

De Reeks

een serie publicaties voor vernieuwend onderwijs



Dat's andere taal

bouwstenen voor levend taalonderwijs

De Reeks

een serie publicaties voor vernieuwend onderwijs



Deel 7 Dat's andere taal

bouwstenen voor levend taalonderwijs

Rouke Broersma e.a.

| INHOUD | pagina | | pagina |
|--|--------|---|--------|
| Vooraf | 7 | Hoofdstuk 3 | 19 |
| Verantwoording | | Doelen stellen & kinderen volgen | |
| 1 De Reeks | | 1 Kindvolgend of kerndoelgericht? | |
| 2 Verantwoording afleggen | | 1.1 <i>Het dilemma: volgen of sturen?</i> | |
| 3 Beschrijven wat je doet | | 1.2 <i>Met of zonder school</i> | |
| 4 Werkgroep-Schoolplan Taal | | 1.3 <i>Motivatie</i> | |
| 5 Concept-Schoolplan Taal | | 1.4 <i>Eigen leerweg</i> | |
| 6 Leeswijzer | | 2 Kerndoelen, streefdoelen, werkdoelen | |
| 7 Bijlagen en leerlijnenmap | | 2.1 <i>Inspectiebeoordeling</i> | |
| | | 2.2 <i>Onderwijsaanbod</i> | |
| Hoofdstuk 1 | 11 | 3 De nieuwe kerndoelen voor taal | |
| Voorwaarden voor goed taalonderwijs | | 4 Werkdoelen voor taalonderwijs | |
| 1 Goed taalonderwijs | | 4.1 <i>Koersbepalend, richtinggevend</i> | |
| 2 Goede taalleraren | | 4.2 <i>Dat's andere taal in kort bestek</i> | |
| 3 Taalcoördinator | | 4.3 <i>Werkdoelen versus kerndoelen?</i> | |
| 4 Rijke bronnen | | 5 Documenteren, evalueren, registreren | |
| 5 Taalrijke leeromgeving | | 5.1 <i>Uitgangspunten</i> | |
| 6 Doelgericht werken | | 5.2 <i>Documentatie</i> | |
| | | 5.2.1 <i>Portfolio</i> | |
| Hoofdstuk 2 | 13 | 5.2.2 <i>Leerling, leraar, ouders</i> | |
| Inhouden & werkwijzen kiezen | | 5.3 <i>Evaluatie</i> | |
| 1 Kiezen vanuit een visie | | 5.3.1 <i>Evaluatievormen</i> | |
| 2 Pedagogisch klimaat | | 5.3.2 <i>Taalgenres noteren en waarderen</i> | |
| 2.1 <i>Relatie</i> | | 5.3.3 <i>Toetsen</i> | |
| 2.2 <i>Competentie</i> | | 5.3.4 <i>Het vele toetsen</i> | |
| 2.3 <i>Autonomie</i> | | 5.3.5 <i>Cito-toetsen voor eigen gebruik?</i> | |
| 3 Levend leren. | | 5.3.6 <i>Zelf toetsen maken?</i> | |
| 4 Ordening, expressie, communicatie | | 5.4 <i>Registratie</i> | |
| 5 Levenschte taalgebruikssituaties | | 5.4.1 <i>Wat wordt geregistreerd?</i> | |
| 6 Scholing, vorming, of beschaving? | | 5.4.2 <i>Eisen aan registratie</i> | |
| 7 Inburgeren en levenskunst | | 5.4.3 <i>Eenvoud is kenmerk van het ware</i> | |
| | | Hoofdstuk 4 | 27 |
| | | Naar werkdoelen voor taalonderwijs | |
| | | 1 In zes stappen werkdoelen en leerlijnen ontwikkelen | |
| | | 2 De vier taalgebruiksvormen: stap 1 | |

| | |
|---|-----------|
| 3 Taalgebruikssituaties: stap 2 | |
| 4 Taalgenres: stap 3 | |
| 5 Werkdoel, vaardigheids- en kennisaspecten: stap 4 | |
| 6 De leerlijn: stap 5 | |
| 6.1 Een rechte lijn? | |
| 6.2 Van fase naar fase | |
| 6.3 Vaardigheden oefenen en kennis verwerven | |
| 6.4 De leerlijnmatrix | |
| 7 Het kiezen van taalgenres, werkwijzen en technieken: stap 6 | |
| Hoofdstuk 5 | 33 |
| Levenschte taalgebruikssituaties | |
| 1 Luisteraars, sprekers, lezers, schrijvers | |
| 2 Rijke en realistische context | |
| 3 Taalrijke leeromgeving | |
| 3.1 Overal woorden en letters | |
| 3.2 Taalhoeken | |
| 3.3 Andere hoeken | |
| 4 Levenschte situaties | |
| 5 Kringgesprek & klassenvergadering | |
| 5.1 Vorm en functie: uitwisseling | |
| 5.2 Vorm en functie: gelijkwaardigheid | |
| 5.3 Open of vertelkring | |
| 5.4 Start- en eindkring | |
| 5.5 Klassenvergadering | |
| 5.6 Verslag- of presentatiekring | |
| 5.7 Observatiekring | |
| 5.8 Actualiteitenkring | |
| 5.9 Vrije tekstenkring | |
| 5.10 Leeskring | |
| 6 Filosoferen met kinderen | |
| 7 Toneelspelen | |
| 8 Levend (leren) lezen en schrijven | |
| 9 Tekstbespreking en functionele taalbeschouwing | |
| 9.1 Uitwendige structuur | |
| 9.2 Presentatie van de inhoud | |
| 9.3 Inwendige structuur | |
| 9.4 Zinsbouw | |
| 9.5 Woordkeus | |

| | |
|--|-----------|
| 10 Klassenkrant | |
| 11 Schoolcorrespondentie | |
| 12 Wereldoriëntatie en taal | |
| 12.1 Op onderzoek | |
| 12.2 Studievaardigheden aanleren en toepassen | |
| Hoofdstuk 6 | 45 |
| Levende taal en ritmisch weekplan | |
| 1 Korte inhoud van het voorafgaande | |
| 2 Levend taalonderwijs van dag tot dag | |
| 3 Ritmisch weekplan onderbouw | |
| 4 Ritmisch weekplan middenbouw | |
| 5 Ritmisch weekplan bovenbouw | |
| Hoofdstuk 7 | 49 |
| Werkdoelen voor Luisteren & spreken | |
| 1 Levenschte luister/spreksituaties | |
| 1.1 Gesproken taal eerst | |
| 1.2 Niet gekunsteld | |
| 1.3 Taalgenres voor luistersprekonderwijs | |
| 2 Luisterspreekgenres: accent op ordening | |
| 2.1 Luisterspreekgenres | |
| 2.1.1 Leerlijn boekpresentatie | |
| 3 Luisterspreekgenres: accent op communicatie | |
| 3.1 Luisterspreekgenres | |
| 3.1.1 Leerlijn vergaderen | |
| 4 Luisterspreekgenres: accent op expressie | |
| 4.1 Genres | |
| 4.1.1 Leerlijn toneelspelen | |
| 5 Taalbeschouwingsaspecten | |
| 6 Naar een canon van rijmpjes, versjes en verhalen | |
| 6.1 Pluriform en multicultureel | |
| 6.2 De gemeenschappelijke culturele canon | |
| 6.3 Vertelcultuur | |
| 6.4 Canonvorming | |

| | |
|---|-----------|
| Hoofdstuk 8 | 55 |
| Werkdoelen voor Lezen | |
| 1 Levenschte leessituaties | |
| 1.1 <i>Levend lezen</i> | |
| 1.2 <i>Al doende geletterd worden</i> | |
| 1.3 <i>Leesproblemen</i> | |
| 1.4 <i>Leesstrategieën en studietechnieken</i> | |
| 1.5 <i>Taalgenres voor het leesonderwijs</i> | |
| 2 Het verband tussen leesgenres en leesvaardigheden | |
| 2.1 <i>Structuur- of functiegericht?</i> | |
| 2.2 <i>Leesvaardigheden en leerlijnen</i> | |
| 3 De noodzakelijke leesvaardigheden | |
| 3.1 <i>Woordherkenning</i> | |
| 3.2 <i>Leeshouding</i> | |
| 3.3 <i>Leesstrategieën</i> | |
| 3.4 <i>Studietechnieken: informatie verwerven</i> | |
| 3.5 <i>Studietechnieken: informatie verwerken</i> | |
| 3.6 <i>Literaire vorming</i> | |
| 4 Leesgenres: accent op ordening | |
| 4.1 <i>Leesgenres alledaagse informatie</i> | |
| 4.1.1 <i>Leerlijn kookboek gebruiken</i> | |
| 4.1.2 <i>Leerlijn rtv-gids raadplegen</i> | |
| 4.2 <i>Leesgenres schoolse informatie</i> | |
| 4.2.1 <i>Leerlijn naslagwerken raadplegen</i> | |
| 4.2.2 <i>Leerlijn studieboek bestuderen</i> | |
| 5 Leesgenres: accent op communicatie | |
| 5.1 <i>Leesgenres</i> | |
| 5.1.1 <i>Leerlijn brief lezen</i> | |
| 6 Leesgenres: accent op expressie | |
| 6.1 <i>Leesgenres</i> | |
| 6.1.1 <i>Leerlijn gedichten lezen</i> | |
| 6.1.2 <i>Leerlijn mooie boeken lezen</i> | |
| 7 Taalbeschouwingsaspecten | |
| 8 Naar een canon van mooie boeken | |

| | |
|--|-----------|
| | 69 |
| Werkdoelen voor Schrijven | |
| 1 Levenschte schrijfsituaties | |
| 1.1 <i>Levend schrijven</i> | |
| 1.2 <i>Toewerken naar mooie eindproducten</i> | |
| 1.3 <i>Al doende corrigeren</i> | |
| 1.4 <i>Taalgenres voor het schrijfonderwijs</i> | |
| 2 De noodzakelijke schrijfvaardigheden | |
| 2.1 <i>Schrijfgenres en schrijfvaardigheden</i> | |
| 2.2 <i>Schrijfstrategieën</i> | |
| 2.3 <i>Respect voor de lezer</i> | |
| 2.4 <i>Spelling</i> | |
| 2.5 <i>Handschriftontwikkeling</i> | |
| 3 Schrijfgenres: accent op ordening | |
| 3.1 <i>Schrijfgenres</i> | |
| 3.1.1 <i>Leerlijn werkstuk maken</i> | |
| 4 Schrijfgenres: accent op communicatie | |
| 4.1 <i>Schrijfgenres (informatie doorgeven)</i> | |
| 4.1.1 <i>Leerlijn brief schrijven</i> | |
| 4.2 <i>Schrijfgenres (meningen, gevoelens kenbaar maken)</i> | |
| 4.2.1 <i>Leerlijn vrije tekst schrijven</i> | |
| 5 Schrijfgenres: accent op expressie | |
| 5.1 <i>Schrijfgenres</i> | |
| 5.1.1 <i>Leerlijn gedichten schrijven</i> | |
| 6 Taalbeschouwingsaspecten | |
| Hoofdstuk 10 | 81 |
| Werkdoelen voor Taalbeschouwing | |
| 1 Functionele taalbeschouwing | |
| 2 Werkdoelen grammatica | |
| 2.1 <i>Volgens de kerndoelen?</i> | |
| 2.2 <i>Grammatica en tekstbespreking</i> | |
| 2.2.1 <i>Leerlijn zinsontleding</i> | |
| 2.2.2 <i>Leerlijn woordsoorten</i> | |

3 Werkdoelen wereldoriënterende taalbeschouwing

pagina

- 3.1 *Cultureel erfgoed*
- 3.2 *Taal en tijd*
- 3.3 *Taal en ruimte*
- 3.4 *Taal en samenleving*

Bijlagen:

87

- 1 Bronnenlijst, teambibliotheek (bij hfst 1.4)
- 2 Lokaalinrichting en inventaris hoeken (bij hfst 5.3)
- 3 Begrippen (bij de hoofdstukken 7-10)
- 4 Canon rijmpjes, gedichten, verhalen (bij hfst 7.6)
- 5 Canon boeken (bij hfst 8.8)
- 6 Spelling en levend taalonderwijs (bij hfst 9.2.4)
- 7 Handschriftontwikkeling (bij hfst 9.2.5)



Vooraf

VERANTWOORDING

1 De Reeks

Dat 's andere taal is het zevende deeltje uit De Reeks, een serie publicaties voor vernieuwend onderwijs, waarin vertegenwoordigers van verschillende vernieuwingsbewegingen aan het woord komen. Dit deeltje wordt onder gezamenlijke verantwoordelijkheid van de Nederlandse Jenaplanvereniging en De Freinetbeweging uitgebracht.

Eerder verschenen:

De Reeks 1, *Leren kwalificeren*, stelt het vraagstuk van kwaliteitszorg op vernieuwingsscholen aan de orde.

De Reeks 2, *Wie correspondeert die leert*, laat zien dat een typische freinet-techniek als schoolcorrespondentie ook toe te passen is op andere schooltypen.

De Reeks 3, het meest omvangrijke deeltje, *Levend lezen, dat's de kunst*, belicht het leesonderwijs vanuit verschillende invalshoeken.

De Reeks 4, *Kennis en werkstukken maken met internet*, laat zien hoe je de nieuwe media kunt toepassen bij wereldoriëntatie.

De Reeks 5, *Ondernemende kinderen tellen mee*, gaat over oefenen in zelfbestuur, het stimuleren van verantwoordelijkheidsbesef en levend rekenen door het beheren van een klassenkas.

De Reeks 6, *Geef ze de ruimte*, bevat praktijkvoorbeelden in woord en beeld die aantonen hoe school en lokaal zo ingericht kunnen worden dat ontdekkend leren, zelfwerkzaamheid, samenwerken, vrije expressie, zelfbestuur en klassendemocratie tot hun recht kunnen komen.

2 Verantwoording afleggen

Vernieuwingsscholen werken 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. Kortom, het onderwijs op vernieuwingsscholen wordt niet gedictieerd door kant-en-klare methodes of lespakketten.

Een voorbeeld. Jenaplan- en freinetscholen praktiseren al vanaf hun oprichting het leren-leren-principe, het waren studiehuisjes-in-de-dop: leerlingen doen, alleen of in groepjes, onderzoekjes en presenteren dat later aan de klasgenoten. Onderwijl oefenen ze in bronnen gebruiken, aantekeningen maken, mondeling en schriftelijk rapporteren. Anders gezegd, ze maken zich, al doende leesstrategieën en studietechnieken eigen. De groepsleider stimuleert, geeft aanwijzingen en voor bepaalde onderdelen geeft hij zo nodig gerichte instructie of er zijn instructie- en oefenkaarten op ontwikkelingsniveau beschikbaar.

De behoefte aan een methodische beschrijving van wat er aan studievaardigheden geleerd werd, bestond nauwelijks. Voor andere onderdelen van het leestaalonderwijs gold in meerdere of mindere mate hetzelfde. En dat is precies wat de overheid nu wèl van scholen vraagt, ook van vernieuwingsscholen: een Schoolplan met daarin een hoofdstuk Taal.

3 Beschrijven wat je doet

Maar ook los van overheidsbemoedeningen zijn er redenen genoeg om als schoolteam te beschrijven wat je doet:

- Alleen al het werken aan het Schoolplan heeft zin: op basis van de praktijk en langs de weg van reflectie en discussie krijg je als team samen een beter zicht op inhoud en vormgeving van je (taal)onderwijs, op de sterke en de minder sterke kanten. Het kan leiden tot vaststelling van aandachtspunten voor de komende jaren.
- Het Schoolplan kan een inspirerende gids zijn voor team en teamleden: wat willen we gezamenlijk en wat is mijn aandeel daarin?
- Mits helder en overzichtelijk is het een onmisbare informatiebron voor nieuwe collega's en invallers.
- In het Schoolplan legt het onderwijsteam verantwoording af aan ouders en schoolbestuur.
- In het Schoolplan presenteert een school haar kwaliteiten aan de onderwijsinspectie.

4 Werkgroep-Schoolplan Taal

Scholen die met taallesmethodes werken, kunnen precies aangeven waar wat geïnstrueerd, geoefend en getoetst zal worden. Vernieuwingsscholen kunnen en willen dat niet op deze manier. Maar ook zij worden gevraagd verantwoording af te leggen en wel, als het

enigszins kan, op een manier die gemakkelijk te controleren valt. En dat is lastig.

Een makkelijker weg - dan maar een methode - wordt verleidelijker naarmate de druk op schoolteams toeneemt, zeker na een matige inspectiebeoordeling. Wij doen een ander voorstel. 'Wij' wil zeggen: een werkgroep-Schoolplan Taal, een initiatief van de Jenaplanvereniging, waarbij later ook de Freinetbeweging werd betrokken. Aanvankelijk alleen denken en discussiegroep groeiden we geleidelijk toe naar een nauwkeuriger taakstelling: het organiseren van een Taalconferentie voorjaar 2005 rond het thema Taal-zonder-methode, met praktijkvoorbeelden en de presentatie van *Dat's andere taal, bouwstenen voor levend taalonderwijs*.

De werkgroep-Schoolplan Taal werd gesplitst in:

1. Een klankbordgroep, bestaande uit: *Ad Boes, Wies Boschma, Kees Both, Gerrit Fronik, Anne-Mieke van den Heuvel, Jaap Meijer, Jimke Nicolai, Gurbe vd Schaaf, Wilma vd Schaaf, Freek Velthausz, Marike Venema, Henk Veneman*.
2. Een schrijfgroep, bestaande uit: *Martin Bergmeijer, Tom de Boer, Rouke Broersma, Jeroen Tans*. Van de klankbordgroep leverden *Ad Boes* (aan hfst 3), *Freek Velthausz* (aan hfst 5.5 en 6), *Jaap Meijer (leerlijnen)* en *Jimke Nicolai (leerlijnen)* ook tekstbijdragen.

5 Concept-Schoolplan Taal

Een school zonder taalmethode zal in het eigen Schoolplan onder het hoofdstuk Taal of als subparagraaf in het hoofdstuk Wereldoriëntatie zelf inhoud en werkwijze op papier moeten zetten:

- Met die en die zaken willen we onze kinderen in aanraking brengen en vertrouwd maken; dit en dat willen we onze kinderen leren; deze en die vaardigheden willen dat ze beheersen.
- We maken daarbij die en die tussenstappen.
- We doen dat op die en die wijze, in die en die samenhang, volgens die en die technieken en werkwijzen, met die en die werkmiddelen en materialen.
- En we evalueren, beoordelen, toetsen dat onderweg zus en aan het eind zo.

Dat's andere taal biedt de scholen *bouwstenen voor levend taalonderwijs*, een concept-Schoolplan Taal aan, een richtinggevende basistekst, waarop iedere school naar eigen inzicht kan variëren, waaruit men kan kiezen, weglaten en waaraan men mag toevoegen. Een voorbeeld ter ver-

duidelijking. In het hoofdstuk over Schrijven is sprake van vier categorieën teksten met voorbeelden:

- *Teksten om iets vast te leggen*: verslag, samenvatting, schema.
- *Teksten om informatie* door te geven: zakelijke brief, mailbericht, affiche, circulaire, artikel, interview.
- *Teksten om gevoelens of meningen* uit te spreken: vrije tekst, persoonlijke brief, chatten, ingezonden stuk, recensie.
- *Teksten van artistieke aard*: fantasieverhaal, aftelrijmpje, haiku, limerick, rondeel, sinterklaasgedicht, vrij vers.

Ook volgens de kerndoelen zijn de vier categorieën (gecursiveerd) richtinggevend; daar kun je niet om heen, alle vier zullen aan de orde moeten komen. De eigen identiteit van de school spreekt uit het antwoord op de vragen:

- Welke van de vier krijgen in schoolplan en -praktijk de meeste aandacht?
- Welke genres binnen de categorieën worden gekozen?
- En dus: welke genres worden uitgewerkt in leerlijnen?

Dat 's andere taal komt niet uit de lucht vallen. Het is allereerst een uitwerking van *Werkdoelen taalonderwijs voor de basisschool*¹⁾. Verder hebben we dankbaar gebruik gemaakt van enkele teksten en uitgaven met een vergelijkbare doelstelling:

- *Taal, de rode Draad, taalbeleidsplan van De Swoaistee*²⁾
- *Taalaanpak op een freinetschool*³⁾
- *Levend Lezen, dat's de kunst*⁴⁾
- *Kansrijke Taal*⁵⁾

6 Leeswijzer

Dat's andere taal biedt vernieuwings scholen een handreiking bij het opstellen van het hoofdstuk Taal voor hun Schoolplan. Sommige onderdelen kunnen vrijwel letterlijk overgenomen worden, andere zullen in meer of mindere mate toegeschreven moeten worden naar de eigen situatie. Om dat te vergemakkelijken komt de boektekst ook digitaal beschikbaar⁶⁾.

Dat's andere taal bestaat uit drie gedeelten:

- De hoofdstukken 1, 2, 3 bevatten onze visie op voorwaarden, inhoud en kiezen, doelen stellen voor goed taalonderwijs.
- De hoofdstukken 4, 5, 6 gaan over het formuleren van taalwerkdelen en de taalgebruikssituaties waarbinnen ze gerealiseerd worden.

- In de hoofdstukken 7, 8, 9, 10 worden de werkdoelen per taalgebruiksvorm behandeld en in een aantal gevallen nader uitgewerkt in enkele leerlijnen.

Een samenvatting per hoofdstuk:

Hoofdstuk 1: *Voorwaarden voor goed taalonderwijs*. Wat moeten school, schoolteam en de afzonderlijke teamleden in huis hebben voor taalonderwijs zonder methode?

Hoofdstuk 2: *Inhouden & werkwijzen kiezen*. Een belangrijke voorwaarde is, dat we doelgericht werken. Vanuit welke visie op kind, taal, taal leren, school en samenleving geven we vorm en inhoud aan taalonderwijs? Waar werken we naartoe?

Hoofdstuk 3: *Doelen stellen en toetsen*. Komen we door het stellen van einddoelen niet in strijd met ons uitgangspunt: uitgaan en volgen van het kind? En wat is de status van die doelen? Eindtermen? Nee, werkdoelen. En hoe evalueren en registreren we?

Hoofdstuk 4: *Naar werkdoelen voor taalonderwijs*. Stapsgewijs wordt aan de hand van enkele schema's uiteengezet hoe we tot de formulering van praktische en hanteerbare werkdoelen komen.

Hoofdstuk 5: *Levensechte taalgebruikssituaties*. Het dagelijks leven in een vernieuwingschool biedt tal van mogelijkheden voor het creëren van levensechte taalgebruikssituaties, zowel mondeling (bijvoorbeeld de kring) als schriftelijk (bijvoorbeeld de klassenkrant). Daarbinnen worden realistische taalgenres beoefend, zowel mondeling (bijvoorbeeld verslag doen in de kring) als schriftelijk (bijvoorbeeld een interview voor de klassenkrant).

Hoofdstuk 6: *Het taalleven in de klas*. Als er vanuit deze visie gewerkt wordt, wat gebeurt er dan precies van dag tot dag, van week tot week? Hoe krijgen al die taalactiviteiten een logische plek in het ritmisch weekplan?

Hoofdstuk 7: *Werkdoelen voor Luisteren & Spreken*. Bevat: een overzicht van werkdoelen; leerlijnen voor de genres boekpresentatie (accent op ordening), vergaderen (accent op communicatie), toneelspelen (accent op expressie); een opsomming van taalbeschouwingsaspecten; een aanzet voor een canon van rijmpjes en gedichten om op te zeggen door de kinderen en verhalen om te vertellen door de teamleden.

Hoofdstuk 8: *Werkdoelen voor Lezen*. Bevat: een overzicht van werkdoelen; leerlijnen voor de genres rtv-gids raadplegen, kookboek gebruiken, woordenboek hanteren (accent op ordening), brief lezen (accent op communicatie), mooie boeken lezen, gedichten lezen (accent op expressie); een opsomming van taalbeschouwingsaspecten; een aanzet voor een canon van gedichten en boeken.

Hoofdstuk 9: *Werkdoelen voor Schrijven*. Bevat: een overzicht van werkdoelen; leerlijnen voor de genres werkstuk maken (accent op ordening), brief schrijven (accent op communicatie), gedichten schrijven (accent op expressie); een opsomming van taalbeschouwingsaspecten.

Hoofdstuk 10: *Werkdoelen voor Taalbeschouwing*. Een overzicht van taalbeschouwingsonderdelen die bij de hoofdstukken 7, 8 en 9 onbesproken bleven; leerlijnen voor de onderdelen: zinsontleding en woordsoorten (grammatica) en werkdoelen voor wereldoriënterende taalbeschouwing.

7 Bijlagen en leerlijnenmap

Na de 10 hoofdstukken volgen nog 7 bijlagen, zoals: *een bronnenlijst* (aanbevolen boeken voor de teambibliotheek), *een begrippenlijst* (alle termen die in de hoofdstukken 7 – 10 en in de leerlijnen aan de orde komen), een voorstel tot *canonvorming* (gedichten, verhalen, boeken), bouwstenen voor *levend spellingonderwijs* en een pleidooi voor invoering van het *normschrift* bij levend lezen en schrijven.

De hoofdstukken 7 – 10 bevatten leerlijnen in schemavorm voor diverse taalgenres. In totaal 16, variërend van *boekpresentatie* tot *zinsontleding*, van *toneelspelen* tot *werkstuk maken*, van *kookboek gebruiken* tot *gedichten schrijven*.

In meer uitgewerkte vorm worden ze apart bijgeleverd in een map met leerlijnkaarten.

Noten

- 1) A. BOES/ R. BROERSMA/ J. NICOLAI/ F. VELTHAUSZ, *Werkdoelen taalonderwijs voor de basisschool*, uitgave van De Eekhorst, Assen 1997
- 2) WERKGROEP TAALBELEID, M. VENEMA e.a., *Taal, de rode draad, taalbeleidsplan De Swoaistee*, uitgave van Swoaistee, Etoc, ABCG, Groningen 2001

- 3) M. BERGMEIJER, Taalaanpak op een freinetschool, een poging tot inventarisatie van de wijze waar op een freinetschool een ononderbroken curriculum Nederlandse taal heeft opgebouwd, eigen beheer Martin Bergmeijer, Eindhoven 2004
- 4) R. BROERSMA/ J. NICOLAI/ J. TANS (RED), Levend lezen, dat 's de kunst, De Reeks 3, Valthe 2003
- 5) H. HANSMA, Kansrijke Taaldidactiek in groep 1-8, Baarn 2001
H.HANSMA/ M. HANSMA, Kansrijke Taalhoeken in groep 1-8, Baarn 2004
- 6) Namelijk op de websites voor leden van de Jenaplanvereniging en de Freinetbeweging:
www.freinet.nl en www.jenaplan.nl



Hoofdstuk 1

VOORWAARDEN VOOR GOED TAALONDERWIJS

1 Goed taalonderwijs

Taalmethodes kunnen er verleidelijk mooi uitzien. Ze zijn vaak inhoudrijk, doordacht en kerndoel-bestendig. Ze zijn bij de tijd, veelzijdig en adaptief en uit elk taalleermiddelenpakket valt wel een graantje mee te pikken voor eigen gebruik. Maar integrale invoering in een onderwijspraktijk van ontdekkend, ervaringsgericht, realistisch, levend leren -dat zou iets zijn als een schriftelijke cursus tango-dansen.

Bij taal-zonder-methode spelen het klassenleven, de kinderen, de actualiteit en de intuïtie van juf of meester een bepalende rol. Taalonderwijs is dus spannend en niet altijd even voorspelbaar, maar in geen geval chaotisch of onsystematisch. Taal-zonder-methode moet goed taalonderwijs zijn en daar komt heel wat bij kijken: goede leraren, een taalcoördinator als het kan, rijke bronnen, een taalrijke omgeving, doelgericht werken.

2 Goede leraren

Goed taalonderwijs vergt allereerst competente opvoeders. Die houden van kinderen en van hun beroep. Ze zijn leergierig, didactisch vaardig en kunnen handig organiseren. Ze zijn nieuwsgierig, hebben een antenne voor wat er leeft binnen de groep en één voor wat zich daarbuiten afspeelt. Ze voelen aan wat dichtbij en verderweg, direct of indirect van invloed is op het leven van kinderen.

Meer in het bijzonder vraagt goed taalonderwijs om competente taalleraars. Die houden van taal en taalonderwijs. Ze spelen graag met taal. Ze kunnen heel goed luisteren, er valt hen van alles op in allerlei taalsituaties. Ze zijn kritisch op hun eigen taalgebruik, mijden stoplappen en (modieuze) clichés. Ze geven kinderen het goede taalvoorbeeld: persoonlijk getint, rijk geschakeerd. Ze houden van boeken en mooie verhalen, ze kunnen prachtig voorlezen en spannend vertellen. En ze weten heel wat van taal, taalsysteem, taalverschillen, taalregels. Ze zijn en blijven op de hoogte van actuele discussies over taalonderwijs.

Daarbij weten ze zich deel van een team dat samen een taalbeleidsplan uitvoert, vorm en inhoud geeft aan levend taalonderwijs, zonder methode. Poeh dat is alles bij elkaar nogal wat. Te veel gevraagd?

Vermoedelijk wel, zeker als we bedenken dat iedere onderwijzer ook nog een competente rekenmeester of competente muziek-juf moet zijn, om nog maar niet te spreken van levensbeschouwelijke en kunstzinnige vorming.

En toch

3 Taalcoördinator

....we mogen op zijn minst van onze teamleden vragen, dat ze het beste uit zichzelf halen en geven, bereid om hun zwakke punten te erkennen en leergierig genoeg om er wat aan te doen, maar ook dat ze hun sterke punten nog sterker willen maken en gaan inzetten voor de rest van het team. En laat het sterkste teamlid op taalgebied fungeren als taalcoördinator, zoals de beste rekenmeester als rekencoördinator, enzovoorts ¹⁾.

Daar bedoelen we iemand mee die in ruime mate beschikt over de eerder besproken kwaliteiten en:

- op de hoogte blijft van recente ontwikkelingen;
- sturing kan geven aan de verdere ontwikkeling van het taalbeleidsplan;
- leerlijnen ontwikkelt en helpt ontwikkelen;
- de uitvoering daarvan coördineert;
- een gemeenschappelijk vertel- en voorleesbeleid opzet;
- de teambibliotheek beheert;
- verantwoordelijk is voor het scheppen van een taalrijke leeromgeving;
- het team voedt met ideeën, suggesties, materialen;
- collega's ondersteunt en inspringt waar dat nodig is.

Zo'n functionaris moet een stevige opleiding tot taalcoördinator volgen. Die opleiding, specifiek bestemd voor taalcoördinatoren aan vernieuwingscholen, kunnen Jenaplanvereniging en Freinetbeweging samen verzorgen.

4 Rijke bronnen

Wie zonder methodes werkt, is, individueel en als team, meer dan anderen aangewezen op rijke bronnen, vakdidactisch maar zeker ook inhoudelijk. Dat vraagt om een goede teambibliotheek, maar een woordenboek bijvoorbeeld behoort ook in ieder klaslokaal aanwezig te zijn. Het is van groot belang dat kinderen vanaf hun kleutertijd juffen en meesters

meemaken die het woordenboek, de groene woordenlijst en andere bronnen raadplegen.

Te denken valt aan vier categorieën:

1. *Naslagwerken over taal*. Naast gewone woordenboeken een spreekwoorden- en een etymologisch woordenboek bijvoorbeeld. Een boek over taalgeschiedenis. En zeker ook een stijlboek dat antwoord geeft op vragen als: wat is correct Nederlands? Wanneer gebruik je een puntkomma? Hoe schrijf je een circulaire? Enzovoorts.
2. *Naslagwerken over kinderliteratuur*. Boeken met informatie over boeken, schrijvers en illustratoren, ook te gebruiken door bovenbouwkin-deren voor hun boekpresentatie. Boeken die helpen bij het samenstellen van een canon en het opzetten van een beleid voor kinderlite-ratuuronderwijs en een voorleesbeleid.
3. *Boeken met verhalen en gedichten* om voor te lezen, om op te zeggen en te spelen en als bron voor het vertellen: verzamelbundels met bakerrijmpjes, gedichten, sprookjes, mythen, sagen, bijbelverhalen.
4. *Boeken over de taallesdidactiek*. Algemene, zoals Taal- didactiek aan de basis, en meer specifieke over bijvoorbeeld taaldrukken, schoolcorre- spondentie, leeskring, kringgesprekken voeren, levend lezen, filosofe- ren met kinderen.

Zie verder Bijlage 1.

5 Taalrijke leeromgeving

Er bestaan verschillende taalverwervingstheorieën, maar over één ding zijn de geleerden het wel eens: je kunt nog zo'n grote talenknobbel hebben (aangeboren taalleervermogen zeggen de geleerden), praten leer je niet op een onbewoond eiland, net zo min als je leert lezen en schrijven in een schriftloze cultuur. En dat kinderen uit een mondeling en schriftelijk taalarm milieu meer moeite met ons onderwijs hebben dan hun in dit opzicht rijker bedeelde klasgenootjes, weet iedereen uit ervaring.

We moeten niet de illusie wekken dat de school alle taalproblemen kan oplossen, maar we kunnen wel tot het uiterste gaan in ons taalaanbod, in het scheppen van een rijke, stimulerende taalomgeving. Die bestaat, globaal gesproken, uit drie componenten:

- a. *De taalgebruikers*: de leerlingen en hun leraar. De eersten kunnen we niet kiezen, die komen, elk met zijn eigen taalgebruik en taalbeheer- sing. Maar taalniveau en taalgedrag van de leraar is wel degelijk onze

verantwoordelijkheid (zie hiervoor, paragraaf 2 en 3).

- b. *De taalmaterialen*: boeken, teksten, werkmiddelen (van speelpoppen tot spellinginstructiekaarten), werktuigen (van papier tot beamer, van potlood tot tekstverwerker, van krijt tot drukpers) en dat alles in een aangenaam ogende, uitnodigend en overzichtelijk ingerichte ruimte.
- c. *De taaldidactiek*: de wijze waarop we ons taalonderwijs inrichten en de rol die taalgebruikers en taalmaterialen daarbij spelen (zie de hoofd- stukken 4, 5 en 6).

6 Doelgericht werken

Goed taalonderwijs is ook: doelgericht werken. Wat willen we bereiken met onze kinderen? Of, van buitenaf: wat willen jullie nu eigenlijk en hoe controleer je dat? De methode-volgers vinden het antwoord op die vraag in de handleidingen van hun taalmethode.

Dat ligt voor ons wat moeilijker, maar we kunnen er niet onderuit : ouders en inspectie vragen om uitleg. Die willen weten wat we doen, hoe we het doen en waarom we het doen zoals we het doen. Het biedt ons ook de mogelijkheid kleur te bekennen en uit te leggen hoe we inhouden en technieken (werkwijzen) kiezen en waarom. Dat zijn we minstens aan onszelf verplicht als scholen met een zekere pretentie.

Noten

- 1) Grote schoolteams zouden ook met coördinatoren-koppels kunnen werken. Voordelen: gedeelde verantwoordelijkheid; stimulerend; meer garantie voor continuïteit.

Hoofdstuk 2

INHOUDEN & WERKWIJZEN KIEZEN

1 Kiezen vanuit een visie

Jaarklassen of stamgroepen, welke jaartallen wel en welke niet, met of zonder methode rekenen en taal geven, methodisch of levend lezen, accent op mondeling of op schriftelijke taalontwikkeling, welke grammatica? Allemaal vragen waar je als schoolteam en teamlid voor komt te staan. Onderwijs geven is gebaseerd op keuzen maken: wat doen we op school en hoe en waarom?

Strikte methodegebruikers lijken die vraag te kunnen omzeilen: staat immers in de handleiding? Inderdaad, dan laat men het kiezen over aan de methodeschrijvers; en ook dat is een keuze. Zo gemakkelijk komen wij er niet af en dat willen we niet; dat is onze keus. We vragen ons dus af: wát doen we bij taal en hoe en waarom? Wat deftiger: welke inhouden, welke werkwijzen en zeker ook: op grond van welke visie?

Want hoewel we daar niet voortdurend mee te koop lopen en hoewel we ons daarvan ook niet steeds bewust zijn, onze keuzen weerspiegelen onze opvattingen over:

- het pedagogisch klimaat: *relatie, competentie, autonomie* ;
- het lerende kind: *levend leren*;
- de ontwikkeling van taalfuncties: *ordening, expressie, communicatie*;
- de vormgeving van ons taalonderwijs: *levensechte taalgebruikssituaties*;
- de bedoeling van ons taalonderwijs: *scholing, vorming of beschaving?*;
- school en maatschappij: *inburgeren en levenskunst*.

Onze onderwijsvisie bestaat uit deze zes componenten die hierna afzonderlijk besproken zullen worden.

2 Pedagogisch klimaat¹⁾

Inhoud en vormgeving van ons taalonderwijs dragen bij aan het pedagogisch klimaat binnen onze school. Onze opvattingen daarover sluiten aan bij die van de orthopedagoog Stevens die samengevat hierop neerkomen: kinderen kunnen zich pas ten volle ontwikkelen als ze gemoti-

veerd zijn, maar dat is wel afhankelijk van enkele wezenlijke voorwaarden:

- Kinderen moeten zich veilig en aanvaard voelen zoals ze zijn: *relatie*.
- Kinderen moeten zelfvertrouwen krijgen en hebben: *competentie*.
- Kinderen moeten zelfstandig kunnen worden en zijn: *autonomie*.

2.1 Relatie. School, team, groepsleider spannen zich ervoor in, dat elk kind zich veilig, aanvaard en gewaardeerd voelt, dat het een eigen plek heeft. Dat heeft met sfeer te maken, met ruimte geven, met beschikbaar zijn, met de tijd nemen voor kinderen. Het heeft bovenal te maken met het accepteren van verschillen tussen kinderen. De leraar:

- is bereid tot luisteren en leert kinderen naar elkaar te luisteren;
- toont belangstelling voor de taaluitingen en voor het taalgebruik van ieder kind, ook voor diens moedertaal, etnisch of regionaal bepaald;
- bevordert samenwerking bij taalactiviteiten om zo van en met elkaar te leren, samen hun taal verder te ontwikkelen;
- grijpt ervaringen van kinderen aan om die om te zetten in taalactiviteiten.

Een aantal werkwijzen en technieken waarbij deze opvattingen in praktijk omgezet worden:

- **kringgesprekken en klassenvergaderingen;**
- **werken in hoeken;**
- **teksten schrijven en bespreken;**
- **samen de klassen- of schoolkrant maken;**
- **maken en presenteren van werkstukken.**

2.2 Competentie. School, team, groepsleider doen er alles aan om het zelfvertrouwen van de kinderen te versterken. Voor taalonderwijs houdt dat onder meer in dat de leraar:

- de eigen taalcompetentie en taalgevoeligheid verder blijft ontwikkelen;
- hoge maar realistische verwachtingen van ieder kind heeft;
- vertrouwen stelt in de eigen taalontwikkelingsmogelijkheden van elk kind;
- positief reageert op taaluitingen en taalwerk van de leerlingen;
- taalopdrachten (naar inhoud en instructie) afstemt en beoordeelt op ieders eigen niveau, waardoor het competentiegevoel kan groeien.

Een aantal werkwijzen en technieken waarbij deze opvattingen in praktijk omgezet worden (naast eerder genoemde):

- *levend lezen in eigen tempo en op eigen niveau;*
- *tutor-lezen;*
- *individuele instructie;*
- *eigen vrije teksten en gedichten schrijven en voorlezen;*
- *deelname aan schoolcorrespondentie (brief of e-mail);*
- *meewerken aan school- of klassenkrant;*
- *leidinggeven aan de kring;*
- *spreekbeurt voorbereiden en houden;*
- *portfolio, onderdeel eigen rapport schrijven;*
- *leercontract met remedial teacher.*

2.3 *Autonomie*. School, team en groepsleider bevorderen zelfstandigheid, zelfredzaamheid en verantwoordelijkheidsgevoel van de leerlingen. Voor taalonderwijs betekent dat onder meer dat de kinderen:

- meedenken en meebeslissen over vorm en inhoud van het taalonderwijs;
- leren zelf hun taalactiviteiten te plannen en problemen op te lossen.

Een aantal werkwijzen en technieken waarbij deze opvattingen in praktijk omgezet worden (naast eerder genoemde):

- *leren werken met dag-, week- en maantaken;*
- *dagelijks in de kring doornemen van dagplanning, planbord;*
- *leren meedoen in de klassenvergadering, leiding geven, afspraken vastleggen;*
- *waar mogelijk eigen schriftelijk werk zelf nakijken;*
- *werkstukken maken;*
- *rondleidingen verzorgen bij open avonden.*

3 Levend leren²⁾

Inhoud en vormgeving van ons taalonderwijs worden mede bepaald door onze kijk op het lerende kind. Binnen de vernieuwingsbewegingen circuleren verschillende termen om het leren van kinderen te typeren. Bij EGO-scholen bijvoorbeeld, spreekt men van ervaringsgericht onderwijs. Die term kom je ook tegen in jenaplankringen, net als ontdekkend en functioneel leren trouwens. In freinetpublicaties gaat het meestal over natuurlijk leren en steeds vaker ook over interactief leren. Een korte toelichting.

- Bij *ervaringsgericht onderwijs* wordt van alle betrokkenen een ervaringsgerichte houding verwacht, uitgaande van aanvaarding, echtheid, betrokkenheid en welbevinden. Niet het aanbod of toetsbare resultaten maar het proces binnen een groep kinderen staat centraal. Daarbij observeren de leraren de kinderen intensief en zorgen ze voor een goed voorbereide omgeving, met ruimte voor initiatieven van kinderen.
- Bij *ontdekkend leren* stellen we ons het kind voor als een jonge onderzoeker die spelender- en lerenderwijs de wereld verkent: door proeven, horen, ruiken, waarnemen, experimenteren, vergelijken, door te lezen en erover te praten, door te schrijven en erover vertellen, krijgen ze zicht op hun leven en de wereld waarin ze opgroeien.
- De term *functioneel* in bijvoorbeeld *functioneel leren lezen* benadrukt dat leren lezen vanaf het begin in dienst staat van betekenis- en zingeving: kinderen weten waarmee ze bezig zijn en waarom ze doen wat ze doen.
- *Natuurlijk leren* wil zeggen: leren vanuit de natuurlijk behoefte om te kunnen wat anderen ook kunnen, met behulp van natuurlijke materialen in natuurlijke situaties, in een uitdagende omgeving die hun leergerigheid prikkelt.
- De term *interactief leren* benadert het leren als een communicatieproces tussen het lerende kind en de leeromgeving (onderwijsruimte, leraar, kinderen, leergebieden). Zo leer je bijvoorbeeld lezen door te schrijven en schrijven door te lezen. En je leert van elkaar, je inspireert elkaar.

Verschillen in termen verwijzen naar verschillen in visie, maar wie daar oog voor heeft, ontdekt ook verwantschap. Dat gemeenschappelijke is te vangen in *levend leren*. Deze aanduiding:

- bundelt de essenties van ervaringsgericht, ontdekkend, functioneel, natuurlijk en interactief;
- maakt duidelijk dat het *leven* zelf onze leerschool is;
- onderstreept dat leren op school ingebed is in het groeps- en school-*leven*;
- laat zien dat je leert voor het *leven* en dat je je hele *leven* blijft leren;
- accentueert dat leren moet *leven*, spannend en uitdagend kan zijn. Een aardige bijkomstigheid is bovendien dat *Levend Leren* en *Levend Taalonderwijs* mooi aansluiten bij *Levend Lezen*³⁾ en het al enigszins ingeburgerde *Levend Rekenen*⁴⁾

4 Ordening, expressie, communicatie⁵⁾

Inhoud en vormgeving van ons taalonderwijs dragen ook het stempel van onze visie op taal en taalverwerving. Om met dat laatste te beginnen: is de taalomgeving of het aangeboren taalleervermogen de beslissende factor bij het aanleren van de moedertaal? Met andere woorden: is taal leren een vorm van imitatie (a) of van (b) creatie? Wie (a) zegt, geeft anders taalonderwijs (namelijk uiterst gestructureerd, methodisch en systematisch, met veel voor- en nadoen, veel driloefeningen) dan wie voor (b) kiest: uitgaan van de mogelijkheden van het kind en die verder ontwikkelen.



Zolang de geleerden het niet eens zijn, varen we op het kompas van ons gezond verstand en dat zegt: een hond, opgevoed en gekoesterd door sprekende mensen, zal nooit leren spreken: hij heeft het niet in zich; en een kind op een onbewoond eiland zal het ook nooit leren, want hij heeft geen voorbeeld en geen gesprekspartner. Voor de school betekent dat:

- a. zorgen voor een rijke taalomgeving, die kinderen prikkelt en goede voorbeelden toont;

- b. aansluiten bij de taaluitingen van kinderen en van daaruit hun taalgevoel en taalvaardigheid verder ontwikkelen.

Maar vaardigheid waarin? Welke taalfunctie vinden we het belangrijkste, waar leggen we de accenten?

- a. Op *ordening*? Door middel van taal kunnen we de wereld begrijpelijk, overzichtelijk maken, kunnen we informatie verwerven en verwerken. Hoe groter de woordenschat en hoe groter de vaardigheid om indelingen te maken, hoe beter dat lukt. Dus veel doen aan woordenschatuitbreiding, veel rubriceeroefeningen, vaak internetten?
- b. Op *communicatie*? Door middel van taal communiceren we met anderen dichtbij of ver weg. Wie helder communiceert (scherp en onbevangen luistert, duidelijk formuleert) voorkomt misverstanden en bereikt gemakkelijker zijn doelen. Dus veel oefenen in vergaderen (klassenkring, schoolraad), brieven schrijven, e-mailen?
- c. Op *expressie*? Door middel van taal kunnen we onze gevoelens en gedachten uiten. Zo kunnen we geestelijk groeien, het kan opluchten, bevrijden. Dus veel drama en vaak vrije teksten en poëzie schrijven, voorlezen in de leeskring, voordragen, presenteren?

5 Levenschte taalgebruikssituaties

Inhoud en vormgeving van ons taalonderwijs weerspiegelen ons onderwijsconcept. Dat vind je ook terug in de inrichting van school en klaslokaal. Lokaal en taal hebben sowieso veel met elkaar te maken: er is een schrijfhoek, een leesluisterhoek, er is een kringruimte voor gesprekken, vergaderen, presentaties.

En waarover spreken zij? Over wat iemand heeft meegemaakt, over de plannen voor die dag of week, over wat er de afgelopen dag of week is gebeurd. En wat wordt gepresenteerd? Een toneelstukje, een tekening, de uitkomsten van een onderzoekje.

Sommige klassen hebben een drukhoek. Daar worden teksten vermenigvuldigd, gebundeld tot een klassenkrant of een boekje. En waarover schrijven zij? Over hun eigen ervaringen en gevoelens (vrije tekst, gedicht), over een onderzoekje voor een WO-studie (een verslag dus). En wat je hebt geschreven, wordt daarna door anderen gelezen. Dat geldt wel in bijzondere mate voor scholen die met elkaar corresponderen en zo ervaringen uitwisselen en elkaars blikveld verruimen.

Allemaal vormen van taalonderwijs. Allemaal in authentieke, levensechte taalgebruikssituaties. Niet bedacht, niet gekunsteld, maar levensecht, betekenisvol, functioneel. Dat betekent ook dat:

- a. we taalbeschouwing zoveel mogelijk koppelen aan (beter) leren lezen en schrijven;
- b. we leesstrategieën en studietechnieken niet cursorisch aanbieden en oefenen, maar al doende aanleren (zie hoofdstuk 5).

6 Scholing, vorming of beschaving?⁶⁾

Inhoud en vormgeving van ons taalonderwijs vloeien voort uit onze visie op de taak van de school in de samenleving. Wat kan of moet de school voor de samenleving betekenen? Daarover bestaan drie soorten opvattingen waarvan, afhankelijk van de tijdgeest, telkens een de boventoon voert. Een toelichting aan de hand van het leren lezen.

Op dit moment zijn het de *scholars* die het debat beheersen. Doel van het onderwijs is volgens hen vooral *economische participatie*. Zij benaderen het leren lezen als een bundeling van vaardigheden, methodisch aangeleerd en stuk voor stuk toetsbaar.

Daartegenover staan de *vormers* van de actuele en traditionele vernieuwingsbewegingen (sedert het begin van de 20^{ste} eeuw). Hun onderwijs is kindvolgend en maatschappijvormend, maar toegespitst op *sociale participatie*. Hun leesonderwijs is daarop geënt: functioneel, ieder in eigen tempo, gericht op communicatie.

Voor de derde stroming, die van de *beschavers* is, betekent leren lezen vooral: toegang krijgen tot de beschaving. Onderwijs is gericht op *culturele participatie*, deelgenoot worden van een culturele gemeenschap en haar culturele erfgoed.

Een paar kanttekeningen.

- a. Het gaat hier om een ideaaltypische indeling die niet helemaal recht doet aan de werkelijkheid: natuurlijk zijn de *scholars* niet wars van communicatie, en natuurlijk tref je in de schoolpraktijk van *vormers* wel degelijk scholingsmomenten aan; het is een kwestie van meer of minder accent.
- b. Die accentverschillen kunnen wél grote gevolgen hebben. Bijvoorbeeld, het achtste jaar is bijna om, je móet kiezen: er is alleen nog tijd voor een cursus zakelijke brieven schrijven of voor het samen schrijven van de teksten voor de afscheidsmusical. De bovenliggende visie zal de keus bepalen.

De derde stroming heeft in de loop van de twintigste eeuw, in concurrentie met de twee eerste, steeds meer terrein moeten prijsgeven. Maar nu als gevolg van mondialisering, internationalisering en de toestroom van nieuwe Nederlanders de Nederlandse identiteit onder druk is komen te staan, zou het tij wel eens kunnen keren⁷⁾.

7 Inburgeren en levenskunst

Inhoud en vormgeving van ons taalonderwijs houden ten slotte ook verband met onze visie op mens en maatschappij, onze levens- en wereldbeschouwing, om het actueel te zeggen: ons waarden- en normensysteem. Wat is onze gemeenschappelijke maatschappijvisie?

Petersen zag de samenleving als een gemeenschap (Gemeinschaft) met als kern het gezin. Zijn school was een proeftuin voor een dergelijke samenleving en was gemodelleerd naar het gezin, waarin ieder zijn eigen plaats heeft en naar vermogen verantwoordelijkheid draagt; vandaar dat hij het klaslokaal als een school-woonkamer inrichtte. Freinet koos zijn uitgangspunt in de maatschappij (Gesellschaft). Zijn schoolklas was een werkplaats, de klassengroep een maatschappij-in-de-dop, de afspiegeling van een toekomstige, rechtvaardige en democratische samenleving.

Jenaplanners en freinetwerkers kunnen goed samenwerken, omdat ze ondanks verschillen veel gemeenschappelijks hebben. In beide schoolpraktijken bestaat veel ruimte voor persoonlijke ontwikkeling, individuele expressie, eigen initiatief enerzijds en anderzijds wordt er sterk gehecht aan gemeenschappelijkheid, saamhorigheid, samenwerken, overleggen en samen beslissingen nemen. Anders gezegd, beide concepten worden gedragen door de pijlers *vrijheid* en *verantwoordelijkheid*, een visie die bij uitstek gestalte krijgt in de kring en de klassenvergadering.

En zoals je als leerling in de klas je eigen plek hebt, zo zul je je een eigen plaats moeten verwerven in de samenleving. *Inburgeren* dus. Niet alleen nieuwe Nederlanders, alle Nederlanders moeten inburgeren, een plek vinden, zich thuis voelen. Daarbij gaat het om saamhorigheid, respect, burgerzin, democratische gezindheid. Maar ook om vragen als: waar of onwaar, mooi en lelijk, echt of onecht. En hoe moeilijk misschien, ook om vragen als: goed of slecht, wat hoort wel en wat hoort niet? Dan komt de vraag: welke waarden en normen stralen we uit? Welk voorbeeld geven we: wat vinden wij echt, eerlijk, waar, goed? Inburgeren houdt dus in: inpassen, inschikken, je voegen naar. Maar dat

is niet alles. Je mag ook kunnen genieten van de mooie en lekkere dingen in het leven, van je eigen prestaties. Je mag jezelf zijn, jezelf ont-plooiën, mooie dingen maken, wat van je leven maken, kortom een levenskunstenaar worden. En ook hier past de vraag: wat laat de school de kinderen zien, waarvan ze mogen genieten? En dus, wat bieden we kinderen aan: welke muziek, welke verhalen, welke boeken, gedichten, enzovoorts. Welke elementen uit ons gemeenschappelijk cultureel erfgoed vinden we belangrijk genoeg om door te geven?⁸⁾

En het ideaal van het wereldburgerschap dan, zijn we dat kwijt? Nee, maar er gaat iets aan vooraf: pas als je érgens, op een bepaalde plek, thuis bent, kun je je overal thuisvoelen. Je moet eerst je eigen plek gevonden hebben. Een plek die je deelt met anderen. Delen in de dubbele zin des woords: (a) je bent er samen op hetzelfde moment, hebt een tijdlang dezelfde geschiedenis; (b) ieder krijgt een deel, een stukje en daarvoor gelden afspraken. Die plek is thuis (daar ben je kind), op school (daar ben je leerling), op het werk (medewerker), in de samenleving (levenskunstenaar) en in de politieke gemeenschap (medeburger).

Noten

- 1) Deze begrippen zijn ontleend aan L. STEVENS, *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*, Den Haag 1997
- 2) Deze paragraaf steunt op een vergelijkbare paragraaf (p 12) over de term *levend lezen* in R.BROERSMA/J.NICOLAI/J.TANS, *Levend Lezen, dat's de kunst*, De Reeks 3, Valthe 2003.
- 3) Zie *Levend Lezen, dat's de kunst*.
- 4) Deze aanduiding werd geïntroduceerd in het boek WERKGROEP REKENEN/WISKUNDE FREINET-ONDERWIJS, *Levend Rekenen, da's pas realistisch*, Enschede 1998 (SLO).
- 5) Zie hiervoor NIJMEEGSE WERKGROEP TAALDIDACTIEK, *Taaldidactiek aan de basis* (hfst 2.3), Groningen 1992
- 6) Zie R. BROERSMA, *De baron, de prins en Doornroosje, over het verband tussen lezen en inburgeren*, in: *Mensenkinderen* (nr 2) jrg 19, 2003.
- 7) Aanwijzingen hiervoor zijn de roep om meer kennis van de vaderlandse geschiedenis en het waarden- en normendebat.
- 8) Zie ook hfst 7.6 en 8.8 en de bijlagen 4 en 5.





Hoofdstuk 3

DOELEN STELLEN & KINDEREN VOLGEN

1 Kindvolgend of kerndoelgericht?

1.1 Het dilemma: volgen of sturen? Werkers aan vernieuwingsscholen ervaren soms een spanning tussen enerzijds uitgaan van het kind en anderzijds het moeten toewerken naar einddoelen. Volgen of sturen? Ook in dit boek kunnen we niet om deze kwestie heen. Zeker niet nu we zélf met een voorstel voor werkdoelen op de proppen komen. Dat roept meteen een volgende vraagstelling op: wie doelen stelt, wil ook weten of ze bereikt zijn, en hoe kom je daarachter? Over die twee zaken gaat het in dit hoofdstuk:

- Kindvolgend of kerndoelgericht (paragraaf 1-4).
- Volgen, vorderingen beoordelen en vastleggen (paragraaf 5).

1.2 Met of zonder school? Kinderen ontwikkelen zich of blijken ontwikkeld te zijn. Zo beheerst menig kind van vier jaar de moedertaal tot op grote hoogte, beschikt het over een aardige woordenschat, past het de essentiële grammaticale regels toe. Hoe kan dat? We kennen een deel van de factoren, zoals pratende mensen in de directe omgeving en we weten ook dat bijvoorbeeld doofheid zo'n ontwikkeling kan belemmeren. Maar hoe het proces bij ieder kind afzonderlijk heeft plaatsgevonden, valt moeilijk te zeggen. Elke (taal)ontwikkeling is uniek, zowel naar aanleg als naar omstandigheden. En dat aanvankelijk allemaal zonder onderwijs of school.

Een ontwikkeling kan ook heel doelbewust en stap voor stap gestuurd worden, zoals in een scholingsproces. Als leerprocessen zich alle min of meer vanzelf zouden voltrekken, was scholing overbodig en onwenselijk. De zogenaamde ontscholers uit de jaren zeventig, met Illich als bekendste, hekelden doelbewust dat leren in het instituut school: ineffectief, zeer kostbaar met als nevenproducten verveling en het verdwijnen van motivatie.¹⁾

Maar je zou de school ook zo kunnen inrichten dat de kinderen zoveel mogelijk uit zichzelf leren en alleen waar dat niet mogelijk blijkt sturing en structuur te bieden. Al te vaak meent men dat zelfontwikkeling in feite onmogelijk is en nog een tijdrovende omweg ook. In die opvatting zijn onderwijsarrangementen er nu juist voor om tijd te winnen, recht

op het doel af, onder de beste omstandigheden. Daar liggen aanvechtbare vooronderstellingen onder:

- Leren heeft per definitie haast; dus: hoe vroeger hoe beter.
- De optimale condities zijn voor ieder kind gelijk.

1.3 Motivatie. Geen twee kinderen maken een geheel identiek leerproces door, ook niet als ze hetzelfde onderwijs ontvangen. Ook het optimale leermoment is niet voor alle kinderen gelijk. Zo stelde Maria Montessori terecht dat een kind zich het lezen eigen moet kunnen maken zo tussen het vierde en het zevende jaar. Het ene kind leert zo goed als 'vanzelf' lezen, terwijl het andere kind veel meer structuur en scholing nodig heeft.

Bij dit alles is motivatie om iets te leren van groot belang. De vraag hoe een en ander georganiseerd kan worden is een afgeleide, die komt daarna. Waardoor leert een kind zo snel spreken? Omdat het onbedwingbare wens heeft om met anderen te communiceren. En waarom verloopt dat proces bij tweelingen vaak langzamer? Omdat die als een twee-eenheid langer voldoende hebben aan hun non-verbale interactie. En toch haalt niemand het in zijn hoofd om een begeleidingstraject op te zetten om deze 'achterstand' weg te werken.

1.4 Eigen leerweg. Helemaal en voorgoed oplossen zullen we het dilemma 'vorming of scholing' wel nooit, maar er valt goed mee te leven als we erkennen dat:

- ieder kind recht heeft op een eigen leerweg;
- we geen algemene uitspraken kunnen doen over wat 'van binnenuit' of wat 'van buitenaf' geleerd moet worden.

Leraren op vernieuwingsscholen ervaren de mogelijkheden en begrenzungen van spontaan en natuurlijk leren én van gestuurd en gestructureerd leren. Ze weten uit ondervinding dat haast een slechte raadgever is en dat je kinderen niet voortdurend met elkaar moet vergelijken, omdat dit leidt tot onderschatting van zelfgestuurd en overschatting van extern gestuurd leren. Hun vakmanschap moet blijken uit het voortdurend zoeken naar de beste leercondities voor ieder kind afzonderlijk en de rijkdom aan leersituaties die ze weten te creëren, waarin beide vormen van leren een plaats krijgen, elkaar aanvullen en versterken.

2 Kerndoelen, streefdoelen, werkdoelen

2.1 *Inspectiebeoordeling.* Sinds 1998 geldt de *Wet op het Primair Onderwijs (WPO)*. Vanaf dat moment werden ook de kerndoelen van kracht voor de basisschool. Naast het gebruik van een moderne methode lijken deze (steeds veranderende) kerndoelen ankerpunten te zijn voor beoordelingen van de inspectie. De ervaring leert dat vernieuwingscholen, werkend zonder taalmethode, worden aangesproken op het ontbreken van zoiets als een taalbeleidsplan waarin voor de inspectie zichtbaar wordt gemaakt:

- het leerstofaanbod in ononderbroken ontwikkeling tussen leerjaren;
- een logische opbouw naar het voldoen aan de kerndoel-eisen.

Periodiek onderzoekt de onderwijsinspectie de opbrengsten van scholen. Daartegen bestaat op zichzelf geen bezwaar, maar juist wél als blijkt dat het toegestane meetinstrumentarium strijden met de uitgangspunten van de *Wet op het Primair Onderwijs (WPO)*, van *Weer Samen Naar School (WSNS)* en het *Procesmanagement Primair Onderwijs (PMPO)* en de gezaghebbende publicatie 'Overdenken en doen' van Prof. Luc Stevens.

2.2 *Onderwijsaanbod.* Gelukkig hebben kerndoelen nog altijd betrekking op het onderwijsaanbod van de school en worden als te bereiken doelen gehanteerd. Men zou ze daarom beter *streefdoelen* kunnen noemen. Natuurlijk is er een verband tussen wat de school aanbiedt en wat zij wil bereiken, maar wat élk kind minimaal zou moeten kunnen en kennen is heel wat anders. Daarbij zou op zijn minst ernstig rekening gehouden moeten worden met de kinderen die sinds 1997 niet meer naar het speciaal onderwijs gaan, maar volgens de uitgangspunten van WSNS wel in het basisonderwijs thuishoren. Wij zouden mede daarom nog liever spreken van *werkdoelen* (zie paragraaf 4).

3 De nieuwe kerndoelen voor taal

Wat volgens de overheid tot het taalonderwijsaanbod van iedere school behoort, staat in de voorgestelde *nieuwe kerndoelen*, waarvan we het gedeelte over Nederlands hier overnemen. Dat maakt vergelijking met de door ons voorgestelde *werkdoelen voor taalonderwijs* (zie de hoofdstukken 7 t/m 10) mogelijk.

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 (onderdelen 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.

4 Werkdoelen voor taalonderwijs

4.1 *Koersbepalend, richtinggevend.* Welke werkdoelen ons voor ogen staan en hoe die in leerlijnen uitgewerkt worden, staat in hoofdstuk 4. Nu alvast dit: *Werkdoelen* geven richting aan ons handelen; ze helpen ons vaststellen of we 'op koers' liggen. En de *leerlijnen* dienen als tussentijdse markeringspunten, 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.

4.2 *Dat's andere taal in kort bestek.* 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 (hfst 1.5 en 5.3) bij kinderen de drie taalfuncties ordening, expressie, communicatie (hfst 2.4) helpen te ontwikkelen in functionele en levensechte taalgebruikssituaties (hfst 5). Het kinderleven van alledag, binnen en buiten school bijvoorbeeld, is aanknopingspunt voor vertellen, gesprekken, naar elkaar luisteren, vergaderen, overleggen, verslag doen (hfst 5.5). 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 (hfst 5.12).
- c. Leren lezen en schrijven doen we vanuit een doorleefde context (hfst 5.8): 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 (hfst 5.10), verhalen, brieven of e-mailtjes voor de correspondentieklas (hfst 5.11).

- 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 (hfst 5.9). 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.

4.3 *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 vernieuwingsscholen 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 (hfst 7 t/m 10) 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 genoegen 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 mondelinge 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 Documenteren, evalueren, registreren²⁾

5.1 Uitgangspunten. Al geloven we niet in: meten is weten, en al gaan we er evenmin vanuit dat alles wat kinderen leren op ons conto komt, we willen toch wel weten wat de effecten van onze onderwijsinspanningen zijn, en of onze leerlingen vorderingen maken. Dat willen ze zelf trouwens ook. En hun ouders, niet te vergeten. Ons alternatief voor het gangbare taalonderwijs - taal-zonder-methode, of beter, levend taalonderwijs - vraagt om het ontwerpen van een eigen, daarbij passend volgsysteem. Dit systeem-in-ontwikkeling zal uit deze drie elementen bestaan:

- Documentatie (verzamelen, vastleggen en beschrijven) van de ontwikkeling van ieder kind (5.2).
- Evaluatie van de leerprestaties (5.3).
- Registratie van de voortgang (5.4).

5.2 Documentatie. Om een authentiek en onbevooroordeeld beeld te krijgen van een bepaalde leerontwikkeling zullen we moeten observeren, beschrijven, vastleggen en documenteren. Dat heeft veel voordelen, vooral wanneer dit zo dicht mogelijk bij het gebeuren zelf staat. Opnamen (beeld en geluid), foto's van werksituaties, werkstukken, tekeningen, teksten, voortgangsregistratie (5.4), verslagen van gesprekken, eigen reflectie, enzovoort.

5.2.1 Portfolio. Deze manier van leerlingvolgen komt heel dicht bij het werken met brevetten in freinetgroepen, of bij de huidige ontwikkeling van leerlingportfolio's³⁾.

Een portfolio is een keuze uit werk van een leerling in een bepaalde periode, samengesteld door de leerling zelf in overleg met juf of meester, en geeft een beeld van persoonlijke ontwikkeling of het leerproces van de leerling. Elke portfolio is uniek.

5.2.2 Leerling, leraar, ouders. Werken met portfolio's biedt meer dan toetsing en registratie alleen, voor alle betrokkenen.

Voor de leerling levert het portfolio op:

- Als je zelf je portfolio samenstelt met werk waar je trots op of tevreden over bent, wordt duidelijker wat je geleerd hebt; je kunt wat laten zien.
- De kinderen kunnen in overleg met de leraar zelf bepalen wat de volgende leerstappen zullen zijn en wat extra aandacht vraagt.
- Ze weten waar ze mee bezig zijn, worden geprikkeld tot argumenteren en actiever bij de eigen ontwikkelingsprocessen betrokken.
- Aan het eind van groep 8 heb je een prachtige verzameling van je eigen basisschoolwerk.

Voor de leraar levert het portfolio op:

- Een verzameling gevarieerde gegevens over werk en ontwikkeling van een leerling.
- Een geheugensteun en meer inzicht in processen om gericht te kunnen motiveren, begeleiden en evalueren.
- Argumentatie om uitspraken te kunnen doen over het leren van een leerling.
- Inzicht in verschillen tussen leerlingen.

Voor leraar, leerling en ouders:

- De basis voor gezamenlijke reflectie, kritische waardering van het gemaakte werk en voor overleg over aandachtspunten bij het verdere werk.

5.3 Evaluatie. Zoals al eerder opgemerkt, de werkdoelen voor taalonderwijs zijn niet in de eerste plaats bedoeld als minimumeisen waaraan alle leerlingen zouden moeten voldoen. Ze vormen een aanbod van taalgenres; en we doen ons best dat zoveel mogelijk leerlingen zoveel mogelijk genres zo goed mogelijk onder de knie krijgen. Dat vraagt om evaluatie.

5.3.1 Evaluatievormen. Er is zijn verschillende manieren om vast te stellen of een beoogd (taal-)doel bij een kind of groep is bereikt, variërend van een gestandaardiseerde toets tot een kortdurende observatie waaruit iets met zekerheid kan worden geconcludeerd. Welk middel men kiest is afhankelijk van diverse factoren:

- De onderwijsinhoud. Begrip voor de inhoud van een sprookje vraagt om een geheel andere vorm van evaluatie dan het toepassen van een spellingregel.
- De ervaring van de leraar. Een ervaren leraar kan vaak volstaan met een waarneming; wie net begint heeft meer behoefte aan met externe middelen verkregen zekerheid.
- Het kind. Het ene kind kan ondubbelzinnig duidelijk maken dat

een doel is bereikt, bij een ander is er nog zo veel onzekerheid dat 'nader onderzoek' gewenst of nodig is.

- De beschikbare tijd. Uitgebreid iedereen frequent observeren en toetsen bijvoorbeeld kost veel tijd.
- De beschikbare financiën. Er zijn goedkope en kostbare evaluatievormen.

5.3.2 Taalgenres noteren en waarderen. Een eerste vorm van evaluatie, passend bij levend taalonderwijs, is het noteren van de genres die een kind in de loop van de schooljaren heeft beoefend. Het overzicht geeft een duidelijk beeld van wat een kind heeft gedaan. Ook kan men per genre aangeven op welk niveau het kind presteert. Bij de normering zijn er twee mogelijkheden:

- Wat is het niveau in vergelijking met leeftijdgenoten?
- Hoe is de prestatie in vergelijking met eerder werk van het kind?

Veel vernieuwingsscholen kiezen er op principiële gronden voor om vergelijking met eigen werk tot uitgangspunt te kiezen, ook in de rapportage aan ouders en anderen. Dat is geheel in overeenstemming met de Wet op het Primair Onderwijs, waar 'een ononderbroken ontwikkeling van ieder kind' (artikel 8) voorop staat en met publicaties van het Procesmanagement Primair Onderwijs waar men van verschillen tussen kinderen uitgaat.

5.3.3 Toetsen. Een tweede mogelijkheid is toetsen. Ieder kind aan gestandaardiseerde toetsen te onderwerpen lijkt ons niet zinvol. Dat doen we alleen wanneer het nodig is, bijvoorbeeld als een kind vastloopt en er behoefte is aan specifieke gegevens.

Iets anders is het toetsen van bepaalde vaardigheden in het kader van de genre-leerlijnen. Zodra zichtbaar is dat een kind aan een toets toe is (er is in voldoende mate geoefend), kan het een proef afleggen. Als die lukt, is de oefenfase voor dat onderdeel afgesloten en kan het verworven worden ingezet als een functionele vaardigheid. Bij levend leren worden leren en toepassen waar mogelijk geïntegreerd.

5.3.4 Het vele toetsen. Toetsen van het Cito en daarmee vergelijkbare andere toetsen worden momenteel meestal gebruikt voor de vergelijking van vorderingen met leeftijdgenoten, omdat instanties als de onderwijsinspectie daarop aandringen. Tegen deze voorkeur valt heel wat in te brengen:

1. De veronderstelling is hier dat kinderen van eenzelfde leeftijd (ongeveer) gelijk (moeten, kunnen) presteren. Dat uitgangspunt is

onderwijskundig en opvoedkundig onjuist.

2. Onderwijsresultaten die zo worden gemeten, vragen om onberispelijke, betrouwbare instrumenten. Ook aan de afname dienen zeer hoge eisen te worden gesteld. Hieraan wordt regelmatig niet voldaan.
3. De praktijk is dat de toetskalender regeert: het afnemen van dezelfde toets bij alle kinderen van een jaargroep op hetzelfde moment. Dat is alleen verantwoord als ieder hetzelfde onderwijs heeft gekregen en voldoende heeft kunnen oefenen.

5.3.5 Cito-toetsen voor eigen gebruik? Het past bij de uitgangspunten van het vernieuwingsonderwijs om deze vorm van vorderingentoetsing af te wijzen. Toch kan een school van tijd tot tijd willen weten hoe het met het niveau van het eigen onderwijs is gesteld. Dat kan op allerlei manieren. Een daarvan is deelnemen aan vergelijkend onderzoek waarbij de uitkomsten uitsluitend voor de school zelf bestemd zijn.

Wie gebruik wil maken van gestandaardiseerde toetsen moet er wel zeker van zijn dat de inhoud van de toets strikt overeenkomt met de inhoud van het gegeven onderwijs. Dat kan door van de toetsinhoud kennis te nemen alvorens de leerstof te kiezen, maar dat is dan wel de omgekeerde wereld. Landelijke toetsen gaan uit van het gemiddelde onderwijsaanbod van methoden en zijn dus voor vernieuwingscholen mede om die reden slechts beperkt bruikbaar.

5.3.6 Zelf toetsen maken. Als er geen passende gestandaardiseerde toets bestaat, maakt de school die toch zelf. Dat die niet aan alle methodologische eisen voldoet is - anders dan vaak beweerd wordt - geen enkel bezwaar. Vorderingen toetsen dient immers geen wetenschappelijk doel, maar is louter bedoeld om voortgang in relatie tot het aanbod vast te stellen. Er hangen geen belangrijk beslissingen vanaf, anders dan 'verder gaan', of 'nog wat langer (meer, anders, effectiever) oefenen'. Voor een rapportage zijn op deze manier voldoende gegevens beschikbaar.

5.4 Registratie. In *Dat's andere taal* worden niet eerst voorwaardelijke deel-taalvaardigheden aangeleerd om die vervolgens toe te passen, maar er worden taalgenres beoefend waarbinnen al doende de gewenste vaardigheden aangeleerd worden. Wanneer er ergens iets stukt en extra begeleiding of oefening nodig blijkt, dan gebeurt dat ook, in de vorm van geprogrammeerde instructie (werk- en oefenkaarten), per-

soonlijke hulp, groeps- of klassikale instructie en zo nodig toepassing van othodidactische methodieken. Deze functiegerichte aanpak van levend taalonderwijs vraagt om een andere registratiewijze dan bij de methodische, structuurgerichte taalaanpak gebruikelijk is. Dat registratie-systeem-in-ontwikkeling zal moeten aansluiten bij de leerlijnen van de taalgenres.

5.4.1 Wat wordt geregistreerd? Geregistreerd worden:

- Beheersing van een taalgenre als geheel op niveau fase 1, 2, 3 of 4.
- Daarbinnen de vorderingen op het gebied attitudes, kennis en vaardigheden.
- Beheersing van begrippen, waarbij twee niveaus zijn te onderscheiden:
 - a. Uit gedrag blijkt de passieve beheersing.
 - b. Het begrip wordt correct door het kind aangewend, actieve beheersing.
- Het tijdstip van beheersing (datum) aangeven, een rij data levert veel informatie op.
- Niveau-indicatie waar dat relevant is. Bijvoorbeeld het onderscheid tussen oefenniveau (a) en beheersingsniveau (b); bij (a) is nog meer oefenen gewenst of geboden, bij (b) niet. Maar alleen aftekenen bij volledige beheersing is simpeler.
- Bij sommige aspecten van onze taalaanpak is sprake van een opbouw van eenvoudig tot meer complex, van makkelijk naar moeilijk. Zodra duidelijk is dat een doelstelling is bereikt, wordt dat genoteerd. Het ligt voor de hand daarbij een datum te noteren in plaats van alleen een kruisje (= 'in orde'); daarmee ligt een belangrijk gegeven vast met behulp waarvan het tempo van de individuele voortgang wordt vastgelegd.
- Bij andere aspecten ontbreekt een dergelijke opbouw en zou een afstreeplijst gebruikt kunnen worden. Bijvoorbeeld voor het hantieren van begrippen.

5.4.2 Eisen aan registratie. Aan het toekomstige registratiesysteem mogen de volgende eisen gesteld worden:

- De daarin zichtbare gegevens moeten zo rijk mogelijk zijn: afkruisen is armer aan informatie dan het vermelden van een niveau-indicatie en een datum waarop een waarneming is gedaan of een toets afgelegd.
- Het systeem dient gemakkelijk overdraagbaar te zijn. Invallers moeten zich met behulp van registratie-overzichten snel kunnen

oriënteren. En de informatie moet zo volledig mogelijk mee kunnen naar een volgende groep of bouw, een eis van continuïteit.

- Het gekozen systeem geldt zo mogelijk voor de gehele school, maar tenminste voor een gehele bouw.
- Notatie mag niet veel tijd vragen.

5.4.3 Eenvoud is kenmerk van het ware. Afzonderlijke vermelding verdient de voornaamste eis die we aan het registratiesysteem-in-ontwikkeling mogen stellen: eenvoud. Dat wil zeggen: na een korte introductie cursus voor alle teamleden hanteerbaar (eenvoudig in te vullen) en helder (eenvoudig te lezen).

Noten

- 1) Vergelijkbare opvattingen treft men aan bij de Iederwijs-scholen, die zich weer laten inspireren door de Sudbury Valley School en Rebecca Wild.
- 2) Een uitgebalanceerd en doordacht volgsysteem is nog niet beschikbaar. Daar wordt aan gewerkt, zie www.freinet.nl >de publicaties > de reeks.
- 3) Zie over brevetten en portfolio deel 1 uit De Reeks, *Leren kwalificeren*, Valthe 2001.



Hoofdstuk 4

NAAR WERKDOELEN VOOR TAALONDERWIJS

1 In zes stappen werkdoelen en leerlijnen ontwikkelen

Hoe ontwerpen we een goed pakket werkdoelen voor taal? Goed in de zin van:

- Volledig.* We willen tenminste gelijke tred houden met de kerndoelen.
- Bruikbaar.* Ze moeten toepasbaar zijn in ons vernieuwingsonderwijs.

Beide aspecten hebben steeds een bepalende rol gespeeld bij ons ontwerp, dat via de volgende denkstappen tot stand kwam:

- Stap 1. Omdat onze opzet is dat onze leerlingen zich tot competente taalgebruikers ontwikkelen, kiezen we ons uitgangspunt in de vier *taalgebruiksvormen*: Luisteren, Spreken, Lezen, Schrijven.
- Stap 2. Binnen die vier taalgebruiksvormen kunnen we allerlei *taalgebruikssituaties* onderscheiden. In welke daarvan moeten onze leerlingen zich kunnen redden? Als we deze vraag globaal beantwoord hebben, kunnen we de volgende stap zetten.
- Stap 3. Dan stellen we ons de vraag: welke *taalgenres* moeten onze leerlingen zo goed mogelijk onder de knie krijgen.
- Stap 4. Vervolgens kunnen we per gekozen genre zo precies mogelijk vaststellen welke *vaardigheidseisen* we stellen en welke *kennis (taalbeschouwing)* daarvoor nodig is. Dat levert een werkdoelomschrijving op.
- Stap 5. Vanuit die doelomschrijvingen kunnen we genregewijs *leerlijnen* ontwerpen.
- Stap 6. De werkdoelen + leerlijnen vormen tezamen het *concept-Schoolplan Taal*, zo men wil, het hoofdstuk Taal van het Schoolplan. In de rest van dit hoofdstuk worden deze stappen nader toegelicht.

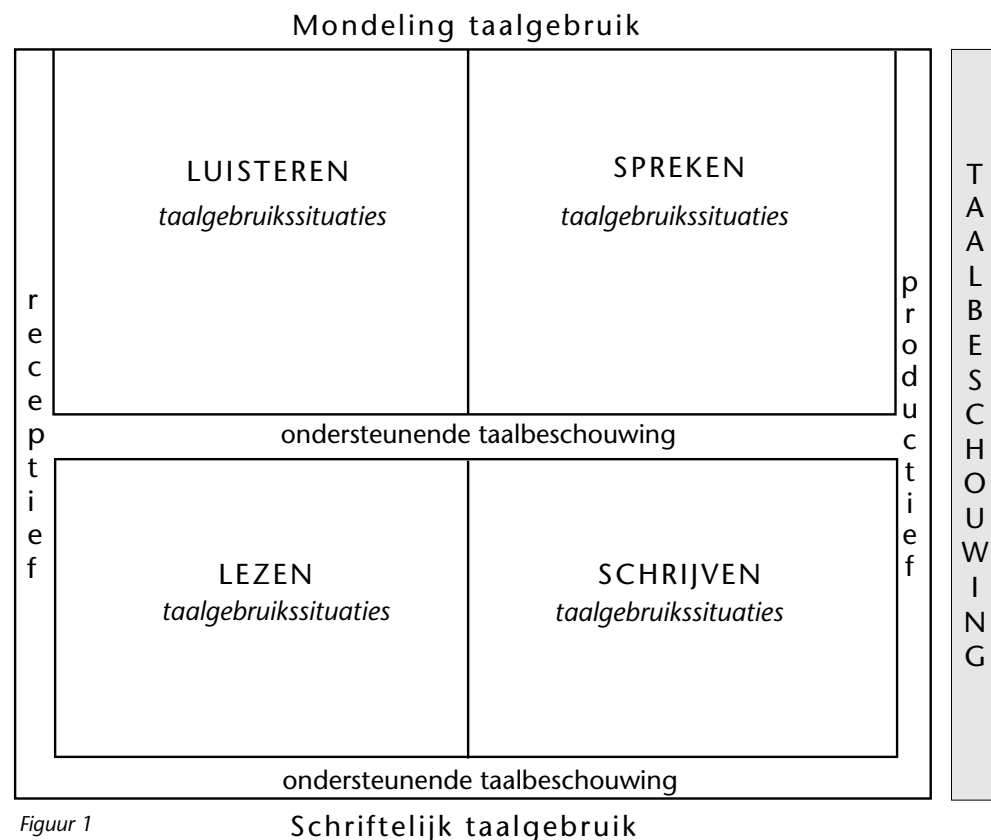
2 De vier taalgebruiksvormen: stap 1 (zie figuur 1)

Voor de opzet van het Schoolplan Taal hanteren we de gebruikelijke indeling in vijven, te weten de vier *taalgebruiksvormen* Luisteren, Spreken (hfst 7), Lezen (hfst 8), Schrijven (hfst 9) en daarnaast Taalbeschouwing (hfst 10).

Luisteren & Spreken hangen zo nauw met elkaar samen, dat afzonderlijke behandeling gekunsteld zou zijn; ze komen daarom samen in één hoofdstuk aan de orde. Lezen en Schrijven laten zich juist makkelijker afzonderlijk bespreken, wat de overzichtelijkheid weer ten goede komt.

En wat Taalbeschouwing betreft, die komt in onze opzet op twee plaatsen aan de orde:

- a. Ondersteunende taalbeschouwingsaspecten bij Luisteren/Spreken, Lezen, Schrijven.
- b. Een afzonderlijk hoofdstuk 10 met alle taalbeschouwingsonderdelen die bij a niet ondergebracht konden worden.



Figuur 1

3 Taalgebruikssituaties: stap 2 (zie figuur 2)

Zoals gezegd, we willen dat onze kinderen competente taalgebruikers worden. Dat kan wel wat preciezer, door ons af te vragen in welke *taalgebruikssituaties* onze kinderen zich zo goed mogelijk moeten weten te redden. Bijvoorbeeld: één-op-één-gesprekken, naar een spreker luisteren, gesprekken voeren met meer personen tegelijk, groepen mensen toespreken, schriftelijk of elektronisch met iemand corresponderen, een boek lezen, studeren, mondeling of schriftelijk verslag doen van een studie, enzovoorts.

Binnen die taalgebruikssituaties kunnen we bepaalde *taalgenres* onderscheiden. Bijvoorbeeld:

- bij één-op-één-gesprekken: telefoongesprek;
- bij groepen mensen toespreken: de spreekbeurt;
- bij corresponderen: de zakelijke brief;
- bij verslag doen: werkstuk.

4 Taalgenres: stap 3 (zie figuur 2)

Nu kunnen we nog nauwkeuriger formuleren waar we met onze leerlingen op af koersen: welke *taalgenres* zouden onze leerlingen moeten beheersen, en in elk geval: welke zouden we moeten aanbieden, laten ervaren, laten oefenen?

Een voorbeeld ter verduidelijking van de eerste drie stappen:

Stap 1. We nemen de taalgebruiksvorm Schrijven

Stap 2. Daarbinnen onderscheiden we taalgebruikssituaties, zoals:

- corresponderen;
- rapporteren;
- vastleggen.

Stap 3. Binnen a, b en c zijn dan weer afzonderlijke genres te onderscheiden. Het schoolteam houdt een brainstorm: welke genres onderscheiden we bij respectievelijk a, b en c? Bijvoorbeeld bij:

- schoolcorrespondentie, persoonlijke brief, zakelijke brief, circulaire, e-mail;
- verslag, notulen, werkstuk;
- boodschappenlijstje, dagboek, samenvatting.

Daaruit wordt een keus gemaakt: die in elk geval, deze misschien ook, maar die en die beslist niet. Die keus wordt bepaald door de visie van school en schoolteam (zie hoofdstuk 2: Inhouden & werkwijzen kiezen).

Dezelfde werkwijze wordt toegepast bij Luisteren, Spreken, Lezen en - maar op een wat andere manier - bij taalbeschouwing, waarover in hoofdstuk 10 meer.

| Taalvorm | Taalgebruikssituatie | Taalgenre | Leerlijn uitwerken |
|-----------|---|---|--------------------|
| Luisteren | → uitwerken | | |
| Spreken | → uitwerken | | |
| Lezen | → uitwerken | | |
| Schrijven | → <u>Taalgebruikssituaties bij Schrijven:</u> | Binnen die taalgebruikssituaties kunnen we bepaalde taalgenres onderscheiden | |
| | corresponderen | schoolcorrespondentie zakelijke brief e-mail | zie hoofdstuk 9 |
| | rapporteren | verslag notulen werkstuk / boekje | |
| | vastleggen/ordenen | boodschappenbriefje aantekeningen dagboek samenvatting | |

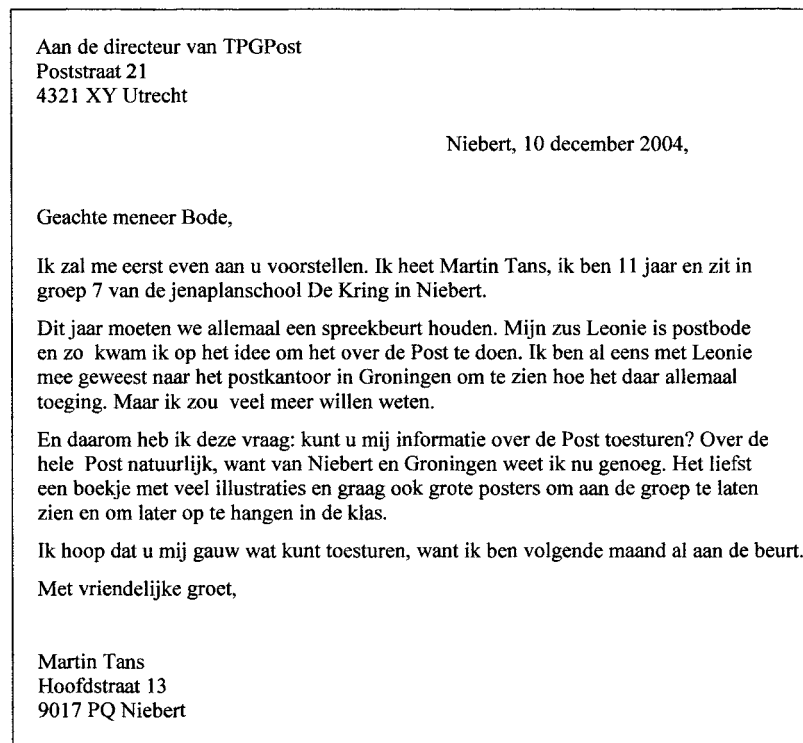
Figuur 2

5 Werkdoel, vaardigheids- en kennisaspecten: stap 4 (zie figuur 2)

Vervolgens vragen we ons per gekozen genre af op welk niveau ze beheerst moeten worden. Hoe concreter het genre des te eenvoudiger. Laten we de *brief* als voorbeeld nemen:

- a. Wat is een goeie brief? Aan welke eisen (indeling, conventies, tekstverzorging) moet zo'n brief voldoen? En wat moet je daarvoor dus kunnen?
- b. Welke kennis heb je daarbij nodig om er ook nog op een verstandige manier over te kunnen praten (terminologie, taalbeschouwing dus) ?

Als we dat helder voor ons zien, is het *werkdoel briefschrijven* klaar. Maar hoe krijgen we dat helder, overzichtelijk en vooral ook eenvoudig, zonder gewichtigdoenerij op papier? Dat lijkt lastiger dan het vaak is. De slimste manier om duidelijk te maken aan welke eisen een brief moet voldoen is deze: we nemen een geslaagd voorbeeld van zo'n brief + envelop in het schoolplan op (figuur 3 en 4).

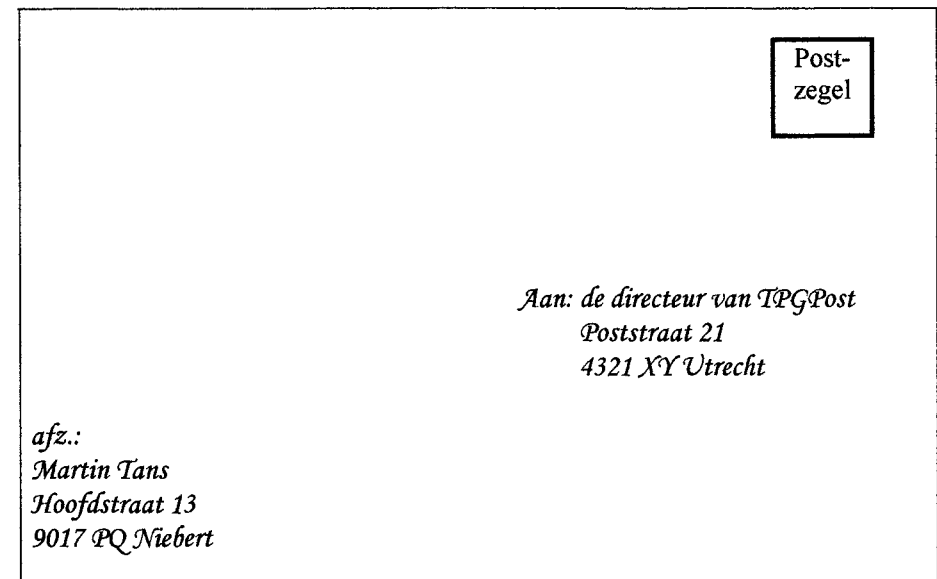


Figuur 3

Uit de voorbeeldbrief is heel gemakkelijk de werkdoelomschrijving af te leiden:

Kinderen kunnen een brief schrijven om bij een bedrijf of instelling informatie op te vragen. De brief voldoet aan aangegeven briefconventies en aan eisen van tekstverwerking, lay-out, compositie, taal, stijl, woordkeus, spelling (zie voorbeeld).

Aan welke briefconventies en welke eisen voor tekstverwerking, lay-out etc. de brief moet voldoen, valt in één oogopslag aan de voorbeeldbrief + envelop af te lezen.



Figuur 4

En van de termen die de leerling zou moeten kennen (de kenniseisen), ofwel wat er aan *taalbeschouwing* bij dit genre te pas komt, maken we een lijstje:

post, naam, adres + afzender, brief, envelop, correspondentie, plaats, datum, aanhef, inleiding, kern, afsluiting, alinea's, indeling, lay-out, ondertekening.

Tijdens het maken van de leerlijn, kunnen daar nog termen bijkomen, maar voorlopig draait het om deze opsomming.

6 De leerlijn: stap 5 (zie achtereenvolgens figuur 5, 6,7)

6.1 *Een rechte lijn?* Nu we weten waar we naar toe werken, kunnen we ook de weg daarheen beschrijven. Die weg is geen kaarsrechte lijn en al evenmin een strikt logische keten van oorzaak en gevolg, waarvan we alle schakeltjes exact kennen en nog weten te omschrijven ook. Zo rechtlijnig verloopt geen enkel leerproces; het gaat eerder met vallen en opstaan, met horten en stoten, nu eens zien we een razendsnelle ontwikkeling, dan weer een periode van schijnbare stilstand.

De leerlijn *briefschrijven* geeft in grote lijnen aan waar en hoe het briefschrijven begint, waar en hoe welke vaardigheids- en kennisaspecten voor het eerst aan de orde komen. De leerlijn is met andere woorden in de eerste plaats bedoeld om het schoolteam als geheel en de afzonderlijke groepsleraren houvast en overzicht te geven: we hebben een gemeenschappelijk werkdoel, daar werken we gezamenlijk naar toe en ik, als groepsleraar, ben vooral verantwoordelijk voor deze fase van het proces.

6.2 *Van fase naar fase* (figuur 5). Ook kleuters die nog niet kunnen schrijven of lezen, zijn in staat - met behulp van de juf of oudere kinderen - een wenskaart naar een ziek klasgenootje te sturen. In een latere fase, als ze beginnend lezer en schrijver zijn, kunnen ze dat zelfstandig. Weer later kunnen ze een eenvoudig briefje naar oma schrijven en tenslotte *kunnen ze bij een bedrijf of instelling informatie opvragen in een brief, die aan een aantal eisen voldoet* (zie werkdoel hierboven in paragraaf 5).

Met andere woorden, de leerlijn is eerder concentrisch dan lineair: in verschillende fasen gebeurt in principe hetzelfde, namelijk een vorm van corresponderen, op een steeds complexer niveau. Die niveaus duiden we aan met fasen. Die zijn niet gekoppeld aan het jaarklassensysteem (ook niet aan dat van combinatieklassen) en evenmin aan drie bouwen, maar vloeien voort uit de inhoudelijke fasering van het leesschrijfproces. Schrijven én lezen, want om brieven te kunnen schrijven, moet je kunnen lezen (figuur 5 en 6).

| | 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. |

Figuur 5

| LEES-VAARDIGHEID | Ontluikend. Juf leest voor. | Beginnend. Idem + zelf de post lezen. | Gevorderd. Zelfstandig post lezen. | Geoefend. Idem |
|---------------------|---|---|--|----------------|
| SCHRIJF-VAARDIGHEID | Ontluikend. Juf schrijft. Zelf: eigen naam. | Beginnend. Idem + zelf adresseren + briefjes. | Geoefend. Zelfstandig correspondenderen. | Idem |

Figuur 6

Het leesschrijfproces is te beschrijven in vier fasen: ontluikende geletterdheid - beginnende geletterdheid - gevorderde geletterdheid - geoefende geletterdheid. Het ligt dan ook voor de hand in de leerlijn briefschrijven vier fasen te onderscheiden. Dat geldt trouwens voor alle leerlijnen die met lezen en schrijven verband houden.

6.3 *Vaardigheden oefenen en kennis verwerven.* Als Martin Tans zijn brief (zie paragraaf 2) zelfstandig heeft geschreven (en dat is zo, zij het met gebruikmaking van het woordenboek en een corrigerende suggestie van de meester) dan kan hij heel wat: typen, tekstverwerken, zich houden aan de conventies voor de briefindeling, hij had de brief ook met de hand kunnen schrijven (dus hij beheerst het schrift), hij is vermoedelijk een geoefend lezer (dat valt niet precies uit te maken) en hij kent waarschijnlijk een flink aantal termen en begrippen die met briefschrijven te maken hebben.

In methodegestuurd onderwijs worden al deze afzonderlijke vaardigheden meestal afzonderlijk ingeoefend: lezen tijdens de leesles, motorisch schrijven tijdens de schrijfles, spelling tijdens de spellinglessen. Ooit komt het moment dat de afzonderlijke vaardigheden in praktijk gebracht worden. Onze aanpak gaat precies andersom: we werken in levensechte situaties aan levensechte taalgenres, waarbij allerlei deelvaardigheden al doende aan de orde komen. Op basis van observatie stellen de leraren vast voor welke leerlingen welke extra begeleiding of cursorische instructie of oefening zinvol en gewenst is.

6.4 *De leerlijnmatrix* (figuur 7). Voor een overzichtelijke beschrijving van de leerlijn briefschrijven gebruiken we een matrix. Die bestaat voor alle leerlijnen uit de volgende vijf aspecten:

- De bovenste rij laat steeds zien uit hoeveel *fasen* de leerlijn bestaat.
- De tweede rij geeft aan in welke *levensechte situaties* briefschrijven plaatsvindt. En in sommige gevallen een derde rij met *verwante werkvormen of werkvormen en inhouden*.
- Dan volgen enkele rijen (hier: vijf) die laten zien welke *vaardigheden* geoefend worden en hoe dat gebeurt: lezen, schrijven, spelling, handschrift, tekstverwerking.

- d. Vervolgens een of meer rijen (hier: drie) met *inhoudelijke kennis-aspecten*: briefconventie, datumkennis en begripskennis.
 e. Ten slotte een rij voor *eigen invulling*.

Alle leerlijnen vertonen deze structuur; hoeveel rijen er ook zijn, steeds zijn ze in vijf groepen te onderscheiden: fasering / levensechte situaties / vaardigheden / kennis / het schooleigene.

| | 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 | <i>Zie de Leerlijn Brief Lezen.</i> | Idem. | Idem. | Idem. |
| SCHRIJFVAARDIGHEID | Ontluikend. Juf schrijft. Zelf: eigen naam. | Beginnend. Idem + zelf adresseren + briefjes. | Geoefend. Zelfstandig corresponderen. | Idem. |
| ZINSBOUW EN SPELLING | 1. Kringen. 2. Vertellen / voorlezen. 3. Verteltekstenkring. | 1, 2, 3. Idem. 4. Oefenen op computer. | 1,2,3,4 Idem + teksten-kring + werkkaarten. 5. Cursorisch | Idem. |
| HANDSCHRIFT EN LAY-OUT | 1. Voorbereidend. 2. Lettermateriaal. | 1. Idem + regelmatig oefenen 2. Schrijfletters oefenen. | 1. Idem + kalligrafie. 2. Voortzetting. | 1. Idem. 2. Eigen handschrift. 3. Zie voorbeeldbrief. |
| TEKSTVERWERKING EN LAY-OUT | 1. Computer verkennen. | 1. Idem + letters, woorden, zinnestjes. 2. Tekstverwerkingsmogelijkheden. | 1. Idem + tekstjes. 2. Idem + toepassen. | 1. Idem. 2. Idem. 3. Zie voorbeeldbrief |
| BRIEFCONVENTIE | 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. |
| TAALBESCHOUWING: LITERAIRE TERMEN | 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, lay-out. 2. Idem + registersverschillen. |
| SCHOOLEIGEN MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

Figuur 7

7 Het kiezen van genres, werkwijzen en technieken: stap 6

Een bundeling van alle genre-leerlijnen ten slotte, levert een overzichtelijk, hanteerbaar en controleerbaar Schoolplan Taal op, dat bovendien duidelijk laat zien waar de school voor staat, wat het schoolteam belangrijk vindt. Want welke genres een schoolteam kiest, hangt samen met het onderwijsconcept, zoals besproken in hoofdstuk 2:

- Welke genres & werkwijzen bevorderen het door ons beoogde pedagogische klimaat?
- Welke passen in onze opvattingen over levend leren?
- Waar leggen we de accenten: op ordening, op expressie, of op communicatie?
- Welke genres & werkwijzen kunnen aangeboden worden in authentieke taalgebruikssituaties?
- Waar leggen we het accent: op scholing, vorming, of beschaving?
- Welke genres & werkwijzen sporen met onze kijk op school en maatschappij?

De genres, de inhoud worden dus even gezichtsbepalend als de werkwijzen en technieken die men hanteert. Inhoud en vormgeving gaan in elkaar grijpen en elkaar versterken. De dagelijkse schoolpraktijk van vernieuwingscholen biedt, zoals in de hoofdstukken 5 en 6 zal blijken, een stimulerend kader om de werkdoelen te realiseren.



*heel lang
tot mijn kont
donkerblond.*

*Ik wil
het anders gauw
donkerblauw*

*Mijn ouders
vinden het idioot
donkerrood*

*Misschien raar
het blijft wel
mijn eigen haar*

Afke Jager

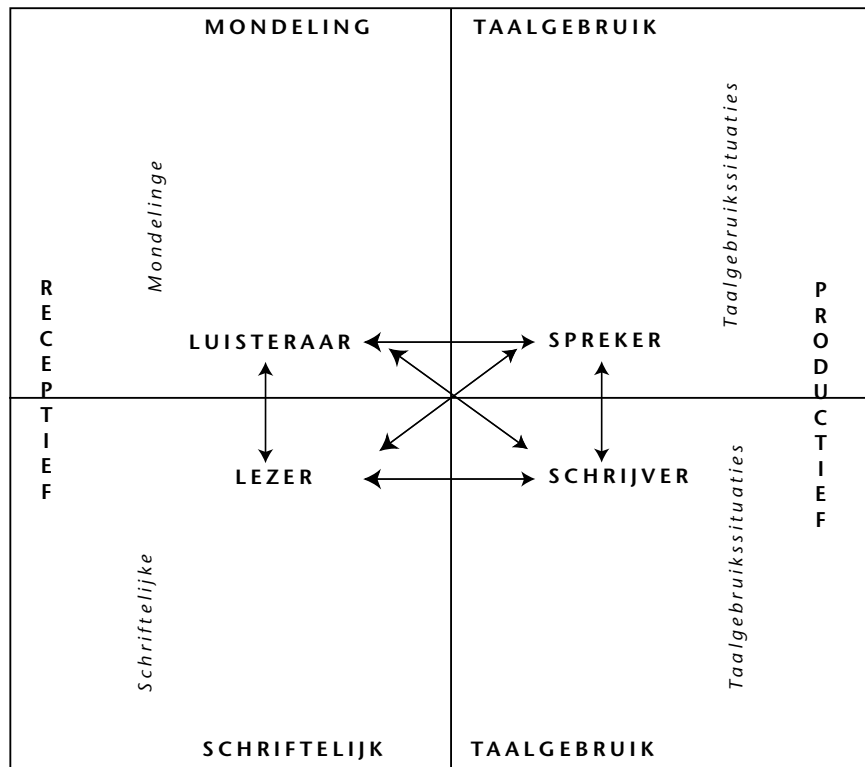
Hoofdstuk 5

LEVENSECHTE TAALGEBRUIKSSITUATIES

1 Luisteraars, sprekers, lezers, schrijvers

In het vorige hoofdstuk is beschreven (en uitgetekend, zie figuur 2) hoe we tot het formuleren van werkdoelen voor taal komen: een stapsgewijs proces van taalvorm naar taalgebruikssituatie naar taalgenre naar leerlijn. In levend taalonderwijs zijn de taalgebruikssituaties essentieel. Daar gaan we nu dieper op in.

Figuur 8 (hieronder) laat zien dat taalgebruikers in verschillende rollen, soms in dubbelrollen optreden:



Figuur 8

- Receptief (de taalgebruiker is ontvanger) en productief (de taalgebruiker is zender).
- Mondeling (luisteraar en spreker) en schriftelijk (lezer en schrijver).

Elke *taalgebruikssituatie* kent een eigen rolverdeling. Bijvoorbeeld: we zijn alleen luisteraar onder het gehoor van een spreker; alleen lezer als we verdiept zijn in een boek; afwisselend lezer en schrijver als we chatten; afwisselend luisteraar en spreker tijdens een gesprek. De werkelijkheid is vaak ingewikkelder dan het schema laat zien, want als een gesprek snel heen en weer kaatst, met interrupties, vervullen we bijna gelijktijdig beide rollen. Bovendien - en ook dat blijft in het schema buiten beschouwing - reageren we in dat soort situaties ook nog op non-verbale signalen, zoals: geknik, hoofdschudden, zucht, wenkbrouwfrons.

2 Rijke en realistische context

Figuur 9 bevat een schematische opsomming van veel voorkomende taalgebruikssituaties. Opvallend in de eerste kolom:

- Bij 1 t/m 5 is sprake van eenrichtingsverkeer: van spreker naar luisteraar.
- 6 t/m 9 kenmerken zich door wederkerigheid: in een gesprek ben je afwisselend spreker en luisteraar.

Nu de tweede kolom:

- 1 t/m 5 zijn eenzijdig: een lezer leest wat een schrijver heeft geschreven.
- Corresponderen (6) is wederkerig, de deelnemers zijn afwisselend lezer en schrijver, al gaat de rolwisseling niet zo snel als bij mondeling taalverkeer (chatten komt in de buurt, betekent letterlijk ook: kletsen).
- Studeren (7) is tweezijdig maar niet wederkerig: wie studeert vervult beide rollen.
- En de laatste (8) is eenzijdig: schrijver en lezer vallen samen.

En dan zijn er nog taalgebruikssituaties (niet in het schema opgenomen), waarbinnen vrijwel gelijktijdig mondeling en schriftelijk taalgebruik plaatsvindt. Bijvoorbeeld in overlegsituaties (telefoon, vergadering, afstemmingsgesprek) als al luisterend direct iets genoteerd wordt; of de leraar die al vertellend tegelijk iets op bord of op overheadprojector schrijft.

| Mondelinge taalgebruikssituaties | | | Schriftelijke taalgebruikssituaties | | |
|----------------------------------|-----------|-----------------------|-------------------------------------|--|----------------------------------|
| luisteraar | | spreker | lezer | | schrijver |
| 1 | aanhoren< | <verhaal< | <vertellen | 1 laten meenemen <verhaal< | <schrijven, optekenen |
| 2 | aanhoren< | <poëzie< | <voordragen | 2 close reading <poëzie< | < dichten |
| 3 | aanhoren< | <verslag< | <doen | 3 oordelend lezen< <betoog< | <schrijven |
| 4 | aanhoren< | <toespraak< | <houden | 4 idem< | <verslag< |
| 5 | aanhoren< | <drama< | <spelen | 5 zoekend lezen< <alledaagse informatie< | <redigeren |
| 6 | | <<twegesprekken>> | | 6 | <<corresponderen>> |
| 7 | | <<groeps gesprekken>> | | 7 verwerven> | >studeren=informatie< <verwerken |
| 8 | | <<discussies>> | | 8 | iets vastleggen< |
| 9 | | <<vergaderen>> | | | <opschrijven |

Figuur 9

Van alle zeventien taalgebruikssituaties kan gezegd worden dat ze meer of minder veelvuldig voorkomen in het leven. Wie zich in de meeste situaties goed weet te redden, kan zich beschouwen als een competente taalgebruiker. We willen dat onze leerlingen zich in die richting ontwikkelen. Dan ligt het voor de hand om ons onderwijs op die intentie af te stemmen door het ontwerpen van een taalrijke omgeving en levensechte taalgebruikssituaties.

3 Taalrijke leeromgeving¹⁾

Wat een kind zelf meebrengt aan taalontwikkeling valt buiten de directe invloedssfeer van de school. Zijn taalvaardigheid wordt in belangrijke mate bepaald door voor- en buitenschoolse taalervaringen: thuis, op de kinderopvang, op straat, op de (sport)vereniging. En al of niet vermeende taalachterstanden werken we niet een-twee-drie weg, zeker niet met bijspijkerprogramma's die kinderen voortdurend confronteren met hun tekorten.

Wat de school kan doen is een rijke taalomgeving aanbieden:

- Teamleden met een rijk en gevarieerd taalgebruik, goede vertellers en voorlezers, die kinderen het vertrouwen en de tijd geven om te groeien.
- Spel- en werkvormen die uitdagen tot verwoorden.
- Een inspirerende lokaalinrichting met ruimte voor gesprek, viering,

spel, onderzoek, experiment, studie, knutselen, schilderen, tekstproductie.

- In elke klas goede kindertijdschriften, op leeftijd en vaardigheid gesorteerde goede kinderboeken, goede prenten-, voorlees- en gedichtenboeken.
- Een uitdagende luister-, lees-, schrijfhoek.

3.1 *Overall woorden en letters.* Aan de prikwand zijn kindertekeningen en -teksten te zien. Er wordt regelmatig ververs, want de kinderen schrijven elke week wel een of meer teksten. Voor de jonge kinderen worden die tekst-tekeningen flink groot uitgeschreven door juf. De oudere kinderen doen dat zelf, handgeschreven of geprint.

In onder-, midden- en bovenbouw zijn werkhoecken. Er is een takenbord waarop staat wie voor wat verantwoordelijk is. Ook is er een bord voor planning van dag en week in woord en beeld (pictogrammen). Op deuren van kasten en de voorkant van gesloten ladenkasten zijn stickers in woord en beeld aangebracht waarop je kunt lezen wat daar te vinden is.

3.2 *Taalhoeken.* In de ene school tref je taalhoeken aan, in een andere afzonderlijke leesluisterhoeken, boekenhoeken, schrijfhoeken.

Een leeshoek

In de leeshoek liggen knuffels behorend bij het boek van de week. De kaft van dat boek is gescand en een printje hangt op het prikboard naast enkele tekeningen en opmerkingen van de kinderen over het boek. Op dat bord hangen ook posters van kinderboeken.

In de boekenkast staat een steeds wisselende collectie. Deze is met zorg samengesteld. Er is gebruik gemaakt van informatie van de bibliotheek en ook de kinderen hebben een aandeel in de keuze van de boeken. Het gaat om prentenboeken, informatieve boeken, zelfgemaakte boeken, fotoboeken, gedichtenbundels, rijmpjes en versjes, strips, mappen met teksten van de kinderen, een krat met weekbladen, brochures en catalogi. In de kast staat afspeel-apparatuur voor ingesproken boeken.

Om lekker te lezen staat er een stoel of bank of er liggen kussens. Oudere kinderen bereiden er ook hun boekpresentatie voor. Jonge kinderen kunnen al snel rustig in de leeshoek boeken kijken en lezen. Ze lezen zoveel ze maar kunnen, hoe meer hoe liever.

Een schrijfhoek

In een kast staan de taalspullen bij elkaar. Schrijfmaterialen, een doos waar de groep allemaal afbeeldingen in doet die met dezelfde letter beginnen. Cd-roms met eigen verhalen, versjes en gedichten. Stempelletters, legoletters, magnetische letters, voelletters, omtrekletters, klik-klakbordjes ... Een bakje met eenvoudige recepten. Geselecteerde prentenboeken en boeken over onderwerpen waar de groep mee bezig is. Mappen met inspirerende teksten van klasgenoten. Papier en schrijfmateriaal en een magnetisch bord. Doosjes zijn vaak voorzien van etiketten en alles staat klaar voor zelfstandig gebruik.

In de hogere groepen worden de losse letters langzaam vervangen door taalschriften, mappen met teksten van schoolgenoten en correspondenten, werkkaarten, inspirerende boeken, verschillende soorten woordenboeken, het groene boekje, spreekwoordenboeken, een etymologisch woordenboek ... en computers.

Omdat kinderen steeds meer met een tekstverwerker schrijven, staan in de schrijfhoek, of op andere plekken in school, computers.

3.3 *Andere hoeken.* In veel lokalen staat een tentoonstellingstafel, ook wel aandachtstafel genoemd, met meegebrachte voorwerpen die iets laten zien van gebeurtenissen uit de kinderlevens. Daarover kan verteld worden in de kring. Er zijn ook groepslokalen met een speciaal hoekje waar de werkstukken, albums, gedichtenbundels, brieven en berichten van de correspondentieklas uitgestald liggen.

De taaldrukhoek, soms in maar vaak ook buiten het lokaal, is voor het typen, printen en illustreren van teksten. Daar liggen dan ook vaak de tekstbundels van de afgelopen jaren. Voor jonge kinderen heeft die drukhoek vaak het karakter van een taal- en schrijfhoek. Je vindt er letterstempels, linkprint, omtrekletters, sjabloneerdoos.

De studiehoek bevat allerlei materialen voor het bestuderen van voorwerpen en dieren en planten. Zoekkaarten en naslagwerken, maar ook kinderproducten als werkstukken, albums en klassenkranten.

Maar ook niet direct met taal, woorden, letters verbonden werkhoeken, zoals teken- en schilderhoek, timmerhoek, verkleedhoek, experimenteerhoek, meet- en weeghoek, muziekhoek, rekenhoek, dragen bij aan een veelzijdige taalontwikkeling, zeker wanneer kinderen daar samen werken en overleggen. Bovendien worden de opgedane ervaringen, onderzoeksuitkomsten en producten die er ontstaan, later gepresenteerd in de kring.

4 Levensechte situaties

Op school wordt verteld en voorgelezen, er wordt gelezen, er worden spreekbeurten en presentaties gehouden, er vinden gesprekken plaats, er wordt overlegd en vergaderd, er worden teksten en gedichten geschreven, er wordt gecorrespondeerd, gestudeerd, genoteerd. Dit lijstje is op zich niet zo bijzonder. Wel de context waarin deze activiteiten plaatsvinden: niet gekunsteld maar in levensechte taalgebruikssituaties (figuur 9). Het gaat om taalontwikkeling in voor kinderen begrijpelijke, zinvolle en inspirerende activiteiten.

Een paar voorbeelden:

- Er wordt niet gepraat om het praten. Wat bijvoorbeeld in de ochtendkring ter sprake is gekomen, kan aanleiding zijn voor verdieping, uitwerking of tot het schrijven van een tekst of tot het formuleren van een nieuwe groepsregel.
- Er wordt niet in de eerste plaats gelezen om (beter) te leren lezen, maar om iets te weten te komen of omdat je op de schrijver bent geattendeerd of louter voor je plezier.
- Je schrijft voor jezelf (dagboek) of voor de groep (klassendagboek, klassenkrant) of de hele school (schoolkrant) of een andere school (schoolcorrespondentie).
- Je studeert niet in de eerste plaats voor een beoordeling (proefwerk), maar omdat je je ergens in wilt verdiepen. Studeren houdt in: onderzoek doen, bronnen raadplegen en alles mondt uit in een eindproduct: een mondelinge presentatie (spreekbeurt), een werkstuk, een artikel in de schoolkrant, een tentoonstelling. Je deelt je kennis met groepsleden.
- Ook artistieke uitingen als tekeningen, grafisch werk, schilderijen, muziek, toneel, zang en dans, poëzie worden tentoongesteld, ten gehore gebracht, opgevoerd, voorgedragen en waar gewenst besproken en toegelicht tijdens presentaties en vieringen als week- en maandopening en afsluiting van een periode.

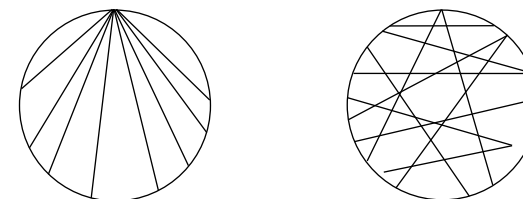
Samengevat, het gaat om functioneel en levend taalonderwijs in een uitdagende leeromgeving.

5 Kringgesprek en klassenvergadering²⁾

5.1 *Vorm en functie: uitwisseling.* Kringen hebben als voornaamste functie: uitwisseling op basis van gelijkwaardigheid. Dat doel bepaalt dan ook de vorm: in de kring kan iedereen iedereen zien, wordt iedereen gezien, in een kring zit niemand aan het hoofd. De ronde vorm is daarom van wezenlijke betekenis voor een onbelemmerde uitwisseling enerzijds en de beleving van gelijkwaardigheid anderzijds. De ronde vorm kan geaccentueerd worden door een rond vloerkleed. Ook een ronde bank kan een plaats krijgen in de kring.



Zoals gezegd: functie bepaalt vorm. In figuur 10 stelt in beide cirkels (=kringen) ieder lijntje een uitwisseling in een kringssituatie voor. In de tweede kring doet iedereen mee en de uitwisseling is veelzijdig. Van de eerste kring is te zeggen: hier is geen sprake van uitwisseling maar van overdracht of van een vertelsituatie of van een demonstratie. De kringvorm is dan niet functioneel, een hoefijzer- of een carré liggen dan meer voor de hand: alle aandacht moet uitgaan naar de verteller, de uitlegger. Bij voorlezen of zingen is uitwisseling evenmin het primaire doel en dus zijn een halve cirkel of twee halve cirkels achter elkaar dan een functioneler: het belangrijkste is dat iedereen de verteller of de dirigent goed kan zien.



Figuur 10

5.2 *Vorm en functie: gelijkwaardigheid.* Voor de kring geldt wat we voor bijna alles in het onderwijs kunnen zeggen: vorm volgt functie. Bij wat je wilt doen (functie) en wat je wilt bereiken (inhoud) kies je de passende werkvorm, organisatievorm, groepering en opstelling. Er zullen zich desondanks momenten voordoen waarbij het om praktische redenen verstandig is om van deze stelregel af te wijken: bij enkele minuten voorlezen of ter afsluiting nog een paar liedjes zingen wordt de opstelling niet veranderd.

Naast uitwisseling demonstreert de kring gelijkwaardigheid. Iedereen is (even) belangrijk. Iedereen hoort erbij. Iedereen doet en telt mee. Daarom zijn kringen ook rond en dicht. Zonder gaten. Geen lege stoelen voor kinderen die misschien nog komen kunnen. Geen 'deurtje' waardoor de kinderen in of uit de kring kunnen gaan, want waarom zou je uit of in de kring willen? Tijdens de kring hangt het bordje NIET STOREN aan de deur. Er hoeft (bijzondere gevallen daargelaten) niemand in of uit. De laatkomer krijgt een plek door in te schikken en de kring iets uit te breiden.

Een kring moet liefst leeg zijn. Geen tafeltjes in het midden. Je moet makkelijk naar iemand toe kunnen lopen. Misschien een laag tafeltje voor belangrijke zaken. Ieder dagdeel begint en eindigt in de kring. 's Ochtends start je door te kijken hoe iedereen er bij zit. Kunnen we beginnen? Aan het einde van de ochtend of middag kijk je terug. Zo is de kring het vertrekpunt en het eindpunt van ochtend of dag.

In het begin berust de leiding van de kring bij de juf. Maar al gauw kunnen kinderen daarbij behulpzaam zijn: beurten geven bijvoorbeeld. De juf maakt ook duidelijk wat de kringregels zijn; dat geldt niet alleen voor de onderbouw, dat is schoolbeleid. En gaandeweg leren kinderen de rol van de groepsleider over te nemen.

5.3 *Open of vertelkring.* We onderscheiden diverse soorten kringen. De open of vertelkring is een onvoorbereide kring die meestal plaatsvindt op maandagochtend en waarin ieder die dat wil, mag vertellen en

meegebrachte spullen laten zien. Bij een grote groep kan dat lang, te lang duren. Er zijn verschillende oplossingen denkbaar:

- a. Afspreken dat elke keer een beperkt aantal kinderen aan het woord komt. Heeft als extra voordeel dat alle bijdragen veel meer aandacht krijgen.
- b. De zogenaamde cafékring: de grote kring deelt zich op in kleine tafelgroepen. Daar komt iedereen aan het woord. Vervolgens wordt één verhaal in de grote kring verteld.
- c. Er ligt een intekenlijst. Daarop kunnen kinderen die iets willen vertellen dat aangeven.

5.4 Start- en eindkring. Elk dagdeel begint met een startkring van vijf tot tien minuten. Een inspirerend begin van de dag door bijvoorbeeld het voorlezen van een gedicht, een spelletje, het zingen van een lied. Dan in de onder- en middenbouw het bijwerken van weer- en datumbord. En de werkafspraken. In de bovenbouw gaat het vooral om dat laatste.

Na elk dagdeel kijken we even terug, naar het proces (hoe ging het vanmorgen, hoe kunnen we het een volgende keer anders doen? vanwaar die opwinding in de rekenhoek?) en naar de producten, resultaten (wie is klaar en kan al wat laten zien, was het moeilijk?). Het is de gezamenlijke afronding van dagdeel of dag.

Aan start- of eindkring kunnen andere kringactiviteiten gekoppeld worden. Zie ook de weekplannen in hoofdstuk 6.

5.5 Klassenvergadering. Wekelijks wordt het hele reilen en zeilen van de groep besproken, vaak uitgaande van felicitaties, wensen, vragen, klachten (wrevels, conflicten) en voorstellen die een of meer groepsleden op de daarvoor bestemde muurkrant of in het klassendagboek hebben geschreven. De klassenkas is een vast onderdeel, evenals weeksluiting, klassendienst, het beheer van de werkhoeken, beheer en inrichting van het lokaal, de gang van zaken rond de schoolcorrespondentie. Er worden voorstellen gedaan, besluiten genomen en oplossingen gezocht voor problemen en conflicten. Als de school een *kinderschoolraad* heeft, komen agendapunten daarvan ook aan de orde.

Al doende leren de kinderen beter naar elkaar te luisteren, op argumenten in te gaan, preciezer onder woorden brengen wat ze bedoelen en voelen. De leiding berust aanvankelijk bij de groepsleider, maar in de middenbouw en zeker in de bovenbouw is een van de kinderen bij toerbeurt voorzitter. In midden- en bovenbouw worden afspraken en beslui-

ten schriftelijk vastgelegd. Ook deze taak wordt bij toerbeurt door een of twee kinderen vervuld. Het verslag komt in het klassendagboek (zie 7.3.1.1 Leerlijn Vergaderen).

5.6 Verslag- of presentatiekring. In de verslagkring worden leerervaringen en opgedane kennis gedeeld, de leerlingen vertellen elkaar waar ze mee bezig zijn, wat ze in de werkhoeken hebben gedaan, ze tonen resultaten en eindproducten van groepswork en individuele studies, die dan vervolgens onderwerp van bespreking en vergelijking zijn. Ook spreekbeurten kunnen hier een plaats krijgen. Soms zal de opstelling aangepast moeten worden (zie 5.1 en figuur 10).

Proefkring

Elke school heeft een eigen traditie en een eigen taalgebruik. Zo heeft de Jan Nieuwenhuizenschool in Eindhoven bij de bovenbouw de wekelijkse proefkring (eigenlijk een soort presentatiekring), waarbij een leerling een klein hapje (soms thuis) voorbereidt en in de schoolkeuken afmaakt. Vervolgens wordt het in de kring gepresenteerd, waarbij ieder meeproeft en daarna smaakervaring en bereidingswijze worden uitgewisseld. De leerling heeft het recept uitgewerkt op papier en deelt dat rond. Zo wordt gaandeweg een klassenreceptenboek opgebouwd. Daarbij valt op dat de integratie van alloctonenhapjes met de daaraan verbonden thuisgevoonten moeiteloos plaatsvindt.

5.7 Observatiekring. Je komt samen met klasgenoten veel verder dan wanneer je in je eentje naar een muziekinstrument, een wafelijzer, een dakpan, een konijn, vogelnestje, ets, beeldje zit te kijken. Twee zien al meer dan één! Iedereen kijkt, voelt, ruikt, luistert op eigen wijze. Al die verschillende of overeenkomstige waarnemingen worden verwoord en uitgewisseld. En dat kan geprikkeld en aangescherpt worden door het stellen van goede vragen en aanleiding vormen voor voortgezet onderzoek.

5.8 Actualiteitenkring. In sommige middenbouw-, maar vaker nog in bovenbouwgroepen staat eenmaal per week de actualiteit, met vaak een krantenbericht als uitgangspunt ter discussie. Of er komt iemand (een ouder, een politieagent) iets vertellen over een actuele gebeurtenis, beroep of hobby. Meestal wordt de actualiteitenkring bij toerbeurt voorbereid door twee of drie leerlingen. Centraal staan: informatieuitwisseling, meningen formuleren, argumenteren.

5.9 *Vrije tekstenkring*. Wekelijks worden enkele vrije teksten gelezen en inhoudelijk besproken. Dat kan aanleiding zijn tot verdere verdieping in het thema van een daartoe gekozen tekst. Teksten kunnen daarnaast ook besproken op vormgevingsaspecten en aanleiding vormen tot verdieping in taalaspecten (zie paragraaf 9).

5.10 *Leeskring*³⁾. De leeskring is te beschouwen als een vorm van literatuuronderwijs op de basisschool. Er bestaan verschillende vormen:

- a. De juf presenteert een prentenboek in de onderbouw. Na een paar keer doet ze dat samen met een paar kinderen. En na enige tijd blijven enkele kinderen dat zelfstandig aan te kunnen.
- b. In midden- en bovenbouw presenteren bij toerbeurt een of meer (hooguit drie) kinderen een boek dat ze hebben gelezen. Ze vertellen iets over de auteur, vatten de inhoud samen, lezen een paar karakteristieke fragmenten voor en zorgen voor een paar gespreksthema's. Gaandeweg worden de eisen hoger gesteld: ook iets zeggen over het genre (fantastisch, realistisch, sf, enzovoorts), opbouw (flash backs), perspectief (door wiens ogen zien we de gebeurtenissen), stijl.
- c. Een vijftal kinderen heeft een gedicht voorbereid (alle vijf hetzelfde of juist niet), dragen of lezen het voor, vertellen erover (keuze, wat ze er mooi aan vinden, over de vorm, of het een soort gedicht is dat we met de groep zelf ook wel eens zouden kunnen proberen).
- d. Een klas heeft samen een boek gekozen. Gedurende een periode wordt daaruit elke dag door een van de kinderen (zeer goed voorbereid) bij toerbeurt een fragment gelezen, waarna een kort gesprek volgt: hoe vinden we het boek, nog steeds spannend, hoe zou het verder gaan?

Samengevat, in de wisselwerking tussen individu en groep speelt de kring op verschillende manieren een bepalende rol. De kring is een oefening in samenleven en samenwerken. Het is de plek waar een belangrijk deel van het leerprogramma inhoudelijk wordt vastgesteld. Vervolgens is het proces van het leren er een regelmatig terugkerend thema. En ten slotte is in elke kring de gesproken taal het belangrijkste medium.

Daarmee vormen kringgesprekken levensechte leersituaties voor tal van taalontwikkelingsfacetten:

- **aandachtig, met interesse voor anderen luisteren;**
- **durven praten;**
- **vragen stellen en beantwoorden;**
- **wensen uiten;**
- **voor je mening durven uitkomen;**
- **op grond van argumenten van mening durven veranderen;**
- **gedachten, meningen, gevoelens onder woorden brengen;**
- **overleggen, plannen maken, organiseren;**
- **verantwoording afleggen;**
- **bespreken van gemaakt werk;**
- **kritiek durven uiten en kunnen accepteren;**
- **steeds beter en preciezer leren formuleren;**
- **je taalgebruik aanpassen aan de situatie;**
- **afspraken en regels formuleren;**
- **verslag uitbrengen;**
- **notuleren;**
- **gesprek leiden en de leiding van anderen accepteren.**

6 Filosoferen met kinderen⁴⁾

Filosoferen met kinderen is een activiteit die in de basisschool nog maar weinig ingang gevonden heeft. Toch mag deze taalgebruikssituatie hier niet onvermeld blijven, omdat filosoferen met kinderen in belangrijke mate kan bijdragen aan de taalontwikkeling op diverse niveaus. Door te reflecteren op wat een kind of een groep kinderen bezighoudt, wordt de kloof tussen cognitie en beleving zinvol overbrugd. Kennis wordt ingebed in de emotionele beleving; het omgekeerde vindt ook plaats: sterke emoties kunnen een plaats krijgen door er over na te denken en samen over te praten.

Filosoferen met kinderen bevordert:

- **het onder woorden brengen van gedachten;**
- **het exacter formuleren;**
- **het abstractievermogen;**
- **de verheldering van begrippen;**
- **het stellen van de juiste vragen;**
- **het formuleren en bedenken van argumenten;**
- **het bedenken en formuleren van voorbeelden en definities;**
- **het formuleren van alternatieven.**

Er valt veel voor te zeggen naast de eerder besproken kringen ook ruimte te maken voor een filosofiekring, eens per week of eens per veertien dagen.

Ik voel hem toch

In het midden van de kring stond een tas. Wat zou er in zitten? Om de beurt mochten ze er iets uit pakken, het voorwerp benoemen en dan op de tafel-ECHT of op de tafel-NIET ECHT zetten.

Na een paar kinderen kwam Joke aan de beurt, een verlegen kind dat nogal eens geplaagd werd. Ze haalde een tuinkabouter uit de tas en ze zei: *“een prachtige tuinkabouter”* en na enige aarzeling: *“en hij is echt”* en zette hem resoluut op de tafel-ECHT en ze liep terug naar haar plaats. Vrijwel onmiddellijk allerlei reacties: wie gelooft er nou in kabouters? Die bestaan alleen in sprookjes!

De juf twijfelde: zou ze de klas manen tot meer respect voor elkaars mening of zou ze Joke de kans geven haar mening toe te lichten? Ze besloot tot het laatste. Joke liep terug naar de tafel en pakte de kabouter opnieuw op. De klas meende dat ze haar zogenaamde fout zou herstellen, maar niets bleek minder waar: *“Het is een tuinkabouter en hij is echt, want ik voel hem toch!”*

Gedecideerd zette ze de kabouter terug op de tafel-ECHT en liep met opgeheven hoofd naar haar stoel terug. De klas bleef even sprakeloos.

Uit: RENI VAN DER MEULEN, *Filosoferen met kinderen*, in ROUKE BROERSMA e.a., *De Eekhorst, een eigen wijs portret*, Assen 2002

7 Toneelspelen

Toneelspelen komt onder allerlei benamingen voor in het onderwijs. De meest gebruikelijke: dramatische vorming, dramatische expressie, expressie in woord en gebaar, voordrachtskunst, creatief spel. Wij houden het op spel, toneelspelen en drama.

In de ontwikkeling van het kind speelt spel een niet geringe rol. Voor peuter en kleuter, maar ook voor het schoolkind lijkt spelen net zo belangrijk als eten en drinken. Ontwikkelingspsychologen houden ons voor dat spel gerekend kan worden tot de natuurlijke behoeften van het kind. Elk kind speelt van nature, omdat spel de kans biedt om zijn leefwereld op een veilige manier te verkennen. Door toneeltje te spelen, door te doen alsof, leert het kind zich de wereld toe te eigenen en die te becommentariëren. Daarbij wordt een beroep gedaan op het taal- en

voorstellingsvermogen. Zogezien draagt spel, dus ook toneelspel, bij aan de groei naar volwassenheid.

Toneelspel is er al snel, zonder dat het in eerste instantie als zodanig herkend wordt. *“Zullen we vader en moedertje spelen?” “Goed.” “Dan was jij de vader en dan was ik de moeder.” “Ja en dan was zij het kind. En het kind is ziek....”* Zo beeldt het kind de grote mensenwereld uit om zicht te krijgen op de eigen werkelijkheid, spelenderwijs leren kinderen de omringende werkelijkheid beter te begrijpen. Anders gezegd, toneelspelen stimuleert de ontwikkeling van taal en denken, de *ordenende* taal-functie. Toneel op school is een doeltreffende vorm van wereldverkenning.

Bovendien wordt spelenderwijs het gebruik van de natuurlijke spreektaal en het vanzelfsprekend naar elkaar luisteren in hoge mate bevorderd. Het schoolkind leert in een fictieve, maar als realistisch ervaren alledaagse taalgebruikssituaties op anderen te reageren, met hen rekening te houden en naar hen te luisteren. Toneelspelen draagt dus ook bij aan de verdere ontwikkeling van de *communicatieve* taalvaardigheid.

Al spelend kunnen timide kinderen voor even (en wie weet voor langere tijd) hun verlegenheid overwinnen: toneel spelen is een oefening in je durven presenteren, uit je zelf treden, in een rol stappen, jezelf uiten via taal en lichaamstaal. Toneelspelen kan dus helpen bij de ontwikkeling van de *expressiefunctie* van taal.

Er is dus alle reden toneelspelen een herkenbare plek te geven in ons ritmisch weekplan, als zelfstandige activiteit met een eigen waarde en ten dienste van taalontwikkeling en wereldoriëntatie.

De taal van vadtje en moedertje

Bij het spontane toneelspel van twee of drie kinderen vallen een paar interessante taalverschijnselen op.

Een van de kinderen doet een voorstel tot spel, in de toekomstige tijdsvorm: *Zullen we* Als de anderen instemmen, gaat een van de kinderen (meestal de initiatiefnemer) verder in de verleden tijdsvorm: *En dan was jij en dan was ik en dan was zij....* Met deze tijdsvorm geven kinderen aan: dit is niet de werkelijkheid, we doen net alsof, we gaan het spelen.

Maar er is ook iets aan de hand met de persoonlijke voornaamwoorden. Let op de hiërarchie in het groepje: er is een ik (de eerste persoon) een jij (tweede persoon) en een zij (derde persoon).

De eerste twee spelen de hoofdrol, de derde een bijrol. De rolverdeling staat vast. Nu kan het spel pas echt beginnen. Het eerste kind gaat verder:

En het kind is ziek. In de tegenwoordige tijdsvorm. En dat blijft zo. Deze overgang in tijdsvorm markeert een overgang in het spel:

- van introductie naar spel;
- maar ook: van de ene werkelijkheid een gespeelde werkelijkheid;
- en ook omgekeerd: van de kinderwereld naar de grotemensenwereld.

Die verleden tijdsvorm wordt pas weer gebruikt bij een noodzakelijke onderbreking: *Nee, dat kan toch niet, want ik was toch de vader of ook wel ik zou toch de vader zijn?* En ook het einde van het spel wordt vaak weer in de verleden tijd aangekondigd: *En toen was het nacht en ging iedereen slapen.*

8 Levend (leren) lezen en schrijven⁵⁾

Levend lezen wil allereerst zeggen: dode letters levend lezen. Een tekst gaat leven, krijgt betekenis. Dat is wat een geoefend lezer doet en wat we kinderen willen leren. Dat kan alleen met een echte tekst, die een samenhangend geheel vormt, waaruit je de onderdelen kunt begrijpen (*context-lezen*) en waaruit je kunt voorspellen wat er komt (*voorspellend lezen*). Een echte tekst roept een begrijpelijk beeld op dat verwijst naar een werkelijkheid die de lezer zich kan voorstellen, waardoor hij (*voorkennis gebruiken*) de tekst beter kan snappen. Echte teksten zijn dan ook niet geschreven om leesvaardigheden te oefenen maar voor een lezer die wil weten wat de schrijver bedoelt.

Levend lezen betekent ook, lezen in een echte levenssituatie. Je leest omdat daar een echte reden voor bestaat. Zo gaat het immers ook buiten school. Eigenlijk zijn we de hele dag, vaak zonder dat te beseffen, aan het lezen: telefoonboek, routeplanner, gebruiksaanwijzing, chatten, sms-en, ondertitels bij teevée, verkeersborden, ...

En levend schrijven betekent, schrijven in levensechte situaties, schrijven omdat er een reden voor is: aantekeningen of een lijstje maken, corresponderen, iets schrijven voor de schoolkrant, een affiche maken voor de ouderavond, bijschriften bij de tentoonstelling van het wo-project, een sinterklaasgedicht voor de klasgenoot die je hebt geloot.

Lezen en schrijven zijn, net als luisteren en spreken, twee kanten van dezelfde zaak. Je leert beter schrijven door veel te lezen en al schrijvend beter lezen. Bij levend lezen en schrijven draait alles om lees- en schrijf-

plezier, om nieuwsgierigheid, leergierigheid. Deze opvattingen beheersen het hele leesschrijfproces van ontluikende geletterdheid, via beginnende geletterdheid en gevorderde geletterdheid tot geoefend lezer en schrijver zijn. De werkwijzen en technieken die hierbij toegepast worden zijn velerlei. En eigenlijk zijn ze vrijwel allemaal toepasbaar - op verschillend niveau - in alle bouwen en groepen (zie verder hfst.8.1)



9 Tekstbespreking en functionele taalbeschouwing

Als je voor je zelf schrijft (een lijstje, dagboek) kan het wat lijden, maar publicaties horen er mooi en aantrekkelijk uit te zien, in heldere taal, prettig leesbaar en correct gespeld. Want, zo ervaren de kinderen, met een brief in onleesbaar handschrift, een schoolkrant-artikeltje vol spel fouten, een affiche dat er niet uitziet, bereik je je doel niet: het wordt niet of half gelezen en als er gereageerd wordt, dikke kans dat het niet over de inhoud gaat.

Tekstbesprekingen (individueel, in groepjes, of klassikaal) gaan vanzelfsprekend allereerst over de inhoud en daarna over de vorm. De taalkundige behandeling is ondergeschikt aan en staat in dienst van de tekstinhoud, de bedoelingen van de tekstschrijver en de verstandhouding tus-

sen schrijver en lezer. Bij een tekstbespreking kunnen tal van zaken aan de orde komen. (zie 9.1 - 9.4)

9.1 *Uitwendige structuur*. Door een prettige lay-out kan de schrijver de lezer voor zich winnen:

- Een mooie bladspiegel (voldoende wit om de tekst).
- Een herkenbare, overzichtelijke alinea-indeling.
- Titel en tussentitels (bij een lange tekst).
- Functioneel (maar zuinig) gebruik van verschillende lettertypen.
- Aantrekkelijke en verhelderende illustraties.

9.2 *Presentatie van de inhoud*. Wordt de inhoud (gegevens, feiten, meningen) zo gepresenteerd dat de lezer het kan vatten? We letten hierbij op:

- *Volledigheid*. Krijgt de lezer voldoende gegevens? Kinderen laten vaak gegevens weg in de veronderstelling dat de lezer op de hoogte is.
- *Chronologie*. Worden de gebeurtenissen in de juiste volgorde verteld?
- *Logica*. Vooral in een betogende tekst: klopt de redenering? Worden er argumenten gebruikt? Zou een voorbeeld kunnen helpen?
- *Tijdsvormen*: door elkaar gebruiken kan verwarrend werken voor de lezer.
- *Ironie*. Ook kinderen hebben dubbele bodems en sommigen kinderteksten ook. De vraag is dan: is voldoende duidelijk dat je het niet echt meent?

9.3 *Inwendige structuur*. Is de tekst overzichtelijk en logische opgebouwd? Is er een duidelijke geleiding: inleiding, kern en slot? Zijn de overgangen tussen de tekstgedeelten herkenbaar en worden die visueel verduidelijkt? (zie 8.1). Een goede organisatie binnen een tekst bereik je door juist gebruik van functiewoorden, het cement van een tekst:

- *Signaalwoorden* gebruik je om de lezer te attenderen op overgangen en verbanden tussen tekstdelen en alinea's. Ze accentueren bijvoorbeeld de chronologie van gebeurtenissen (*eerst, daarna, en toen, aan het eind*) of argumenten (*ten eerste, in de tweede plaats, bovendien, ten slotte*); je geeft er oorzakelijke verbanden mee aan (*daardoor kwam het, dat had tot gevolg*) of tegenstellingen (*maar, echter, maar daar staat tegenover*).
- Met *verbindingswoorden* leg je verband tussen zinnen en zinsdelen: *want, dus, zodat, maar, en, of, ondanks, hoewel*.
- *Verwijswoorden* herhalen of kondigen aan, wijzen terug of wijzen vooruit: *zij, die, waardoor, ervan*.

9.4 *Zinsbouw*. We zijn geneigd vooral op grammaticale zaken te letten: correcte tijdsvormen, congruentie van onderwerp en persoonsvorm (pv). Maar leesbaarheid en helderheid worden ook bepaald door variatie in zinsbouw en woordvolgorde, variatie in zinslengte en complexiteit, het gebruik van beeldspraak en letterlijk en figuurlijk taalgebruik.

- *Zinsbouw*. Een tekst wordt spannender als de volgorde *onderwerp/pv/restdelen* van tijd tot tijd vervangen wordt door die van *restdeel/pv/onderwerp/restdelen*. Dus in plaats van *Jan kwam thuis om een boterham te halen* ook eens *Om een boterham te halen kwam Jan thuis*.
- *Zinslengte*. Veel samengestelde zinnen maken een tekst nodeloos ingewikkeld. Alleen enkelvoudige zinnetjes, kan saai zijn. Afwisseling levert de mooiste teksten op.
- *Beeldspraak*. Dit thema komt vooral bij poëtische teksten ter sprake.

9.5 *Woordkeus*. We laten zien :

- Er zijn *synoniemen* die misschien nog beter uitdrukken wat je eigenlijk bedoelt; je kunt er bovendien mee variëren, nodeloze herhaling (saai) voorkomen.
- Je kunt iemand aan zijn persoonlijke woordkeus, aan zijn eigen *stijl* herkennen.
- Elk taaldomein heeft zijn eigen *register*: op school praat je anders dan op straat; een persoonlijke brief heeft een andere toon dan een zakelijke; in een sprookje gebruik je andere zinswendingen dan in een betoog.

Samenvattend, het gaat bij de tekstbespreking om taalbeschouwing in een voor kinderen zinvol en functioneel verband, gekoppeld aan de bespreking van hun eigen teksten.

10 Klassenkrant⁶⁾

Met de klassenkrant hebben we een techniek in handen die bij uitstek voldoet aan het criterium: levensechte taalgebruikssituatie. De kinderen schrijven met een echt doel: informeren. Een klassenkrant is van de leerlingen zelf; hij gaat iedere week of maand mee naar huis en wordt per post of via e-mail naar andere scholen verstuurd. De krant geeft een beeld van wat er in de groep geschreven en gedaan wordt. Hij wordt gelezen door de leerlingen zelf, ouders, familie en bekenden en ook door de correspondenten.

Tekst en lay-out verzorgen de leerlingen zelf binnen afspraken die ze daar samen met hun groep over hebben gemaakt. Al doende vergroten ze hun vaardigheid in typen en tekstverwerken, druktechnieken, digitaal illustreren. Door de krant leren leerlingen ook dat je bij het schrijven, redigeren en opmaken rekening houdt met je grotere lezersgroep. Mensen buiten school moeten de verhalen ook begrijpen.

11 Schoolcorrespondentie⁷⁾

Correspondentie vindt zijn oorsprong in een primaire behoefte van ieder mens: uitwisselen, communiceren, door middel van geschreven taal ervaringen delen en emoties tonen. Schoolcorrespondentie is een techniek waarin op natuurlijke en door de kinderen als zinvol ervaren wijze geschreven en gelezen wordt. Ook voor leraren van de corresponderende groepen kan de schoolcorrespondentie verrijkend zijn, zeker als ze zelf meedoen: je ziet hoe anderen werken, je doet ideeën op, je houdt je eigen werk weer eens tegen het licht.

Contacten leggen met andere groepen, dichtbij of ver weg door middel van groepswork en individuele bijdragen is blikveldverruimend. Door middel van teksten, tekeningen, foto's, klassenkrant, werkstukken, videobanden, dvd's, cd-roms en creatief werk ontmoeten ze andere kinderen. De kinderen wisselen werkstukken uit, delen ervaringen en ontdekkingen. Deze activiteiten inspireren de groepen en doorbreken het alledaagse. Veel kinderen willen graag iets vertellen aan leeftijdgenoten. Ze vertellen over zichzelf en krijgen daar graag reacties op. Antwoorden stimuleren weer om verder te vertellen. Met de komst van e-mail nemen individuele correspondenties een grotere vlucht.

Voor jonge kinderen is een correspondentie in eigen stad of streek aan te bevelen: de groepen kunnen elkaar dan ook eens bezoeken. Voor oudere groepen is correspondentie met een school of groep in een ver buitenland natuurlijk heel spannend. En dan kan de Engelse les opeens veel waardevoller en functioneler worden. Taalverrijking bood ook een jarenlange correspondentie van een plattelandsschooltje in Nederland met een grote, Vlaamse stadsschool:

Samengevat, schoolcorrespondentie (per post of e-mail) is een levens-echte taalgebruiks-situatie, waarin en waardoor kinderen op een natuurlijke manier kunnen groeien in taalvaardigheid.

Gewone dingen worden door 'de benedenburen' heel ongewoon gevonden. Zo willen ze uitleg over trefbal of een skelter. Verbazing dat ze dat daar niet kennen. Zulke voor ons gewone zaken gaan mijn leerlingen ineens met heel andere ogen bekijken. Er is een heleboel waar je zomaar aan voorbij loopt. Het dwingt ze over hun eigen situatie na te denken en dit te verwoorden. Ze moeten duidelijk op papier proberen te krijgen wat hen bezig houdt, formuleren en herformuleren. Het brengt de leerlingen in contact met een levende wereld, waarbij het niet om kennisoverdracht gaat, maar vooral om vragen stellen, onderzoeken en antwoorden vinden.

Het schrijven met Vlaamse leerlingen levert boeiende taalontdekkingen op. Er worden woordenlijsten aangelegd:

| | | | |
|------------------|------------|----------------|-------------|
| <i>Sapje</i> | Frisdrank | <i>Onkel</i> | Oom |
| <i>Biek</i> | Balpen | <i>Kleedje</i> | Jurk |
| <i>Verjaren</i> | Jarig zijn | <i>Kastrol</i> | Pan |
| <i>Embras</i> | Geruzie | <i>Vuilbak</i> | Prullenbak |
| <i>Shotten</i> | Schieten | <i>Salopet</i> | Tuinbroek |
| <i>Tablootje</i> | Dienblad | <i>Kader</i> | Fotolijstje |
| <i>springbal</i> | stuitbal | <i>Kei-tof</i> | Te gek |

Naast woorden die ze grappig of gek vinden, is vooral de andere zinsbouw opvallend:

*hoe noemt gij?
de school is gedaan
is dat je lief?
wilt gij daar een foto van trekken?*

Prachtig om met de groep te praten over zinsbouw en delen uit een zin. Wat vind je mooier klinken? Waarom zouden ze dat zo zeggen? Kunnen we een gedicht op die manier maken? In een zinvol verband wordt aandacht besteed aan zinsbouw en spelling.

12 Wereldoriëntatie en taal⁸⁾

12.1 *Op onderzoek.* Wereldverkenning of wereldoriëntatie houdt binnen het vernieuwings-onderwijs onder meer in: alleen of in groepjes of met de hele groep onderzoek verrichten en daarvan verslag doen. Al doende worden de drie taalfuncties geoefend: vooral *ordering* (onderzoek doen, informatie inwinnen en gegevens ordenen) en *communicatie* (de uitkomsten mondeling of schriftelijk presenteren), maar het is ook belangrijk de informatie, de eigen opvattingen en ideeën in een mooie, aantrekkelijke vorm te gieten (*expressie*).

Bij de start moet een duidelijke zoekvraag geformuleerd worden: wat willen we weten, waar willen we achter komen? Dat gebeurt vaak gemeenschappelijk. Bij een uitgebreid onderwerp begint een koppel of een groepje eerst met een verdere oriëntatie op het onderwerp. Ze overleggen hoe ze informatie gaan verzamelen. Ze kunnen zelf onderzoek verrichten: waarnemen, schatten, meten, wegen en de gegevens noteren. Ze moeten de juiste bronnen weten te vinden: mensen, objecten, naslagwerken, internet. Dat gebeurt op school, thuis, bij familie en kennissen, in winkels, bedrijven en instellingen. De leerlingen leren daarbij ook interviewen, telefoneren, e-mailen en brieven schrijven.

12.2 *Studievaardigheden aanleren en toepassen.* Tijdens de onderzoeksfase worden allerlei vaardigheden geoefend:

- *Leesstrategieën toepassen:* verkennend lezen (kijken of je wat aan het boek hebt), globaal lezen (kijken waar het boek over gaat), scannend lezen (een woord of definitie in een tekstblok opzoeken). Daarbij is het nodig hulp te bieden, zo nu en dan in groepjes of klassikaal deelvaardigheden uitleggen en oefenen. Bijvoorbeeld: hoe verken je een tekst, wat moet je daarvoor kunnen en weten?
- *Informatietechnieken toepassen:* alfabetiseren (telefoonboek, naslagwerken), woordenboeken en encyclopedieën (trefwoorden, register) leren hanteren, zoekmachine op internet gebruiken, legenda's en diagrammen snappen.
- *Studietechnieken toepassen:* leren onderscheiden tussen hoofd- en bijzaken, samenhangen ontdekken, nieuwe kennis vastleggen. De meest gebruikte studietechnieken: onderstrepen, markeren, aantekeningen maken, samenvatten, schema maken.

En ten slotte worden de resultaten op een of andere wijze gepresenteerd, afhankelijk van inhoud en aard van het onderwerp: alleen aan de groep in de kring, of aan de hele school, of ook aan ouders en buurtgenoten. Het kan gaan om een mondeling verslag, een spreekbeurt al of

niet geïllustreerd met voorwerpen en documenten, een PowerPoint-presentatie, een toneelstukje, een tentoonstelling, een maquette, een album of boekje, of combinaties. Goede en originele werkstukken komen op internet te staan (www.dwk.nl).

Ook in deze fase worden allerlei vormen van taalvaardigheid gedemonstreerd: luisteren, uitleggen, formuleren, teksten schrijven (bijschriften bij de tentoonstelling, toneelteksten, verslag/werkstuk) en corrigeren en herschrijven en controleren op spelling en interpunctie, dramatiseren. Samengevat, deze vorm van wereldoriëntatie is tegelijk een vorm van veelzijdige taalontwikkeling: ordening van gedachten en gevoelens, oefening van lees- en schrijfstrategieën, informatietechnieken, studievaardigheden, taalvaardigheden in een voor de leerlingen zinvolle samenhang.

Noten

- 1) Zie verder hoofdstuk 10 *Het Lokaal als leesomgeving in Levend Lezen, dat's de kunst*, waarin ook een inventarislijst voor lees- en schrijfhoeken.
- 2) Aanbevolen literatuur over de kring: A. BOES, *Gesprekken in de kring*, NJPV 2005 (2de herziene druk)
- 3) VAN NORDEN, *Dingen in de kring*, Kunstweb/Taaldrukwerkplaats, SWP Amsterdam z.j.
- 3) Zie over de leeskring: S.J.C. FREUDENTHAL-LUTTER, *De leeskring in de jenaplanschool. Kinderliteratuur in een literair-pedagogische situatie*, Stichting Jenaplan, Utrecht 1971.
- 3) Aanbevolen literatuur over filosoferen met kinderen:
T. BOUWMEESTER e.a., *Filosoferen op de basisschool*, Instituut voor Leerplanontwikkeling, 1994
B. HEESSEN, *Klein, maar dapper: filosoferen met jonge kinderen*, Damon, 1996.
D. VANDEN HEUVEL E.A., *Het huis met de twaalf deuren*, Teleac / NOT
R. ANTHONIE / F. MORTIER, *Socrates op de speelplaats*, ACCO, 1997
- 4) Hoe dat in zijn werk gaat, daarover gaat *Levend Lezen, dat's de kunst*.
- 5) Zie verder *Levend Lezen, dat's de kunst*, hoofdstuk 16
- 6) Zie verder *Levend Lezen, dat's de kunst*, hoofdstuk 17 en deel 2 uit *De Reeks: Wie correspondeert die leert*.
- 7) Zie de hoofdstukken 6 (*Geoefend lezer worden*) en hoofdstuk 20 (*Lezen om te weten*) in *Levend Lezen, dat's de kunst*.

Wat een WOORDEN

*Ik zie een zin,
de zin is in mijn hoofd.
Ze dwalen,
de letters dwalen.
Er komt een rare zin.
Dat is niet goed.
Ik kijk nog een keer naar de zin.
nog niet.
Nou ... ja, eindelijk de goede zin.
De volgende zin,
ik lees hem.
Ik denk, hij is goed.
Ik lees hem voor.
En..... STOP!
Lees het nog eens,
het is fout.
Ik lees hem en twijfel,
zou die nou wel goed zijn?
Ik weet het niet,
nou ja ik lees hem voor
en... weer een goede zin.
Soms als ik lees
en vaak fouten maak
dan moet ik huilen.
Huilen omdat ik geen
woord goed kan lezen.
Dan kan ik er even niet meer tegen.
Dan huil ik zacht
en zorg dat niemand het merkt.
Ik durfde er niet over te praten.*



*Dan huil ik zacht.
Wat is er,
wat is er met mij?
Ik denk, er komt een woord.
Maar wat voor woord?
Ik kan het niet zo goed lezen.
Het dwaalt in mijn hoofd.
Ik ga toch weer lezen.
Maar dat woord,
dat woord zit in de weg.
Wat is het voor een woord?
Het woord is Dyslexie.*

Petra Bax

Hoofdstuk 6

LEVENDE TAAL IN EEN RITMISCH WEEKPLAN

1 Korte inhoud van het voorafgaande

In het voorafgaande hebben we stapsgewijs de contouren geschetst van een werkbaar alternatief voor methodegestuurd taalonderwijs. Dat alternatief komt kort samengevat neer op: intensieve ontwikkeling van de drie taalfuncties (ordering, communicatie, expressie) in een taalrijke leeromgeving en tijdens levensechte taalgebruikssituaties:

1. Levensechte gespreksituaties (hfst 5.5, 5.6 en hfst 7), waarin op natuurlijke en functionele wijze allerlei mondelinge taalactiviteiten plaatsvinden. Je zou ook kunnen zeggen: alle taalgenres voor spreken en luisteren die kinderen zouden moeten beheersen (hfst 7), komen aan de orde.
2. Leren lezen gaat niet klassikaal-methodisch maar via een aanpak die we levend lezen noemen: met echte teksten in realistische leesschrijfsituaties (hfst 5.8 en hfst 8).
3. Tijdens het werken aan Vrije Tekst, Klassenkrant en Schoolcorrespondentie beoefenen de kinderen in levensechte, niet gekunstelde situaties lezen en schrijven (hfst 5.9, 5.10, 5.11 en hfst 9).
4. Wereldverkenning of wereldoriëntatie (wo) bestaat voor een belangrijk deel uit studie en onderzoek (individueel of groepswerk), waarbij allerlei taal- en studievaardigheden werkendeweg aangeleerd, geoefend en beoefend worden (hfst 5.12 en hfst 10.3).

2 Levend taalonderwijs van dag tot dag

Hoe al die levensechte taalgebruikssituaties een plaats kunnen krijgen in het onderwijsproces van dag tot dag en van week tot week, daarover gaat het in dit hoofdstuk. Er volgen nu drie ideaaltypische ritmische weekplannen van achtereenvolgens onder-, midden- en bovenbouw.

Daarin zijn ondergebracht:

1. De eerder beschreven mondelinge taalactiviteiten ondergebracht: de verschillende kringvormen; filosoferen met kinderen; de vertellende leraar.
2. En alle schriftelijke taalactiviteiten: levend lezen & schrijven; teksten

schrijven en bespreken; werken aan de klassenkrant; schoolcorrespondentie; studeren en werkstukken maken bij wo.

Het spreekt voor zich dat de gepresenteerde ritmische weekplannen niet bedoeld zijn als voorschrift of richtlijn, maar als exemplen en demonstratie: zo zou het kunnen, zo kan het lukken de diverse taalgebruikssituaties organisch op te nemen in het klassenleven van alledag.



| 0-1-2 | maandag | dinsdag | woensdag | donderdag | vrijdag |
|-------------------------|---|---|---|--|---|
| 08:30 08:45 | STARTKRING open kring (vertelkring) | STARTKRING observatiekring | STARTKRING verteltekstenkring | STARTKRING filosofen | KLASSENVERGADERING startkring |
| 09:00 09:15 | WEEKOPENING | EIGEN WERK PLANBORD keuzewerk in hoeken werken van het planbord | EIGEN WERK PLANBORD keuzewerk in hoeken werken van het planbord | CORRESPONDENTIE KLASSENKRANT | EIGEN WERK PLANBORD keuzewerk in hoeken werken van het planbord |
| 09:30 09:45 | EIGEN WERK PLANBORD keuzewerk in hoeken werken van het planbord | | | | BEWEGING (spel/drama/zingen/muziek) buiten / speellokaal |
| 10:00 | fruitpauze | fruitpauze | fruitpauze | fruitpauze | fruitpauze |
| 10:15 10:30 10:45 | BEWEGING (spel/drama/zingen/muziek) buiten / speellokaal | BEWEGING (spel/drama/zingen/muziek) buiten / speellokaal | BEWEGING (spel/drama/zingen/muziek) buiten / speellokaal | BEWEGING (spel/drama/zingen/muziek) buiten / speellokaal | VOORBEREIDEN WEEKSLUITING |
| 11:00 11:15 | TEKSTBESPREKING | LEVEND LEZEN prentenboek voorlezen | LEVEND LEZEN hoekenwerk luister- en leeshoek | LEVEND LEZEN prentenboek voorlezen | WEEKSLUITING |
| 11:45 | EINDKRING spel/zingen/klassendagboek | EINDKRING spel/zingen/klassendagboek | EINDKRING spel/zingen/klassendagboek | EINDKRING spel/zingen/klassendagboek | |

12.00

| | |
|-------------------------|---|
| 13:00 13:15 | WERELDORIËNTATIE meester / juf vertelt startkring |
| 13:30 13:45 14:00 | EIGEN WERK WERELDORIËNTATIE wo-onderzoek / wo-groepswork |
| 14:15 14:30 | BEWEGING (muziek en drama) buiten / speellokaal |
| 14:45 | EINDKRING voorlezen |

| |
|---|
| LEVENSBSCHOUWELIJKE VORMING meester / juf vertelt startkring |
| EIGEN WERK WERELDORIËNTATIE wo-onderzoek / wo-groeps- werk |
| BEWEGING (muziek en drama) buiten / speellokaal |
| EINDKRING voorlezen |

PLANBORD:

1. kunstzinnige vorming
2. constructiemateriaal
3. computer
4. klassendagboek
5. verteltekstenboek
6. knutselen
7. brieven schrijven
8. druktechnieken
9. puzzel
10. kleuren
11. vouwen
12. schrijfpatronen
13. bouwen constructiemateriaal
14. diverse hoeken

| 3-4-5 | maandag | dinsdag | woensdag | donderdag | vrijdag |
|-------|--|--|--|--|--|
| 08:30 | STARTKRING open kring (vertelkring) | STARTKRING observatiekring / actualiteitenkring | STARTKRING verslagkring / spreekbeurten | GYM | KLASSENVERGADERING startkring |
| 08:45 | | | | | |
| 09:00 | WEEKOPENING | INSTRUCTIE rekenen | INSTRUCTIE spelling / levend lezen | INSTRUCTIE rekenen | EIGEN WERK klassenkrant correspondentie |
| 09:15 | | | | | |
| 09:30 | EIGEN WERK 1. plannen 2. werken/oefenen | EIGEN WERK oefenen rekenen | EIGEN WERK oefenen spelling en/of grammatica oefenen lezen / rekenen / methodisch schrijven | | |
| 09:45 | | | | | |
| 10:00 | fruitpauze speelkwartier | fruitpauze speelkwartier | fruitpauze speelkwartier | fruitpauze speelkwartier | fruitpauze speelkwartier |
| 10:15 | | | | | |
| 10:30 | LEVEND REKENEN | INSTRUCTIE levend lezen | LEVENS BESCHOUWELIJKE VORMING meester / juf vertelt | INSTRUCTIE methodisch schrijven | EIGEN WERK eigen weekplan afmaken |
| 10:45 | | | | | |
| 11:00 | INSTRUCTIE levend lezen | EIGEN WERK lezen en/of tekst/tekening schrijven | EIGEN WERK lezen en/of tekst/tekening schrijven | EIGEN WERK oefenen lezen / rekenen / methodisch schrijven | WEEKSLUITING |
| 11:15 | | | | | |
| 11:45 | EINDKRING spel/zingen/klassendagboek | EINDKRING spel/zingen/klassendagboek | LEESKRING eindkring spel/zingen/ klassendagboek | FILOSOFEREN eindkring | |
| 12:00 | | | | | |
| | | | 12.30 einde | | |
| 13:00 | WERELDORIËNTATIE meester / juf vertelt startkring | STARTKRING | | INSTRUCTIE levend lezen | STARTKRING |
| 13:15 | | EIGEN WERK WERELDORIËNTATIE wo-onderzoek / wo-groepswerk, leeskring / spreekbeurt voorbereiden presentatie voorbereiden | | | KUNSTZINNIGE VORMING beeldende vorming audio-visuele vorming dans drukken drama muziek |
| 13:30 | EIGEN WERK WERELDORIËNTATIE wo-onderzoek / wo-groepswerk, leeskring / spreekbeurt voorbereiden presentatie voorbereiden | | | EIGEN WERK WERELDORIËNTATIE wo-onderzoek / wo-groepswerk, leeskring / spreekbeurt voorbereiden presentatie voorbereiden | |
| 13:45 | | | | | |
| 14:00 | | | | | |
| 14:15 | | GYM | | | |
| 14:30 | INSTRUCTIE methodisch schrijven | | | TEKSTBESPREKING eindkring | VOORLEZEN eindkring |
| 14:45 | EINDKRING voorlezen | | | | |

| 6-7-8 | maandag | dinsdag | woensdag | donderdag | vrijdag |
|-------|--|--|---|--|--|
| 08:30 | STARTKRING open kring (vertelkring) | STARTKRING observatiekring / actualiteitenkring | STARTKRING verslagkring / spreekbeurten | GYM | KLASSENVERGADERING startkring |
| 08:45 | | | | | |
| 09:00 | WEEKOPENING | INSTRUCTIE rekenen | INSTRUCTIE spelling en/of grammatica | INSTRUCTIE rekenen | EIGEN WERK klassenkrant correspondentie |
| 09:15 | | | | | |
| 09:30 | EIGEN WERK 1. plannen 2. werken/oefenen | EIGEN WERK oefenen rekenen | EIGEN WERK oefenen spelling en/ of grammatica | | |
| 09:45 | | | | | |
| 10:00 | fruitpauze speelkwartier | fruitpauze speelkwartier | fruitpauze speelkwartier | fruitpauze speelkwartier | fruitpauze speelkwartier |
| 10:15 | | | | | |
| 10:30 | LEVEND REKENEN | EIGEN WERK lezen | LEVENS BESCHOUWELIJKE VORMING meester / juf vertelt | EIGEN WERK WERELDORIËNTATIE wo-onderzoek / wo-groeps- werk, leeskring / spreekbeurt voorbereiden / presentatie voorbereiden | EIGEN WERK eigen weekplan afmaken |
| 10:45 | | | | | |
| 11:00 | | EIGEN WERK tekst schrijven | EIGEN WERK lezen / tekst schrijven | FILOSOFEREN eindkring | WEEKSLUITING |
| 11:15 | | | | | |
| 11:45 | EINDKRING spel/zingen/klassendagboek | EINDKRING spel/zingen/klassendagboek | LEESKRING eindkring | | |
| 12:00 | | | | | |
| | | | 12.30 einde | | |
| 13:00 | WERELDORIËNTATIE meester / juf vertelt startkring | STARTKRING | | INSTRUCTIE leesstrategieën / studietechnieken | STARTKRING |
| 13:15 | | EIGEN WERK WERELDORIËNTATIE wo-onderzoek / wo-groepswerk, leeskring / spreekbeurt voorbereiden presentatie voorbereiden | | EIGEN WERK WERELDORIËNTATIE wo-onderzoek / wo-groepswerk, leeskring / spreekbeurt voorbereiden presentatie voorbereiden | KUNSTZINNIGE VORMING beeldende vorming audio-visuele vorming dans drukken drama muziek |
| 13:30 | EIGEN WERK WERELDORIËNTATIE wo-onderzoek / wo-groepswerk, leeskring / spreekbeurt voorbereiden presentatie voorbereiden | | | | |
| 13:45 | | | | | |
| 14:00 | | GYM | | | |
| 14:15 | | | | | |
| 14:30 | | | TEKSTBESPREKING eindkring | VOORLEZEN eindkring | |
| 14:45 | EINDKRING | | | | |

Hoofdstuk 7

WERKDOELEN VOOR LUISTEREN & SPREKEN

1 Levensechte luisterspreeksituaties

1.1 Gesproken taal eerst. Binnen het vernieuwingsonderwijs staan luisteren & spreken centraal, van onderbouw tot bovenbouw. Taal is immers in de eerste plaats gesproken taal, ook in het leven buiten en na schooltijd. Bovendien is een rijke mondelinge taalontwikkeling voorwaardelijk voor het leren beheersen van allerlei schriftelijke taalvaardigheden.

We zien niet zoveel in cursorische oefening van luister- en spreekvaardigheden. We observeren de kinderen tijdens spel, werk, gesprek. Kinderen die afwezig zijn, niet lijken te luisteren, of kinderen die niets zeggen, niets durven of kunnen zeggen in de kring, proberen we in de eerste plaats aan te moedigen, in het gesprek te betrekken. We geven ze tijd en vertrouwen, want meestal komt het vanzelf in orde. Als er sprake lijkt van luister- of spraakstoornissen, schakelen we deskundige hulp in. Dan kan blijken dat extra aandacht, eventueel in de vorm van gerichte training van luister- en spreekfuncties, op zijn plaats is.

Maar misschien is het wèl goed voor één keer een harde eindterm te 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. De consequentie voor de school is dat de vertelcultuur met de vertellende leraar in ere wordt hersteld.

1.2 Niet gekunsteld. De mondelinge taalontwikkeling is niet gebaat bij gekunstelde spreek- en discussievaardigheidstrainingen in de vorm van rollenspelen bijvoorbeeld. Nee, in onze hele onderwijspraktijk en het dagelijks leven in onze groepen en bouwen zijn tal van levensechte spreekluistersituaties gegeven, situaties waarin kinderen serieus genomen worden. Een paar voorbeelden (zie verder hoofdstuk 5.5):

- Samen de dag beginnen, bespreken wat er gaat gebeuren, afspraken maken.
- En later, na het werk, verslag doen en laten zien wat je gedaan hebt, allerlei vormen van werkoverleg bij groepsopdrachten.
- De wekelijkse klassenvergadering, niet gespeeld maar echt.

1.3 Taalgenres voor het luisterspreekonderwijs. Hoe stellen we ons levensecht luisterspreekonderwijs concreet voor? Door taalgenres, in dit geval luisterspreekgenres te kiezen, die we belangrijk vinden voor onze leerlingen en waarbij we ernaar streven dat zij die zo goed mogelijk leren beheersen.

Om een veelzijdige taalontwikkeling te waarborgen is een veelzijdig aanbod nodig, zodat alle drie belangrijke taalfuncties aan bod komen. Bij het ene genre ligt het accent op ordening, bij een andere op communicatie, bij weer een andere op expressie.

2 Luisterspreekgenres: accent op ordening

2.1 Luisterspreekgenres. Bij de volgende genres ligt het accent op ontwikkeling van de taalfunctie 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:** heeft op onze scholen het karakter van een individuele studiepresentatie.
- **BOEKPRESENTATIE.** In feite een bijzonder soort spreekbeurt of studiepresentatie.

Dit genre past binnen een schoolbeleid, dat gericht is op leesbevordering, boekpromotie en literaire vorming (zie bij hfst 8.3.6).

Uit deze groep hebben we *boekpresentatie* als voorbeeld van een leerlijn gekozen.

2.1.1 LEERLIJN BOEKPRESENTATIE (zie de uitwerking op Leerlijkaart nr 1 in de map)

Werkdoel

1. Kinderen leren hun leeservaringen te verwoorden en te delen met 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. Deze presentatie voldoet aan enkele eisen met betrekking tot presentatie en inhoud (zie voorbeeld).

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|---|--|--|---|---|
| LEVENSECHTE SITUATIES | 1. Voorleeskring: juf of meester. 2. Laten zien of vertellen over mee-gebracht 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. |
| SPREEK- EN PRESENTATIE-VAARDIGHEID (zie ook Toneelleerlijn en Vergaderleerlijn) | 1. Leren meedoen, spreek- en taal-durf ontwikkelen in start- en eind-kring. 2. Overleg met juf over planning. 3. Toneelspelen. | 1. Idem + observatiekring , filosoferen, klassenvergadering. 2-3. Idem. 4. Voorbereiden en uitvoeren weeksluiting. | 1. Idem + verslagkring; voorzitten van kring of vergadering. 2. + portfoliogesprekken. 3-4. Idem. 5. Groepspresentaties wo-activiteiten. 6. Oefenen in voorlezen. | 1. Idem + voorbereiden actualiteiten-kring. 2 - 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: LITERAIRE 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 MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |



3 Luisterspreekgenres: accent op communicatie

3.1 *Luisterspreekgenres*. Bij de volgende genres ligt het accent op ontwikkeling van de taalfunctie communicatie.

- TELEFOONGESPREEK: 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, familiekring, winkel, bedrijf, museum etc. Dan moet je kunnen interviewen.
- GROEPSPREK. Wordt dagelijks beoefend in diverse kringen (zie hfst 5.5).
- VERGADEREN. De wekelijkse klassenvergadering. Op sommige scholen bovendien: de maandelijkse kinderschoolraad. Leren discussiëren, voor je mening opkomen, naar argumenten luisteren, democratische gezindheid. Uit deze groep hebben we *vergaderen* als voorbeeld van een leerlijn gekozen.

3.1.1 LEERLIJN VERGADEREN (zie de uitwerking op Leerlijnkaart nr 2)

Werkdoel

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. Als voorzitter kunnen ze het woord geven, iemand aan het onderwerp houden, samenvatten, afsluiten.
4. 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 GESPREKSVORMEN | 1. Start- en eindkring, open kring, vertelkring, verteltekstenkring. 2. Filosoferen. 3. Overleg wo, weeksluiting | 1. Idem + leeskring, verslagkring. 2. Idem. 3. + correspondentie. | 1-3. Idem. | 1-3. Idem. |
| LUISTER- / SPREEKVAARDIGHEID | 1. Leren meedoen, spreek- en taal-durf 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 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 klas-senboek 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. |
| LEESVAARDIGHEID | 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> . |
| SCHRIJFVAARDIGHEID | 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. |
| TAALBESCHOUWING BEGRIPSKENNIS | Voorzitter, klassenboek. | Idem + secretaris, verslag, voorstel, afspraak, klachten, felicitatie. | Idem + agenda, samenvatting, besluit, notulen, thema. | Idem + agendapunt, conclusie, hoofdelijke stemming, schriftelijk stemmen. |
| SCHOOLEIGEN MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

4 Luisterspreekgenres: accent op expressie

- 4.1 *Luisterspreekgenres*. Bij de volgende genres ligt het accent op ontwikkeling van de taalfunctie expressie.
- VERHAAL VERTELLEN. Een spannende ervaring, een zelf bedacht verhaal, een samenvatting van een boek of film. Voorwaarde: de vertelcultuur moet terug, ook op onze scholen.

- GEDICHTEN VOORDRAGEN. Van versjes opzeggen naar gedichten voordragen, naar keuze en uit de canon-in-ontwikkeling (zie hieronder 6)
- TONEELSPLEN.

Uit deze groep hebben we *toneelspelen* als voorbeeld van een leerlijn gekozen.

4.1.1 LEERLIJN TONEELSPLEN (zie de uitwerking op Leerlijnkaart nr 3)

Werkdoel

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 3: toneeltje naar aanleiding van een thema / zelfbedachte reclamescène / zelfbedacht toneelstukje.

Fase 2: sprookje / poppenspel / eenvoudig toneelverhaal.

Fase 4: idem fase 3 / afscheidstoneelstuk, musical.

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|---|--|---|--|--|
| LEVENSECHTE SITUATIES | 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 SCHRIJFVAARDIGHEID | 1. Ontluikende geletterdheid. | 1. Beginnende geletterdheid. 2. Kinderen kunnen aan typografie een toneeltekst herkennen. | 1. Gevorderde geletterdheid. 2. Zelfstandig eenvoudige toneelteksten lezen. 3. In groepjes met steun leraar verhaal tot speltekst herschrijven. | 1. Geoefende geletterdheid. 2. Idem + interpreteren. 3. Idem zelfstandig + teksten schrijven voor afscheidproductie. |
| WERKVORMEN BIJ SPELLESSEN 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 SPELLESSEN | 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. |
| TAALBESCHOUWING: TONEELTERMEN | Speler, toneelspel, 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, décor, personage, improvisatie, presentatie, pantomime, scène, opkomen, afgaan, toneellicht, schijnwerper, speloefening, concentratie toneeltekst, scenario, script, inspringspel. | Grime, scène, souffleur, regie, regisseur, draiboek, aanwijzingen, stil spel, illusie, toneelproductie, afscheidproductie, afscheidsvoorstelling, musical. |
| SCHOOLEIGEN MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

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 (zie verder de leerlijn bij 2.1.1)

VERGADEREN. Bijvoorbeeld: voorzitter, secretaris, verslag, (zie verder de leerlijn bij 3.1.1)

TOONELSPELEN. Bijvoorbeeld: poppenspel, scène, grime (zie verder de leerlijn bij 4.1.1)

6 Naar een canon van rijmpjes, versjes, gedichten en verhalen¹⁾

6.1 *Pluriform en multicultureel*. Ieder mens behoort tot een aantal sociale gemeenschappen. Binnen elk daarvan vind je (onder andere) verhalen, liederen en gedichten. Je kunt zeggen dat die tot de cultuur van deze gemeenschap behoren. Zo zijn verreweg de meeste kinderen onderdeel van: een familie; speel- of vriendengroep; een etnische groep; een taalgemeenschap; een geloofsgemeenschap; een sociale klasse; een sportvereniging; een fanclub; een dorp, wijk, stad of streek.

Zo is elke school pluriform en in meer of mindere mate multicultureel. Het is goed deze rijkdom in kaart te brengen. Wat we ontdekken, kan ons inspireren tot springlevend taalonderwijs. Bovendien kan het ons voeren tot een eigen (school)canon van teksten, muziek en beelden, waar we door de hele schoolloopbaan van het kind aan kunnen werken en op terug kunnen grijpen. Een verhaal kan worden verteld in de onderbouw, geschilderd in de middenbouw en gespeeld in de bovenbouw. Zo kan het lelijke jonge eendje zich door de jaren heen tot een prachtige zwaan ontwikkelen.

6.2 *De gemeenschappelijke culturele canon*. Een wezenlijk kenmerk van de Nederlandse samenleving was en is dat pluriformiteit en multiculturaliteit ingebed zijn in een gemeenschappelijke Nederlandse traditie, gekenmerkt door gemeenschappelijke waarden en een gemeenschappelijk cultureel erfgoed met bovendien elementen die we delen met andere Europese landen. Kinderen behoren ook tot die grote gemeenschap. Ze zijn in de groei naar Nederlands staatsburgerschap en worden misschien wel de eerste echte Europeanen. Ze verkeren met andere woorden in een inburgeringsproces (zie hoofdstuk 2.7).



In dat proces is de positie van de school wezenlijk. Zij vervult immers niet alleen een scholende maar ook een vormende en beschavende rol in het kinderleven: de cultuuroverdrachtstaak. Zij heeft zich af te vragen: welke aspecten van het gemeenschappelijke culturele erfgoed zijn de moeite waard om door te geven?

6.3 *Vertelcultuur*. Rijmpjes en versjes worden aangeboden, opgezegd, geklapt en gedramatiseerd tijdens start- en eindkring, tijdens de spel- en bewegingsactiviteiten, als tussendoortje; gedichten en verhalen komen in de leeskring, in voorlees-, vertellessen en vertelkring aan de orde.

Wat dat laatste betreft, we pleiten voor een terugkeer van de vertelcultuur, van de vertellende leraar. Minstens twee keer per week (zie ritmisch weekplan in hoofdstuk 6) vertelt juf of meester een verhaal: bijbelverhalen, sprookjes, mythen, sagen, legenden en natuurlijk ook geschiedenisverhalen (eventueel aan de hand van de onovertroffen historische wandplaten van Isings en anderen²⁾). Het goede voorbeeld kan ertoe leiden dat oudere kinderen verhalen gaan vertellen in de onderbouw.

6.4 *Canonvorming*. De canon is natuurlijk in eerste instantie een zaak van de school zelf. In de keuze van rijmpjes, liederen en verhalen wordt haar eigen identiteit zichtbaar. Bijlage 5 bevat een handreiking.

Noten

- 1) Canonvorming komt behalve hier ook ter sprake in hfst. 2.7 en 8.8 en in de bijlagen 5 en 6.
- 2) Zie hiervoor F. VAN OOSTROM (RED), *Historisch Tableau*. Geschiedenis opnieuw verbeeld in schoolplaten en essays, Amsterdam 1998. En vooral ook: JAN BLOKKER/ JANBLOKKER JR/ BAS BLOKKER, *Het Vooroudergevoel. De vaderlandse geschiedenis, met schoolplaten van J.H. Isings*, Amsterdam 2005.

Hoofdstuk 8

WERKDOELEN VOOR LEZEN

1 Levenschte leessituaties

1.1 *Levend lezen*⁹⁾. Op veel scholen betekent 'lezen' vaak 'leesles'. En in de ene leesles leer je technisch lezen, in de andere expressief lezen, in weer een andere begrijpend of studerend lezen. In het echte leven is lezen heel iets anders. Je leest omdat:

- Iemand je aandacht vraagt, een lang verwachte brief, 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*. Zo kan het ook op school: lezen met een levenscht leesdoel in levenschte leessituaties, en steeds vanuit het besef - ook bij de jongsten - dat lezen en schrijven twee kanten van dezelfde zaak zijn. Juf schrijft tijdens de vertelkring in het verteltekstenboek of klassendagboek²⁾ wat Irma gezegd heeft, laat dat zien, leest het voor en vraagt: dit heeft Irma gezegd, klopt dat? Ja, het klopt!

1.2 *Al doende geletterd worden*. Deze opvattingen beheersen het hele leesschrijfproces van ontluikende geletterdheid, via beginnende en gevorderde geletterdheid tot geoefend lezer en schrijver zijn. De werkwijzen en technieken die hierbij toegepast worden zijn velerlei. En eigenlijk zijn ze vrijwel allemaal toepasbaar - op verschillend niveau - in alle bouwen en groepen. In de praktijk zijn er accentverschillen:

- Ontluikende geletterdheid: spelen en werken in hoeken; prentenboeken bekijken, beluisteren, lezen; klassendagboek; verteltekstenboek; vrije tekening en tekst met hulp van juf.
- Beginnende geletterdheid: dezelfde; en nu gaandeweg zelf vrije tekst/tekening tekenen en schrijven; klassenkrant en schoolkrant; schoolcorrespondentie; zelf boekjes maken; tekstenkring; leeskring.

- Gevorderde geletterdheid: dezelfde; en ook vrije tekst schrijven en illustreren; gedichten schrijven; beginnen met wo-werkstukken te maken.
- Geoefend lezer (en schrijver) zijn: dezelfde en ook gedichtenbundels maken; zelfstandig (individueel of als groepswork) wo-werkstukken, boekpresentaties en daarvoor internet, mediatheek, naslagwerken en studieboeken raadplegen.



Al doende maken de leerlingen zich de noodzakelijke leesvaardigheden eigen. Voor veel kinderen is systematische instructie van woordherkenningstechnieken in veilige of nog kleinere stapjes helemaal niet nodig. Ze leren lezen net als praten, lopen en fietsen, als vanzelf, soms met vallen en opstaan, of horten en stoten.

1.3 *Leesproblemen*. En voor de kinderen bij wie dat niet zo gemakkelijk gaat, hanteren we een paar vuistregels:

- *Vertrouwen & geduld*. We concluderen niet te snel: dit kind heeft leesproblemen. We geven vertrouwen, hebben geduld. Na een maand kan het opeens veel beter gaan.
- *Spellen & raden*. Een kind dat te veel spellend blijft lezen, proberen we meer te laten raden. Dat wil zeggen: voorkennis inschakelen, beeldherkenning, contextlezen (zie 3).
- *Raden & spellen*. Kinderen die teveel raden en daardoor dreigen een zwak woordbeeld te ontwikkelen, geven we van tijd tot tijd spel oefeningen (leg een kaart met een kleine opening over de bladzijde, waardoor slechts één woord tegelijk zichtbaar wordt en raden vrijwel onmogelijk is).
- *Woordherkenningstechnieken*. De kinderen die meer structuur nodig hebben, bieden we cursorisch gerichte oefeningen aan in de verschillende woordherkenningstechnieken, individueel, een groepje, klassikaal.
- *Gehoor en gezicht*. We observeren goed: mankeert er iets aan het gehoor- of gezichtsvermogen van een zorgkind? Zijn er andere problemen? Dan deskundige hulp inschakelen.
- *Echte leesproblemen*. We hebben een open oog voor kinderen met echte leesproblemen. Bij hen is er meestal meer aan de hand: zwakke mondelinge taalvaardigheid (gebrekkige zinnen, woordvindingsproblemen, geringe woordenschat, weinig begripkennis), praten niet mee in de kring, geen gevoel voor rijm, weinig muzikaal. Deze kinderen hebben voor en naast het (specifieke) leesprogramma een intensieve en brede taalontwikkelingsbegeleiding nodig voor ze aan een specifiek leesprogramma toe zijn.

1.4 *Leesstrategieën & studietechnieken*³⁾. Ook de noodzakelijke leesstrategieën en studietechnieken worden niet in aparte uren begrijpend en studierend lezen geïnstrueerd en getraind, maar worden direct gekoppeld aan wo-studies en de voorbereiding van spreekbeurt of boekpresentatie. Dat kan op verschillende manieren: zelfinstruerende werk- en oefenkaarten, individuele begeleiding, groepsinstructie, steeds in nauwe relatie tot de inhoudelijke thematiek die bestudeerd wordt.

Trouwens, kinderen zullen tijdens het werk ook tegen probleempjes aanlopen (hoe pak ik dit aan?) of ontdekkingen doen (zo gaat het veel beter). En de groepsleider signaleert tijdens het observeren van werken- de en studerende kinderen effectieve en ineffectieve studiemethoden, of

ze komen aan het licht tijdens nabesprekingen. Zorgkinderen krijgen uiteraard extra hulp en aandacht.

1.5 *Taalgenres voor het leesonderwijs*. Hoe stellen we ons levensecht lees- onderwijs concreet voor? Zoals in hoofdstuk 4 is aangegeven: door taal- genres te kiezen, in dit geval leesgenres, 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, waarbinnen de drie belangrijke taalfuncties aan bod komen. Bij het ene leesgenre ligt het accent op *ordering*, bij een andere op *communicatie*, bij weer een andere op *expressie*.

Maar voor we verschillende leesgenres en bijbehorende leerlijnen gaan bespreken, moet er eerst duidelijkheid zijn over de vraag: hoe en waar komen bij levend lezen de leesvaardigheden aan de orde? Wat is het verschil met de gangbare leesdidactiek?

2 Het verband tussen leesgenres en leesvaardigheden

2.1 *Structuur- of functiegericht?* Strikt genomen komt het hierop neer: het gangbare leesonderwijs is overwegend structuurgericht (a); levend lezen is overwegend functiegericht (b). Bij (a) worden eerst deelvaardigheden aangeleerd: woordherkenning (heet daar: technisch lezen), daarna leesstrategieën (heet daar: begrijpend lezen) en ten slotte studievoordigheden (heet daar: studierend lezen). Telkens vindt de toepassing plaats, nadat de deelvaardigheden beheerst worden. Het begrijpen van een tekst komt pas echt aan de orde als de leesteknik in orde is. Vandaar het onderscheid tussen technisch en begrijpend lezen.

Bij de functiegerichte aanpak, zoals bij levend lezen, bestaat een dergelijk onderscheid niet; 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.

2.2 *Leesvaardigheden en leerlijnen*. Juist omdat de leesvaardigheden bij onze aanpak al doende aangeleerd worden en alleen cursorisch indien nodig en ter ondersteuning, is het nodig dat we bij de keuze van leesgenres en het opzetten van leerlijnen heel precies aangeven welke vaar-

digheden wáár aan bod komen:

- Zo scheppen we duidelijkheid voor onszelf, dat geeft houvast.
- Zo bevorderen we het teamoverleg en de doorgaande lijn.
- Zo demonstreren we dat we heel goed weten waarmee we bezig zijn. dat zorgt voor zelfvertrouwen.

Die duidelijkheid over de onderliggende (deel)vaardigheden wordt zichtbaar gemaakt in de leerlijnen, in de kolommen: woordherkenning, leesstrategie, studietechniek, literaire vorming.

3 De noodzakelijke leesvaardigheden

3.1 Woordherkenning. Vanaf het begin leren we de kinderen zowel radend (voorspellend) als 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.
- BEELDERKENNING: uit vormkenmerken zoals 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.

3.2 Leeshouding. Leesmotivatie, leesplezier en leeshouding zijn weliswaar geen echte vaardigheden, ze spelen wel een bepalende rol in het leesproces. Bijvoorbeeld bij het kiezen van een boek: pak je een boek omdat je lezen het leukste vindt dat er bestaat; of omdat je je even wilt ontspannen; of omdat je je kennis wilt uitbreiden; of omdat je het boek gaat presenteren en tot een oordeel over het boek wilt komen? Zo kunnen we onderscheid maken tussen:

- GENIETEND LEZEN. Genieten van een mooi en ontroerend gedicht of een spannend verhaal waarin je kunt wegdromen, thuis maar ook op school.
- LEERGIERIG LEZEN. Je leest om iets te weten te komen: wat heeft de schoolkrant nu weer te melden? Wat kan ik hierover in de encyclopedie vinden? Wat kan ik over dit onderwerp uit de atlas halen?
- OORDELEND LEZEN. Nog een stapje verder en je vraagt je ook af: klopt het, is het waar, ben ik het ermee eens, vind ik het mooi?

Is de leeshouding beïnvloedbaar, opvoedbaar? Er zijn geen ezelsbruggetjes om kinderen te leren genieten, we kunnen kinderen niet voorschrijven: dit is mooi en dat niet. Waar we wel voor kunnen zorgen, is een rijke leesomgeving, met als centraal punt: een leraar die uitstraalt dat lezen leuk, spannend, interessant, eventueel cool is.

3.3 Leesstrategieën⁴⁾. Leesstrategieën zijn tot op zekere hoogte wel aan te leren vaardigheden. 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 verschillende aanpakken zijn er en kun je die (beter) leren? We bieden onze leerlingen de volgende leesstrategieën aan:

- VERKENNEND LEZEN (ook wel zoekend lezen genoemd). Doorbladeren, en aan de hand van titel, ondertitel, paragraaftitels, inhoudsopgave, voorwoord, vaststellen of de tekst relevant is voor je doel. We gebruiken de term verkennend lezen ook voor het bladeren van kinderen in de fase van de ontluikende geletterdheid.
- GLOBAAL LEZEN (ook wel diagonaal lezen genoemd). Bijvoorbeeld de koppen snellen van de krant. Het heel snel doorlezen van een artikel. Kan ook letterlijk: lees alleen de woorden op een diagonaal van een pagina. We gebruiken de term ook voor de manier waarop jonge kinderen een bladzijde bekijken.
- SCANNEND LEZEN. Je ogen over de bladzijde laten glijden (scannen) om snel een woord (of naam) op te zoeken in een tekstgedeelte, in een woordenboek, een telefoonboek, in het 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. Dit alles om je de inhoud van een tekst toe te eigenen.
- INDRINGEND LEZEN (ook wel verhaalanalyse genoemd). Je laat je geboeid meeslepen door een mooi boek, maar je houdt tegelijk oog voor de genrekenmerken, de verhaallijn, het vertelperspectief en de opbouw van het boek.
- AANDACHTIG LEZEN (ook wel poëzie-analyse of close reading genoemd): woord voor woord en regel voor regel lezen, proeven, wegen bij het lezen van poëzie.

3.4 Studietechnieken: informatie verwerven⁵⁾. Voor het verwerven van informatie worden de volgende studievaardigheden aangeleerd:

- ACTIEVE STUDIEHOUDING: zelfstandig een onderwerp kunnen bestuderen en daarvan mondeling of schriftelijk verslag doen. Je doelgericht en effectief voorbereiden op een proefwerk, spreekbeurt of boekpresentatie.
- BRONNEN hanteren. Zelfstandig de weg weten in de mediatheek. Zoeken op internet (b.v. google).

- TEKSTVERKENNEN: De juiste tekstverkningsprocedure toepassen: de bij de tekstsoort passende leesstrategie hanteren, gebruikmaken van tekststructurele en typografische kenmerken (bijvoorbeeld: hoofdstukken- en paragrafenindeling, verschillende lettertypen).
- NASLAGWERKEN doorzoeken: alfabetiseren, legenda's gebruiken, grafieken kunnen snappen.

3.5 *Studietechnieken: informatie verwerken*⁶⁾. Studietechnieken die tot doel hebben 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.

3.6 *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 (zie hfst 5.5.10).

4 Leesgenres: accent op ordening

Bij de leesgenres die hieronder besproken worden, ligt het accent op ordening. Daarbinnen kunnen we nog twee groepen onderscheiden: bij de ene gaat het om alledaagse informatie, bij de andere om schoolse informatie. De scholen maken zelf een keus uit beide groepen.

4.1 *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.

Voor twee van deze leesgenres hebben we twee leerlijnen ontwikkeld: een over *kookboek gebruiken* (pag.59) en een over *rtv-gids raadplegen* (pag.60).

4.2 *Leesgenres schoolse informatie*. Ook bij de volgende genres ligt het accent op ontwikkeling van de taalfunctie ordening. De scholen maken

weer zelf een keus. We streven ernaar dat de leerlingen 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.
Uit deze groep zijn *woordenboek raadplegen* (pag.62) en *leerboek bestuderen* in leerlijnen uitgewerkt.



Hond

*Ik zal braaf de afwas doen.
Ik zal lief wandelen in 't plantsoen.
Ik zal je niet meer lastig vallen met
"mam de deur moet op een kier".
Maar afijn het helpt allemaal geen zier.*

*Mijn vader vindt het een zorg erbij.
En moeder vindt de haren vies.
Mijn broertje joelt:
Ha ha hi hi Lucia poep en pies!
En ik beloof en mopper:
Ik zal poetsen tot ik sip en sopper.
Ik zal braaf de afwas doen.
Ik zal lief wandelen in 't plantsoen.
Ik zal je niet meer lastig vallen met "
mam de deur moet op een kier."
Maar afijn het helpt allemaal geen zier.*

*Maar nu word ik ongeduldig.
Nu ga ik schreeuwen en gillen.
Geef me nou die hond,
die ik zo graag zou willen!*

Lucia Scholten

4.1.1 LEERLIJN KOOKBOEK GEBRUIKEN (zie de uitwerking op Leerlijnkaart nr 4)

Werkdoel

Kinderen kunnen een gerecht bereiden volgens een recept uit een kookboek.

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|--|---|---|---|--|
| LEVENSECHTE SITUATIES | <ol style="list-style-type: none"> In de boekenhoek liggen kleuter-kookboekjes. Een paar keer per jaar koken ouders of juf met de kinderen. Kook- en eetbegrippen komen spelenderwijs aan de orde. | <ol style="list-style-type: none"> Idem kinderboekjes. Er kan door kinderen regelmatig met hulp van ouders worden gekookt. Idem. Aandacht voor verschillen tussen eigen eetgewoonten en die van anderen. | <ol style="list-style-type: none"> Idem. Zelfstandig koken. Idem + cultuurverschillen. Regelmatig proefkring. Met uitwisseling recepten, receptenboekje aanleggen. | <ol style="list-style-type: none"> Idem + kookboekjes. Idem. Regelmatig proefkring, recepten worden besproken. Idem + aandacht voor biologisch voedsel en vegetarisme. |
| KOKEN FORNUIS | | Onder toezicht. | Idem + meer zelfstandigheid. | Zelfstandig gebruik fornuis. |
| WOORDENSCHAT | <p>In de loop der jaren krijgen voor de kinderen allerlei kookbegrippen meer inhoud. Moeilijk te zeggen wanneer welke.</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Koken, stomen, bakken, garen, grillen, sudderen, zeven, beetgaar, afgieten, mengen.</i> <p>Hetzelfde geldt voor eetbegrippen als:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Voorgerecht, hoofdgerecht, nagerecht, toetje, groentesoorten, salades, pastasoorten, rijst, aardappelgerechten, vleessoorten, vleeswaren</i> | | | |
| LEVEND REKENEN | <ol style="list-style-type: none"> Zandtafel, watertafel spelen met diverse inhoudsvormen. Experimenteren in meet- en weeghoek. Licht en zwaar. | <ol style="list-style-type: none"> Idem + maatbeker, melkpak, fles, eetlepel. Idem + weegschaal in de klas. Eigen gewicht in kilo's. Wegen n.a.v. thema's. Afwegen bij het koken met ouders. | <ol style="list-style-type: none"> 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 | <ol style="list-style-type: none"> Klok in de klas. Juf kijkt gebruikt hem, raadpleegt haar horloge. | <ol style="list-style-type: none"> Idem + meer interactie: wie kan zien hoe laat het is? Oefenklok. Spelenderwijs oefenen. Ook bij het koken. Introductie kookwekker. | <ol style="list-style-type: none"> Kinderen kunnen klokkijken. Horloges analoog en digitaal. Oefening en toepassing bij het koken, zelfstandig gebruik kookwekker. Ook oefening bij dienstregeling bus/trein, gebruik reisplanner. | 1-3. Idem. |
| LEESHOUING | Leergierig. | Idem. | Idem. | Idem. |
| LEESVAARDIGHEID | 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> . |
| WOORDHERKENNING | Context + beeld (pictogrammen en foto's) | Idem + spellen. | Radend/spellend. | Radend/voorspellend. |
| LEESSTRATEGIE | | | Scannend, intensief. | Idem. |
| ALFABETISEREN | Zie bij <i>Leerlijn Woordenboek</i> . | Idem. | Idem. | Idem. |
| SCHOOLEIGEN MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

4.1.2 LEERLIJN RTV-GIDS RAADPLEGEN (zie de uitwerking op Leerlijnkaart nr 5)

Werkdoel

Kinderen kunnen adequaat gebruikmaken van rtv-gids en rtv-overzicht in de krant en kunnen elk gewenst programma opzoeken.

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|--|--|--|---|---|
| LEVENSECHTE SITUATIES | 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? 2. 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, Net5. Yorin, Veronica; buitenlandse zenders waaronder Marokkaanse en Turkse; educatieve zenders: Discovery, Animal Planet, National Geografic. En natuurlijk Teleac en NOT.</i> | | | |
| WERKVORMEN: DAGEN DAGDELEN DATUMKENNIS MAANDEN | 1. Ochtendkring: Weer- en datum-bord, 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. |
| LEESHOUDING | 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 MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

4.2.1 LEERLIJN WOORDENBOEK RAADPLEGEN (zie de uitwerking op Leerlijnkaart nr 6)

Werkdoel

1. Kinderen leren fasegewijs woordenboeken hanteren en raadplegen. In fase 1: abc-boeken en beeldencyclopedie bekijken; fase 2: iets opzoeken in een abc-boek, kleuterwoordenboek Nannie Kuiper, een woordenboek als Het woordenboek van Vos en Haas; fase 3: ze leren Van Dale's Junior-woordenboek gebruiken; fase 4: ze raadplegen Van Dale's Basiswoordenboek.
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. | 1. Idem. 2. Kinderen gaan zelf opzoeken in abc-, telefoonboek, encyclopedie. | 1. Idem. 2. Idem + Juniorwoordenboek, atlas. | 1. Idem. 2. Basiswoordenboek. 3. Internetwoordenboek |
| 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 Nannie Kuiper | 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. |
| WOORDHERKENNING | 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. |
| STUDIETECHNIEK | 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. |
| TAALBESCHOUWING: BEGRIPSKENNIS | Woord, letter, abc, abc-boek, alfabet, telefoonboek. | Idem + woordenboek, opzoekboek kinderencyclopedie. | Idem + atlas, trefwoord, spelling, uitspraak, klemtoon, betekenis, meervoud, werkwoord, lidwoord, zelfstandig naamwoord, verleden tijd, de- en het-woorden. | Idem + naslagwerk, internetwoordenboek, register, afkorting, afbreken, afbreekteken, doorverwijzen, synoniem, uitdrukking, spreekwoord, deelwoord, bijvoeglijk naamwoord, hij- en zij-woorden. |
| SCHOOLEIGEN MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

4.2.2 LEERLIJN LEERBOEK BESTUDEREN (zie de uitwerking op Leerlijnkaart nr 7)

Werkdoel

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 spreekbeurt, werkstuk of proefwerk.
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 drietalen voorkennis oproepen, een informatieve tekst na tekstverkenning alinea-gewijs samenvatten en in trefwoorden vastleggen.
In fase 4: zelfstandig volgens de aangegeven procedure een informatieve tekst samenvatten, vastleggen en de kennis toepassen.

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|--|---|---|--|--|
| LEVENSECHTE SITUATIES | 1. Leraar presenteert informatieve prentenboeken. 2. Informatieve boekjes bekijken in leesluisterhoek. | 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, prenten boeken 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. |
| WOORDHERKENNING | 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: TEKSTVERKENNING | 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. |

LEERLIJN LEERBOEK BESTUDEREN *vervolg*

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| STUDIETECHNIEK: VASTLEGGEN EN SAMENVATTEN | 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. | 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 |
| 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 MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

5 Leesgenres: accent op communicatie

5.1 *Leesgenres*. Bij de volgende genres ligt het accent op ontwikkeling van de taalfunctie communicatie.

- BRIEVEN: in het kader van de schoolcorrespondentie⁷⁾.
- INVULFORMULEREN. Zowel schoolse (werkbladen, toetsen) als buitenschoolse teksten (deelnameformulier, enquête).
- CIRCULAIRE.

Uit deze groep hebben we de *brief* uitgewerkt in een leerlijn.

5.1.1 LEERLIJN BRIEF LEZEN (zie de uitwerking op Leerlijnkaart nr 8)

Werkdoel

Kinderen lezen met plezier en interesse de brieven en e-mailberichten van hun correspondentieklas en andere binnenkomende post.

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|--|--|--|--|---|
| LEVENSECHTE SITUATIES | 1. Schoolcorrespondentie. | 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 Leerlijn <i>Brief Schrijven</i> . | Idem. | Idem. | Idem. |
| STUDIEHOUDING | | | Actief: gericht op informatie uit correspondentie en andere post. | Idem. |
| STUDIETECHNIEK | | | 1. Onderstrepen, markeren. | 1. Idem. 2. Aantekeningen, samenvatten. |
| DATUMKENNIS | 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: LITERAIRE TERMEN | 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, lay-out. 2. Idem + registerverschillen. |
| SCHOOLEIGEN MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |



6 Leesgenres: accent op expressie

6.1 *Leesgenres*. Bij de volgende genres ligt het accent op ontwikkeling van de taalfunctie *expressie* (literaire en kunstzinnige vorming).

- MOOIE BOEKEN. Vanaf het begin mooie boeken van goeie schrijvers: door boekpresentaties, door leesringen, door collectievorming, tijdens vrij lezen (als iedereen op eigen niveau een zelfgekozen boek leest, de leraar inclus!), maar vooral door vaak 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. Zie bij Schrijven (hfst 9).
- TONEELTEKSTEN. Bijvoorbeeld ter voorbereiding op een theaterpresentatie (maand-, periode-, jaarsluiting)
Uit deze groep hebben we *gedichten lezen* en *mooie boeken lezen* uitgewerkt in leerlijnen.

6.1.1 LEERLIJN GEDICHTEN LEZEN (zie de uitwerking op Leerlijkaart nr 9)

Werkdoel

1. Kinderen vinden gedichten lezen fijn. Ze leren elk jaar een paar gedichten uit het hoofd en durven die voor te dragen.
2. 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. Tussendoortjes: taalspelletjes, rijmen. 3. Spel- en muzikles: speel- en aftelversjes en liedjes spelen, klappen, rijmpjes opzeggen. 4. Boekenhoek: rijmende luisterboeken. | <ol style="list-style-type: none"> 1-4. Idem. 5. Rijmpje, gedicht voorlezen en voordragen in de leeskring. | <ol style="list-style-type: none"> 1-3. Idem. 4. Gedichtenbundels in boekenhoek. 5. Leeskring: gedichten voorlezen, voordragen, toelichten. | <ol style="list-style-type: none"> 1-5. Idem + bespreking vorm en inhoud. |
| 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 lesuren 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. 5. Idem + bespreking van een gedicht voorbereiden en uitvoeren. |
| LEESHOUING | Genietend van voorlezen. | Genietend. | Genietend. Oordelend. | Genietend (gedicht), leergierig (achtergrondinformatie), oordelend. |
| LEESVAARDIGHEID | Ontluikend. Juf leest voor. Rijmlotto's. | Beginnend. Idem + rijmprenten-boeken in luisterhoek. | Gevorderd. Zelfstandig versjes, gedichten lezen. | Geoefend. Gedicht interpreteren. |
| WOORDHERKENNING | <ol style="list-style-type: none"> 1. Contextlezen en beeldherkenning. | <ol style="list-style-type: none"> 1- 2. Idem. 3. Spellend lezen. | <ol style="list-style-type: none"> 1-3. Idem. 4. Radend-voorspellend. | <ol style="list-style-type: none"> 4. Idem. |
| LEESSTRATEGIE | Globaal. | Globaal en verkennend. | Verkennend: gedicht zoeken. Aandachtig: gekozen gedicht. | Idem. |
| STUDIEHOUDING | | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Actief zoeken naar geschikt gedicht. 2. Bronnen: bundels zoeken. | <ol style="list-style-type: none"> 1- 2 Idem + achtergrondinformatie over dichter, gedicht, dichtvormen. |
| STUDIETECHNIEK | | | Tekstverkenning. | Idem + samenvatten. |
| SCHRIJFASPECTEN | Zie de <i>Leerlijn Gedichten Schrijven</i> . | Idem. | Idem. | Idem. |
| TAALBESCHOUWING: LITERAIRE TERMEN | <ol style="list-style-type: none"> 1. Woord, klank, letter, rijm, maat, ritme. 2. Rijmpje, versje, liedje, aftelrijmpje. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + zin, regel. 2. Idem + kettinggedicht. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + lettergreep, strofe, couplet, dubbelzinnigheid. 2. Idem + haiku. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + refrein, binnenrijm, klinkerrijm, alliteratie, beeldspraak, figuurlijke taal. 2. Idem + regels aftelrijmpje, limerick, vrij vers, rondeel, sonnet. |
| SCHOOLEIGEN MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

6.1.2 LEERLIJN MOOIE BOEKEN LEZEN (zie de uitwerking op Leerlijkaart nr 10)

Werkdoel

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 lezen jaarlijks zoveel als ze willen en kunnen, waaronder minimaal 3 boeken uit de literaire canon (zie: Bijlage 5).
3. Ze leren hun leeservaringen te verwoorden en te delen met anderen, mondeling en schriftelijk: navertellen, boekpresentatie in de leeskring (zie verder Leerlijn Boekpresentatie), boekverslag en recensie.

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|--|--|---|---|--|
| LEVENSECHTE SITUATIES | 1. Voorleeskring. 2. Prentenboeken in de leesluisterboekenhoek. | 1. Idem. 2. Idem + boekjes lezen. 3. Leeskring. | 1. Idem. 2. Lezen in de boekenhoek. 3. Idem. | 1. Idem. 2. Idem. 3. Idem. |
| 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. |
| WOORDHERKENNING | 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. |
| STUDIETECHNIEK | | | 1. Aantekeningen maken van informatie. 2. Boek samenvatten. 3. Schema opzet leeskring. | 1- 3. Idem. (4. Leesverslag schrijven 5. Recensie schrijven.) In aparte leerlijn uit te werken. |
| 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. Getweën een leeskring voorbereiden: iets over auteur en illustrator, samenvatting verhaal, reflectie op genre en compositie. | 1- 2. Idem. Zelfstandig + leiden nagesprek met voorbereide vragen. 3. Een kort leesverslag. 4. Een recensie. |
| TAALBESCHOUWING: LITERAIRE TERMEN | | 1. Genre-aanduidingen: verhaal, 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, dagboekverhaal, hij/zij-verhaal. 2. Idem + karakters, strekking. 3. Idem + climax, flashback, plot, stijl. |
| SCHOOLEIGEN MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

7 Taalbeschouwingsaspecten

Afhankelijk van de genrekeuzen die een schoolteam heeft gemaakt, wordt vervolgens afgesproken welke terminologie wordt aangeboden en aangeleerd.

- ALLEDAAGSE INFORMATIE. Bijvoorbeeld m.b.t. de krant, voorpagina, bijlage, katern, (hoofd)artikel, rubriek, redactie, journalist, persbureau, kop, tussentitel, cursief, vet.
- SCHOOLSE INFORMATIE. Bij naslagwerken: register, legenda. Bij andere informatieve teksten: inhoud, hoofdstuk, paragraaf, titel, tussentitel, alinea.
Lay-out termen: hoofdletter, kapitaal, klein, vet, cursief.
- MOOIE BOEKEN. Literaire begrippen. Bijvoorbeeld genre aanduidingen: sprookje, roman, SF, historisch verhaal, realistisch, fantastisch.
Compositiebegrippen: hoofdstuk, climax, afloop, hoofdpersoon, bijfiguren, flash back.
- GEDICHTEN. Poëziebegrippen. Bijvoorbeeld: beeldspraak, letterlijk, figuurlijk, dubbelzinnig, strofe, couplet, ritme, maat. Genres: elfje, haiku, limerick, rondeel, stapel- en kettinggedicht, vrij gedicht.
Rijmsoorten: eindrijm, klinkerrijm, alliteratie, binnenrijm.

8 Naar een canon van mooie boeken⁸⁾

Over nut en noodzaak van canonvorming kunnen we kort zijn : het gaat hier over de cultuuroverdrachtstaak van de school. Tot ons gemeenschappelijk culturele erfgoed behoren ook boeken.

Allereerst boeken met titels, personages en gebeurtenissen die vastliggen in ons collectief geheugen, de klassiekers dus. Boeken waarvan titel (*De laatste der Mohikanen*) of hoofdpersoon (*Don Quichot*) spreekwoordelijk zijn geworden. Boeken die de eeuwen door gelezen en herlezen zijn, naverteld voor kinderen, bewerkt tot stripverhaal, toneel, opera, musical en film. Boeken die ook beeldende kunstenaars geïnspireerd hebben tot beelden en schilderijen. Kortom, boeken uit de wereldliteratuur, in bewerking voor kinderen.

En dan zijn er natuurlijk ook oorspronkelijke kinder- en jeugdboeken uit eind 19^{de}, begin 20^{ste} eeuw die al de status van klassieker genieten. Buitenlandse als *Alice in wonderland* en *Alleen op de wereld*, maar ook Nederlandse als *Afke's tiental* en *De scheepsjongens van Bontekoe*.

En ten slotte, de toppers uit de hedendaagse kinderliteratuur, boeken uit de laatste vijftig jaar. Boeken die voor ons gevoel alles in zich hebben om blijvers, klassiekers te worden. Bijlage 5 bevat een eerste voorstel tot canonvorming.

Noten

- 1) Zie het vaker vermelde *Levend Lezen, dat's de kunst*.
- 2) Idem de hoofdstukken 12 (*Het klassendagboek*) en 13 (*Het verteltekstenboek*)
- 3) Zie in *Levend Lezen* de hoofdstukken 6 (*Geoefend lezer worden*) en 20 (*Lezen om te weten*).
- 4) Zie noot 2.
- 5) Zie noot 2.
- 6) Zie in *Levend Lezen* de hoofdstukken 8 (*Verleiden tot lezen*), 9 (*Mailen over boeken*) en 10 (*Het lokaal als leesomgeving*).
- 7) Idem hoofdstuk 17 (*Schoolcorrespondentie*) en deel 2 uit De Reeks: *Wie correspondeert die leert*, Valthe 2001.
- 8) Zie daarvoor de hoofdstukken 2.7 en 7.6 van dit boek.

Hoofdstuk 9

WERKDOELEN VOOR SCHRIJVEN

1 Levensechte schrijfsituaties

1.1 Levend schrijven. In het dagelijkse leven schrijven we om heel verschillende redenen: omdat we bang zijn iets te vergeten (a), als het afgesproken is (b), omdat er iemand op ons antwoord wacht (c), om iets vast te leggen voor later (d), omdat we ons standpunt bekend willen maken (e), omdat we informatie willen vastleggen en doorgeven (f), omdat we boos, verdrietig of juist heel blij zijn en dat willen opschrijven (g). Enkele voorbeelden:

- Boodschappenlijstje of brainstormlijstje als we gezamenlijk plannen maken (a).
- Aantekeningen tijdens een vergadering (a) en later het officiële verslag (b).
- Aantekeningen, samenvatting maken van studiemateriaal (a) (d).
- Een brief of een e-mailbericht wacht op antwoord (c).
- Een dagboek bijhouden (d) (g).
- Ingezonden brief naar een krant (e).
- Schriftelijk verslag, rapport (a) (b) (e) (f).
- Gedicht (e) (g).

1.2 Toewerken naar mooie eindproducten. Kinderen schrijven om ongeveer dezelfde redenen in levensechte schrijfsituaties, waarin ze schrijven voor zichzelf, voor elkaar en voor andere lezers en waarin steeds wordt toegewerkt 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.
- Toewerken naar een toneelpresentatie, een tentoonstelling, een nieuwe gedichtenbundel.

1.3 Al doende corrigeren. Hoe je leesbare, mooie en correcte teksten schrijft, hoe je iets nog duidelijker onder woorden kunt brengen dan je al deed dat zijn allemaal zaken die op een heel vanzelfsprekende manier aan de orde komen. In de tekstenkring, in de werkbespreking vooraf-

gaande aan de publicatie van klassen- en schoolkrant, voor het verzenden van de correspondentie, enzovoorts. Voordat de tentoonstelling over een wo-thema wordt opengesteld voor andere klassen en ouders, moeten eerst alle bijschriften gecontroleerd zijn op leesbaarheid, duidelijkheid en correcte taal en spelling. De tweejaarlijkse gedichtenbundel wordt niet gepresenteerd en gepubliceerd voordat we het erover eens zijn dat onze mooie gedichten er mooi in staan: zonder fouten, aantrekkelijke lay-out, mooie illustraties.

Taal- en spellingcorrectie vindt dus allereerst al doende plaats. Toch zal blijken, bijvoorbeeld uit observaties van de leraar of tijdens de tekstbesprekingen dat bepaalde stijl-, spelling-, interpunctie-, tekstindelingskwesties voor enkelen, of een groepje, of een groot deel van de groep te moeilijk zijn, of dat de regels wel gesnapt maar niet worden toegepast worden, het wil maar geen tweede natuur worden. Dan is cursorisch werken, of extra oefenmateriaal doorwerken, individueel, in groepjes, klassikaal op zijn plaats.

1.4 Taalgenres voor het schrijfonderwijs. Hoe stellen we ons levensecht schrijfonderwijs voor? Zoals in hoofdstuk 4 is aangegeven: door taalgenres te kiezen, in dit geval schrijfgenres, die we belangrijk voor onze leerlingen vinden en waarbij we ernaar streven dat ze 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*.

2 De noodzakelijke schrijfvaardigheden

2.1 Schrijfgenres en schrijfvaardigheden. Schrijven, verzenden of publiceren van een tekst veronderstelt de beheersing van een aantal schrijfvaardigheden. En net als bij het lezen willen we die vaardigheden zoveel mogelijk in levensechte taalgebruikssituaties aanbieden, laten ervaren en oefenen.

De beheersing van de vaardigheden gaat niet vooraf aan de toepassing bij bepaalde schrijfgenres, maar andersom, al doende maken de kinderen zich de vaardigheden eigen. Maar voor individuele begeleiding, instructie en cursorisch oefenen - individueel, in groepjes of klassikaal - is wel degelijk ruimte in het ritmisch weekplan.

2.2 *Schrijfstrategieën*. We willen de kinderen leren zo persoonlijk mogelijk te schrijven, wars van clichégedachten en clichéformuleringen. Dat wordt gestimuleerd door het schrijven van VRIJE TEKSTEN waarvan er elke week enkele worden besproken. De inhoud van de besproken teksten kan aanleiding zijn tot verdere verdieping in vervolgactiviteiten van wereldoriënterende, kunstzinnige, wiskundige of levensbeschouwelijke aard. Dat geeft kinderen het vertrouwen dat schrijven zinvol is: er wordt iets mee gedaan.

Daarnaast komen tijdens de tekstbespreking allerhande taalkundige zaken aan de orde. En ook die kunnen aanleiding zijn voor verdere verdieping of extra oefening om gaandeweg van ontluikende geletterdheid, via beginnend schrijven en gevorderd schrijven uit te groeien tot geoefend schrijver/lezer. Dat lukt het best als kinderen de zinvolheid van corrigeren en oefenen leren inzien.

Dat inzicht en die motivatie kunnen bijvoorbeeld ontstaan in een levens-echte correspondentie, want afgezien van teksten voor puur persoonlijk gebruik (dagboek, kladje met aantekeningen) schrijf je om gelezen te worden. En in de praktijk blijkt dat je beter gelezen wordt naarmate je meer rekening houdt met de lezer, hem respecteert toont.

2.3 *Respect voor de lezer*. Respect voor de lezer wordt duidelijk uit:

- DE INHOUD: bij onderwerps- en woordkeus hou je rekening met de beoogde lezer(sgroep).
- UITNODIGENDE VORMGEVING: lay-out, bladspiegel, letterkeus, illustratie.
- HELDERE TEKSTOPBOUW: alinea-indeling, zinsbouw, formulering, woordkeus.
- CORRECTE TEKSTVERZORGING: Codes voor spelling en interpunctie kennen en beheersen.
- TEKSTPRODUCTIE: Leesbaar handschrift, tekstverwerken, taaldruktechnieken.

2.4 *Spelling*. Het spellingonderwijs binnen *levend taalonderwijs* is niet klassikaal-systematisch maar functioneel en individualiserend. Dat wil zeggen: spelling leer je al doende in realistische taalgebruikssituaties. Zo ontwikkelt zich een 'spellinggeweten': kinderen beseffen dat een correcte spelling functioneel is. Immers, als je een brief verstuurt of een poëzieposter ophangt, wil je niet dat de aandacht afgeleid wordt door spellingfouten. Spellinginstructie wordt niet gestuurd vanuit een methode of spellingleergang, maar op basis van observatie en foutenanalyses: wie

heeft welke uitleg, oefening, begeleiding nodig? (Zie de toelichting en uitwerking in Bijlage 6).

2.5 *Handschriftontwikkeling*. Naast het verwerven van computer- en tekstverwerkingsbehendigheid blijft handschriftontwikkeling nodig. Binnen het kader van levend leren lezen en schrijven past daarbij het best een schriftsoort waarvan de schrijfletters zo dicht mogelijk bij de drukletters (de leesletters) staan. Dat leidt tot de keus van het Normschrift (zie de toelichting en uitwerking in Bijlage 7).

3 Schrijfgenres: accent op ordening

3.1 Schrijfgenres. Eerst de genres waarbij het accent op de ontwikkeling van de taal functie ordening ligt: teksten in de eerste plaats bedoeld om iets vast te leggen, van lijstje tot werkstuk. Ze worden onder andere toegepast bij de voorbereiding of de presentatie van individuele of groepsstudies:

- LIJSTJE voor boodschappen, werkafspraken, aandachtspunten voor spreekbeurt.
- SAMENVATTING van een artikel, hoofdstuk, boek voor zelfstudie, proefwerk.
- SCHEMA: idem.
- VERSLAG: van een gesprek, een discussie, een gebeurtenis, een experiment, een wedstrijd, een schoolavond.
- WERKSTUK: de schriftelijke neerslag van een individuele of groepsstudie in wo-kader.

Uit deze groep is voor *Werkstuk maken* een leerlijn uitgewerkt¹⁾.

3.1.1 LEERLIJN WERKSTUK MAKEN (zie de uitwerking op Leerlijnkaart 11)

Werkdoel

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 net beschikbaar komt.
3. Dat werkstuk voldoet aan enkele inhoudelijke en aan vormgevingseisen.

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|------------------------------|---|---|---|--|
| LEVENSECHTE 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, die van de school of www.dwk.nl . |
| LEESHOUING | Leergierig. | Leergierig. | Idem. | Idem + 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 en internet. | 1- 4. Idem + doelgericht vanuit onderzoeksvraag. |
| STUDIETECHNIEK | 1. Buitenwerk, kabouterpad, onder leiding van leraar. 2. Het willen lezen en duiden van plaatjes, prenten, pictogrammen. | 1. Idem + schoolomgeving. 2. Idem + begin tekstverkenning. 3. Beeldwoordenboek, beeldencyclopedie leren hanteren. 4. Begin alfabet hanteren. | 1. Groepswerk veldonderzoek, interviewen, aantekeningen. 2. Tekstverkenning toepassen. 3. Naslagwerken hanteren. 4. Uit schriftelijke bronnen en internet info selecteren en markeren. | 1. Idem + camera + bandopnemer. 2. Idem + leesstrategie kiezen, gebruikmaken van inhoudsopgave, indeling, titel en ondertitel en subtitels, illustraties en typografische kenmerken. 3-4. Idem + samenvatten, schematiseren. |
| 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. |

LEERLIJN WERKSTUK MAKEN (vervolg)

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| SCHRIJFVAARDIGHEID | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ontluikend. 2. Juf schrijft wat het kind beschrijft: dingen, voorvallen. 3. Zelf: eigen naam. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Beginnend. 2. Idem schriftelijk verslaan eigen onderzoek, excursie. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Gevorderd. 2. Teksten van derden samenvatten in eigen woorden | <ol style="list-style-type: none"> 1. Geoefend. 2. Idem uitwerken interviews. |
| ZINSBOUW EN SPELLING | <ol style="list-style-type: none"> 1. Voorbeeld juf: vertellen en voorlezen. 2. Verteltekstenkring. | <ol style="list-style-type: none"> 1-2. Idem. Bewustwording van afspraken in geschreven taal. 3. Letterbewustzijn en woordbeeld: computer, stempelen, linkprint | <ol style="list-style-type: none"> 1-3. Idem + tekstenkring. 4. Cursorisch spellen, werk- en oefenkaarten. 5. Tekstbespreking. Variatie: woordkeus, zinsdeelvolgorde, verbindingen tussen zinnen. | <ol style="list-style-type: none"> 1-5. Idem + Tekstbespreking: variatie in stijl en toon (aangepast aan publiek), zinslengte, enkelvoudig/samengesteld, verbindingen tussen alinea's en tussen paragrafen met behulp van functiewoorden. |
| HANDSCHRIFT EN LAY-OUT | <ol style="list-style-type: none"> 1. Voorbereidend. Ritmische patronen met beweging en muziek. 2. Tekst van de leraar, ondersteunt de tekening. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + randversiering + cursorisch letters oefenen. 2. Zelfgeschreven tekst (met steun leraar) ondersteunt tekening of foto. 3. Aandacht voor bladspiegel | <ol style="list-style-type: none"> 1. Voortzetting cursorisch schrijven. Begin kalligrafie. 2. Idem. Zelfstandig. 3. Idem + leesbaarheid. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ontwikkeling eigen handschrift. 2. Kalligrafie voor omslag. |
| TEKSTVERWERKING EN LAY-OUT | <ol style="list-style-type: none"> 1. Spelenderwijs computer verkennen. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + letters, woorden, zinnnetjes. 2. Typen. Bewaren opslaan van documenten. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + teksten. Corrigeren, instellen lettertype en lettergrootte. 2. Tekstomloop, knippen, plakken, opslaan in mappen. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Teksten in Word kunnen typen, opmaken. 2. Scans, digitale foto's, schema's en grafieken opnemen en opslaan. 3. Esthetiek: beeldbewerking. |
| TAALBESCHOUWING BEGRIPSKENNIS | <ol style="list-style-type: none"> 1. Letter, woord, zin, plaatje pictogram. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + regel, alfabet, tekst, titel, randversiering, bladspiegel, omslag. 2. Beeldwoordenboek, onderzoek, druktechniek. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem+ verslag, inleiding, kern, slot, hoofdstuk, hoofdstuktitels, lay-out, lettertype, kalligrafie, tekstverwerkingsbegrippen. 2. Bronnen: zoekmachine, naslagwerken, atlas, encyclopedie. 3. Tekstverkenning: hoofdzaak, bijzaak. 4. Zinsbouw, woordkeus, synoniemen, zinsverband, alinea. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem+ werkstuk, paragraaf, paragraaftitels, subtitels of kopjes, onderschrift, grafiek. 2-3. Idem + schema, register, legenda, index, catalogus, zoekwoord, trefwoord. 4. Idem + functiewoorden: verbindings-, verwijfs- en signaalwoorden, toon en stijl, tekstverband. |
| SCHOOLEIGEN MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

4 Schrijfgenres: accent op communicatie

Bij de volgende genres ligt het accent op ontwikkeling van de taal functie communicatie. We onderscheiden twee groepen: bij de eerste gaat het om het doorgeven van informatie, bij de tweede om het kenbaar maken van meningen, opvattingen, gevoelens.

4.1 *Schrijfgenres (informatie)*. Eerst een aantal genres bedoeld om informatie door te geven.

- Als een **VERSLAG** (voor de schoolkrant) of een **WERKSTUK** (digitale werkstukkenkast) gepubliceerd worden, vallen ze ook onder deze rubriek en worden aan vormgeving, tekstopbouw, -verzorging en -productie eisen gesteld (zie 2.3).
- **BIJSCHRIFTEN**. Bijvoorbeeld bij geëxposeerde voorwerpen.

- **ZAKELIJKE BRIEF**. Om bij een instelling informatie te vragen voor een project, bijvoorbeeld. Onderscheidt zich van de persoonlijke brief in vormgeving en register (woordkeus).
- **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 klassenkrant²⁾.
- **INTERVIEW**. Idem.

Deze vormen worden beoefend bij wo-projecten, studies, schoolkrant, schoolexposities.

Hier volgt de uitwerking van de leerlijn *Briefschrijven*³⁾.

4.1.1 LEERLIJN BRIEF SCHRIJVEN (zie de uitwerking op Leerlijkaart nr 12)

Werkdoel

1. Kinderen kunnen een brief schrijven om bij een bedrijf of instelling informatie op te vragen.
2. De brief voldoet aan aangegeven briefconventies en aan eisen van tekstverwerking, lay-out, compositie, taal, stijl, woordkeus, spelling.

| | 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. |
| SCHRIJFVAARDIGHEID | Ontluikend. Juf schrijft. Zelf: eigen naam. | Beginnend. Idem + zelf adresseren + briefjes. | Geoefend. Zelfstandig corresponderen. | Idem. |
| ZINSBOUW EN SPELLING | 1. Kringen. 2. Vertellen / voorlezen. 3. Verteltekstenkring. | 1-3. Idem. 4. Oefenen op computer. | 1- 4. Idem + teksten-kring + werkkaarten. 5. Cursorisch. | Idem. |
| HANDSCHRIFT EN LAY-OUT | 1. Voorbereidend. 2. Lettermateriaal. 3. Zie voorbeeld Fase 1. | 1. Idem + regelmatig oefenen 2. Schrijfletters oefenen. 3. Zie voorbeeld Fase 2. | 1. Idem + kalligrafie. 2. Voortzetting. 3. Zie voorbeeldbrief Fase 3 (leerlijkaart 12). | 1. Idem. 2. Eigen handschrift. 3. Idem + voorbeeldbrief Fase 4 (idem). |
| TEKSTVERWERKING EN LAY-OUT | 1. Computer verkennen. | 1. Idem + letters, woorden, zinnetjes. 2. Tekstverwerkingsmogelijkheden. | 1. Idem + tekstjes. 2. Idem + toepassen. 3. Zie voorbeeldbrief Fase 3 (leerlijkaart 12). | 1. Idem. 2. Idem. 3. Zie voorbeeldbrief Fase 4 (idem). |
| BRIEFCONVENTIE | 1. Voor- en achterkant wenskaart.2. | 1. Idem + adres en afzender. | 1. Idem bij brieven + envelop. 2. Zie voorbeeld (leerlijkaart 12). | 1. Idem. 2. Idem + register (zie hfst 10.3.6) 3. Zie voorbeeld (idem). |

LEERLIJN BRIEF SCHRIJVEN (vervolg)

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| 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. |
| TAALBESCHOUWING: 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, lay-out. 2. Idem + registerverschillen. |
| SCHOOLEIGEN MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

4.2 *Schrijfgenres (meningen, gevoelens)*. Dan nu de groep waarin het kenbaar maken van meningen en gevoelens het voornaamste communicatiedoel is:

- **PERSOONLIJKE BRIEF.** Vrij van vorm, inhoud, register dan de zakelijke brief.
- **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. Uit deze groep is *Vrije tekst schrijven* in een leerlijn uitgewerkt⁴⁾.

4.2.1 LEERLIJN VRIJE TEKST SCHRIJVEN (zie de uitwerking op Leerlijnkaart nr 13)

Werkdoel

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 het onderwerp, de vorm en het moment van schrijven.
2. Ze lezen hun teksten, als die daarvoor geschikt zijn, voor in de tekstenkring, waar ze besproken worden.
3. De tekstbespreking kan aanleiding zijn tot verdieping in vervolgvacatures van allerlei aard: wereldoriënterend, levensbeschouwelijk, wiskundig, kunstzinnig, taalkundig-redactioneel.
4. Na bespreking en tekstcorrectie bereiken de teksten, in een verzorgde lay-out, via correspondentie en klassen- of schoolkrant een breder publiek.

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|-----------------------------|---|--|---|--|
| LEVENSECHE SITUATIES | 1. Vertelkring: belevenissen, voorvallen, dromen, fantasieën. 2. Belevissen, etc. tekenen. | 1. Idem + andere kringen. Ook beschrijven gevoelens. 2. Idem + schrijven, stempelen. | 1. Idem + gevoelens, meningen, argumenten. | 1. Idem. |
| SCHRIJFVAARDIGHEID | 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 erbij. | 1. Beginnende geletterdheid: woordherkenning. 2. Idem + kind schrijft steeds vaker zelf woorden en zinnestelsels in of bij de tekening. 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. Idem. 3. Idem. |

LEERLIJN VRIJE TEKST SCHRIJVEN (vervolg)

| | | | | |
|-----------------------------------|--|---|--|---|
| LEESVAARDIGHEID | <ol style="list-style-type: none"> 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. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Beginnende geletterdheid. 2. Kind leest zijn tekst al dan niet met hulp voor. 3. Gesprek over de inhoud in de tekstenkring. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Gevorderde geletterdheid. 2-4. Minimaal eens per week tekstenkring: voorlezen, bespreking van de inhoudelijke aspecten. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Geoefende geletterdheid 2-4. Idem. |
| TEKSTOPBOUW | <ol style="list-style-type: none"> 1. Verhalen zijn echt of niet echt gebeurd. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem: fantasie en werkelijkheid. 2. In tekstbespreking of individueel: aandacht voor samenhang, titel kiezen. 3. Aandacht voor vast houden aan een onderwerp. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Er zijn verschillende tekstsoorten. 2. Idem + drieliding van tekst: begin, kern met climax, slot met afloop of conclusie. 3. Aandacht voor verband tussen zinsdelen, tussen zinnen met verwijfs- en verbindingswoorden. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem+afhankelijk van doel. 2. Idem+ alinea, kernzin. 3. Verband tussen alinea's met behulp van signaalwoorden. 4. Volledigheid, chronologie, logica, consequent gebruik tijdsvormen. |
| ZINSBOUW EN SPELLING | <ol style="list-style-type: none"> 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. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem. Bewustwording: we vertellen, schrijven in zinnen. 3. Er zijn spellingregels. Oefenen, ook mbv computer, stempelen, linkprint. 4. Zinsbouw: enkelvoudige zinnen schrijven. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + medeleerlingen. 2. Idem + variatie in zinnen, in zinsbouw, woordkeus, in volgorde van de zinsdelen. 3. Spelling: individueel cursorisch 4. Tekstcorrectie met medeleerlingen en leraar. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem + aandacht voor congruentie van onderwerp en persoonsvorm 3. Idem (Zie bijlage 6). 4. Idem. 5. Aandacht voor figuurlijk taalgebruik, beeldspraak, clichés, uitdrukkingen, spreekwoorden. |
| HANDSCHRIFT EN LAY-OUT | <ol style="list-style-type: none"> 1. Eigen krabbels en schrijfsels. 2. Ritmische schrijfpatronen met beweging en muziek. 3. Tekst leraar bij vrije tekening. | <ol style="list-style-type: none"> 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. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Begin kalligrafie. 2. Idem. Alle letters, hoofdletters en verbindingen. 3. Zelfstandig, illustratie (tekening, druktechniek) bij tekst. 4. Idem + netheid. Leesbaarheid. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Persoonlijk handschrift en tempo. 3. Idem. 4. Idem + veel aandacht voor esthetiek. |
| TEKSTVERWERKING EN LAY-OUT | <ol style="list-style-type: none"> 1. Spelenderwijs computer verkennen. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + letters, woorden, zinnnetjes. 2. Typen oefenen. Bewaren en opslaan. 3. Aandacht voor bladspiegel en layout. 4. Integratie tekening en digitale tekst. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + teksten. Correcties aanbrengen, instellen lettertype en lettergrootte. 2. Idem + tekstomloop, knippen, plakken, opslaan in mappen. 3-4. Idem. | <ol style="list-style-type: none"> 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. |

LEERLIJN VRIJE TEKST SCHRIJVEN *vervolg*

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| TAALBESCHOUWING BEGRIPSKENNIS | <ol style="list-style-type: none"> 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. | <ol style="list-style-type: none"> 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. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem + andere taalontdekkingen (zie Leerlijn <i>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, uitroepteken, komma, ontwerp, netversie, dieldeling (begin, kern, slot), climax, afloop, conclusie, vraagzin, enkelvoudig en samengesteld, zinsbouw, zinsverband, zinsdeel, verwijswoorden, verbindingswoorden, woordkeus, synoniemen. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Functionele grammatica bij de tekstbespreking. Taalontdekkingen (zie Leerlijn <i>Zinsontleding</i> en <i>Woordsoorten</i>) 2. Ontdekking: zinnen ontlenen 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. |
| SCHOOLEIGEN MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

5 Schrijfgenres: accent op expressie

5.1 *Schrijfgenres*. Bij de volgende genres ligt het accent op ontwikkeling van de taalfunctie *expressie*. Teksten waarin niet alleen informatie, gevoelens en meningen worden doorgegeven, maar waarin ook met het taal-materiaal zelf wordt gespeeld: met woorden, betekenissen, beeldspraak, klank, typografische vormgeving. Teksten dus met een artistieke inslag.

- FANTASIEVERHAAL.
- TAALSPELLETJES als rijmen, woordkettingen, beeldwoorden, woordassociaties. Deze kunnen als opmaat en voorbereiding dienen voor rijmpjes en gedichten maken.
- AFTELRIJMPJES. Eerst variaties op bestaande, daarna op een aangegeven ritme zelfbedachte aftel- en andere spelversjes. Tevens voorbereiding op allerlei dichtvormen.
- STAPELGEDICHT, KETTINGGEDICHT, ELFJE, HAIKU.
- SINTERKLAASGEDICHT, RONDEEL, LIMERICK, VRIJ VERS.

Uit deze groep is *gedichten schrijven* in een leerlijn uitgewerkt⁵.



5.1.1 LEERLIJN GEDICHTEN SCHRIJVEN (zie de uitwerking op Leerlijnkaart nr 14)

Werkdoel

1. De kinderen kunnen volgens de regels van het genre deze gedichten schrijven: Elfje / Kettinggedicht / Aftelrijmpje / Haiku / Limerick / Vrij vers.
2. Ze stellen aan het eind van groep 8, ter afsluiting van hun schooltijd, een mooi vormgegeven groepsbundel samen.

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|------------------------------|---|---|---|--|
| LEVENSECHTE SITUATIES | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ochtendkring: openingsrijm of –lied zeggen/zingen. 2. Tussendoortjes: taalspelletjes, rijmen. 3. Eindkring: afsluitend gedichtje of lied zingen. 4. Spelles: speel- en aftelversjes leren en spelen, klappen, rijmpjes opzeggen. 5. Muziekles: liedjes leren zingen en klappen. 6. Boekenhoek: luisterboeken. 7. Werkles: rijmlotto's + vrije tekening. Juf schrijft tekst er bij. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem + woordkettingen. 3-4. Idem. 5. Leeskring: gedichtje opzeggen, voordragen. 6. Idem + rijmprentenboeken. 7. Idem + zelf woorden bijschrijven, stempelen + door juf gekopieerde teksten illustreren, nastempelen. | <ol style="list-style-type: none"> 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. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem + woordkettingen, associëren. 3-4. Idem. 5. Idem + bespreking vorm en inhoud. 6. Idem. 7. Individueel en in groepjes gedichten schrijven. Werken aan de gezamenlijke bundel. |
| INHOUDEN DICHTVORMEN | <ol style="list-style-type: none"> 1. Bakerrijmpjes leren en opzeggen. 2. Idem Spelliedjes. 3. Idem Aftelrijmpjes. 4. Idem Nonsensversjes. | <ol style="list-style-type: none"> 1- 4. Idem. 5. Elfje. 6. Kettinggedicht. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Gedicht leren en voordragen. 2. Liedereren (het langere lied) leren. 3-6. Idem. 7. Haiku. 8. Vrij vers. | <ol style="list-style-type: none"> 1-8. Idem. 9. Limerick. |
| WERKVORMEN | <ol style="list-style-type: none"> 1. Voorlezen door leraar. 2. Klassikaal aftel-, spelliedjes, nonsensversjes leren en spelen. 3. Idem rijm- en ritmespelletjes. 4. Samen varianten op bestaande liedjes maken. 5. Rijmlotto's/puzzels. 6. In boekenhoek ingesproken rijmprentenboeken kijken en beluisteren. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem. 3. Idem + woordkettingen. 4-6. Idem. 7. Klassikaal elfjes en kettinggedichten 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, kettinggedichten, haiku schrijven. | <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. |
| LEESASPECTEN | Zie bij de <i>Leerlijn Gedichten lezen</i> . | Idem. | Idem. | Idem. |
| SCHRIJFVAARDIGHEID | Ontluikende schrijfvaardigheid: Juf schrijft bij tekeningen. | Beginnende schrijfvaardigheid: Idem + klassikaal gemaakt. | Geoefende schrijfvaardigheid. Zelfstandig een gedicht schrijven. | Idem. |

LEERLIJN GEDICHTEN SCHRIJVEN *vervolg*

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| ZINSBOUW EN SPELLING | Mondeling 1. Kringen. 2. Vertellen en voorlezen. 3. Verteltekstenkring. | Mondeling 1-3. Idem. Schriftelijk 4. Oefenen op computer, stempelletters, linkprint. | Mondeling 1-2. Idem. 3. Tekstenkring + tekstbespreking, waaronder zinsbouw en spelling. Schriftelijk 4. Idem + werk- en oefenkaarten, computerprogramma's. 5. Cursorisch: individuele begeleiding of klassikaal. | Mondeling 1-3. Idem. Schriftelijk 4-5. Idem. |
| HANDSCHRIFT EN LAY-OUT | 1. Voorbereidend schrijven: tekenen, ritmische patronen met muziek en bewegen. 2. Spelen met lettermateriaal. | 1-2. Idem. 3. Linkprint, stempelen, overschrijven, overtrekken, schrijfletters oefenen. | 1. Voortzetting patronen + randversiering, kalligrafie. 2. Voortzetting motorisch schrijven. 3. Gedichten schrijven en illustreren. | 1. Idem + kalligrafie. 2. Persoonlijk handschrift ontwikkelen. 3. Idem + gedichten kalligraferen. |
| TEKSTVERWERKING EN LAY-OUT | 1. Spelenderwijs computer verkennen. 2. 3. Druktechnieken: sjablonerend, stempelen. | 1. Idem + letters, woorden, zinnestelsels. 2. Verkennen tekstverwerkingsmogelijkheden: lettertypen, lettergrootte, kleur, vet, schuin. 3. Idem + met stofdruk, kartondruk, gedichtjes illustreren. | 1. Idem + toepassen in teksten, briefjes, gedichten. 2. Idem + toepassen in teksten, briefjes, gedichten. 3. Idem + lino, zeefdruk, | 1-2. Idem 3. Idem + in combinatie met 2 poëzie-posters maken en groepsbundel. |
| TAALBESCHOUWING 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, klinkerrijm, alliteratie, beeldspraak, figuurlijke taal. 2. Idem + regels aftelrijmpje, limerick, vrij vers, rondeel, sonnet. |
| SCHOOLEIGEN MATERIALEN LEERLIJNEN, ECT. | | | | |

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 (zie hfst 8.7). 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.

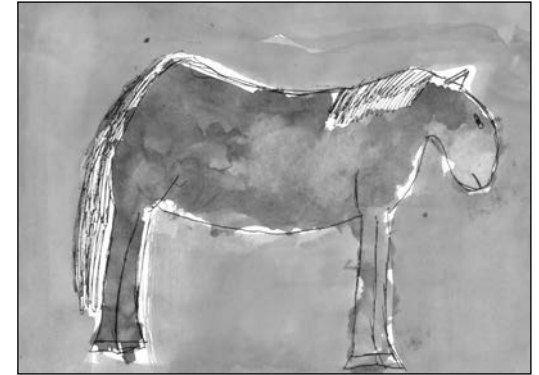
Noten

- 1) Zie in *Levend Lezen, dat's de kunst* hoofdstuk 20 (*Lezen om te weten*).
- 2) Idem hoofdstuk 16 (*De klassenkrant*)
- 3) Idem hoofdstuk 17 (*Schoolcorrespondentie*) en deel 2 van De Reeks: *Wie correspondeert die leert*.
- 4) Idem de hoofdstukken 14 (*Van krabbel naar tekst*) en 15 (*De vrije tekst*).
- 5) Idem hoofdstuk 19 (*Dichter bij gedichten*).



*Heb je het niet koud?
Een weddenschap
met Sanne en Sandra
Ik, de hele winter
in een T-shirt met korte broek
en dan krijg ik een tientje
en een zak snoep.
Mijn moeder vindt het maar niks
Let op... ze gaan me betalen
Een weddenschap
met Sanne en Sandra,
ik ga het halen !!!!*

Afke Jager



Stipke ik mis je zo

Ik kwam uit school. Harm zei dat het niet goed ging met Stipke. Ik schrok. Toen ik thuis was, ging ik gelijk naar haar toe. Ik zag dat ze op haar zij lag. Ik zag haar buik langzaam bewegen, haar ogen waren geelachtig. Ik schrok en rende gelijk naar oma's woonwagen. Ik huilde. Ik zag dat Stipke er niet goed aan toe was. Mama zei dat ze iets aan de lever had. En dat ze vandaag of morgen zal overlijden, want zonder lever kan je niet leven.

Ik at mijn eten op met tranen en ik ging samen met Harm nog een keer naar Stipke. Ik moest pappa roepen (want die had vrij) om haar overeind te halen. Toen ze Stipke overeind hadden, moest ik de veearts bellen, want pappa vertrouwde het niet meer. Ondertussen brachten Harm en pappa Stipke naar de trekkershuur. Want pappa had gezien hoeveel pijn Stipke had. Pappa had al bedacht dat ze een spuitje kreeg en nooit meer wakker werd. Ondertussen was Hagendijk er al. Hij keek en zei: 'Het allerbeste is dat Stipke een infuus krijgt'. Dat is dat ze een spuitje krijgt en in slaap valt en nooit meer wakker wordt. Het begon. Hagendijk had het infuus. Ik begon te huilen. Stipke had in haar hals een soort naald. Hagendijk haalde de naald eruit. Hij had een flesje met slaappul voor Stipke. Hagendijk had een soort aansluiting op het flesje. Hij deed het flesje aan de aansluiting. Het spul ging in het lijf van Stipke. Haar ogen gingen bijna dicht. Ze viel op de grond en zuchtte nog een keer diep. De tong ging uit haar mond. Ik begon te huilen. Ik heb afscheid genomen. Ik heb Stipke een kus gegeven. Stipke ik mis je zo.

Anne van der Wijk

Hoofdstuk 10

WERKDOELEN VOOR TAALBESCHOUWING

1 Functionele taalbeschouwing

Taalbeschouwingsonderwijs is functioneel als het in levensechte taalgebruikssituaties aangeboden wordt en als het een ondersteunende functie heeft bij het aanleren en beoefenen van luisterspreek-, lees- en schrijfgesprek. In voorafgaande hoofdstukken hebben we aangegeven welke taalbeschouwingaspecten bij luisteren/spreken (hfst 7.5), bij lezen (hfst 8.7) en bij schrijven (hfst 9.6) als vanzelf en functioneel aan de orde komen. En wat daar staat, kan de vergelijking met de *Kerdoelen* (hfst 3.3) in veel opzichten ruimschoots doorstaan.

Maar er zijn ook taalbeschouwingsonderdelen die zich minder makkelijk in een dergelijk kader laten beschrijven en dus onbesproken bleven:

- de traditionele grammatica (zinsontleding en woordsoortenbenoeming);
- taalbeschouwing als vorm van cultuuroverdracht ofwel wereldoriënterende taalbeschouwing (paragraaf 3).

Dit houdt niet in dat ze uitsluitend cursorisch aangeboden zouden kunnen worden.

2 Werkdoelen grammatica

2.1 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.

Van overvragen is hier geen sprake. Van helderheid echter evenmin: *een aantal taalkundige principes en regels. Welke? En waarom wel onderwerp en gezegde en de voor de werkwoordspelling zo belangrijke persoonsvorm niet?*

Wij stellen de volgende werkdoelen voor grammatica voor:

- De leerlingen begrijpen dat zinnen uit *zinsdelen* en deze weer uit *woorden* zijn opgebouwd. Ze kunnen met behulp van de 'verplaatsingsproef' achterhalen uit hoeveel en welke zinsdelen een zin is opgebouwd.
- Ze kunnen met behulp van de 'tijdproef' de *persoonsvorm* in een zin aanwijzen en met behulp van de 'getalproef' het *onderwerp* vaststellen.
- Door de 'weglaatproef' kunnen ze vaststellen wat de *zinskern* en het *gezegde* is.
- 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, tegenwoordige tijd, verleden tijd, stam, puntletter*.

Dit is voldoende. Hierbij nog twee opmerkingen:

- In de *Kerdoelen* wordt de term *werkwoordelijk gezegde* gebruikt. Het bijvoeglijk naamwoord *werkwoordelijk* impliceert het *naamwoordelijk gezegde* en dat blijft ongenoemd. Onnodig ingewikkeld. Vandaar gewoon: *gezegde*.
- Er zijn vast in iedere groep 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.

2.2 Grammatica en tekstbespreking. Voor alle duidelijkheid: voor het begrijpen en schrijven van teksten is het handiger dat je weet wat *signaal-, verwijs- en verbindingswoorden* (hfst 8.3.3) zijn dan dat je bijwoorden, voorzetsels, voegwoorden en voornaamwoorden uit elkaar kunt houden; en het is zinvoller dat je doorziet uit hoeveel en welke zinsdelen een zin bestaat dan dat je ze allemaal kunt benoemen. Bovendien is het niet iedere leraar gegeven de traditionele grammatica te verweven met bijvoorbeeld tekstbesprekingen. Onmogelijk is het overigens niet.

2.1. 1 LEERLIJN ZINSONTLEDING (zie de uitwerking op Leerlijnkaart nr 15)

Werkdoel

Kinderen kunnen door toepassing van verplaatsingsproef, vervangingsproef, tijdproef, getalsproef, 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.

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|--|--|---|--|---|
| LEVENSECHTE SITUATIES | <ol style="list-style-type: none"> Correct taalaanbod: o.a. door vertellen en voorlezen. Verteltekstenkring. | <ol style="list-style-type: none"> Idem. Tekstenkring. | <ol style="list-style-type: none"> Idem. Idem + Tekstbespreking. | <ol style="list-style-type: none"> Idem. Idem. |
| INHOUDEN | <ol style="list-style-type: none"> Woorden en klanken onderscheiden. | <ol style="list-style-type: none"> Idem. Zinnen maken. Congruentie (gelijk getal) tussen onderwerp en persoonsvorm ontdekken. Nog niet benoemen. Aanbevolen: Jegro van Suus Freudenthal. | <ol style="list-style-type: none"> Idem. Idem + zinnen verdelen in zinsdelen. Definitie zinsdeel. Zinsdelen van één woord, meer woorden of een zinnenetje. Persoonsvorm (pv) ontdekken, benoemen, definiëren. | <ol style="list-style-type: none"> 1-2. Idem. 3. Idem + onderwerp benoemen. 4. Zinskern benoemen. 5. Restdelen. |
| WERKVORMEN | <ol style="list-style-type: none"> Taal- en rijmspelletjes. | <ol style="list-style-type: none"> Idem. Spelen met woordkaartjes. Aanbevolen: Jegro van Suus Freudenthal. | <ol style="list-style-type: none"> Idem + ontdekmateriaal in taalhoek. Werk- en oefenkaarten. Zinnen waarnemen. Ontdekkingen doen. Kaartzinnen knippen. <u>Vervangingsproef</u>, <u>verplaatsingsproef</u>. Waarnemen, ontdekken. <u>Tijdproef</u>. | <ol style="list-style-type: none"> 1-2. Idem. 3. <u>Getalsproef</u>: welk zinsdeel hoort bij pv? 4. Door <u>weglaatproef</u> en <u>uitbreidingsproef</u> de zinskern ontdekken. Zinskern = O + (pv +) |
| LEESVAARDIGHEID | <ol style="list-style-type: none"> Ontluikende geletterdheid: wat je hebt geschreven, vastgelegd kun je laten horen/herleven door te lezen. Kind vertelt in de tekstenkring over tekening/tekst. Juf leest bij-schrift. | <ol style="list-style-type: none"> Beginnende geletterdheid. Kind leest zijn tekst al dan niet met hulp voor. Gesprek over de inhoud in de tekstenkring. | <ol style="list-style-type: none"> Gevorderde geletterdheid. 2-4. Minimaal eens per week tekstenkring: voorlezen, bespreking van de inhoudelijke aspecten. | <ol style="list-style-type: none"> Geoefende geletterdheid 2-4. Idem. |
| SCHRIJFVAARDIGHEID | <ol style="list-style-type: none"> Ontluikende geletterdheid: wat je zegt of wat je wilt bewaren, kun je opschrijven, vastleggen. Kind vertelt en tekent zijn verhaal. Juf/meester schrijft in bijzijn van het kind de tekst bij. | <ol style="list-style-type: none"> Beginnende geletterdheid: woordherkenning. Idem + kind schrijft steeds vaker zelf woorden en zinnenetjes in of bij de tekening. De leraar vult aan, maakt zinnen. Kind gaat naschrijven of stempelen. | <ol style="list-style-type: none"> Gevorderde geletterdheid: in zinnen een samenhangende tekst schrijven Kinderen schrijven zelfstandig teksten. Van ontwerp naar netversie met behulp van medeleerlingen en leraar. | <ol style="list-style-type: none"> Geoefende geletterdheid: in zinnen, alinea's een samenhangende tekst schrijven. Idem. Idem. |
| TAALBESCHOUWING GRAMMATICATERMEN | Woord, klank, letter. | Idem + zin. | Idem + zinsdeel, verplaatsingsproef, tijd, tijdproef, persoonsvorm, werkwoord, vragende zin. | Idem+ onderwerp, getalsproef, zinskern, getal, weglaatproef, uitbreidingsproef, restdelen. |
| SCHOOLEIGEN MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

2.2.2 LEERLIJN WOORDSOORTEN BENOEMEN (zie de uitwerking op Leerlijnkaart nr 16)

Werkdoel

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 geformuleer.

| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 |
|--|---|---|---|---|
| LEVENSECHTE SITUATIES | <ol style="list-style-type: none"> 1. Correct taalaanbod: o.a. door vertellen en voorlezen. 2. Verteltekstenkring. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Tekstenkring. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Idem+ tekstbespreking. 3. Cursorische ondersteuning en/of individuele begeleiding indien nodig. | 1-3. Idem. |
| INHOUDEN | <ol style="list-style-type: none"> 1. Woorden en klanken onderscheiden. | <ol style="list-style-type: none"> 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. | <ol style="list-style-type: none"> 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. | <ol style="list-style-type: none"> 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 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Taal- en rijmspelletjes. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem. 2. Spelen met woordkaartjes. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Idem 2. Ontdek materiaal in de taalhoek. Werk- en oefenkaarten. | 1-2. Idem. |
| LEESVAARDIGHEID | <ol style="list-style-type: none"> 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 bijchrift. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Beginnende geletterdheid. 2. Kind leest zijn tekst al dan niet met hulp voor. 3. Gesprek over de inhoud in de tekstenkring. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Gevorderde geletterdheid. 2-4. Minimaal eens per week tekstenkring: voorlezen, bespreking van de inhoudelijke aspecten. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ge oefende geletterdheid 2-4. Idem. |
| SCHRIJFVAARDIGHEID | <ol style="list-style-type: none"> 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. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Beginnende geletterdheid: woordherkenning. 2. Idem + kind schrijft vaker zelf woorden, zinnetjes in of bij tekening. 3. Juf vult aan, maakt zinnen. Kind gaat naschrijven of stempelen. | <ol style="list-style-type: none"> 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. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ge oefende 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 MATERIALEN LEERLIJNEN, ETC. | | | | |

3 Werkdoelen wereldoriënterende taalbeschouwing¹⁾

3.1 *Cultureel erfgoed*. Kinderen helpen bij het ingroeien in de samenleving is een essentiële onderwijstaak. De taal vormt het collectief geheugen van een taalgemeenschap, in ons geval de Nederlandse samenleving. Het behoort tot de cultuuroverdrachtstaak van de school haar leerlingen in te leiden en in te wijden in die taalgemeenschap, en het culturele erfgoed, dat daarin besloten ligt, aan hen door te geven. Deze vorm van taalbeschouwing heeft een wereldoriënterend karakter.

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.

3.2 *Taal en tijd*. Onderwerpen die verband houden met onze taal en onze 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.

3.3 *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*), historische 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 kijkt in woordkeus af van die van ouderen. Welke verschillen? Hoe komt dat?

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

- VAKTAAL bijvoorbeeld.
- 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.

Noten

1) Het verdient misschien aanbeveling deze thema's in leerlijnen of in projectvorm uit te werken.

Colofon

Tekst

Rouke Broersma & Martin Bergmeijer

Tekstbijdragen

Tom de Boer, Ad Boes, Jaap Meijer, Jimke Nicolai, Jeroen Tans, Freek Velthausz

Eindredactie

Rouke Broersma

Illustraties, kinderwerk

Klimop Brugge, De Radar Groningen, De Rolpaal Blokzijl

Foto's

Joop Luimes

Beeldredactie

Jimke Nicolai

Vormgeving

Thea Vermeiren

Druk

Henk Bartelds

Uitgave

*De Freinetbeweging
Vlintweg 7, 7872 RE Valthe
0591-514382
info@freinet.nl
www.freinet.nl*

*Nederlandse Jenaplanvereniging
Fie Carelsenstraat 5, 7207 GN Zutphen
0575-570259
jenaplanbureau@planet.nl
www.jenaplan.nl*

ISBN: 90-70961-26-1

De Freinetwinkel, Valthe 2005

Met uitzondering van de map met leerlijnen is *Dat's andere taal* voor leden van de Jenaplanvereniging en freinetbeweging grotendeels digitaal beschikbaar op boven genoemde websites. Dat zal ook gelden voor nog te verschijnen vervolproducten (uitwerkingen, bijlagen, registratie-instrumenten).

Bijlagen

Bijlage 1 bij hoofdstuk 1.4

RIJKE BRONNEN¹⁾

Een team dat zonder methodes werkt, heeft rijke bronnen nodig en dus een goede teambibliotheek. Maar een woordenboek, een jeugdcyclopedie, een verhalenboek, een gedichtenboek behoren eigenlijk ook in ieder klaslokaal aanwezig te zijn. Het is van groot belang dat kinderen vanaf hun kleutertijd juffen en meesters meemaken die bronnen raadplegen.

Te denken valt aan vier categorieën:

1. Naslagwerken over taal.
2. Naslagwerken over kinderliteratuur.
3. Boeken met verhalen en gedichten.
4. Boeken over de taalleesdidactiek, algemeen en specifiek.

1 Naslagwerken over taal

1.1 Woordenboeken

Teambibliotheek

G.A. KOHNSTAMM / H.C. CASSEE, *Het cultureel woordenboek. Encyclopedie van de algemene ontwikkeling*, Baarn 1998 (Maar er zijn ook recentere drukken. Zeer aanbevolen voor het verbreden en verdiepen van je algemene ontwikkeling))

De dikke *Van Dale*, er is nu een nieuwe ééndelige.

- Van Dale *Etymologisch woordenboek*.
- Van Dale *Spreekwoordenboek of Nederlandse Spreekwoorden, spreuken en gezegden* van Ter Laan.
- Van Dale *Synoniemenwoordenboek*.

Als het even kan ook een naamwoordenboek en een plaatsnaamwoordenboek.

Algemene, zoals deze:

- J. VAN DER SCHAAR, *Woordenboek van voornamen. Inventarisatie van de doop- en roepnamen met hun etymologie*, Utrecht 1993.
- J. DE VRIES, *Woordenboek der Noor-en Zuidnederlandse plaatsnamen*, Utrecht 1971.

Maar er bestaan ook regionaal georiënteerde boeken en boekjes over plaats-, water- en veldnamen. Interessant voor heemkundeprojecten en wereldoriënterende taalbeschouwing (zie Hfst 10 van dit boek).

In de lokalen

Koenen's Woordenboek voor juf of meester.

En voor de kinderen in fase 1 en 2 (zie de *Leerlijn woordenboek hanteren* in Hfst 9):

- Van Dale's *Kleuterwoordenboek*.
- R. SCARRY, *Mijn leuk ABC-boek*, Deltas, Arntselaar 1999.
- Het Hema-boekje *Mijn eerste abc-boek*, Antwerpen/Almere 1989.
- En vooral de boeken van N. KUIPER: *Het kleuterwoordenboek*, Amsterdam 1996 / *Het abc-rijmprentenboek van Sofie en Maarten*, Amsterdam 1998 / *Het varken abc*, Amsterdam 2001 en ook van haar in diezelfde reeks: *Kip abc*, *Koe abc*, *Konijn abc*.

Voor kinderen in fase 3:

- S. VAN DEN HEEDEN, *Het Woordenboek van Vos en Haas*, Tielt 2002
- Van Dale's *Juniorwoordenboek Junior Spreekwoordenboek*. En ook puzzelwoordenboeken. Heel goedkoop.

Voor kinderen in fase 4:

- Van Dale's *Basiswoordenboek, Junior Spreekwoordenboek*. En ook puzzelwoordenboeken. Heel goedkoop.

1.2 Over correct Nederlands

- Hoe schrijf je dit? Wanneer gebruik je een koppelteken? Voor al dit soort vragen kun je terecht bij: *Herziene Woordenlijst Nederlandse taal*, Den Haag 2003, ook wel bekend als het *Groene boekje*. Onmisbaar. Hoort op ieders tafel te staan.
- Voor soortgelijke vragen, maar ook : wanneer gebruik je een puntkomma? hoe maak je een duidelijke circulaire? is het nu hen of hun? zijn te gebruiken: *Stijlboek Volkskrant, Stijlboek Trouw, Stijlboek NRC* (alledrie in de boekhandel en rechtstreeks bij de krant).
- Maar het meest aanbevolen voor alle vragen op het gebied van taal en taalgebruik het buitengewoon rijke, interessante en heel bevattelijk geschreven L. KOENEN / R. SMITS, *Handboek Nederlands*, Utrecht 2004). Ook bruikbaar: I. VAN EIJK, *De beste taaltips*, Deventer 2000.

1.3 Verdieping in taal en taalgeschiedenis

Een leuk boekje over kindertaalontwikkeling:

- M. VERRIPS, *De taal van je kind. De verrassende rijkdom van de kindertaal*, Utrecht/Antwerpen 1999.
- Voor juffen en meesters maar in de eerste plaats voor kinderen geschreven het aanstekelijk grappige, mooie, leerzame:
- *Waarom een buitenboordmotor eenzaam is*, geschreven en getekend door JOKE VAN LEEUWEN, een uitgave van Stichting Ons Erfdeel i.s.m. de Nederlandse Taalunie, Rekkem 2004.
- Prachtig geïllustreerd boek, voor wie zijn geschiedenislessen eens vanuit een andere, de taalvalshoek wil opzetten:
J.W. DE VRIES / R. WILLEMYNS / P. BURGER, *Het verhaal van een taal. Negen eeuwen Nederlands*, Amsterdam 1993.
VICTOR STEVENSON e.a., *Atlas van Europese talen, geschiedenis en ontwikkeling*, Utrecht 1990. Voor wie zijn aardrijkskundelessen over Europa eens vanuit de talenkant wil verdiepen.
J.J. DE RUIJTER, *Talen in Nederland. Een beschrijving van negen etnische groepen*, Groningen 1991. Verplichte lectuur voor onderwijzers van multi-etnische scholen.

2 Over kinderliteratuur

H. SPELBRINK / W. DE GRAAF (RED), *De wereld van het kinderboek*, Groningen 1997.

M. VAN DELFT (EINDREDACTIE) e.a., *Het kinderboek* (Zwolle/Den Haag 2002). Een gebonden pocket uit de bekende reeks van de uitgever Waanders (ook mooie boeken voor kinderen over kunst bijvoorbeeld). Op elke, mooi geïllustreerde bladzijde wordt kort een boek of een genre behandeld. In totaal ruim 350 boeken.

M. VAN DELFT e.a., *Wonderland. De wereld van het kinderboek*, (Zwolle/Den Haag 2002). Groot formaat. Rijk geïllustreerd. Mooi kijk- en leesboek voor meester en juf. In ruim 100 hoofdstukken (2 pagina's per hoofdstuk) worden 100 schrijvers en hun boeken behandeld. Van Vroege abc-boeken tot Harry Potter.

W. VAN DER PENNEN / P. BACKX, *De magie van het voorlezen* (Stichting Lezen en de Volkskrant 1994). Veel tips en handig vanwege lijst met allerlei instellingen, etc.

J. LINDERS (RED), *Boeken die je nooit vergeet. De jeugdboeken top-100 aller tijden*, Amsterdam 1988. Het is precies wat het zegt te zijn. Bovendien aardig vanwege gegevens uit allerlei lezersonderzoeken.

J. VOS / A.VAN HEUSDEN, *Allemaal letters. Over kinderboeken in alle soorten en maten*, Baarn 1992.

Zie verder de website van het NBLC met tal van links.

3 Boeken met verhalen en gedichten

Op verschillende plaats in *Dat's andere taal* wordt een lans gebroken voor het eerherstel van de vertelcultuur en de vertellende en voorlezen-de leraar (zie bijvoorbeeld hfst 7.6). Daar heb je goede bronnen voor nodig.

3.1 Rijmpjes

S. ABRAMS, *Rijmpjes en versjes uit de oude doos*, Amsterdam (1ste druk 1910, 43ste druk 1997).

C. VAN REENEN, *De Rommelpot, Kinderrijmpjes uit eigen land en van ver daarbuiten*, Deventer 1970

H. BORSTLAP, *Tussen Keulen en Parijs. Oude rijmpjes geknipt voor kinderen*, Lemniscaat 1983.

H.G. HOEKSTRA / F. WESTENDORP, *Rijmpjes en versjes uit de nieuwe doos*, Amsterdam 1996.

3.2 Gedichten

C.J. AARTS / M.C. VAN ETEN, *Domweg gelukkig in de Dapperstraat. De bekendste gedichten uit de Nederlandse literatuur*, Amsterdam 1991.

T. VAN BUUL / B. STIGTER, *Als je goed om je heen kijkt zie je dat alles gekleurd is*, Amsterdam 1991 (Zeer aanbevolen: de mooiste poëzieverzameling voor kinderen die we kennen).

H. SCHOLTEN, *Roltrap naar de maan. Nederlandse kinderliedjes voor kleine en grote mensen vanaf 1950*, Bussum 1995.

C.J. AARTS / M.C. VAN ETEN, *Ik ging naar Bommel om de brug te zien. Nederland in 100 liedjes en gedichten*, Amsterdam 1998.

A. DE VRIES, *Van Alphen tot Zonderland. De Nederlandse kinderpoëzie van alle tijden*, Amsterdam 2000 (Zeer aanbevolen. Een rijk boek).

J. VAN COILLIE, *De dichter is een tovenaars. 175 gedichten voor kinderen*, Averbode 2001.

3.3 Verhalen

Welke verhalen gaan we vertellen? Welke verhalen behoren tot ons gemeenschappelijk cultureel erfgoed? Welke sprookjes, welke sagen, fabels, mythen, bijbelverhalen? Zie daarover Bijlage 5. Hier gaat het om de bronnen.

- Sprookjes moet je eigenlijk niet voorlezen maar vertellen. Er zijn allerlei boeken met navertelde sprookjes verkrijgbaar. De beste die we kennen:
J. VRIENS, *O, mijn lieve Augustijn, Klassieke sprookjes opnieuw verteld voor jonge kinderen*, Unieboek 2001.
Maar waarom niet ook de oerbronnen van die sprookjes aangeschaft voor de teambibliotheek:
H.C. ANDERSEN, *Sprookjes en vertellingen*. Volledige uitgave. Vert. W.van Eeden, Bussum 1975.
De sprookjes van Grimm, Volledige uitgave. Vert. M.M.de Vries, Weesp 1984.
C. PERRAULT, *Sprookjes van Moeder de Gans*, Rotterdam 1995.
- De beste bron voor Nederlandse sagen:
J.R.W. SINNIGHE, *Nederlands sagenboek*, Den Haag 1976. De bekendste staan ook in:
N. VAN HICHTUM / C. BRUIJN, *Het groot sagenboek. Nederland, Indonesië en Suriname, Europa en andere werelddelen*, Delft 1957.
- Er zijn tal van boeken met mytheverzamelingen. Vaak weinig toegankelijk, maar nu is er het prachtige:
I. DROS, *Griekse mythen*, Amsterdam 2004. Zeer aanbevolen. Pracht schrijver.
- Bijbels voor kinderen, kinderbijbels, jeugdbijbels, ze zijn er in alle soorten en maten en kwaliteiten. De klassieke van bijvoorbeeld Anne de Vries en W.G. van de Hulst zijn bekend. Daarom een paar andere:
D.A. CRAMER-SCHAAP, *Bijbelverhalen voor jonge kinderen*, Amsterdam 2000 (de herdruk van een gerenommeerde kinderbijbel, voor kinderen van 4 en ouder).
Ook voor de jongsten het recente met weinig tekst en mooie prenten:
K. DE KORT, *Bijbelverhalen uit het Oude en Nieuwe Testament*, Nederlands Bijbelgenootschap, Haarlem 2000.
En voor de wat oudere kinderen (vanaf 9). Een klassieker, vaak herdrukt:
J. KLINK, *Bijbel voor de kinderen*, Kampen 1992.
Ten slotte een boek met prachtige navertellingen door enkele bekende, gelovige en niet-gelovige, auteurs zoals Remko Ekkers, Sjoerd Kuiper, Karel Eijkman en Imme Dros: *Het hoogste woord, bijbel voor kinderen*, Haarlem 2003.

- Sinds kort is er ook een boek met Koran-verhalen:
F. ACHOUR / S. ALIC, *Wij vertellen je het mooiste verhaal, Koranvertellingen*, Bulaaq, Amsterdam 2004.

4 Taaldidactiek

4.1 Algemeen

- NIJMEEGSE WERKGROEP, *Taaldidactiek aan de basis*, Groningen 1996 en latere drukken.
H. PAUS e.a., *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*, Bussum 2002
H. HANSMA, *Kansrijke Taaldidactiek in groep 1-8*, Baarn 2001, waarbij een imposante reeks nevenpublicaties met veel praktijkvoorbeelden, zoals: *Kansrijke Taalhoeken in groep 1-8 / Taaleducatie met versjes en gedichten / Schoolportretten*.
J. SIJTSTRA e. a., *Taalontwikkeling van nul tot twaalf*, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen 1999
S. VAN NORDEN, *Taal leren op eigen kracht, taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*, Assen 2004.

4.2 Luisteren en spreken

- A. BOES, *Gesprekken in de kring*, NPJV 2005 (2de herziene druk).
F. JANSEN-VOS/T.SCHIFERLI, *Kringactiviteiten*, Assen 1999.
M.F. DELFOS, *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*, A'dam 2004
S. VAN NORDEN, *Dingen in de Kring, taalvorming in meertalige middenbouw-groepen*, Kunstweb/Taaldrukwerkplaats, Baarn 1994.
Mondelinge taalontwikkeling, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen 2004

4.3 Toneel

- H. VAN DAM, *Drama, een handboek voor dramatische vorming*, Groningen 1981.
P. VAN HASSELT, *Doen alsof...? Dramatisch spel in het Basisonderwijs*, Den Bosch 1985.
G. PIJPER, *Drama voor de beroepspraktijk*, Groningen 2001.

4.4 Filosoferen

- B. HEESEN, *Klein maar dapper: filosoferen met kinderen*, Damon 1996
D. VAN DEN HEUVEL e.a., *Het huis met de twaalf deuren*, Teleac/NOT 1997

T. BOUWMEESTER e.a., *Filosoferen op de basisschool*, Instituut voor Leerplanontwikkeling 1994.

R. ANTHONE / F. MORTIER, *Socrates op de speelplaats*, Leuven 1997.

4.5 Lezen

S.J.C. FREUDENTHAL-LUTTER, *De leeskring in de jenaplanschool. Kinderliteratuur in een literair-pedagogische situatie*, Stichting Jenaplan, Utrecht 1971.

S. RIESTHUIS / G. DONKERSLOOT, *Leren lezen en schrijven volgens de natuurlijke methode*, Cursuspakket Speerpunt Lezen, Den Bosch 1986.

J. LOUWS, *Prentenboeken in de bovenbouw*, Cursuspakket Speerpunt Lezen, Den Bosch 1986.

L. VERHOEVEN / C. ARNOUITS (RED), *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*, Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen 1999.

D. LOEVE, *Van beginnende geletterdheid tot lezen. Ideeënboek en kopieermap*, Drunen 2001.

R. BROERSMA e.a., *Levend Lezen, dat's de kunst*. Naar dit boek wordt regelmatig verwezen in *Dat's andere taal*. Moet je er eigenlijk wel bij hebben.

Originele en inspirerende visies op taalonderwijs en op lezen in het bijzonder vind je vaker buiten de vertrouwde onderwijs- en didactiekvaarders. Bijvoorbeeld die van een bibliothecaresse:

A. FREEMAN-SMULDERS, *Leren lezen is niet genoeg*, Amsterdam 1990.

Of die van de Engelse kinderboekenschrijver. Een verademing:

A. CHAMBERS, *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*, Amsterdam 1995.

A. CHAMBERS, *Vertel eens: kinderen lezen en praten*, Amsterdam 1995.

4.6 Schrijven en drukken

P. DELLENSEN / L. LENTZ, *Taaldrukken verder dan zeggen en schrijven, een handboek*, Baarn 1990. Pracht boek. Inspirerend en onmisbaar voor scholen met levend taalonderwijs.

L. VISCH e.a., *Werken met Taaldrukken, ervaringen en ideeën*, Baarn, 1993

J. VOS, *Het huis lijkt wel een schip. Handleiding voor het poëzieonderwijs op de basisschool*, Baarn 1996.

Wie correspondeert die leert, over schoolcorrespondentie en moderne media, De Reeks 2, De Freinetbeweging, Valthe 2001.

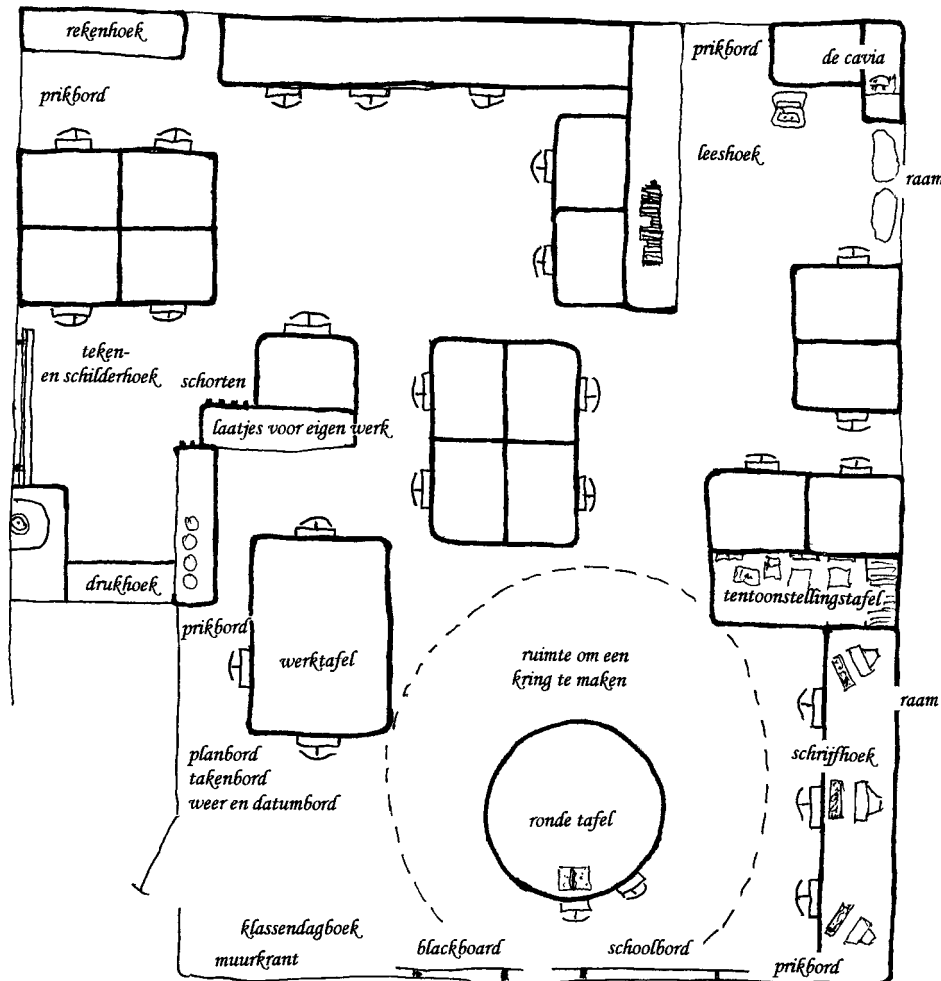
Noten

1) Deze bronnenlijst is gebaseerd op suggesties van diverse medewerkers aan dit boek.

Bijlage 2
bij hoofdstuk 5.3

LOKAALINRICHTING

1 Plattegrond van een klaslokaal



2 Inrichting leeshoek en schrijfhoek

Inrichting leeshoek

Afscherming met behulp van kasten, rekken, kratten, gordijnen.

Prikbord met posters van boeken.

Boekenbord: 1 vierkante meter aan de muur met een kopie van een voorkant van een boek. Daar omheen tekeningen en opmerkingen van kinderen.

Bank of kussens, 2 tafeltjes en stoeltjes.

Voorleesstoel, kleed, lampje.

Leesrek of schuine plank met speciale boeken.

Boekenrek, boekenplank of kratten met boeken.

Prentenboeken, informatieve boeken, zelfgemaakte boeken, fotoboeken, boeken voor beginnende lezers, a-b-c-boeken, telboeken, rijmpjes- en versjesboeken, brochures, catalogi, folders, tijdschriften, strips, leeskaarten.

Poppen, dieren, knuffels, vingerpoppetjes, attributen behorend bij het boek van de week. Vertelkast, vertelkast.

Cassette net ingesproken boeken: prentenboeken, informatieve boeken, boeken voor beginnende lezers, rijmpjes en versjes.

Duidelijke coderingen. Mappen met rijmpjes en versjes.

Inrichting van een schrijfhoek

Werktafel of werkplank. Typemachine, computer, krijtbord, lei.

Prikbord. Poster met ABC.

Omtrekletters, knip- en pakletters, stempelletters, linkprint, legoletters, magneetletters, flanelbordletters, schuurpapierletters, houten letters, letterdozen, klankdoos, dienblad met zand.

Letterdobbelsteen, Bouw je woord, leeswieltjes, klanksorteerspellen, leesspelletjes.

Woordkaartjes (plaatje met woord, plaatje zonder woord, woord), plaatjeswoordenboeken, zelfgemaakte woordenboeken, thematische woordkaartjes, klank-letterbladen, werkbladen uit methoden (Stap voor stap, Stenvert), signaalwoorden, naamkaartjes.

Papier in verschillende formaten en kleuren.

Zelfgemaakte boekjes, agenda's, bonnenboekjes, invulformulieren, wenskaartjes, lege memorykaartjes, prijslijsten, folders, tijdschriften, notitieblokjes, perforator, plakband, nietapparaat. Verschillende schrijfmateriaal: driehoekige potloden, dikke en dunne viltstiften, fijnschrijvers, gekleurde pennen.

Uit: *Levend Lezen, dat's de kunst* (p 91)

| Taalbeschouwingsaspecten | | | | |
|--------------------------|--------------------------------------|------------------|-------------------------------|-----------------|
| Krant | Naslagwerken en informatieve teksten | Lay-out-terminen | Boeken en compositiebegrippen | Poëziebegrippen |
| artikel | alinea | bladspiegel | afloop | a-a , b-b |
| bijlage | grafieken | cursief | bijfiguren | a-b-a-b |
| column | hoofdstuk | hoofdletter | climax | alliteratie |
| cursief | inhoudsopgave | illustratie | fantasie | beeldspraak |
| hoofdartikel | kernwoorden | kaft | flash back | binnenrijm |
| hoofdstuk | legenda | kapitaal | historisch | couplet |
| ingezonden | paragraaf | klein | verhaal | dubbelzinnig |
| brief | register | tekenaar | hoofdpersoon | eindrijm |
| journalist | titel | vet | hoofdstuk | elfje |
| katern | tussentitel | | realisme | figuurlijk |
| kop | | | roman | haïku |
| paginanummer | | | science fiction | kettinggedicht |
| persbureau | | | sprookje | klank |
| recensie | | | | klemtoon |
| redactie | | | | klinkerrijm |
| rubriek | | | | letter |
| tussentitel | | | | letterlijk |
| vet | | | | limerick |
| voorpagina | | | | maat |
| | | | | poëzie |
| | | | | refrein |
| | | | | regel |
| | | | | rijmsoort |
| | | | | rijmwoorden |
| | | | | ritme |
| | | | | rondeel |
| | | | | stapelgedicht |
| | | | | strofe |
| | | | | vrij gedicht |
| | | | | woord |
| | | | | zin |

| Begrippen uit de Leerlijnen | | |
|-----------------------------|-----------------|----------------------|
| Leerlijn Kookboek | | Leerlijn RTV-gids |
| afwegen | maatbeker | bijlage |
| alfabet | mengen | dagblad |
| bakken | milliliter (ml) | dagdelen |
| beetgaar | nagerecht | dagen van de week |
| biologische landbouw | naslaan | datum |
| braden | ons | digitaal klokkijken |
| centiliter (cl) | pasta | eergisteren |
| deciliter (dl) | pond | gisteren |
| eetgewoonte | recept | klokkijken |
| eetlepel | rijst | kolom |
| etenswaren | salade | krant |
| graan | stomen | maanden van het jaar |
| gram | sudderend | morgen |
| grillen | vegetarisch | omroep |
| groente | vis | overmorgen |
| kilogram (kg) | vlees | programma |
| kinderkookboek | voorgerecht | seizoen |
| koken | woordenboek | tijdschrift |
| kookrecept | worst | vandaag |
| liter (l) | | weeknummer |
| | | zender |

3 Begrippen die aan de orde komen bij SCHRIJVEN (hfst 9)

| Algemeen | | |
|---------------------------|------------------------|-----------------|
| affiche | hoofdletters aan begin | synoniem |
| artikel | van zin | tegenstelling |
| betoog | hoofdletters bij namen | tekstbespreking |
| bijschrift | interview | titels maken |
| boodschappenlijstje | komma | uitnodiging |
| circulaire | komma's | uitroepetekens |
| directe en indirecte rede | lettergreep | verhaal |
| dubbele punt | recensie | verslag |
| envelop | samengestelde zin | vraagtekens |
| familienamen: vader, enz. | samenvatting | werkstuk |
| fantasieverhaal | schema | |
| hoofdletters | stijl | |

| | | |
|--|---|--|
| Vormgeving | Tekstopbouw | Gedicht (ook de leerlijn) |
| lay-out bladspiegel illustratie lettertypen | alinea-indeling formulering woordkeus zinsbouw | aftelrijm beeldspraak couplet elfje figuurlijk haiku kettinggedicht limerick maat refrein regel rijm ritme rondeel sinterklaasgedicht stapelgedicht strofe vrij vers zin |

4 Begrippen die aan de orde komen bij TAALBESCHOUWING (hfst 10)

| Algemene taalkundige regels en begrippen | |
|--|---|
| aanhalingstekens afkortingen alfabet Algemeen Beschaafd alinea alinea-indeling allochtonentaal antwoordzin maken betekenis dialect dubbele punt jongerentaal leenwoord lettergrepen meertaligheid omschrijving overtreffende trap poëzie punt puntkomma | register rijmwoorden samenstelling samenvatten spreekwoorden standaardtaal stijl streektaal synoniemen taaldomein tegenstelling toponiem uitroepwoorden vaktaal verbindingsstreep vergelijking vergrotende trap verkleinwoorden Vlaams vraagteken woordenschat zegswijze |

| Taalbeschouwingsaspecten | | | |
|---|--|---|--|
| Lay-out | Tekststructuur | Tekstopbouw | Brief (ook de leerlijn) |
| bladspiegel cursief hoofdletter kantlijn kleine letter spatie vet witregel | alinea hoofdstuk hoofdstuktitel inhoudsopgave ondertitel pagina/bladzijde paragraaf paragraaftitel titel tussentitels | afloop climax inleiding kern overgang signaalwoorden slot synoniemen verband verbindings- woorden verwijswoorden woordvolgorde zin zinsbouw zinslengte | aanhef aanspreking adres afzender correspondentie dagtekening ondertekening slotformulering |

| Begrippen uit de Leerlijnen | |
|---|---|
| Leerlijn Zinsontleding | Leerlijn Woordbenoeming |
| aanhalingstekens antwoordzin bepalingen gezegde onderwerp persoonsvorm restdelen tegenwoordige tijd (t.t.) verleden tijd (v.t.) vervoeging vraagzin zinnen maken | afkortingen bijvoeglijk naamwoord enkelvoud/meervoud lidwoord voegwoord voltooid deelwoord voorzetsel werkwoord zelfstandig naamwoord |

Bijlage 4 bij hoofdstuk 7.6

CANONVORMING RIJMPJES, GEDICHTEN, VERHALEN

1 Het ontwerpen van een canon

1 *Het schooleigene.* De canon is natuurlijk in eerste instantie een zaak van de school zelf. In de keuze van rijmpjes, liederen en verhalen wordt haar eigen identiteit zichtbaar. Die identiteit ontleent ze aan haar levensbeschouwelijke en pedagogische grondslag, maar ook aan de plek waar ze staat, in letterlijke zin (stad of dorp, centrum of buitenwijk), maar ook sociaal-cultureel (inkomenspositie en etnische achtergrond van de ouders). Vaak is er in dorp of wijk een verhalencultuur waarbij de school zich kan aansluiten. Te denken valt aan vertelavonden, historische kring, hobbyisten. Een levendig contact met het seniorentehuis in de buurt kan veel verhalen opleveren. Een registratie (documentatie) hiervan is het overwegen meer dan waard. Een onderzoek onder grootouders naar aftelrijmpjes kan veel waardevols opleveren.

2 *En het gemeenschappelijke.* Daarnaast kiest de school uit het gemeenschappelijke. Wat behoort tot de culturele canon? Welke muziek, welke beelden, schilderijen, films, welke geschiedverhalen en geschiedenisken- nis, enzovoorts? In dit taalboek gaat het om: welke rijmpjes, versjes, gedichten, verhalen en boeken bieden we onze leerlingen in elk geval aan? En ook: wat willen we dat onze kinderen uit het hoofd kennen?

3 *Overzicht.* Een goede keus maken is nog niet zo eenvoudig. Om de discussie daarover wat te vereenvoudigen kan onderstaand schema mis- schien helpen. Het berust op het onderscheid tussen mondeling en schriftelijk overgeleverde tekstoorten. Die scheiding is natuurlijk niet absoluut. Sagen (etymologisch verwant met *zeggen*) en sprookjes (etymologisch verwant met *spreken*) die we uit verzamelbundels kennen werden ooit mondeling overgeleverd. Aan sprookjes, met hun vaste begin- en eindformules is dat nog te horen.

2 En wat moet er in?

Aan de hand van het schema doen we, rubrieksgewijs, een voorstel tot invulling, de aanzet tot een canon van rijmpjes, gedichten en verhalen.

| Tekstsoort | Mondeling | Schriftelijk |
|-----------------------------------|--|--|
| I. Rijmpjes en Gedichten | 1. Aftel-, baker-, raadsel-, onzin rijmpjes. 2. Wiegeliedjes. 3. Weerspreuken, tongbrekers, bezweringsformules. 4. Spelversjes, touwspingversjes. 5. Opzegversjes. | 6. Rijmpjes, opzegversjes en gedichten. |
| II. Liederens II. Verhalen | 7. Deze groep krijgt vast en zeker een plaats in het hoofdstuk Muziek & Zingen van het Schoolplan. 9. Eigen verhalen. 10. Familieverhalen. 11. Schoolkronieken. 12. Dorpsverhalen, streekgeschiedenissen. 13. Sprookjes, sagen, legenden. | 8. Idem. 14. Regionale, nationale, Europese en wereldgeschiedenis. 15. Sprookjes, sagen, mythen en legenden van overal. 16. Bijbelverhalen, koranverhalen. 17. Boeken. |

3 Rijmpjes, versjes, liedjes, liederen, gedichten

3.1 Rijmpjes, versjes en gedichten (rubriek 1-6)

Er zijn wel wat *evergreens* zoals het beroemde gedicht *Denkend aan Holland* van Marsman; het eerste en het zesde couplet van *Het Wilhelmus*; aftelversjes als *iene miene mutte*, maar een echte canon van teksten, in het geheugen van iedereen gegrift, zoals in Engeland waar detectiveschrijvers als Agatha Christie voor hun plot gebruik konden maken van kinderversjes die iedereen kende, nee, die traditie bestaat bij ons helaas niet. Daar is wel wat aan te doen. Misschien is het een goed idee daar als team zelf aan te werken.

Hieronder een keur van bronnen:

S.ABRAMS, *Rijmpjes en versjes uit de oude doos*, Amsterdam (1ste druk 1910, 43ste druk 1997).

C.VAN REENEN, *De Rommelpot, Kinderrijmpjes uit eigen land en van ver daarbuiten*, Deventer 1970

H. BORSTLAP, *Tussen Keulen en Parijs, Oude rijmpjes geknipt voor kinderen*, Lemniscaat 1983.

H.G.HOEKSTRA / F.WESTENDORP, *Rijmpjes en versjes uit de nieuwe doos*, Amsterdam 1996.

C.J.AARTS/M.C. VAN ETTEN, *Domweg gelukkig in de Dapperstraat. De bekendste gedichten uit de Nederlandse literatuur*, Amsterdam 1991.

T. VAN BUUL / B.STIGTER, *Als je goed om je heen kijkt zie je dat alles gekleurd is*, Amsterdam 1991 (Zeer aanbevolen: de mooiste poëzieverzameling voor kinderen die we kennen).

H. SCHOLTEN, *Roltrap naar de maan. Nederlandse kinderliedjes voor kleine en grote mensen vanaf 1950*, Bussum 1995.

C.J.AARTS / M.C. VAN ETTEN, *Ik ging naar Bommel om de brug te zien. Nederland in 100 liedjes en gedichten*, Amsterdam 1998.

A.DE VRIES, *Van Alphen tot Zonderland. De Nederlandse kindervoëzie van alle tijden*, Amsterdam 2000 (Zeer aanbevolen. Een rijk boek).

J.VAN COILLIE, *De dichter is een tovenaar. 175 gedichten voor kinderen*, Averbode 2001.

3.2 Liedjes en liederen (rubriek 7 en 8)

Dat lijkt ons een thema voor de ontwerpers/makers van het hoofdstuk Muziek & Zingen van het Schoolplan.

4 Verhalen

4.1 *Eigen verhalen, familie verhalen, schoolkronieken, dorpsverhalen, streek-geschiedenissen* (rubriek 9 - 12). Deze verhaalsoorten behoren tot het schooleigene en worden hier dus niet besproken.

De volgende lijsten kwamen tot stand op basis van een enquête onder de redacteurs, meeschrijvers en klankbordgroep.

4.2 Sprookjes (rubriek 13 en 15, zie voor Bronnen: Bijlage 1)

De twaalf vaakst genoemde:

Sneeuwwitje, Hans en Grietje, Assepoester, Roodkapje, Doornroosje, De nieuwe kleren van de keizer, De wolf en de zeven geitjes, Vrouw Holle, Repelsteeltje, De gelaarsde kat, Ali Baba en de 40 rovers, Klein Duimpje

Een of twee keer genoemd:

Het dappere kleermakertje, Bremer stadsmuzikanten, De kleine zeemeermin, Het lelijke eendje, Tafeltje Dekje, Prinses op de Erwt, Het meisje met de zwavelstokjes, Aladdin en de wonderlamp, Zwaan kleef aan.

4.3 Fabels (rubriek 13 en 15, zie voor Bronnen: Bijlage 1)

De kikkers willen een koning, De krekel en de mier, De raaf en de vos, De wolf en het lam, De haan en de vos, De haas en het schildpad. Strikt genomen behoort *Reinaart de Vos* niet tot de fabels. Dat zijn korte verhaaltjes. Maar als dierverhaal hoort dit meesterwerk uit de Nederlandse literatuur er wel bij. Er is een mooie bewerking voor kinderen van Paul Biegel. Mooi om voor te lezen.

4.4 Sagen en legenden (rubriek 13 en 15, zie voor Bronnen: Bijlage 1)

De bekendste sagen staan in *Het Groot Sagenboek* van Nienke van Hichtum en Cor Bruijn:
De Vliegende Hollander, Het vrouwtje van Stavoren, Ellert en Barmmert. De rattenvanger van Hameln.

Legenden:

Sint Maarten, Drie koningen, Sinterklaas-legenden.

4.5 Griekse mythen (rubriek 13 en 15, zie voor Bronnen: Bijlage 1)

Genoemd werden: *Damocles, De doos van Pandora, Orfeus en Eurydice, Narcissus, Oedipusverhaal, De 7 opdrachten van Herakles, Het paard van Troje* en de omvangrijke verhalen van Homerus de *Ilias* en de *Odyssee*. Van beide boeken bestaan uitstekende, spannende bewerkingen van Imme Dros. En recent verscheen van deze auteur een boek met de bekendste Griekse mythologische verhalen. Misschien moeten we daar te rade gaan voor het verder uitbouwen van onze canon.

Op de vraag over de germaanse mythologie werd nauwelijks gereageerd. Misschien iets voor nadere overweging. Het zou toch aardig zijn als we onze kinderen het verhaal achter de namen van de dagen zouden kunnen onthullen.

4.6 Geschiedenisverhalen: regionaal, nationaal, Europees, wereldgeschiedenis (rubriek 14)

Na decennia verwaarlozing zijn geschiedenis en vooral geschiedenisonderwijs onderwerp van heftige discussies. Een van de discussiepunten: een canon van de vaderlandse geschiedenis. Moet die er komen? Wie stelt die vast?

Ook het vernieuwingsonderwijs kan aan deze kwestie niet voorbij. Iets voor de ontwerpers/makers van het hoofdstuk Wereldoriëntatie van het Schoolplan?

Zojuist verscheen een interessant, mooi geschreven boek van Jan Blokker en zijn beide zoons Jan Jr en Bas Blokker onder de titel *Het vooroudergevoel. De vaderlandse geschiedenis, met schoolplaten van J.H. Isings*, Amsterdam 2005.

4.7 Bijbel- en koranverhalen (rubriek 16)

Niet alleen interessant voor respectievelijk protestantse, katholieke en islamitische scholen. Onze cultuur, onze taal en onze waarden- en normensysteem zijn sterk beïnvloed door de verhalen uit het Oude Testament (ofwel *Tenach*, het heilige boek voor joden) en het Nieuwe Testament (samen met het Oude Testament de *Bijbel*, het heilige boek van de christenen).

De meest genoemde verhalen uit het Oude Testament:

Adam en Eva, Kaïn en Abel, Het zondvloedverhaal (Noach en de ark), De toren van Babel, Abraham en Izaäk, Jacob en Ezau, de verhalen rond Jozef (verkocht naar Egypte, Jozef en Potifar), de verhalen rond Mozes (biezen mandje, de uittocht uit Egypte, de tien geboden), Simson en Delila, David en Goliath, de wijze koning Salomo, Jona en de walvis.

Uit het Nieuwe Testament werden het vaakst genoemd:

Geboorteverhaal van Jezus (Kerst: Jozef en Maria, de Herders, de wijzen uit het oosten), enkele wonderverhalen (de wonderbaarlijke broodvermenigvuldiging) enkele gelijkenissen (de Goede Herder, de verloren zoon), het lijdensverhaal (Goede vrijdag: Laatste avondmaal, verraad van Judas, kruisiging), de opstanding (paasfeest), hemelvaart en pinksteren, de zendingsreizen van Paulus.

Inmiddels vormen, met 1 miljoen moslims, de Koran en het moslimgeloof steeds vaker gespreksstof. Waar gaat die Koran over? FAROEK ACHOUR EN SENAD ALIC schreven: *Wij vertellen je het mooiste verhaal, koranvertellingen*, Bulaaq Amsterdam 2004

4.8 Boekencanon (rubriek 17)

Deze rubriek komt afzonderlijke aan de orde in Bijlage 5.

Bijlage 5 bij hoofdstuk 8.8

NAAR EEN CANON VAN MOOIE BOEKEN

1 Wat behoort tot de canon?

Over nut en noodzaak van canonvorming kunnen we hier kort zijn : het gaat hier over de cultuuroverdrachtstaak van de school. Tot ons gemeenschappelijk culturele erfgoed behoren ook boeken (zie verder hfst 2.7, 7.6, 8.8 en bijlage 4).

- a. Allereerst boeken met titels, personages en gebeurtenissen die vastliggen in ons collectief geheugen, de klassiekers dus. Boeken waarvan titel (*De laatste der Mohikanen*) of hoofpersoon (*Don Quichot*) spreekwoordelijk zijn geworden. Boeken die de eeuwen door gelezen en herlezen zijn, naverteld voor kinderen, bewerkt tot stripverhaal, toneel, opera, musical en film. Boeken die ook beeldende kunstenaars geïnspireerd hebben tot beelden en schilderijen. Kortom. Boeken uit de wereldliteratuur, in bewerking voor kinderen.
- b. En dan zijn er natuurlijk ook oorspronkelijke kinder- en jeugdboeken uit eind 19^{de}, begin 20^{ste} eeuw die al de status van klassieker genieten. Buitenlandse als *Alice in wonderland* en *Alleen op de wereld*, maar ook Nederlandse als *Afke's tiental* en *De scheepsjongens van Bontekoe*.
- c. En ten slotte, de toppers uit de hedendaagse kinderliteratuur, boeken uit de laatste vijftig jaar. Boeken die voor ons gevoel alles in zich hebben om blijvers, klassiekers te worden. In deze bijlage doen we een eerste voorstel tot canonvorming.

Niet alle kinderen zijn in staat deze boeken zelfstandig te lezen. Maar dat mag niet tot gevolg hebben dat ze geen toegang hebben tot dit deel van ons cultureel erfgoed. Voorlezen dus. Voorlezen op basis van een weloverwogen door het hele schoolteam gedragen voorleesbeleid

2 De totstandkoming van een voorlopige canon

Een canon draagt per definitie een voorlopig karakter, al was het alleen maar omdat de tijd voortschrijdt en er steeds weer nieuwe, mooie boeken verschijnen en zullen verschijnen. Een canon is dus altijd een tussenstand. Een canon is *in zekere zin* tijd- en ook wel *enigszins* persoonsgebonden.

In zekere zin en enigszins, niet volstrekt, want wie onze lijst bekijkt en vergelijkt met andere, zal ontdekken dat er over een flink aantal boeken consensus bestaat. Onze lijst is als volgt tot stand gekomen:

- De redactie stelde met enkele andere medewerkers een eerste lijst samen.
- Die werd aangevuld met titels uit andere lijsten:
 - *Boeken die je nooit vergeet. De jeugdboeken top-100 aller tijden* uit 1988 (zie Bronnenlijst, bijlage 1).
 - Een recente internetlijst.
 - Een lijst van 350 boeken in *Het kinderboek* uit 2002 (zie Bronnenlijst, Bijlage 1).
 - Het boek *Wonderland, de wereld van het kinderboek*, met 100 besprekingen van genres en schrijvers, ook uit 2002.
- Vervolgens kozen we zo'n 100 gemeenschappelijke titels uit bovenstaande vijf lijsten.
- Die legden we aan onze klankbordgroep voor. Zij mochten uit elk van de drie leeftijdsrubrieken een aantal titels kiezen en eventueel andere toevoegen. Per rubriek kon slechts één titel per auteur aangekruist worden.
- De lijst bevat alle titels die twee keer of vaker genoemd werden.

0 - 6 jaar

| | |
|---|--|
| Boeke Jet en Arthur van Norden - <i>Dikkie Dik*</i> | Minarik E.H. - <i>Kleine Beer-serie</i> |
| Bruna Dick - <i>Nijntje</i> | Perrault Charles - <i>Sprookjes van Moeder de Gans</i> |
| Carle Eric - <i>Rupsje Nooitgenoeg</i> | Potter Beatrix - <i>Het verhaal van Pieter Konijn*</i> |
| Dulieu Jean - <i>Paulus en de eikelmantjes *</i> | Scheepstra R. en Jan Ligthart - <i>Ot en Sien</i> |
| Grimm Gebroeders - <i>Sprookjes</i> | Schmidt AMG - <i>Jip en Janneke</i> |
| Hill Eric - <i>Waar is Dribbel?</i> | Schubert Dieter - <i>Monkie</i> |
| Laan Dick - <i>De avonturen van Pinkeltje</i> | Velthuijs Max - <i>Kikker is verliefd *</i> |
| Lioni Leo - <i>Blauwtje en Geeltje</i> | |
| Löbel Arnold - <i>Alle verhalen van Kikker en Pad</i> | |

6 - 9 jaar

| | |
|--|---|
| <p>Abcoude Chr. Van - <i>Pietje Bell</i> Andersen Hans Christian - <i>Sprookjes</i> Barrie J.M. - <i>Peter Pan</i> Baum Frank L. - <i>De tovenaars van Oz</i> Biegel Paul - <i>Het sleutelkruid</i> Burnett Francis Hodgson - <i>De geheime tuin</i> Collodi Carlo - <i>De avonturen van Pinokkio</i> Dahl Roald - <i>Sjakie en de chocoladefabriek</i> Carrol Lewis - <i>Alice in wonderland</i> Dragt Tonke - <i>De zevensprong</i> Dros Imme - <i>Annetje Lie in het holst van de nacht</i> Hildebrand A.D. - <i>Bolke de Beer</i> *) Hofman Wim - <i>Aap en Beer</i> Kästner Erich - <i>Emiel en zijn detectives</i> Kuijer Guus - <i>Het grote boek van Madelief</i> Kuyper Sjoerd - <i>Robin en God</i></p> | <p>Lagerlöf Selma - <i>Niels Holgerson's wonderbare reis</i> Leeuwen Joke van - <i>Deesje</i> Lichtveld Noni - <i>Anansi de spin weeft zich een web om de wereld</i> Lindgren Astrid - <i>Pippi Langkous</i> Milne A.A. - <i>De wereld van Poeh</i> Pelgrom Els - <i>Kleine Sofie en Lange Wapper</i> Salten Felix - <i>Bambi</i> Schmidt AMG - <i>Pluk van de petteflet</i> Toon Tellegen - <i>Misschien wisten zij alles</i> Tolkien J.R.R. - <i>De hobbit</i> Töpffer Rudolphe - <i>Reizen en avonturen van mijnheer Prikkebeen</i> Swift Jonathan - <i>Gulliver's reizen</i> Wilder Laura Ingalls - <i>Het kleine huis op de prairie</i> *)</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>Malot Hector - <i>Alleen op de wereld</i> Marxveldt Cissy van - <i>Joop ter Heul</i> May Karl - <i>Winnetou, het opperhoofd der Apachen</i> *) Preussler Otfried - <i>Meester van de zwarte molen</i> Pelgrom Els - <i>De kinderen van het achtste woud</i> Raspe R.E. - <i>De ongelofelijke avonturen van de Baron van Münchhausen</i> Roggeveen Leonard - <i>De ongelofelijke avonturen van Bram Vingerling</i></p> | <p>Roos de H. - <i>Redders met de Kameleon</i> *) Rowling J.K. - <i>Harry Potter en de steen der wijzen</i> *) Rutgers van der Loeff An - <i>De kinderkaart</i> Saint- Exupery Antoine de - <i>De kleine Prins</i> Stevenson R.L. - <i>Schateiland</i> Terlouw Jan - <i>Koning van Katoren</i> Thijsen Theo - <i>Kees de jongen</i> Twain Mark - <i>Tom Sawyer</i> Verne Jules - <i>20.000 mijlen onder zee</i> *) De Vries Anne - <i>Reis door de nacht</i></p> |
|--|---|

*) Of een andere titel uit deze reeks.

9 - 12 jaar

| | |
|--|--|
| <p>Bakker Piet - <i>Ciske de Rat</i> Beckman Thea - <i>Kruistocht in spijkerbroek</i> Beecher Stowe Harriet - <i>De hut van oom Tom</i> Biegel Paul - <i>De tuinen van Dorr</i> Bomans Godfried - <i>Erik of het klein insectenboek</i> Cervantes Saavedra Miguel de - <i>De wonderbare avonturen van ridder Don Quichot van Mancha en zijn schildknaap Sancho-Pansa</i> Dahl Roald - <i>De GVR</i> Defoe Daniel - <i>Het leven en de lotgevallen van Robinson Crusoe</i> Dickens Charles - <i>Oliver Twist</i> Dragt Tonke - <i>Brief voor de Koning</i></p> | <p>Drs Imme - <i>Odysseus, een man van verhalen</i> Ende Michael - <i>Het oneindige verhaal</i> Fabricius Johan - <i>De scheepsjongens van Bontekoe</i> Fennimore Cooper J. - <i>De laatste der Mohikanen</i> Frank Anne - <i>Het achterhuis</i> Hichtum Nienke van - <i>Afke's tiental</i> Haar ter Jaap - <i>Koning Arthur</i> Kieviet Johan C. - <i>Uit het leven van Dik Trom</i> Kipling Rudyard - <i>Jungleboek</i> Lee Virginia - <i>Vlinder voor Marianne</i> Lindgren Astrid - <i>De gebroeders Leeuwenhart</i></p> |
|--|--|

Bijlage 6 bij hoofdstuk 9.2

SPELLING EN LEVEND TAALONDERWIJS

1 Spellingonderwijs een teamzaak

Effectief spellingonderwijs is pas mogelijk als aan vier voorwaarden is voldaan:

- Alle leden van een schoolteam weten hoe onze spelling in elkaar zit. En dan gaat het niet over allerlei lastige details; die kan niemand othouden, dus die zoek je op. Nee, inzicht in het geheel, het systeem, daar draait het om.
- Het team werkt vanuit een gemeenschappelijke visie op taalonderwijs aan een gemeenschappelijke spellingdidactiek.
- Alle leden van het team beseffen dat spelling geen hoofdzaak maar een belangrijke bijzaak binnen het taalonderwijs is.
- Alle leden van het team willen niet meer maar juist minder maar wél effectiever spellingonderwijs geven.

2 Hoofregel I van onze spelling

In tegenstelling tot wat vaak beweerd wordt, is de Nederlandse spelling niet buitengewoon ingewikkeld, zeker niet in vergelijking met het Frans en het Engels. Bewijs? In het Nederlands kun je verhalen en zelfs boekjes maken met eenlettergrepige woorden die, op een paar noodzakelijke uitzonderingen als *een* en *de na*, allemaal klankzuiver zijn. In het Engels is dat volstrekt onmogelijk.

Klankzuiver is overigens een raar woord; eigenlijk bedoelen we *regelmatig*, dat wil letterlijk zeggen: volgens de regel. Welke regel? Hoofregel I, de fonologische regel:

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 (afzonderlijke klanken) en het alfabet maar 26 letters telt.

Voorbeelden:

Het woord *koe* bestaat uit twee klanken en dus twee tekens: *k* en *oe*.

Het woord *bang* bestaat uit drie klanken en dus drie tekens: *b* en *a* en *ng*. Verreweg de meeste woorden worden volgens Hoofregel I geschreven. Voor ons gevoel is dat vaak niet zo, maar dat komt omdat we op school zo veel met uitzonderingen bezig zijn. Logisch, want die zorgen voor problemen.

2 Hoofregel II : de gelijkvormigheidsregel

Het mooiste zou zijn: iedere klank heeft altijd zijn eigen teken (de fonologische regel), maar helaas, in de praktijk blijkt dat niet altijd kunnen.

Dan zou het een rommeltje worden.

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, dan zouden de woorden *nest* en *kast* afzonderlijk anders geschreven worden dan in de combinatie *nestkastje* (klinkt immers als *neskasje*). Daarom is er Hoofregel II, de gelijkvormigheidsregel:

Je schrijft een woord of een woorddeel altijd hetzelfde.

3 De vermaledijde uitzonderingen

Als alleen deze twee regels golden en consequent werden toegepast, dan hadden we beslist de eenvoudigste spelling ter wereld. Maar helaas, zowel op Hoofregel I als op Hoofregel 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.

3.1 Uitzonderingen op Hoofregel I. Hoofregel I zegt: de klank *aa* schrijven we als *aa* en de klank *a* als *a*. Dus zouden we volgens de hoofregel (maar ook volgens de gelijkvormigheidsregel) moeten schrijven:

schaap - *schaapen* en *schap* - *schapen* (kastplanken).

Maar om redenen die er nu even niet toe doen, is 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*.

Didactische bokkensprong

En wat doen we in het onderwijs? We besteden heel veel tijd aan deze kwestie. Te veel. Er worden met veel goede bedoelingen allerlei ezelsbruggetjes, algoritmen en schema's ingezet 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. En we brengen dit met veel verve, we geloven erin.

Maar voor veel kinderen blijft het vreemd. Als we nou eens begonnen met dat te erkennen. Het is niet logisch, jullie hebben gelijk, het klopt niet, maar het is nu eenmaal zo afgesproken, ik kan het ook niet helpen. Dan was er voor beide 'partijen' al heel wat druk van de ketel.

3.2 Uitzonderingen op Hoofregel II. De gelijkvormigheidsregel zegt dat we woorden altijd op dezelfde manier spellen.

Voorbeelden :

Je hoort wel een *t* aan het eind van *paard* maar we schrijven een *d* omdat we in *paarden* ook een *d* schrijven.

Je hoort wel een *p* aan het eind van *heb* maar we schrijven een *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*.

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

4 Nog twee belangrijke regels

Hoever zijn we nu? We hebben Hoofregel I en II met een aantal lastige uitzonderingen. Maar er zijn nog twee hoofdregels.

4.1 Hoofregel III: de etymologieregel. Om te beginnen is afgesproken dat we oude aardrijkskundige namen blijven spellen zoals ze vroeger gespeld werden.

Dus: *Hoogeveen* en *Oisterwijk* en niet *Hogeveen* en *Oosterwijk*.

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

Dus: *psychologie* en *computer* en niet *psiechologie* en *kompjoeter*.

De afkomst, de etymologie van het woord blijft zichtbaar.

4.2 Hoofregel IV: de analogieregel. De lastigste van allemaal. De analogieregel zegt:

wat je in het ene geval doet, moet je in vergelijkbare (= analoge) gevallen ook doen

Voorbeelden:

Omdat je in *staatsbedrijf* een verbinding-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 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 er maar één.

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.

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 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.

5 De opbouw van het spellingonderwijs

Als we ons gemakshalve beperken tot de hoofdregels (die bevatten al genoeg stof voor de basisschool), kun je het spellingonderwijs in klassikaal-methodisch onderwijs (maar ook in veel vernieuwingscholen) als volgt ordenen:

| | | |
|--------------------------|---|--|
| Blok I Groep 1 en 2,3 | Voorwaardentraining: auditieve analyse, auditieve synthese, visuele discriminatie | Hoofdregel I: fonologische regel |
| Blok II Groep 3 | Klanktekenverbinding bij eenletter-grepige klankzuivere woorden | Hoofdregel I: idem |
| 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 leren we kinderen de Hoofdregel I, de klanktekenverbinding aan, alle andere spellinglessen in midden- en bovenbouw gaan over uitzonderingen. Hoe gaat dat in zijn werk? En werkt het? Kan het anders?

6 Spellingdidactiek

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

1. *Geïsoleerd en klassikaal-systematisch.* De school gebruikt naast de taal- en leesmethodes een afzonderlijke spellingmethode waaruit in afzonderlijke spellinglessen gewerkt wordt. De spellingblokken I -V worden volgens een streng-systematische opbouw aangeboden en geoefend. Een paar veelgehoorde bezwaren: te weinig transfer, er ontstaat geen 'spellinggeweten', spelling is alleen belangrijk tijdens de spellinglessen.

2. *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 spellingaanpakken.

3. *Geïntegreerd en natuurlijk-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 onze spelfouten. Cursorisch spellingonderwijs: niet klassikaal-systematisch, maar alleen als het nodig blijkt en alleen voor wie het nodig heeft.

7 Spellingopbouw in levend taalonderwijs (zie 5)

BLOK I. Dit is de periode van ontluikende geletterdheid. Juf brengt de kinderen die daaraan toe zijn op allerlei manieren in aanraking met (prenten)boeken en lettermateriaal. Voorwaardentraining als voorbereiding op Hoofdregel I wijst ze af.

BLOK II. De periode van de 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, waar ook meerlettergepige, niet-klankzuivere woorden in voorkomen. Juf laat haar leerlingen in het bos niet één *boom*, maar alle *bomen* zien.

BLOK III. Verschilt in deze aanpak niet met BLOK II. Behalve dat de kinderen meer lees- en schrijfervaring opdoen en met andere, soms moeilijker woorden in aanraking komen.

BLOK 4 EN 5. Tot zover gaat in de meeste vernieuwingsscholen het spel-
lingonderwijs gelijk op met levend lezen en schrijven, maar dan gaat er
iets veranderen. Nu wordt het pas echt. Er staat opeens veel meer spel-
linginstructie op het weekplan. Veel tijd wordt uitgetrokken voor:

- a. Het boom-bomen, bom-bommen-probleem¹⁾.
- b. De tragedie van de werkwoordsvormen.

Nu gaan ook op veel vernieuwingsscholen de trukendozen met algorit-
men, ezelbruggetjes, schema's en eindeloos veel oefenbladen open om
achtereenvolgens beide hoofdproblemen te lijf te gaan. En altijd is er
wel ergens iemand met een nieuwe truuk, een nog handiger leermid-
deltje, een nog overzichtelijker schemaatje. Maar wat is het resultaat van
al die inspanningen? Een tikkeltje cynisch misschien:

- Veellezers met een stevig woordbeeld, middelmatig intelligent, die
probleemloos *door de bomen het bos zagen, raaken van hun stuk 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 fou-
ten 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.

8 Effectief

Maar wat helpt dan wel? Ten eerste: de oplossing bestaat niet. Ten
tweede: het klassikaal-systematisch spellingonderwijs heeft de proble-
men niet opgelost. Dus:

1. INDIVIDUALISEREN en weg van de methodische systematiek die ons en
de kinderen voorschrijft wanneer we aan welke spellingproblemen
toe zijn.
2. LEZEN, lezen en nog eens lezen.
3. Schrijven, schrijven en nog eens SCHRIJVEN.
4. En woord-, letter- en kruiswoordpuzzels oplossen. En ook: laat ze zelf
PUZZELS ontwerpen.
5. Blijf in de onderbouw doorgaan met veelzijdige woordherkennings-
technieken. Of liever: nog minder hakken en plakken, nog meer CON-
TEXT- en BEELD-herkenning.

5. Blijf in midden- en bovenbouw doorgaan met het corrigeren (kinde-
ren laten CORRIGEREN) van teksten die de gepubliceerd worden: in de
schoolkrant, brieven, gedichtenposters.
6. Maak in de bovenbouw een keer per kwartaal een FOUTENANALYSE²⁾
van de groep:
 - Geef een dictee, bij voorkeur een stukje uit een boek, of een kin-
dertekst van vorig jaar, absoluut geen tekst die stikvol spelling-
moeilijkheden zit. Kijk het dictee na.
 - Of corrigeer van alle kinderen een nog niet besproken tekst.
 - Noteer en categoriseer met behulp van een analysemodel de
gemaakte fouten. Hou het simpel: werk met een beperkt aantal
categorieën.
 - Stel vast welk type fouten door welke kinderen vaak gemaakt
worden.
 - Stel vervolgens vast welke spellingkwesties voor klassikale
behandeling in aanmerking komen. Beperk dat tot betrekkelijk
eenvoudige zaken als: schrijf je een punt achter een titel? Moet
Engelse met een hoofdletter?
 - Stel vast welke kwesties voor behandeling in een groepje en welke
voor individuele begeleiding in aanmerking komen.
 - Spellinginstructie in een beperkt aantal daarvoor ingeroosterde
uren (zie hfst 6).

Dit alles lijkt tijdrovend, maar is het absoluut niet. De correctie- en ana-
lyse-uren betalen zich uit in minder spellinglessen: je doet alleen wat
moet. Dat is pas effectief.

9 Suggesties voor een effectievere spellinginstructie

Hoe behandelen we spellingproblemen en bespreken we fouten? Dat is
afhankelijk van:

- *De aard van het probleem (1)*. 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 aan-
dacht besteden. Gaat vanzelf over.
- *De aard van het probleem (2)*. Veelvoorkomend: een kind schrijft *muis-
je* 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 (overigens, ook dit soort fouten gaat gewoonlijk
vanzelf over). Auditieve fouten auditief aanpakken.

- *De aard van het probleem (3)*. Of je *rouw* of *rauw* moet schrijven valt aan klankverschil niet te horen. Dit is een visueel probleem dat vanuit het visuele opgelost moet worden. Inprenting door rubriceeroefeningen bijvoorbeeld.
- *De aard van het kind*. 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.
- *Het ontwikkelingsniveau van een kind*. Slimme leerlingen hebben baat bij slimme regels. Minder slimme kinderen hebben vaak meer aan inprentingsoefeningen.

10 Twee hete hangijzers

Ten slotte nog een paar algemene opmerkingen over de twee hete hangijzers van BLOK 4 en 5:

boom-bomen, bom-bommen en de werkwoordspelling. We moeten ons eerst heel goed realiseren:

- a. Dat in beide gevallen sprake is van onlogische afwijkingen van Hoofdregel I. Er klopt iets niet in de ogen van de kinderen. En dat is juist.
- b. Dat beide gevallen berusten op een lastige, moeilijk uit te leggen serie regels.

Deze beide vaststellingen zou ertoe moeten leiden dat we ons, afhankelijk van het kind dat onze uitleg afwacht, steeds een paar vragen stellen:

- Snap ik wat het probleem van het kind is?
- Moet ik wel altijd ingrijpen. Kan ik niet beter afwachten en laten rijpen?
- Is inprenten voor veel kinderen vaak niet beter dan ingewikkelde regels aanleren? En heb ik geschikte inprentingsoefeningen bij de hand?
- Is bij dit kind een ezelsbruggetje niet beter dan de volledige regel?
- Als we regels uitleggen, moeten we ons dan niet telkens weer 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? Dus je zegt: kijk, hier staat *boom* en daar *bomen* en hier staat *bom* en daar *bommen*. Zo moet het. En als je nu het woord *slepen* op moet schrijven, hoort die dan bij *bomen* of bij *bommen*?

- Of volg ik bij dit kind de algoritme-aanpak? Je biedt het kind een soort oplossingsstrategie in de vorm van boom-diagram aan, waarbij telkens op de knooppunten een vraag beantwoord moet worden, tot je bij de oplossing komt.

Noten

- 1) Zie voor een eigenzinnige didactische aanpak van dit probleem: TAALWACHT (pseudoniem van ROUKE BROERSMA), *Boom-bomen, bom-bommen*, Freinetnieuws 41, jrg 4, januari 2000. Het artikel is te vinden op www.freinet.nl > publicaties > de reeks
- 2) Een foutenanalyse-model kan via de websites van Jenaplanvereniging en Freinetbeweging beschikbaar komen.

HANDSCHRIFTONTWIKKELING

1 Waarom het normschrift?

Tijdens de fase van de ontluikende geletterdheid bekijken kinderen prentenboeken zonder en met tekst, ze spelen met lettermateriaal, ze stem-pelen met letters. En vrijwel steeds gaat het om drukletters, blokletters. En in fase 2, die van de beginnende geletterdheid, is het al niet anders. Als we leren lezen en schrijven gelijk op willen laten lopen, ligt het voor de hand bij de keus van de schrijffletter zo dicht mogelijk bij de leesletter te blijven.

Dus het blokschrift? Daar is veel voor te zeggen. Het heeft een overzichtelijke structuur, omdat er slechts twee soorten lijnstukken in voorkomen: ronde en rechte. Maar bij levend lezen en schrijven gaat het vanaf het begin om betekenis en samenhang, dus niet om losse letters, maar om echte tekst, een zin, desnoods één woord. Die samenhang en de continuïteit in denken en handelen komen veel meer tot hun recht in de pennenstreken van verbonden, cursief schrift.

Het normschrift biedt een aantrekkelijke synthese van blokschrift en verbonden schrift: de letters lijken sterk op de leesletters, maar worden toch verbonden; niet door gekunstelde lussen die de vorm van de schrijffletter onnodig doen afwijken van de leesletter. En ook niet dwingend, alleen waar het kan, alleen waar Jááp het kan, want diens schrijff-ritme is anders dan dat van Wies of Ad.

Deze combinatie van duidelijke, strakke lettervormen en individuele vrijheid biedt aanknopingspunten voor de ontwikkeling van een zowel leesbaar als persoonlijk handschrift. Het ziet er nog mooi uit ook: zakelijk en elegant, kernachtig en sierlijk.

Dit is mijn handschrift. Ik heb het geleerd op de Regenboog in Malden van juf Ingrid van Tilburg en Helma van Grunsven. We leerden normschrift. Geen gekke krullen dus. Nu schrijf ik normschrift volgens mijn eigen norm. Ik ben er best tevreden over... en anderen ook. Anneke

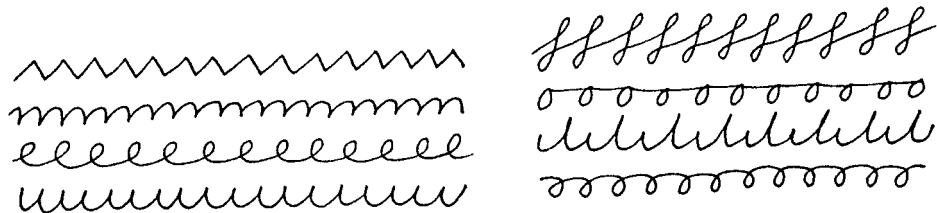
2 Uitgangspunten

2.1 *Ritmisch schrijven.* Kinderen die zien schrijven in hun omgeving, willen dat ook graag doen. We moeten die zin in schrijven zo opvangen dat ze met evenveel plezier en gemak blijven schrijven als vertellen. Dat kunnen verhalen zijn, lijstjes, notities voor henzelf, brieven en berichten voor anderen.

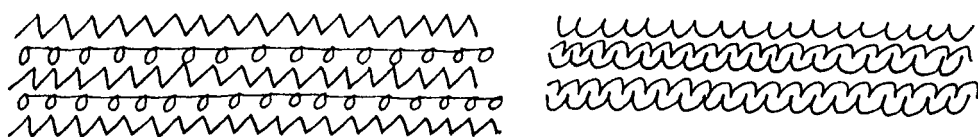
Daarvoor is nodig dat ze leren snel te schrijven en een duidelijk leesbaar eigen handschrift ontwikkelen. Niet: eerst duidelijk dan snel, maar: meteen snel de schrijfbeweging oefenen aan de hand van reeksen figuurtjes en lettercombinaties die gemakkelijk aansluiten bij de schrijfkrabbels van jonge kinderen. Kinderen doen dan bijvoorbeeld volwassenaan na door ook een boodschappenlijstje of een briefkaart te schrijven:



Zulke krabbels moeten we aanmoedigen. Laat de jongsten op school ook zulke krabbels maken bij hun tekeningen, en vervolgens schrijfpatronen, figuurtjereeksen:



2.2 *Patronen en randversieringen.* Die patronen maken de kinderen met allerlei materialen: penseel, krijt, viltstift, potlood; ze doen dat op grote vellen, op een bord en op kleine blaadjes bij wijze van versiering. Combinaties van patronen kunnen we ook functioneel maken door toepassing als randversiering van een tekening, een tekst, een gedicht. Het is tevens de aanloop tot het latere kalligraferen:



Figuurtjes zijn ook zo te verbinden dat ze op woorden gaan lijken:

eeennmeeenmeeenmeem

Het gaat er steeds om dat de beweging vlot en regelmatig wordt uitgevoerd, zonder dat dadelijk alle vormen exact gelijk zijn en even ver van elkaar. Hoe vlotter de beweging en het ritme des te regularer het schrift wordt. Ieder kind moet zijn eigen ritme vinden tijdens de oefeningen die ook op muziek uitgevoerd kunnen worden. Je kunt er ook liedjes bij zingen.

2.3 *Voor- en naschrijven.* Naast deze oefeningen worden de verhalen van de kinderen opgetekend die ze gaan naschrijven. Korte woorden uit die teksten zijn te gebruiken als schrijfpatronen voor het oefenen.

lululululu
ikikikikik

oomoomoomoom
eeneeneeneen

Gaandeweg maken de leerlingen kennis met de normschriftletters: voor hen de schuine varianten van de leesletter. Ze leren dat in de woorden de letters verbonden worden, maar niet allemaal en niet steeds op dezelfde manier:

mijn oma is gisteren geweest.

Zo worden de ij, de g, de s, de j, de p en de q niet met de volgende letter verbonden; de o wordt van boven verbonden:

wij hebben een ijsje gekregen.

De woorden worden steeds verbonden voorgeschreven. De kinderen schrijven na. In het begin vaak los, afhankelijk van de schrijfmotorische ontwikkeling. Dat is geen reden om te forceren en te dwingen aaneen te schrijven. Dat leidt alleen maar tot krampachtigheid en demotivatie.

2.4 *Vorm en lijn.* Na verloop van tijd gaan ze de letters verbinden zoals ze zijn voorgeschreven. Ze ervaren dat het schrift iets helt naar rechts; dat de ronde vormen niet rond maar ovaal zijn; en dat stokken en romp drie even grote stukken zijn. Hoe meer kinderen schrijven des te sneller zullen zowel de schrijfpatronen als de naschrijfsels vlotte en ook mooie, regelmatige zinnen worden. En in de hogere groepen gaan ze ook met een brede pen en met penseel kalligraferen.

Het is zaak dat de kinderen in het begin ruim kunnen schrijven, met grote bewegingen. En ook de leraar zal dan vrij groot voorschrijven en alles zonder hoofdletters. Later zorgen schrijflintjes voor tijdelijke extra steun. En het eindstadium is dat de kinderen zonder lintjes netjes en regelmatig kunnen schrijven.

3 Het normschrift

3.3 Verbindingen

Letters en cijfers

a b c d e f g h i j k l m n o
p q r s t u v w x y z

A B C D E F G H J J K L M N
O P Q R S T U V W X Y Y Z

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

lettervormen:

e c

i l u t

h m n r p

f j g y y

s

a d g q

k x

o b

v w

z

figuren

eee

uuu

mm nnn

ffff

sssss

aaaa

kkkkk

ooooo

vvvvv

zzzzz

verbindingen

| | | |
|---|--|---------------------|
| ∩ | bb bl bk ok ol ot vl uwt | rk rtr |
| a | ba od og of fa fd ta va wa wd | ra rdr |
| ∩ | bo bij bi os oo op ts to fs fo fj fi fjē tij tje ti tu vo wo vij wij vi wi vu | rs ro ri ri ru r |
| v | | rv |
| ∩ | br tr fr vr wr or om on | rm rn |
| z | oz | rz |
| e | be oe fe ve we | re |
| ∩ | lk ll lt nk nt mt kk kl kt ak al at ik il ub uk ul ut el et | eb ek |
| a | aa ad ag da dd ia id ig ug ka la ld ha ma md na nd ngeg za | ed za |
| ∩ | as ds do aai ap au is io dij di dje du us ls lo ip ui ui lij li lp lu h- m- n- k | esei zu euepzi |
| v | av uw lv | ev zv |

| | | |
|----|--|------------------------------|
| ∩ | am an ar dr im in ir um un uur lm mm nn kn kr | em en er z |
| z | az ez uz lz mz nz | ez zz ja ga gd g je ge |
| ∩ | fl gl yk yl yt yf | |
| ∩∩ | ff | |
| | pl sl st pa sa po so ss pj pi pje pp pu pr sm sn | |

Levend taalonderwijs een structurele plek geven in de school?
De volgende organisaties en adviesbureaus kunnen bij visieontwikkeling en implementatie helpen:

JAS:

Da's pas begeleiden,

Da's pas scholen,

Da's pas JAS,

Da's pas jenaplan,

DA'S PAS WAT!

Freek Velthausz
Siebold Sissinghlaan 13
9731 KB Groningen
06-22690823
jenaplan@home.nl



LBVO

Het LBVO wil deze uitgave *Dat's andere taal* vergezeld doen gaan van een uitdagend scholingsaanbod voor taal. Daarbij willen we aansluiten bij een aantal veronderstellingen, waar de auteurs van *Dat's andere taal* van uitgaan:

- een heldere teamvisie op het gebied van taalonderwijs
- het hebben van competente leerkrachten op het gebied van taalonderwijs
- het inrichten van een rijke taalomgeving
- het beschikken over goede taalbronnen
- het werken met een taalcoördinator

Daarnaast wil LBVO het aanbod zo veel mogelijk aan laten sluiten bij Wereldoriëntatie.

Voor meer informatie:
0575-521078;
e-mail info@lbvo.nl



De Freinetbeweging

De Freinetbeweging kan hulp bieden bij de implementatie van levend taalonderwijs. Deskundige Freinetwerkers met ervaring op het gebied van natuurlijk levensecht leren kunnen adviseren en begeleiden bij (de voorbereiding van) de invoering. Freinettechnieken, zoals het werken met vrije teksten en schoolcorrespondentie, kunnen worden ingezet.

Het Freinetkantoor
Vlintweg 7
7872 RE Valthe
tel: 0591-514382
e-mail: info@freinet.nl



NJPV

De NJPV heeft deze uitgave ondersteund, vanuit het besef dat het meer dan noodzakelijk was dat er een uitgave zou komen, waarin vanuit o.a. Jenaplanperspectief aangekeken wordt tegen goed taalonderwijs. De hoop wordt uitgesproken dat velen zich geroepen voelen om naast dit boekje ook te kiezen voor een adequate scholing, opdat leerkrachten zich meer competent gaan voelen op het gebied van een goed taalonderwijs. Hierbij vormen de taalgebruikssituaties een uitstekend startpunt.

Jenaplanbureau
Fie Carelsenstraat 5
7207 GN Zutphen
tel. 0575-570259
fax:0575-570259
jenaplanbureau@planet.nl



Dat's andere taal

bouwstenen voor levend taalonderwijs
een taalplan voor jenaplan-, freinet- en andere scholen die zonder taalmethode willen werken

Dat's andere taal daagt scholen uit
hun leerlingen een taalrijke leeromgeving aan te bieden,
waarin ze zich kunnen ontwikkelen tot competente taalgebruikers.

Een taalrijke leeromgeving wil allereerst zeggen:
taalrijke juffen en meesters die veel weten, leergierigheid uitstralen,
spannende verhalen kunnen vertellen en graag voorlezen uit de mooiste boeken die er zijn.

Zo'n omgeving bestaat uit levensechte taalgebruikssituaties:
het klassenleven van alledag en het kinderleven,
binnen en buiten school, vormen de voedingsbodem voor
vertellen, luisteren, gesprekken, vergaderen, overleggen, verslag doen, presenteren.

Lees-, schrijf-, studie- en presentatievaardigheden leren en oefenen de kinderen
al doende: tijdens individuele of groepsonderzoekjes
die uitmonden in een presentatie aan de hele groep, de school, de ouders.

Ze leren toewerken naar eindproducten met kwaliteit:
inhoudrijk, persoonlijk en mooi van taal en vormgeving, correct gespeld,
want je schrijft voor een lezer.

Zo 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 diverse taalgenres, zoals:
boekpresentatie, vergaderen, toneelspelen,
kookboekgebruiken, woordenboek raadplegen, leerboek bestuderen,
brieven en gedichten schrijven, werkstuk maken.