 (PV +)

Twee aantekeningen hierbij:

1. Het GEZEGDE bestaat vaak uit twee of meer zinsdelen die lang niet altijd direct naast elkaar staan (zie a en c).
2. Een der RESTDELEN kan voorop staan (zie b). Dan wisselen O en PV van plaats.

14 Restdelen: vpopwerpen en bepalingen

Taal is communicatie. We communiceren in zinnen. Die zinnen zijn opgebouwd volgens het taalsysteem dat in ons hoofd zit. In de voorafgaande paragrafen hebben we geprobeerd dat systeem te ontdekken. En dat is ons zo'n beetje gelukt ook. We hebben het hoofdstramien van de gemiddelde Nederlandse zin leren begrijpen en gevat in een formule.

Alleen, hoe zit het nu tussen de RESTDELEN en het GEZEGDE? Over die relaties zouden we wel wat meer willen weten. Zit daar ook systeem in? Ja, en dat is maar goed ook, want anders werd het wel heel lastig om de taal aan te leren en daarin te communiceren. Ons hoofd houdt van systematiek, anders wordt het gek.

Het leukste zou natuurlijk zijn om door het bekijken en met elkaar vergelijken van allerlei zinnen zelf het systeem te leren doorgronden en te beschrijven. Maar dat zou erg veel tijd en energie kosten. Gelukkig waren andere, slimmere mensen dan wij al eerder op dat idee gekomen.

Van hen kunnen we leren dat we twee soorten relaties tussen RESTDELEN en het GEZEGDE kunnen onderscheiden:

VOORWERPEN en BEPALINGEN

Binnen de eerste groep worden dan weer allerlei typen onderscheiden. We beperken ons tot de drie meest voorkomende:

1. LIJDEND VOORWERP
2. MEEWERKEND VOORWERP
3. VOORZETSELVOORWERP

15 Lijgend voorwerp (LV)

15.1 Lijdende vormproef

Nu moeten we even terug naar §4. Daar was sprake van *varianten*. Een van de daar gebruikte voorbeelden maakt duidelijk dat je de zin

Hij verkoopt alles.

ook op een andere manier kunt formuleren:

Alles wordt door hem verkocht.

Die tweede manier heet LIJDENDE VORM-VARIANT. Dat kan met tal van andere, maar niet met alle zinnen. Bijvoorbeeld de zin:

De FNV legt de verantwoordelijkheid voor het conflict bij de werkgevers.

	1	2	3	4
a	<i>De FNV</i>	<i>legt</i>	<i>de verantwoordelijkheid voor het conflict</i>	<i>bij de werkgevers</i>
	O	PV		
		G		

kunnen we ook zo formuleren:

Door de FNV wordt de verantwoordelijkheid voor het conflict bij de werkgevers gelegd.

	1	2	3	4	5
b	<i>Door de FNV</i>	<i>wordt</i>	<i>de verantwoordelijkheid voor het conflict</i>	<i>bij de werkgevers</i>	<i>gelegd.</i>
		PV	O		
		G			G

We zien hierbij een aantal veranderingen optreden:

1. Allereerst: zin b telt één zinsdeel meer dan zin a.
2. *De FNV* (zin a) verandert in *Door de FNV* (zin b).
3. In zin a is *legt* de PV, in zin b is dat *wordt*.
4. Het O van zin a is *de FNV* en van zin b *de verantwoordelijkheid voor het conflict*.
5. Zin a heeft als KERNZIN: *de FNV legt*, zin b *de verantwoordelijkheid voor het conflict wordt gelegd*
6. Het GEZEGDE in zin a is *legt*, in zin b: *wordt gelegd*.

Samenvattend kunnen we concluderen dat er tussen zinsdeel 3 van zin a en het GEZEGDE een heel speciale syntactische relatie bestaat: relatie die noemen we LIJDEND VOORWERP (LV).

LIJDENDE VORMPROEF

Zet een zin in de lijdende vorm.

Deel die zin in zinsdelen in (VERPLAATSINGSPROEF).
Vind de PV (TIJDPROEF) en vervolgens met de GETALSPROEF het onderwerp

Dit onderwerp is LIJDEND VOORWERP in de oorspronkelijke zin.

Betekent dit dat alleen zinnen die je in de lijdende vorm kunt zetten een LIJDEND VOORWERP (kunnen) hebben? Dat klopt.

15.2 O en PV in de lijdende vorm-variant

Maar er valt meer te ontdekken. Bekijk deze zin maar eens:

Gisteren presenteerde de FNV de pers een nieuwe nota.

	1	2	3	4	5
a	Gisteren	presenteerde	de FNV	de pers	een nieuwe nota.
		PV	O		
		G			

- De VERPLAATSINGSPROEF laat zien dat deze zin vijf zinsdelen telt.
- De TIJDPROEF leert: zinsdeel 2 is de PV.
- De GETALSPROEF leert: zinsdeel 2 is verbonden met 3, dus het O.
- De WEGLAAT- en de UITBREIDINGSPROEF leren dat de kernzin luidt:

De FNV presenteerde

en daarin is *presenteerde* het GEZEGDE.

Nu passen we de LIJDENDE VORM-PROEF toe. De zin wordt dan:

Gisteren werd door de FNV een nieuwe nota gepresenteerd.

We laten de diverse proeven los op deze variant en nemen waar:

- Ook deze variant heeft één zinsdeel meer (zie §22).
- Zinsdeel 2 (*werd*) is de PV en zinsdeel 4 (*een nieuwe nota*) is O. Immers, *nieuwe nota's werden gepresenteerd*.

	1	2	3	4	5	6
b	Gisteren	werd	door de FNV	een nieuwe nota	aan de pers	gepresenteerd.
		PV		O		
		G				G

- Conclusie: in a is zinsdeel 5 (*een nieuwe nota*) het LV.

	1	2	3	4	5
a	Gisteren	presenteerde	de FNV	de pers	een nieuwe nota.
		PV	O		
		G			LV

Maar misschien heeft een oplettende lezer nog iets ontdekt. Kijk naar zinsdeel 2 (PV) en 4 (O).

b	1	2	3	4	5	6
	Gisteren	werd	door de FNV	een nieuwe nota	aan de pers	gepresenteerd.
		PV		O		
		G				G

Hier klopt iets niet: tussen PV en O of O en PV zou toch nooit een ander zinsdeel staan?

Nee, maar hier wel. En als we de zinsvolgorde veranderen? Ook dan staat er een ander zinsdeel tussen O en PV:

b	1	2	3	4	5	6
	Door de FNV	werd	gisteren	een nieuwe nota	aan de pers	gepresenteerd.
		PV		O		
		G				G

Gaat dat altijd zo in de LIJDENDE VORM-VARIANT?

Kijk ter controle nog even naar zin b uit de vorige paragraaf:

Door de FNV wordt de verantwoordelijkheid voor het conflict bij de werkgevers gelegd.

b	1	2	3	4	5
	Door de FNV	wordt	de verantwoordelijkheid voor het conflict	bij de werkgevers	gelegd.
		PV	O		
		G			G

Op het eerste gezicht niets aan de hand, maar als we de UITBREIDINGS-PROEF toepassen en een zinsdeel toevoegen gebeurt er dit:

b	1	2		3	4	5
	Door de FNV	wordt	steeds	de verantwoordelijkheid voor het conflict	bij de werkgevers	gelegd.
		PV		O		
		G				G

Conclusie:

een kenmerk van de LIJDENDE VORM-VARIANT is dat er wel een ander zinsdeel tussen O en PV kan staan.

16 Meewerkend voorwerp (MV)

Terug naar een zin uit §15.2. Daarvan weten we nu:

a	1	2	3	4	5
	Gisteren	presenteerde	de FNV	de pers	een nieuwe nota.
		PV	O		
		G			LV

Wat valt er te zeggen van de zinsdelen 1 en 4? In welke relatie staan zij tot het gezegde? Eerst zinsdeel 4. We kunnen de zin ook zo formuleren:

a	1	2	3	4	5
	Gisteren	presenteerde	de FNV	aan de pers	een nieuwe nota.
		PV	O		
		G			LV

Een correcte zin, maar voor mijn gevoel loopt hij wat stroef. Mooier:

a	1	2	3	4	5
	Gisteren	presenteerde	de FNV	een nieuwe nota	aan de pers.
		PV	O		
		G		LV	

Nog een paar voorbeelden:

b	1	2	3	4	5	6
	Het bestuur	zal	ons	dat	pas over enkele maanden	laten weten.

b	1	2	3	4	5	6
	Het bestuur	zal	aan ons	dat	pas over enkele maanden	laten weten.

c	1	2	3	4	5
	Niemand	heeft	de politie	verteld	waar de confrontatie zou plaatsvinden

c	1	2	3	4	5
	Niemand	heeft	aan de politie	verteld	waar de confrontatie zou plaatsvinden

In alle zinnen kan het gemarkeerde zinsdeel met het gezegde verbonden worden met het voorzetsel *aan*. Er zijn ook zinnen waar hetzelfde kan met *voor*:

d	1	2	3	4	5	6
	Ik	zal	jou	eens	een lekker bakje koffie	inschenken.

d	1	2	3	4	5	6
	Ik	zal	voor jou	eens	een lekker bakje koffie	inschenken.

En in enkele gevallen kan het ook met het voorzetsel *bij*:

e	1	2	3	4	5	6	7
	Daar	moet	je	mij	niet	mee	aankomen.

e	1	2	3	4	5	6	7
	Daar	moet	je	bij mij	niet	mee	aankomen.

MEEWERKEND VOORWERP

AAN/VOOR-PROEF

Samenvattende conclusie:

Alle wit gemarkeerde zindelen zijn op een bijzondere manier verbonden met het gezegde. Namelijk door het voorzetsel *aan* (en soms door *voor*), dat we kunnen weglaten als het er staat en toevoegen als het er niet staat.

Deze syntactische relatie heet MEEWERKEND VOORWERP (MV).

17 Voorzetselvoorwerp (VV)

Bekijk en vergelijk de volgende twee zinnen:

a	Ik reken op de achterkant van dit blaadje.
---	--

a	1	2	3
	Ik	reken	op de achterkant van dit blaadje.

b	Ik reken op uw aanwezigheid.
---	------------------------------

b	1	2	3
	Ik	reken	op uw aanwezigheid.

Pas de VERVANGINGSPROEF toe op zinsdeel 2, en we krijgen bij a:

a Ik maak een som op de achterkant van dit blaadje.

Rekenen betekent hier dus: sommen maken.

Bij b ligt dat anders:

b Ik vertrouw dat u aanwezig bent.

b Ik ga ervan uit dat u aanwezig bent.

Rekenen heeft in zin b een figuurlijke betekenis. Dat wordt nog duidelijker als je het voorzetsel *op* in beide zinnen met elkaar vergelijkt. Met enige goede wil zou je *op* in zin a kunnen vervangen door *naast* of *boven* of *onder*, dus door andere voorzetsels met een plaatsbepalende betekenis.

Dat kan in geen geval bij zin b. Hier heeft *op* geen enkele betekenis, je kunt het dan ook niet of nauwelijks vervangen door een ander voorzetsel (VZ), het heeft alleen een syntactische functie: het verbindt *reken* met *uw aanwezigheid*.

En dan is er nog iets.

Je kunt zin b herschrijven tot deze zin:

b Ik reken op uw aanwezigheid.

b Ik **reken erop dat** u aanwezig bent.

Alles wat we over zinsdeel 3 van zin b hebben gezegd vormt tezamen de syntactische relatie tussen dat zinsdeel en het GEZEGDE.

VOORZETSELVOORWERP

VOORZETSELPROEF

Samenvatting:

Als een zinsdeel met het GEZEGDE is verbonden door een voorzetsel dat niet of slechts door één ander VZ vervangen kan worden, dan noemen we die relatie VOORZETSELVOORWERP (VV).

Een tweede kenmerk van die relatie is dat je de zin kunt herschrijven met de formule:

er + VZ + dat

Ik reken er + op + dat u komt

18 Bepalingen

Nog even terug naar zin uit §15.2 en 16. Daarvan weten we nu dit:

a	1	2	3	4	5
	Gisteren	presenteerde	de FNV	de pers	een nieuwe nota.
		PV	O	MV	LV
		G			

Blijft over zinsdeel 1. Wat valt daar van te zeggen? Een voorzetselvoorwerp kan het niet zijn: er is geen voorzetsel waarmee *gisteren* is verbonden aan het gezegde *presenteerde*. Blijft over de BEPALING (BEP). Met die term duiden we alle RESTDELEN aan die geen LV, geen MV en geen VV zijn en waarvan je de syntactische relatie met het GEZEGDE ook niet (zoals LV, MV en VV) met één formule kunt omschrijven. Een BEPALING kan het GEZEGDE aanscherpen of juist niet, verduidelijken of juist het tegenovergestelde, meer gevoelswaarde geven, in de tijd plaatsen, enzovoorts.

Een paar voorbeelden:

	VRAAGPROEF
<i>Ik reken op de achterkant.</i>	Waar> Bepaling van PLAATS
<i>Ik reken snel.</i>	Hoe> van HOEDANIGHEID
<i>Ik reken zelden of nooit.</i>	Hoevaak> van TIJD
<i>Ik reken omdat het moet.</i>	Reden>van CAUSALITEIT (oorzaak/reden)
<i>Ik reken 's morgens.</i>	Wanneer> van TIJD
<i>Ik reken met veel plezier.</i>	Met welk gevoel> van MODALITEIT
<i>Ik reken zodat ik uitkom deze maand.</i>	Waartoe>GEVOLG/DOEL

Misschien dat iemand zegt: en het verschil tussen (a) bijwoordelijke en (b) bijvoeglijke palingen dan? Een bijvoeglijke bepaling is geen apart zinsdeel, maar maakt altijd deel uit van een ander zinsdeel.

Voorbeeld:

	1	2	3	4
a	<i>De FNV</i>	<i>legt</i>	<i>de verantwoordelijkheid voor het conflict</i>	<i>bij de werkgevers.</i>
	O	PV		
		G		

In deze zin is het onderstreepte onderdeel van het hele zinsdeel 3. Anders gezegd: als bijvoeglijke bepalingen geen zinsdelen zijn en dus eigenlijk alle bepalingen bijwoordelijk zijn (ze staan in relatie tot het gezegde), heeft het dus ook geen zin om dit onderscheid te maken.

19 De formule van een zin

Nu alle zinsdelen besproken zijn wordt het tijd voor een samenvattende beschrijving van een stapsgewijze analyse van een zin. Tevens een samenvatting en recapitulatie van al het voorafgaande, en wel aan de hand van de formule van de doorsnee Nederlandse zin uit §20.

$$\begin{aligned} \text{ZIN} &= \text{O} + \text{GEZEGDE} + \text{RESTDELEN} \\ &= \\ &(\text{PV} + \dots\dots\dots) \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{ZIN} &= \text{O} + \text{GEZEGDE} + \text{RESTDELEN} \\ &= \\ &(\text{PV} + \dots\dots\dots) \end{aligned}$$

- 
- LIJDEND VOORWERP
 - MEEWERKEND VOORWERP
 - VOORZETSELVOORWERP
 - BEPALINGEN VAN
 - PLAATS
 - TIJD
 - OORZAAK

20 Stapsgewijze analyse van een zin

VOORDAT JE BEGINT: TAALUITING herschrijven tot grammaticale zin

In §5 en 6 bleek dat niet iedere TAALUITING zonder meer valt te begrijpen en te analyseren. De DIEPTESTRUCTUUR moet duidelijk zijn en bovendien moet je een zin soms eerst herschrijven tot een gewone grammaticale zin, omdat je te maken hebt met een VARIANT.

Voorbeeld:

Jan, kom als de bliksem thuis om een boterham te halen.

Dit is een GEBIEDENDE WIJS-VARIANT die herschreven moet worden tot de volgende zin:

Jan moet als de bliksem thuiskomen om een boterham te halen.

STAP 1: ZINSELEN maken met de VERPLAATSINGSPROEF

De eigenlijke analyse van de zin begint met het vaststellen van het aantal en de lengte van de ZINSELEN met behulp van de VERPLAATSINGSPROEF. Zie §7.

1	2	3	4	5
<i>Jan</i>	<i>moet</i>	<i>als de bliksem</i>	<i>thuiskomen</i>	<i>om een boterham te halen.</i>

STAP 2 : PV & O zoeken met TIJD- en GETALSPROEF

Je gaat op zoek naar de SYNTACTISCHE EIGENSCHAPPEN van en de SYNTACTISCHE RELATIES tussen de ZINSELEN. Zie §7 en 8. Met de TIJDPROEF (9.3) vind je de PV en vanuit de PV stel je met de GETALSPROEF (9.1) vast welk zinsdeel het ONDERWERP is (11).

Tijdproef: *moet* > **moest** en Getalsproef: *moeten* dus ook **Jannen**

1	2	3	4	5
<i>Jan</i>	<i>moet</i>	<i>als de bliksem</i>	<i>thuiskomen</i>	<i>om een boterham te halen.</i>
O	PV			

STAP 3:
ZINSKERN
GEZEGDE
zoeken met WEGLATINGS-
en UITBREIDINGSPROEF

&

Als je ONDERWERP en PV hebt gevonden, stel je met behulp van de WEGLATINGS- & UITBREIDINGSPROEF de ZINSKERN vast en vervolgens weet je wat het GEZEGDE is:

1	2	3	4	5
Jan	moet	als de bliksem	thuiskomen	om een boterham te halen.
ZINSKERN				
1	2	3	4	5
Jan	moet	als de bliksem	thuiskomen	om een boterham te halen.
RESTDELEN				
1	2	3	4	5
Jan	moet	als de bliksem	thuiskomen	om een boterham te halen.
O	PV			
	G		G	

STAP 4:
LIJDEND VOORWERP
zoeken met de
LIJDENDE VORMPROEF

Je gaat op zoek naar de syntactische relaties tussen GEZEGDE en de RESTDELEN.
Pas de LIJDENDE VORM-VARIANT toe en stel vast of een van de zinsdelen een LIJDEND VOORWERPS-relatie heeft met het GEZEGDE.

1	2	3	4	5
Jan	moet	als de bliksem	thuiskomen	om een boterham te halen.
O	PV			
	G		G	

Het blijkt dat je het GEZEGDE *moet thuiskomen* niet in de lijdende vorm kan. **Conclusie: er is geen LV.**

STAP 5:
MEEWERKEND VOORWERP
zoeken met de
AAN / VOOR-PROEF

Met de AAN/VOOR-PROEF stel je vast welke van de zinsdelen 3 en 5 een MEEWERKEND VOORWERP-relatie heeft met het GEZEGDE.

1	2	3	4	5
Jan	moet	als de bliksem	thuiskomen	om een boterham te halen.
O	PV			
	G		G	

Geen van beide.

Conclusie: deze zin bevat geen MV.

ZESDE STAP:
**VOORZETSEL-
 VOORWERP**
 zoeken met de
VOORZETSELPROEF

Met de VOORZETSELPROEF stel je vast welke van de zinsdelen 3 en 5 een VOORZETSELVOORWERP-relatie heeft met het GEZEGDE.

1	2	3	4	5
<i>Jan</i>	<i>moet</i>	<i>als de bliksem</i>	<i>thuiskomen</i>	<i>om een boterham te halen.</i>
O	PV			
	G		G	

Geen van beide.

Conclusie: deze zin bevat geen VV.

ZEVENDE STAP:
BEPALINGEN
 zoeken met de VRAAGPROEF

Je kunt nu concluderen dat de twee overgebleven zinsdelen 3 en 5 een BEPALING-relatie met het GEZEGDE. Pas nu de VRAAGPROEF toe.

Zinsdeel 3 geeft antwoord op de vraag HOE moet Jan thuiskomen: BEPALING VAN HOEDANIGHEID.

Zinsdeel 5 geeft antwoord op de vraag WAAROM (met welke reden) of WAARTOE (met welk doel): BEPALING VAN REDEN of DOEL.

1	2	3	4	5
<i>Jan</i>	<i>moet</i>	<i>als de bliksem</i>	<i>thuiskomen</i>	<i>om een boterham te halen.</i>
O	PV	Bepaling van hoedanigheid		Bepaling van reden of doel
	G		G	

EPILOOG: proefondervindelijk taalregels ontdekken

Is hiermee alles over zinnen zinsbouw, zinsdelen en woorden gezegd? Nee, maar *Dat heeft zin* streeft ook niet naar volledigheid. Het gaat om een grammatica-aanpak waar je iets aan hebt bij levend taalonderwijs.

Een aanpak die kinderen aanspreekt en met behulp waarvan ze al doende en letterlijk proefondervindelijk (namelijk door proefnemingen) taalontdekkingen doen. Zij worden daarbij begeleid door leraren die zelf ontdekt hebben dat grammatica spannend kan zijn.

DATplus

extra bouwstenen voor levend taalonderwijs

bij

Dat's andere taal

een taalplan voor jenaplan-, freinet- en andere scholen die zonder taalmethode willen werken

Dat's andere taal daagt schoolteams uit hun leerlingen een taalrijke leeromgeving aan te bieden, waarin ze zich kunnen ontwikkelen tot competente taalgebruikers.

Dat gebeurt in

levensechte taalgebruikssituaties:

het klassenleven van alledag en het kinderleven vormen de voedingsbodem voor vertellen, luisteren, gesprekken, vergaderen, overleggen, verslag doen, presenteren.

Zo leren en oefenen de kinderen aldoende

Lees-, schrijf-, studie- en presentatievaardigheden.

Ze leren toewerken naar **eindproducten met kwaliteit:**

inhoudrijk, persoonlijk en mooi van taal en vormgeving, correct gespeld.

Daarbij worden allerlei **taalgenres** beoefend: luisterspreekgenres, leesgenres, schrijfgenres.

Dagelijks, wekelijks, het hele jaar en door de jaren heen op passend niveau: van ontluikende, via beginnende en gevorderde naar geoefende geletterdheid.

Deze vier fasen vindt het team terug in **doorgaande leerlijnen** voor 23 verschillende taalgenres.

DATplus

biedt extra bouwstenen voor levend taalonderwijs:

Herziene leerlijnen (plus een aantal nieuwe leerlijnen)

Werken aan woorden (woordenschatverrijking in levend taalonderwijs)

Dat schrijf je zo (spelling in levend taalonderwijs)

Dat heeft zin (grammatica in levend taalonderwijs)