

# Alle kinderen leren lezen

Nanne Osinga - Anne Kooistra

bespreking van een leespakket

---

---

## 1 Situering

De methode *Alle kinderen leren lezen*<sup>1</sup> werd samengesteld door Nanne Osinga en Anne Kooistra en ontwikkeld en geproduceerd door het Gemeenschappelijk Centrum voor Onderwijsbegeleiding in Friesland<sup>2</sup>. Het is een klanksynthetische methode die probeert op een selectieve en sobere manier heel wat leesproblemen op voorhand te voorkomen.

## 2 De achtergrond

De achtergrond van deze methode is het best te begrijpen in het licht van de algemene en vakspecifieke instructieprincipes, zoals die in de handleiding vermeld worden.

### 2.1 Preventieve zorgverbreding

Wie voor deze methode kiest, neemt volgens de auteurs de verplichting op zich om de kinderen te leren lezen op het moment dat ze **voor het eerst** systematisch leesonderricht krijgen. Men streeft er dus naar de kinderen onmiddellijk goed te leren lezen. Dit is eerst en vooral belangrijk omdat op deze manier de beschikbare leestijd voor de zwakke lezers optimaal kan benut worden, en verder omdat op die manier vermeden wordt dat onvoldoende of verkeerd ingeslepen associaties en aangeleerde strategieën moeilijk ongedaan gemaakt kunnen worden. Daarnaast is het zeer belangrijk voor de motivatie, het gevoel van competentie en een aangename schoolbeleving. Een kind dat direct goed leert lezen, vermijdt heel wat negatieve faalervaringen die zodanig op hem inwerken die de leesachterstand anders alleen maar vergroten.

### 2.2 Versterken van de instructiekwaliteit van de klas

In het kader van deze preventieve zorgverbreding zal men anticiperen op bekende en voorspelbare leesproblemen. De extra aandacht die nodig is om de risicolezers te helpen moet dan ook inherent zijn aan het alledaagse handelen van de leerkracht. De extra hulp en de remediëring die een leerkracht geeft, moet dan ook onmiddellijk qua inhoud en qua tijdstip aansluiten op het lees-programma, zodat de leerlingen in de normale lessen zinvol kunnen functioneren en er voldoende van kunnen profiteren.

### 2.3 Onmiddellijke en correctieve interventies

- 
1. OSINGA N., KOOISTRA A., [Alle kinderen leren lezen](#). Gemeenschappelijk Centrum voor Onderwijsbegeleiding, Friesland, 1992, 41 pp.
  2. Gemeenschappelijk Centrum voor Onderwijsbegeleiding in Friesland  
Sixmastraat 2  
NL-8932 PA LEEUWARDEN  
Tel. +31 58 89 02 22

Wanneer men met een sterk leesprogramma kan anticiperen op bekende problemen, dan is een leerkracht die in staat is vroegtijdig leesproblemen te signaleren niet overbodig. Een juiste oriëntatie op leestaken en een succesvolle start moet in geval van problemen gecombineerd worden met onmiddellijke en verbeterende interventies die gericht zijn op een vooruitgang in het normale programma. Men wacht dus niet met ingrijpen, maar geeft leerlingen die achterop raken direct extra hulp.

#### **2.4 Effectieve instructie- en leertijd en een selectief en functioneel aanbod**

Deze instructie- en leertijd moet zo efficiënt en effectief mogelijk gebruikt worden, omdat leerlingen met leesproblemen zeer veel oefentijd nodig hebben. Dit betekent dat men taken aanbiedt die zorgvuldig geselecteerd zijn en zinvol in het licht van een directe toename van de leesvaardigheid. Uitgangspunt is daarbij dat lezen een **mondeling** gebeuren is. Gecompliceerde oefeningen en schriftelijke activiteiten zijn echt niet nodig.

Het aanbod van middelen om te leren lezen moet weloverwogen zijn en zeer functioneel. Sommige leerlingen kunnen zo moeilijk afstand doen van bepaalde ezelbruggetjes (plaatjes, rijmpjes, gebaren, ...) waardoor het inprenten van letter-klank koppelingen en het automatiseren van bepaalde leesleerprocessen zeer traag verlopen.

#### **2.5 Directe instructie**

Risicoleerlingen halen meer profijt uit een directe instructiemethode dan uit een methode die hoofdzakelijk gericht is op het zelf ontdekken. Leren lezen is immers geen natuurlijk proces maar wel een zich eigen maken van een culturele vaardigheid met haar eigen, karakteristieke moeilijkheden. Het gaat hier dus om taakspecifieke leerprocessen die gerichte instructie-activiteiten van de leerkracht veronderstellen in een welbepaalde volgorde.

Een goed programma zorgt er dan ook voor dat de inhouden zorgvuldig opgebouwd zijn, de nieuwe inhouden duidelijk en eenduidig worden aangeboden en onder begeleiding worden ingeoeft en tenslotte individueel worden verwerkt. Belangrijk daarbij is dat er voldoende ruimte blijft voor de interactie tussen leerkracht en leerling en dat er regelmatig teruggeblikt wordt (op korte **en** lange termijn) naar het geleerde.

#### **2.6 Eenvoudig leesmodel**

Een model is zeer belangrijk als basis voor het leesonderwijs. Door een dergelijk model heeft men een goed inzicht in de kerntaken, de essentiële deelvaardigheden en de karakteristieke problemen van het lezen. Op die manier kan men tijdig problemen en stagnaties signaleren. Het draagt bij tot het vergroten van de handelingsbekwaamheid en het professioneel zelfvertrouwen van leerkrachten

#### **2.7 Positief-stimulerend leesklimaat**

Belangrijke ingrediënten om een positief-stimulerend leesklimaat te hebben zijn het aanbieden van succeservaringen, competentiebesef, positieve verwachtingen, boekpromotie en literair-esthetisch verantwoorde teksten. Een model dat leerlingen wil leren graag te lezen moet daar mee rekening houden. In deze methode, zie je duidelijk dat het leesmodel en de functionaliteit van de oefenmaterialen de leerkracht en de leerlingen oriënteert op de belangrijkste deelvaardigheden en kernactiviteiten van het leren lezen. Hierdoor ontwikkelt de leerkracht meer vertrouwen in de eigen deskundigheid en krijgen de leerlingen meer greep op de te verwerven vaardigheid.

### **3 Specifieke vaardigheden**

Binnen de handleiding worden een aantal vaardigheden specifiek belicht. Waar ze in deze handleiding ondergebracht zijn bij de instructieprincipes, vind ik ze persoonlijk belangrijk genoeg om ze afzonderlijk te bespreken.

### **3.1 Fonologische vaardigheden**

Stimulering van de fonologische vaardigheden voor de start van het systematisch leesonderwijs is erg nuttig met het oog op preventie van leesproblemen en het vroegtijdig signaleren van mogelijk risicolezers. Leerlingen die georiënteerd worden op de klankstructuur van de spreektaal ontwikkelen reeds een bepaalde mate van fonemisch bewustzijn. Het besef dat taal en vooral woorden opgebouwd zijn uit fonemen is zeer belangrijk voor het leren decoderen, omdat de correspondentie tussen lettertekens en klanken de basis is van ons alfabetisch schriftsysteem. Vooral als de leerlingen de vaardigheid van de auditieve synthese reeds (ten dele) beheersen, kan men zich meer richten op het verwerven van de letterkennis en het toepassen ervan in de elementaire leeshandeling.

### **3.2 Geautomatiseerde letterkennis**

Geautomatiseerde letterkennis is een essentiële deelvaardigheid voor het leren lezen. Gerichte instructie en systematische inprenting van letter-klankkoppelingen is van groot belang, zodat een zorgvuldige opbouw van letterkennis gegarandeerd is. Een kind moet niet alleen losse letters, maar ook letters die deel uitmaken van een woord leren verklanken.

### **3.3 Elementaire leeshandeling**

Eens het kind vijf letters voldoende kent en het twee- en drieklankige woorden moeiteloos auditief kan synthetiseren, moet het deze kennis reeds toepassen in het decoderen van woorden. De leerling leest zelfstandig woorden die zijn samengesteld uit de gekende letters. Aanvankelijk gebeurt dit stap voor stap met veel accuratesse. Door veelvuldige herhaling van deze woordjes, gaat het lezen geleidelijk aan sneller en meer innerlijk verlopen. Op een bepaald moment gaat deze indirecte, of fonologische route over in de directe of lexicale route: de woordbetekenis is beschikbaar via de directe herkenning van het woord.

### **3.4 Orthografische kennis**

Al snel in het aanvankelijke leesproces krijgen de meeste leerlingen oog voor de regelmatigheden in de letterreeksen en maken ze daarvan gebruik bij het decoderen en herkennen van woorden. Deze orthografische kennis ontwikkelt zich bij leeszwakke kinderen traag, maar kan gestimuleerd worden door het aanbieden en laten lezen van structuurrijen.

### **3.5 Directe woordherkenning**

Terwijl het steeds sneller en nauwkeuriger decoderen sterk bepalend is voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid, is een andere belangrijke component in het leren lezen de opbouw van de woordspecifieke orthografische kennis. Het gaat hier over de unieke lettersamenstelling van een woord. De waarneming van een reeds bekende woordspecifieke letterreeks kan voor een (begin-nende) lezer reden zijn om het direct te identificeren, zonder daarbij de letters te verklanken. De letters van een woord worden als het ware tegelijkertijd verwerkt en dit leidt vrijwel direct naar de juiste woordklank. De orthografische kennis van veel voorkomende letterreeksen lijkt georganiseerd te zijn rond woorden. Aan het geheugen voor allerlei aspecten van woorden (auditieve, articulatorische, semantische), wordt door leeservaring geleidelijk kennis toegevoegd omtrent de orthografische kenmerken of schrijfwijze. Directe woordherkenning is een gevolg van voorafgaande bedrevenheid in het fonologisch decoderen: herhaaldelijk succesvol indirect herkende woorden worden op den duur als geheel in het geheugen opgeslagen en voortaan onmiddellijk herkend.

Een geroutineerde decodeervaardigheid is een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor het optreden van correcte en snelle, geautomatiseerde woordherkenningsprocessen. De overgang van spellend decoderen naar directe woordherkenning is erg belangrijk in de ontwikkeling van de leesvaardigheid en staat daarom, na het verwerven van de elementaire leeshandeling, centraal in het programma.

De kans op directe woordherkenning van een woord neemt toe als er bepaalde voorwaarden vervuld zijn:

- de leeswoordenschat van zwakke leerlingen moet gecontroleerd worden en soms zeer langzaam uitgebreid, zodat woorden uit dezelfde categorie herhaald aan de orde komen en voldoende geoefend worden. Wordt deze te snel opgevoed, dan zijn sommige leerlingen gedwongen om de spellende leesstrategie te blijven toepassen of gaan ze te veel radend lezen. Op deze manier wordt de leeszwakke leerling gedwongen meer gebruik te gaan maken van de contextuele informatie;
- de eigen activiteit van de leerling is een belangrijke voorwaarde voor het optreden van oefeneffecten: het zelfstandig en correct laten decoderen van woorden vraagt een nauwgezette kennismaking met de unieke letterstructuur van gedrukte woorden en de corresponderende klankstructuur. De leerkracht mag dus niet te snel de woorden die moeilijkheden veroorzaken voorzeggen, aangezien hij op die manier de actieve woordherkenning door de leerling overbodig maakt. Beter volgt hij daarbij de volgende stappen:
  - attenderen op leesfouten;
  - verzoeken de gemaakte fouten te herstellen;
  - geven van aanwijzingen over de aard van de fouten of de richting van het oplossen;
  - voordoen hoe het woord correct moet worden benoemd;
  - voorzeggen van het goede woord.

Naast en na de expliciete training in het decoderen is, vergelijkbaar met de systematische inprentingsprocedure op letterniveau voor de leerlingen met hardnekkige leesproblemen, een inprentings- of automatiserings-training op woordniveau noodzakelijk.

### **3.6 Volledige en volwaardige leesactiviteit**

Het lezen moet zo snel mogelijk op verschillende niveaus worden aangebracht: niet alleen letters en woorden, ook zinnen en teksten. Leerlingen moeten dus ook al korte zinnen lezen op het moment dat alle letters nog niet gekend zijn. Op die manier komen leerlingen in contact met de semantisch-syntactische informatie die samenhangt met zin- en tekststructuren. Door het uit-voeren van een volledige en volwaardige leesactiviteit krijgen de leerlingen een goede stimulans om het leesproces voort te zetten en wordt de leesmotivatie en het leesplezier op een positieve manier uitgebouwd.

## **4 De uitwerking**

### **4.1 De inhouden**

De letters, die een belangrijk onderdeel van het leesprogramma vormen, zijn opgedeeld in vijf blokken. Bij het vaststellen van de lettervolgorde werden de volgende criteria gebruikt:

- korte klinkers aanbieden voor de lange klinkers;
- zoveel mogelijk woorden kunnen maken met de eerst gekende letters;
- visuele en auditieve discrimineerbaarheid van de letters en klanken.

De vijf blokken zijn de volgende<sup>3</sup>:

eerste blok	tweede blok	derde blok	vierde blok	vijfde blok
w t p n i	o v u	ee oo	oe ie	ng sch
k l m s e	j a		ui ij	ei
de h g r b	f z d	aa uu	eu ou	au nk

## 4.2 Het programma

De belangrijkste onderdelen van het klanksynthetische programma zijn het leren van de letters en daarna de toepassing van de letterkennis en de elementaire leesbehandeling die moet overgaan in de directe woordherkenning.

### 4.2.1 Letterkennis

We geven hier het voorbeeld uit de handleiding van de methode, voorbeeld dat gaat over het leren van de letter **W**.

- α We bedenken met de leerlingen woorden waarin we de letter **W** horen. We laten de leerlingen woorden noemen en benadrukken steeds de **W** als klank. We maken ze opmerkzaam op de manier van articuleren en de daarbij horende mondstand.

Voorbeeld

wiel, weg, weet, woon, wieg, waar, wim, water, wind

- β We synthetiseren auditief mkm-woorden die met een **W** beginnen. De leerkracht zegt het woord in losse klanken en de leerlingen zeggen het hele woord. De woorden kunnen eerst in zinnen worden aangeboden. De volgende woorden kunnen worden gebruikt:

w-i-m	w-i-t	w-ee-g	w-ee-f
w-e-g	w-a-s	w-ie-l	w-o-l
w-oo-n	w-ee-t	w-aa-r	w-i-n
w-a-l	w-ie-g	w-i-l	w-ee-k

Is deze opdracht te moeilijk, dan kan men de woorden als volgt aanbieden:

wi-m	wi-t	wee-g	wee-f
we-g	wa-s	wie-l	wo-l
woo-n	wee-t	waa-r	wi-n
wa-l	wie-g	wi-l	wee-k

- γ De leerlingen leren de letter **W**. De leerkracht laat de letter **W** zien en maakt met beide handen tegen elkaar de letter in de lucht (hij staat met de rug naar de leerlingen en loopt tijdens de demonstratie langzaam naar achteren zodat de uitvoering van de beweging bij alle leerlingen geobserveerd kan worden). Bij de laatste ophaal zegt hij telkens **W**. De leerlingen gaan staan en doen dit na. Ze maken ook de letter in de lucht en zeggen de letter **W**. De leerkracht let goed op de correcte uitvoering. Hij wijst ook op opvallende visuele kenmerken van de letter. De letterkaart wordt voor de klas gehangen en op de

---

3. Te lezen van links naar rechts en van boven naar onder.

letterkaart van de leerlingen geschreven. De leerlingen krijgen een flanelbord of een houten letter en moeten de vorm met de (linker, rechter, beide) wijsvinger(s) natrekken.

- δ De leerlingen lezen dan de letter **W**. Ze krijgen het werkblad met de grote letter, die opgebouwd is uit kleine letters **W**. Eerst lezen ze het blad, met elkaar of om de beurt: ze verklanken dus steeds de letter **W**. Daarna maken de leerlingen rondjes, vierkantjes, driehoekjes of rechthoekjes om een aantal of elke letter(s) **W**. De vakjes worden ingekleurd met verschillende kleuren.
- ε De leerlingen krijgen het (lege) werkblad met de grote **W**. Ze maken een tekening van een plaatje met een **W** en ze zoeken plaatjes met een **W** en plakken die op het blad.

Op een blad met verschillende letters de letters **W** zoeken en omcirkelen of woorden met een **W** omcirkelen.

Verschillende soorten **W**'s zoeken.

Woorden met een **W** uit een tijdschrift zoeken.

Bovengenoemde activiteiten worden ook toegepast bij het leren van de volgende letters. Veel aandacht is er voor de visuele, spraakmotorische, kinesthetische en tactiele invalshoek. Het tempo van letteraanbieding moet aangepast zijn aan de vorderingen van de langzame leerlingen.

#### 4.2.2 De elementaire leeshandeling

Nadat de leerlingen de eerste vijf letters (w, t, p, n, i) hebben geleerd, wordt de elementaire leeshandeling voor het eerst toegepast bij het lezen van de woorden wip, wit, win, in, pit. deze woorden staan in steeds wisselende rijtjes onder elkaar en kunnen zowel verticaal als horizontaal gelezen worden. Eerst ligt de klemtoon op het exact verklanken, letter voor letter, van het woord. Het gaat hier over het toepassen van de letterkennis in combinatie met het samenvoegen van klanken.

Door herhaling neemt de snelheid van het decoderen toe: de deelstappen van de elementaire leeshandeling vloeien in elkaar over. De integratie van de deelvaardigheden mondt zo uit in de directe woordherkenning.

#### 4.2.3 De directe woordherkenning

Soms komen leerlingen niet tot de fase van de directe woordherkenning omdat ze blijven hangen aan de spellende leesstrategie. Daarom is het belangrijk voorafgaand en naast het herhaald lezen van dezelfde woorden voor het inprenten van woordspecifieke lettercombinaties een visuele synthese of lettergroepprogramma bestaande uit zorgvuldig samengestelde structuurrijen te kunnen aanbieden.

Het is de bedoeling door middel van systematische en regelmatige oefeningen de orthografische kennis van leerlingen te stimuleren ten gunste van de directe woordherkenning.

#### 4.2.4 Het spellen

In het stadium van het oefenen van de elementaire leeshandeling krijgt het werken met de letterdoos steeds meer nadruk. De leerlingen oefenen veel om met de gekende letters woorden te maken en deze vervolgens te lezen.

### **4.3 De evaluatie op korte en lange termijn**

De leergang in deze leesmethode is zo eenvoudig mogelijk gehouden met een duidelijk accent op de meest

essentiële stappen in de opbouw van de leesvaardigheid. Als hij beschikt over eenvoudig leesmodel, dan weet de leerkracht precies waar hij moet op letten, zonder dat hij een uitgebreid instrumentarium moet gebruiken. De leesmethode voorziet voor de evaluatie op korte termijn een toets aan het einde van elk oefenboekje, en verwijst voor de evaluatie op lange termijn naar de Drie-Minuten-Toets van het C<sub>2</sub>to zodat een vergelijking met groeps- en schoolgebonden normen mogelijk is.

## 5 Het materiaal

Momenteel is het volgende materiaal bij de methode beschikbaar:

- |  |                                |
|--|--------------------------------|
| → algemene introductie                       | handleiding                    |
| → speciale leergang auditieve synthese:      | leergang voor de leerkracht    |
| → letterkennis en elementaire leeshandeling: | momenteel 7 oefenboekjes       |
| → individuele verwerking:                    | momenteel 5 bundels werkbladen |
| → visuele synthese:                          | map met oefenkaarten           |
| → leesboekjes:                               | lijst van geschikte boekjes    |
| → toetsen:                                   | toetsmap                       |

## 6 *Alle kinderen leren lezen* en het Belgisch leerplan

Voor dit hoofdstuk baseren we ons op het oorspronkelijke leerplan<sup>4</sup> en het nieuwe deelleerplan luisteren<sup>5</sup> en het nieuwe deelleerplan lezen<sup>6</sup> van de Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs<sup>7</sup>.

### 6.1 Het oorspronkelijke leerplan

In het oorspronkelijke leerplan wordt het aanvankelijk lezen gesitueerd in het eerste en tweede leerjaar. Aanvankelijk lezen wordt er omschreven als:

*... het proces waarbij de kinderen woorden of zinnestelsels globaal leren herkennen via analyse en synthese en moeten komen tot het zelfstandig lezen van zinnen. Hoewel het hoorbaar verklanken in deze fase een hoofdrol speelt, wordt reeds in deze klas aan stil lezen gedaan, waarbij de kinderen, zonder verklanking, de betekenis van mededelende zinnen, opdrachten, bevelen en vragen trachten te achterhalen...<sup>8</sup>*

Het leerplan onderkent dat er grote verschillen zijn in het verwerven van het lezen. Er zijn grote verschillen in het leertempo. Sommige kinderen kunnen lezen rond nieuwjaar, anderen pas aan het eind van het schooljaar. Dit houdt een aantal consequenties in voor de leerkracht. Hij moet twee verschillende sporen voorzien:

- 
4. Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs, Leerplan voor de lagere scholen. Moedertaal. Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs, Brussel, 1969, pp.21-27.
  5. Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, Moedertaalopvoeding in de basisschool. Luisteren. Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, Brussel, 1990, 104 pp.
  6. Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, Moedertaalopvoeding in de basisschool. Lezen. Basistekst. Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, 1993, 214 pp.
  7. Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs  
Guimardstraat 1  
1040 BRUSSEL  
Tel. (02)507 06 11
  8. Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs, Leerplan voor de lagere scholen. Moedertaal. Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs, Brussel, 1969, pp.21-22.

- α voor de vlugge leerlingen moet hij aanvullende lees oefeningen voorzien zoals:
- individuele leeskaarten,
  - aangepaste tijdschriftjes,
  - knippen van zinnen in spreekmaten en het schikken daarvan tot nieuwe zinnen.
- β voor de trage leerlingen moet hij vaak de leerstof nog eens doornemen en in bepaalde gevallen zelfs opnieuw behandelen, maar dan liefst met een andere methode<sup>9</sup>.

In deze zin is het oorspronkelijke leerplan onderhevig aan de indirecte kritiek van Osinga c.s. dat veel methodes van bij het aanvankelijk lezen een groot verschil scheppen tussen de sterke en zwakke lezers. Ook in dit leerplan, gaat men er niet van uit dat alle leerlingen van bij het begin moeten kunnen lezen. Een kind dat niet onmiddellijk leert lezen met een methode, moet opnieuw leren lezen, maar dan met een andere methode.

Daarnaast zien we dat er in het oorspronkelijke leerplan ook geen inhoudelijke planning wordt voorzien als richtlijn voor het leesonderwijs. Dit wordt overgelaten aan de leesmethode zelf. Wel wordt gesteld dat het aanvankelijk lezen in het tweede leerjaar zijn voltooiing moet krijgen. Bijzondere aandacht gaat daar naar moeilijke combinaties van klinkers en medeklinkers (-ieuw, -eeuw, -ng, -mp).

## 6.2 Het nieuwe deelleerplan luisteren

### 6.2.1 Ter verduidelijking

De methode *Alle kinderen leren lezen* kan deels gesitueerd worden binnen de opties van het nieuwe deelleerplan luisteren. Ter verduidelijking geven we eerst het schema waarrond dit deelleerplan<sup>10</sup> is opgebouwd.

	WAARNEMEN	BEGRIJPEN decoderen begrijpen interpreteren	VERWERKEN beoordelen integreren
NIET-TALIGE GELUIDEN			
TALIGE GELUIDEN			
COMMUNICATIEVE ELEMENTEN			

Als luisteraar krijg je te maken met niet-talige en talige geluiden en met allerlei communicatieve elementen die boodschappen begeleiden en ondersteunen. Talige geluiden zijn niet alleen de klanken en de woorden, maar ook de klank- en stemnuances die deze klanken en woorden begeleiden. Communicatieve elementen begeleiden de overdracht van geluiden. Elke luisteraar moet er dus op letten waarvoor die geluiden dienen, waarvoor ze zijn geproduceerd, hoe die geluiden hem beïnvloeden en dergelijke meer. Al deze geluiden moet hij in zijn eigen referentiekader inbedden. Daarnaast ondersteunen deze communicatieve elementen de geluiden en zorgen ze ervoor dat ze beter overgedragen en begrepen worden. Iemand die luistert, neemt een geluid waar. Dit geluid decodeert hij alvorens hij het kan begrijpen. Eens hij begrijpt wat hij hoort, interpreteert hij het. Deze interpretatie wordt verwerkt door het geluid te beoordelen en het daarna te integreren. Deze processen van waarnemen, begrijpen en verwerken spelen zich af op de niveaus van de

9. Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs, Leerplan voor de lagere scholen. Moedertaal. Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs, Brussel, 1969, pp.22.

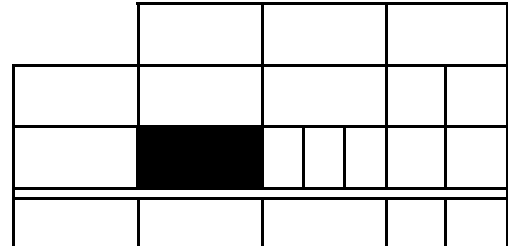
10. Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, Moedertaalopvoeding in de basisschool. Luisteren. Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, 1990, pp.51-52.



niet-talige en talige boodschappen en het niveau van de communicatieve elementen. Voor een meer uitgebreide verklaring van dit schema verwijzen we naar het nieuwe deelleerplan lezen zelf<sup>11</sup>.

**6.2.2** Situering van *Alle kinderen leren lezen* binnen het nieuwe deelleerplan lezen

*Alle kinderen leren lezen* situeert zich voor wat betreft het onderdeel auditieve analyse en synthese op het niveau van het waarnemen van talige ge-luiden. Kinderen moeten de klanken in een woord herkennen, woorden met een bepaalde klank vooraan, middenin of achteraan kunnen onderscheiden, woorden in losse klanken of klankgroepen aangeboden kunnen herkennen en synthetiseren, woordenreeksen met een bepaalde klank kunnen aanvullen met woorden met dezelfde klank en dergelijke meer.



Deze vorm van luisteren speelt een belangrijke rol in het aanvankelijke leesproces. Dit doel beoogt het nog wat wazige, ongestructureerde globale taalbeeld van kinderen te structureren en te differentiëren: auditief analyseren; bewustworden van de volgorde van klanken, woorden en zinstructuur; bewustworden van het feit dat luisteren en spreken in een tijdsordeningen verlopen, die overeenkomt met een ordening in de ruimte bij het lezen en dergelijke meer.

**6.3** **Het nieuwe deelleerplan lezen**

**6.3.1** Ter verduidelijking

De methode *Alle kinderen leren lezen* kan deels gesitueerd worden binnen de opties van het nieuwe deelleerplan lezen. Ter verduidelijking geven we eerst het schema waarrond dit deelleerplan is opgebouwd<sup>12</sup>.

	WAARNEMEN	BEGRIJPEN decoderen begrijpen interpreteren	VERWERKEN beoordelen integreren
NIET-TALIGE BOODSCHAPPEN			
TALIGE BOODSCHAPPEN			
COMMUNICATIEVE ELEMENTEN			

Als lezer krijg je te maken met niet-talige en talige boodschappen en met allerlei communicatieve elementen die boodschappen begeleiden en ondersteunen. Niet-talige boodschappen zijn beelden, illustraties, tekeningen, foto's en dergelijke meer. Talige boodschappen zijn boodschappen die worden overgedragen met taal. Ze vallen binnen de conventies van de taal. Communicatieve elementen begeleiden de overdracht van boodschappen. Elke lezer moet er dus op letten waarvoor teksten dienen, waarvoor ze zijn geschreven, hoe die teksten hem beïnvloeden en dergelijke meer. Al deze boodschappen moet hij in zijn eigen referentie-

11. Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, Moedertaalopvoeding in de basisschool. Luisteren. Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, 1990, pp.56-84.  
 12. Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, Moedertaalopvoeding in de basisschool. Lezen. Basistekst. Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, 1993, pp.15-28.

kader inbedden. Daarnaast ondersteunen deze communicatieve elementen de boodschappen en zorgen ze ervoor dat ze beter overgedragen en begrepen worden. Iemand die leest, neemt een boodschap waar. Deze boodschap decodeert hij alvorens hij ze kan begrijpen. Eens hij begrijpt wat hij leest, interpreteert hij ze. Deze interpretatie wordt verwerkt door de boodschap te beoordelen en ze daarna te integreren. Deze processen van waarnemen, begrijpen en verwerken spelen zich af op de niveaus van de niet-talige en talige boodschappen en het niveau van de communicatieve elementen. Voor een meer uitgebreide verklaring van dit schema verwijzen we naar het nieuwe deelleerplan lezen zelf<sup>13</sup>.

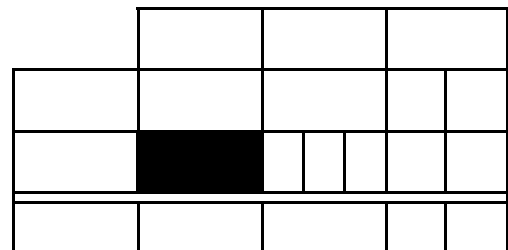
### 6.3.2 Situering van *Alle kinderen leren lezen* binnen het nieuwe deelleerplan lezen

*Alle kinderen leren lezen* situeert zich voornamelijk en elementair op de niveaus van de talige boodschappen en de communicatieve elementen. Door de beknopte handleiding bij de methode is het niet altijd eenvoudig ze binnen het deelleerplan te situeren. Hieronder wagen we een poging om enkele accenten te leggen. Het is niet noodzakelijk zo dat een doel uit het deelleerplan lezen dat hier niet vermeld wordt, niet aan bod komt in *Alle kinderen leren lezen*<sup>14</sup>.

#### 6.3.2.1 Talige boodschappen waarnemen

Volgende elementen uit het deelleerplan vinden we terug in de methode:

- \* verschillende soorten schrift herkennen;
- \* letters onderscheiden;
- \* woorden onderscheiden;
- \* structuur van woorden onderscheiden los van hun betekenis;
- \* letters vooraan, midden en achteraan in een woord onderscheiden;
- \* woorden vooraan, midden en achteraan in een zin onderscheiden.



Binnen *Alle kinderen leren lezen* wordt er heel wat aandacht besteed aan het onderscheiden van letters en woorden. Een geautomatiseerde letterkennis is dé bouwsteen van de methode. Daarbij moet het kind niet alleen losse letters leren, maar ook letters die deel uitmaken van een woord. Daarnaast is er veel aandacht aan het herkennen van letters in verschillende lettertypes. De orthografische woordspecifieke kennis (lees structuur) van het woord krijgt los van de betekenis zeer veel nadruk.

13. Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, Moedertaalopvoeding in de basisschool. Lezen. Basistekst.

Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, 1993, pp.15-28.

14. Voor een overzicht van de items zoals hieronder beschreven, zie:

Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, Moedertaalopvoeding in de basisschool. Lezen. Basistekst.

Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs, 1993, pp.189-205.



### 6.3.2.5 Boodschappen interpreteren

Voor dit onderdeel gelden dezelfde opmerkingen als hierboven. De items die hier in het deelleerplan aangeboden worden, zitten niet expliciet in de methode verwerkt. Het zal de taak zijn van de onderwijzer om die te verwezenlijken aan de hand van de bijgeleverde tekstjes of aan de hand van de leesboekjes waarnaar verwezen wordt in de lijst van geschikte boekjes. Het blijft evenwel een feit dat voor deze items aanzetten moeten gegeven worden in de eerste graad, maar dat ze pas systematisch zullen aangepakt worden vanaf de tweede graad.


### 6.3.2.6 Communicatieve elementen begrijpen en interpreteren

Hier vinden we slechts een item dat we in de methode kunnen terugvinden. Het betreft:

- \* verschillende soorten van boeken, teksten herkennen en afleiden.

De aanzet hiertoe kan gegeven waar in de methode *Alle kinderen leren lezen* sprake is van boekpromotie ter bevordering van een positief-stimulerend leesklimaat.


### 6.3.2.7 Verwerken (beoordelen en integreren) van talige boodschappen en communicatieve elementen

Binnen deze methode zijn er eigenlijk geen expliciete kansen om de items die aangegeven zijn in het deelleerplan lezen te realiseren. Veel zal hier ook afhangen van de wijze waarop de leerkracht omgaat met de aanbevolen leesteksten.


### 6.3.2.8 Besluit

Wanneer we de methode bekijken in het licht van alle leerdoelen uit het deelleerplan lezen, dan lijkt ze ontoereikend te zijn daar waar het gaat over de eigen ontdekkingen, de eigen ervaringen van de leerling. Dit kan begrepen worden vanuit de visie van de auteurs dat leeszwakke kinderen meer baat hebben bij een directe methode dan bij een zelfontdekkende. Daarnaast kunnen we zeggen dat ze vanuit hun eenvoudig leesmodel heel veel aandacht besteden aan het verwerven van een zekere leestechniciteit (boodschappen waarnemen en decoderen) en heel wat minder expliciet aan het begrijpen, interpreteren en verwerken van de boodschappen. Voor dit laatste wordt echter onrechtstreeks verwezen naar de aanbevolen leesboekjes. Het is dan de taak van de leerkracht om de resterende doelgebieden samen met de leerlingen te realiseren.