

Opmerking: Het rotaspel zoals in deze tekst beschreven, is niet meer verkrijgbaar.

Leren lezen als logisch redeneren

INHOUD

1. Inleiding
2. Leren lezen als het ‘kraken van een code’
3. Het kraken van de code bij hiërogliefen
4. Leren lezen: redeneren met wat reeds gegeven is
5. Drie belangrijke syllogismen
6. Het kraken van de code bij het aanvankelijk lezen: een didactische werkwijze
 - 6.1. We werken met woordparen, op zoek naar een gelijk eindrijm
 - 6.2. We werken met woordparen, op zoek naar een gelijk beginrijm
 - 6.3. We werken met woordparen, op zoek naar een gelijk begin- en eindstukje
 - 6.4. We werken met woordparen en ontdekken alle samenstellende stukjes
 - 6.5. Kinderen lezen eenvoudige zinnnetjes zonder dat de ‘letters’ gememoriseerd zijn
7. Tot slot
8. Literatuur

KRACHTLIJNEN

In dit artikel gaat de auteur grondig in op een didactiek om beginnende lezertjes (derde kleuterklas en aanvang eerste leerjaar) te leren lezen. Het gaat hier om voorbereidend lezen, tot op de drempel van het aanvankelijk lezen.

De auteur betoogt daarbij dat voor die leerlingen de eerste stapjes vol zitten van logisch redeneren, waar de leerlingen zelf noch de onvoorbereide leerkracht zich steeds ten volle bewust van zijn. Nochtans biedt die logica heel wat bouwstenen voor een goede leesdidactiek. De auteur expliciteert daarom de verborgen logica en verwoordt die als het ‘kraken van de taalcode’. Het gaat hem om het allereerste begin van het leren lezen, waarbij woorden of letters nog niet gememoriseerd moeten worden.

1. Inleiding

De kleine Sofie barstte plots in tranen uit, keek met een wanhopige blik naar haar doosje met nog te memoriseren globaalwoordjes en stamelde moeizaam en snikkend: 'Ik ga nooit kunnen lezen, want al die verschillende woorden kan ik niet onthouden'.

Het gebeurde in het eerste leerjaar, reeds enige jaren geleden, maar Sofie's uitspraak heeft ons nooit meer losgelaten. Een behoorlijk intelligent kind verwoordde op haar wijze dat er in onze aanvankelijke leesdidactiek, voor een aantal beginnende lezertjes, een ernstige moeilijkheid verscholen ligt: het memoriseren van globaalwoorden vooraleer met het eigenlijke leren lezen, het lezen 'uit de letters', van start te gaan.

Kan het dan ook anders? Blijkbaar wel, want wij zagen derdekleuterklassers aan het werk met oefeningen op voorbereidend lezen. Hierbij 'kraakten' zij zelf de taalcode en dit via het voortdurend vergelijken van woorden met elkaar, en zulks zonder dat er ook maar één woord of 'letter' echt gememoriseerd hoefde te worden.

Deze tekst beschrijft hun ontdekkingstocht, hun leren lezen, als een toepassing van logisch redeneren, en situeert dit alles in een ruimer kader: het zien en het bedrijven van samenhangen en gelijkenissen in heel wat woorden.

2. leren lezen als het 'kraken van een code'

het kan ook anders

De woordjes die Sofie bij de aanvang van het leren lezen in het eerste leerjaar te memoriseren kreeg, deden haar wellicht veronderstellen dat leren lezen betekent: alle bestaande woorden 'zomaar' van buiten te leren. Op die wijze had ze er reeds een klein aantal geleerd. Van daaruit veralgemeende ze blijkbaar dat je zo alle mogelijke woorden moet memoriseren. Dat leek haar dan ook terecht een onmogelijke opgave.

Maar is dat wel nodig? Neen, eigenlijk niet, want het leren lezen kan ook benaderd worden, niet als een verzameling van woorden die je moet memoriseren, maar als het op een logische 'wijze 'kraken van de code' die in het taalsysteem verborgen zit. Dat doe je dan in de eerste plaats door te redeneren; geldig te redeneren, om zo tot juiste conclusies te komen. Daarmee beland je - misschien zonder dat je er uitdrukkelijk aan dacht - op het terrein van de logica. Dat. lijkt wel de evidentie zelf. En toch ... de didactiek van het aanvankelijke lezen loopt niet echt over van een of andere vorm van toegepaste logica.

speurtocht naar de fonologische basis

Je kunt je in heel wat leesmethoden als beginnende lezer immers tot op een zekere hoogte alles geleidelijk laten voorzegggen, in de overtuiging dat anderen het echte denkwerk voor jou toch reeds hebben gedaan. Met een zekere overdrijving zou men kunnen stellen dat je jezelf zo wel erg afhankelijk opstelt. Het is dan toch maar de vraag of je niet heel wat

*memoriseren
van foneem-
grafeemkoppe-
lingen*

kansen tot zelfstandig redeneren, tot het ontwikkelen van een probleemoplossende denkwijze, zomaar aan je laat voorbijgaan. Een dergelijke instelling en denkwijze hebben natuurlijk niets meer met het echte kraken van een code te maken. Wil je als beginnende lezer echt het taalsysteem zelf ‘ontdekken’, dan hou je je ver van alle globaalwoorden en begin je een speurtocht naar de fonologische basis van ons taalsysteem.

Dit via het vergelijken van heel wat woorden met elkaar. Deze methodiek doet veel minder een beroep op het kinderlijke geheugen, en geeft ruime aandacht aan de toch wel verbazende vaardigheid tot logisch redeneren van onze beginnende lezertjes. Wat je kan beredeneren, hoeft je helemaal niet te memoriseren. Slechts nadat kinderen via een aantal vergelijkende oefeningen ontdekken hebben dat bij een gelijke klank een gelijk letterteken past, en ook omgekeerd, bij een gelijk letterteken steeds een gelijke klank, wordt met het memoriseren van de foneem-grafeemkoppelingen gestart. Eerst het inzicht dus, dan de zaak: eerst ontdekken hoe het taalsysteem in elkaar zit en pas daarna wordt het nodige en veeleer beperkte taal materiaal gememoriseerd.

We zouden met een zekere overdrijving kunnen stellen dat in zowat de meeste leesmethoden aanvankelijk het omgekeerde geldt: eerst de zaak, dan pas het inzicht. Eerst een aantal globaalwoorden memoriseren, en pas daarna het taalsysteem doorgronden.

In het eerste geval, het leren lezen via het vergelijken van woorden, blijft het echte vanbuiten leren in hoofdzaak, beperkt tot de foneem-grafeemkoppelingen. In het tweede geval moeten ook de globaalwoorden worden onthouden: een dubbele moeilijkheid, juist omdat het kind het taalsysteem nog niet door heeft en er dus niet kan op terugvallen. Onze beginnende lezertjes moeten de woorden memoriseren, maar beschikken nog niet over de sleutel om dat te doen.

3. Het kraken van de code bij hiërogliefen

*de steen van
Rosetta*

We kunnen het ‘kraken van de code’ illustreren aan de hand van de ontcijfering - of zeggen we beter ‘ontlettering’ - van de hiërogliefen door Jean-François Champollion in 1822. Dit gelukte hem door het bestuderen van de inscripties op de beroemde steen van Rosetta, die er in drie verschillende talen op uitgebeiteld staan. Van boven naar beneden: het hiërogliefenschrift, het demotisch schrift en onderaan het gekende Oudgrieks. Men veronderstelde dat het telkens om dezelfde inhoud ging en de steen dus voor deze talen als een soort woordenboek zou kunnen dienen.



Figuur 1: Een afbeelding van de steen van Rosetta. Deze steen meet 14 cm op 72 cm. en werd gemaakt in opdracht van Ptolemaios V, koning van Egypte, van -208 tot -180. In 1799, tijdens de Franse bezetting van Egypte, werd de steen bij opgravingwerken gevonden. In 1807, na de slag bij Aboukir in Egypte, waarbij de vloot van Napoleon werd vernietigd door admiraal Nelson, is de steen in het bezit gekomen van Engeland waar hij zich nu nog steeds bevindt (in het British museum in Londen).

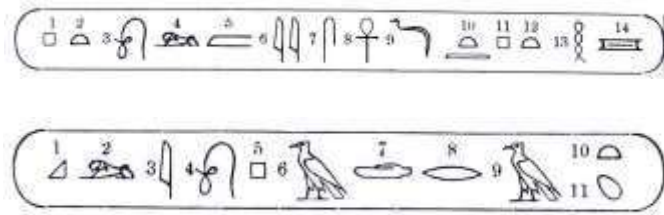
Inhoudelijk bevatten de drie teksten als aanhef een opsomming van de eretitels van de koning, waarna alle weldaden die hij voor zijn volk reeds volbracht, staan neergeschreven. Zo deed hij o.m. schenkingen in graan en goud aan diverse tempels, vergaf hij de schulden van sommigen, liet hij vervallen tempels van belangrijke goden restaureren ... iets waarvoor de priesters hem, als wederdienst, in hun religieuze rituelen zullen gedenken.

De Griekse tekst onderaan op de steen vermeldt de naam 'Ptolemaios' (Πτολεμαῖος). De tekst in hiërogliefen bevat één koningsnaam, ingesloten in een ovaal, zoals het voor koningen en farao's toen gebruikelijk was. Bijna zeker ging het dus om het hiëroglifisch equivalent van het woord 'Ptolemaios'.

Ook werd in Philae, een eiland stroomopwaarts op de Nijl, reeds eerder een obelisk gevonden met hierop in het Oudgrieks de naam 'Kleopatra' (Κλεοπάτρα), samen met een aantal hiërogliefen, eveneens gesitueerd in een ovaal. Waarschijnlijk ging het hier ook twee keer om eenzelfde naam. Champollion veronderstelde verder dat beide namen, gelezen in hiërogliefenschrift, ongeveer hetzelfde zouden klinken als in het Grieks. Hij beschikte dus over twee woorden die hij wel kon verklanken, maar niet echt uit de 'tekens' kon lezen.

Geven we nu in *figuur 2* deze beide ovalen, dus de koninklijke namen weer. We nummeren alle tekens en vergelijken ze met elkaar. Het eerste ovaal bevat dus zeer waarschijnlijk de naam voor 'Ptolemaios', het tweede de naam voor 'Kleopatra'.

*'ontcijferen
van de
letters'*



Figuur 2: hiërogliefen van de namen Ptolemaios en Kleopatra

We zien onmiddellijk dat nummer 1 in het eerste ovaal en nummer 5 in het tweede, hetzelfde zijn, en te oordelen naar hun plaats kan het enkel om de letter 'P' gaan. Verder zijn nummer 4 in ovaal één en nummer 2 in ovaal twee identiek en stellen vrijwel zeker de klank 'L' voor. Het kan dan niet anders of nummer 1 in ovaal twee staat voor de letter 'K'.

We kunnen verder veronderstellen dat de tekens .3 en 4 in het tweede ovaal staan voor 'E' en 'O'. We nemen eveneens aan dat nummer 2 in ovaal één en nummer 7 in ovaal twee verschillende tekens zijn voor dezelfde klank 'T'. En stellen we dat de gelijke tekens 6 en 9 in ovaal twee staan voor de klank 'A', dan blijft enkel nog teken 8 over om de volledige naam Kleopatra te bekomen. Teken 8 moet dus wel staan voor de klank 'R'. De tekens 10 en 11 laten we hier verder buiten beschouwing, die slaan op eretitels voorbehouden aan leden van de koninklijke familie. In het eerste ovaal, het vermoedelijke woord 'Ptolemaios', blijven de tekens 5 en 7 nog open. Teken 5 slaat dan blijkbaar op de klank 'M'. Omdat het woord 'Ptolemaios' in het Grieks eindigt op 'S' kunnen we veronderstellen dat deze letter in 7 moet ingevuld worden. We krijgen fonetisch iets als 'Ptolmees'. Dan blijven nog de tekens van 8 tot 14. Weer kunnen we aannemen dat het hier ere titels betreft en toevoegingen voorbehouden aan personen die geacht worden van goddelijke oorsprong te zijn. Zo is 8 het bekende 'ankh'-teken, het teken voor leven en levenskracht, iets wat in die cultuurcontext aan farao's in ruime mate werd toegeschreven.

Het geheim van de taal

Dit vergelijken van de beide hiërogliefen met elkaar luidde het begin in van de ontcijfering van deze verloren gewaande taal. Champollion ontdekte dat eenzelfde de klank in de beide woorden ook eenzelfde teken had, en omgekeerd: bij een gelijk teken paste een gelijke klank. Hiermee toonde hij de fonetische inslag van deze taal aan en het lukte hem uiteindelijk om ze weer tot leven te brengen. Ook zijn kennis van het koptisch, een zeer oude, maar nog tot op heden bekende taal, en verwant aan de hiërogliefen, speelde hierbij een niet geringe rol. De vele prachtige tempels, graven en piramiden waren hiermee niet langer stille en verstomde getuigen van een lang vervlogen tijd, maar konden via de vele inscripties op hun muren gebeiteld, hun geheimen prijsgeven en het verhaal van een uitzonderlijk boeiende cultuur weer tot leven brengen.

Tot zover dit summiere verslag van deze Oudegyptische ontdekkingsstocht. We zijn er ons van bewust dat we dit alles met een verregaande oppervlakkigheid en eenvoud hebben voorgesteld. Ons boeide vooral de methode die hier ter ontcijfering aangewend werd, en de analogie met de wijze waarop een beginnende lezer onze taalcode eveneens kan leren 'kraken'. Dat willen we verder toelichten.

4. leren lezen: redeneren met wat reeds gegeven is

Ook hier willen we dat waar de beginnende lezer reeds over beschikt, tot zijn volle recht laten komen, om van daaruit logisch verder te redeneren, en zo naar het voorlopig nog onbekende, door te stoten.

het gegeven

Wat is dan wel *het gegeven*? Wat toont er zich dan aan de beginnende lezer? In zijn eenvoudigste vorm zijn dat een aantal gesproken en geschreven woorden die verwijzen naar de zaak zelf of naar een afbeelding ervan. Omgekeerd kan ook: van de zaak of de afbeelding naar het geschreven en/of het gesproken woord. Maar wat zich niet meteen toont, is dat leren lezen meer is dan het losweg memoriseren van woorden, dat er een bindend fonologisch systeem bestaat dat in elk woord afzonderlijk gerespecteerd moet worden.

het gevraagde

Het gevraagde is niet om diverse woorden ‘op zich’ te memoriseren, wel om kinderen er vooreerst bewust van te maken dat er een systeem is, en vervolgens dat ze zich dit systeem eigen maken. De eigenlijke vraag wordt dan: Hoe ontdek je in de veelheid van gegevens een orde, een nog verborgen samenhang? Het antwoord vinden we door wat de logica ons leert: zoek in het aangeboden taalmateriaal naar identiteiten, niet-identiteiten en deelidentiteiten of analogieën in het klankbeeld en het schriftbeeld der diverse woorden en in het systeem dat klank- en schriftbeeld met elkaar verbindt.

de oplossing

De oplossing bestaat dan juist in het realiseren van die orde, in het expliciteren van de analogieën, in het zich geleidelijk bewust worden van de gelijkenissen en de verschillen in het klank- en schriftbeeld van de diverse woorden. Het kind stelt hierbij n.a.v. gegevens hypothesen voorop om ze te toetsen aan nieuwe gegevens die aanvankelijk niet gegeven zijn. Anders gezegd: door het logisch bewerken van een eerste reeks gegevens, komt een kind tot welbepaalde vaststellingen, die dan op hun beurt de gegevens zijn van een tweede redenering. Dit proces blijft zich op een steeds hoger niveau herhalen tot uiteindelijk de taalcode helemaal ‘gekraakt’ wordt. We zullen dit in wat volgt uitvoerig toelichten. Voor de beginnende lezertjes is het bij elke nieuwe stap een groeiende bewustwording en hiermee samengaan, een stijgende verfijning in de visuele en auditieve waarneming.

*uitgaan van
een
verzameling
woorden ... of
van een
taalsysteem?*

In scherpe tegenstelling tot deze werkwijze staat bijvoorbeeld het leren lezen via het aanleren van globaalwoorden, van ‘losse’ woorden die aanvankelijk geen verband met elkaar hebben. Te lang wordt het leesproces benaderd alsof het bij het taalmateriaal gaat om een verzameling, niet om een systeem. Dan suggereert de didactiek helemaal niet dat er identiteiten en deelidentiteiten zijn. Het lijkt aanvankelijk wel een leren lezen uitsluitend via niet-identiteiten. Maar zulks leidt nauwelijks tot het opbouwen van een orde, want op die wijze suggereert niets dat de afzonderlijke woorden in hun opbouw gehoorzamen aan een bindend systeem. Er is dan helemaal geen nood om het materiaal te ordenen, want er zijn geen criteria om dit te doen. Er is geen reden om woorden met elkaar te vergelijken, om analogieën te vinden, want er zijn geen ontdekkingen te doen. Niets laat vermoeden dat er zoiets als een taalsysteem bestaat. Dat was nu net Sofie’s

grote zorg: zoveel verschillende woordjes onthouden, zonder enige samenhang, zoveel niet-identiteiten memoriseren. Dat ze zich als kind dit probleem reeds realiseerde, getuigt eigenlijk van haar rijkdom aan inzicht ... en een gebrek aan rijkdom van de haar voorgeschotelde leesdidactiek.

Kiest men deze didactiek, dan vertrekt men niet langer van de volle werkelijkheid op zich en laat men niet langer de gegevens spreken m.b.t. het aanvankelijke lezen reduceert men dan een systeem tot een verzameling, Dan doet men ook niet langer een beroep op iets wat kinderen uit zichzelf bezitten en waar ze behoorlijk sterk in zijn: het logische redeneren. Het lijkt wel alsof het lezen dan van start moet gaan, enigszins vervreemd van de werkelijkheid, en hiermee ontdaan van de aansluiting met het volle leven, ontdaan van een belangrijk deel van zijn natuurlijke vitaliteit en energie.

*concreet
natuurlijk
denken*

Vertrekken we dus van het gegeven dat er zoiets als een concreet natuurlijk denken bestaat: een vermogen dat in beginsel eigen is aan iedereen, ja, zelfs aan kinderen, om juist waar te nemen en te redeneren. Dit juist waarnemen veronderstelt dat de gegevens 'op zich' benaderd worden. Vrij van alle mogelijke vooropstellingen. Dus ook vrij van bijvoorbeeld een psychologische strekking die stelt dat gegevens, in ons geval dus woorden, globaal worden waargenomen.

*analyse
en synthese*

Reeds de filosoof René Descartes sprak in zijn tijd over 'analyse et synthèse'. Een al te vaag opgevatte totaliteit deelde hij op in de onderdelen, om nadien die totaliteit weer op te bouwen. Die opdeling was voor hem evenwel geen ontkenning van de 'totaliteit' of wat men nu ook met de van oorsprong Duitse term 'gestalt' aanduidt. Wel getuigt zij van een zeker wantrouwen voor een al te vaag beeld van die totaliteit. M.a.w. volgens Descartes komt die totaliteit maar tot haar recht doorheen de analyse, en nadien de synthese, En wie enigszins vertrouwd is met de Oudgriekse filosofie, vindt reeds bij Plato een gelijkaardig gedachtegoed. Met dit 'opdelen en terug samenstellen' van gegevens zitten we blijkbaar in een stevige en oude traditie,

*vergelijking >
hypothese >
toetsing*

Keren we terug naar de gegevens bij het aanvankelijke lezen: onze gesproken en geschreven woorden. Het onderling vergelijken van deze woorden zal onze kinderen tot welbepaalde hypothesen brengen, die ze al redenerend zullen toetsen. Redeneren met wat reeds gegeven is: kinderen gaan, zoals reeds gezegd, n.a.v. de gegevens veronderstellingen maken en ze toetsen aan nieuwe gegevens die aanvankelijk niet gegeven zijn,

Dit redeneren is evenwel niet steeds even bewust en gebeurt met een snelheid die nauwelijks bij te houden is. De natuurlijke taal zit boordevol redeneringen, maar vaak in ongezegde vorm, Enkel bij twijfel gaan we alle denkwerk bewuster over doen en de redenering expliciet verwoorden, eventueel logisch herschrijven. We worden ons dan plots bewust van een aantal verzwegen en 'onder verstande' denkbewegingen. Hierbij worden de talige uitdrukkingen omvangrijker, maar de toegepaste logica erin wordt anderzijds zonneklaar. Onze zinnen lijken dan misschien een soort redeneerspel te zijn, toch zijn ze dit in werkelijkheid volstrekt niet. Zij helpen de denkwereld die erin ter sprake gebracht wordt, helder en dus logisch te begrijpen, Zij tasten de basisredeneringen betreffende de

algemene samenhang af door in syllogismen de twee voorzinnen telkens weer een situatie logisch te definiëren, een situatie die hetzij dwingt (deductie), hetzij mogelijkheden opent (reductie). En hiermee zijn de namen van onze belangrijkste redeneringen, gevallen. Illustreer we ze met een voorbeeld.

5. Drie belangrijke syllogismen

- Deductie

Alle bloemen van deze plant zijn wit.

Welnu, deze bloemen komen van deze plant, dus deze bloemen zijn wit.

- Gelijkenisreductie (inductie)

Deze bloemen komen van deze plant. Welnu, deze bloemen zijn wit, dus alle bloemen van deze plant zijn wit.

- Samenhangsreductie (abductie) Deze bloemen zijn wit.

Welnu, alle bloemen van deze plant zijn wit, dus deze bloemen komen van deze plant.

deductie

inductie

abductie

Bij de deductie gaat men van de gehele verzameling naar één of sommige elementen, of van een systeem naar één deel of sommige delen. Het besluit is absoluut geldig. In de gelijkenisreductie of inductie wordt veralgemeend van één of sommige elementen van een verzameling naar alle elementen, of van één deel of sommige delen van een systeem naar het geheel. Er is winst in het feit dat men uitspraak doet over méér dan de getoetste gevallen, er is verlies in zekerheid: de conclusie is dan ook met een zeker voorbehoud: ze is niet absoluut geldig. De samenhangsreductie of abductie besluit van een deel van een systeem naar het hele systeem. Hier: van de bloemen, een deel van de plant, besluit men, niet tot wat er op lijkt (de bloemen lijken niet op de plant), maar naar wat samenhangt: de gehele plant. Ook hier is de conclusie niet absoluut zeker: er wordt een hypothese gesteld.

Het wetenschappelijke denken neemt welbepaalde verwonderingwekkende fenomenen waar en zoekt hierbij naar een verklaring of hypothese (abductie) voor hun voorkomen. Vanuit die hypothese bedenkt men welbepaalde experimenten (deductie), om de hypothese te verifiëren of te falsificeren (inductie). Men ziet dat de drie onderscheiden syllogismen op een manier samenhangen.

6. Het kraken van de code bij het aanvankelijk lezen: een didactische werkwijze

*natuurlijke
logica van
beginnende
lezertjes*

Wat heeft dit alles met aanvankelijk lezen te maken? Het kan toch onmogelijk de bedoeling zijn om beginnende lezertjes dergelijke redeneervormen aan te leren of zelfs maar te laten herkennen? Gaat dit hen allemaal niet te boven? Is dit allemaal wel realistisch? Klinkt dit niet erg ver gezocht en helemaal niet geruststellend?

Uiteraard moeten onze kinderen deze syllogismen niet aangeleerd krijgen. Of beter: nuanceren we deze laatste zin op een toch wel heel merkwaardige wijze: neen, onze kinderen moeten deze syllogismen ... *niet meer* aangeleerd krijgen. Want hoe vreemd het ook moge lijken: onze beginnende lezertjes kennen deze syllogismen reeds, en ze passen deze ook toe. Op een niet of nauwelijks naspeurbare wijze hebben ze zich deze redeneervormen al eigen gemaakt. En dat is toch wel heel merkwaardig. Ze bedrijven de natuurlijke logica, alsof het voor hen de doodgewoonste zaak is, bijna alsof ze er eigenlijk al altijd mee vertrouwd geweest zijn. Ze hebben uiteraard de woorden nog niet om hun syllogismen correct te velwoorden, maar ze werken er wel mee. Ze gebruiken deze redeneringen bijna voortdurend. Dat willen we verder uitvoerig illustreren.

*een anekdote
ter illustratie*

Dat het correct logisch redeneren bij jonge kinderen ook door anderen reeds erg hoog werd gewaardeerd, mag o.m. blijken uit de volgende anekdote. Philip Kohnstamm verhaalt dat zijn vierjarige kleindochter het prettig vond om opa, die volgens haar in zijn tuin verdwaalde, naar zijn studeerhuisje op zo'n honderd meter afstand te begeleiden. Toen zij kort na haar vierde verjaardag weer bij haar opa kwam logeren, was hij voor een conferentie in Genève. Bij de eerste maaltijd vroeg zij: 'Waar is opa?' Zijn vrouw antwoordde: 'O, heel ver weg. Helemaal in Zwitserland. 'Wedervraag: 'Helemaal alleen?' Op het bevestigend antwoord volgde de conclusie: 'Dan breng ik hem ook niet meer naar zijn huisje, dan kan hij dat wel alleen vinden'. Kohnstamm vervolgt: Wie helemaal alleen ver weg op reis kan gaan, kan ook wel alleen de weg in de eigen tuin vinden. Het voegwoord 'dan' wordt hier op zeer jonge leeftijd reeds treffend juist gebruikt.

Toch is hier in feite meer aan de hand dan een louter correct gebruik van een voegwoord, want het kind voltrekt reeds wat in de logica een a-fortioriredenering genoemd wordt. Verwoorden we deze deductie in syllogismevorm, dan krijgen we zo iets als: 'Iedereen die ver van huis zijn weg vindt, vindt deze heel zeker dicht bij huis. Welnu, opa vindt in het verre Zwitserland zijn weg, dus heel zeker dicht bij huis'. Iedereen die jonge kinderen een tijdje aan het werk ziet en hoort en er even bij stilstaat, kan tot gelijkaardige conclusies komen. Onderschatten we het redeneervermogen van onze kleuters dus zeker niet.

*onze
'gegevens':
een vijftigtal
eenvoudige
klankzuivere
woorden*

Om met het kraken van de taalcode te starten hebben we, zoals reeds gezegd, onze 'gegevens': zelf kozen we voor taalmateriaal dat bestaat uit een vijftigtal klankzuivere woorden, alle uit de leefwereld van het kind, drievoudig geleed met de klinker steeds in het midden, en voorzien van de bijpassende prent.

Kinderen weten zo welk woord er bij elke prent staat en kunnen dit ook verklanken, uiteraard zonder het woord reeds ‘uit de letters’ te kunnen lezen. Hun beginsituatie is zowat te vergelijken met die van Champollion, die wel het Koptisch kende, de oud-Egyptische taal die gelijkenis vertoont met het klankbeeld der hiërogliefen, maar nog met het kraken van de code van start moest gaan. Een belangrijk verschilpunt blijft dat Champollion reeds meerdere talen met hun schriftbeeld grondig kende en er bij hem dan ook helemaal geen sprake meer was van het nog moeten vertrouwd geraken met de leesvoorwaarden als analyse en synthese van woorden. Bij kinderen die voor het eerst leren lezen, blijft dit laatste een niet geringe opgave.

We houden er bij alle oefenen en vergelijken van woorden steeds rekening mee om de woorden die je kan aanhouden ‘zolang je adem hebt’, woorden dus zoals ‘roos’ en ‘reus’ eerst te laten uitluisteren. Later richten we onze aandacht ook op woorden als ‘pop’ en ‘pijp’ die heel wat moeilijker uit te luisteren zijn omdat niet alle letters met een verlengde klankwaarde uit te spreken zijn. Illustreer we een aantal van onze ‘gegevens’ in figuur 3.



Figuur 3: voorbeelden van de eerste woorden

op zoek naar
samenhang

Elk woord op zich vormt een systeem, want elk onderdeelje vertoont *samenhang* met de andere onderdelen van dat woord. Ontbreekt één onderdeelje dan vervalt de hele betekenis. Net zoals een uurwerk geen tijd meer aangeeft als één onderdeel van zijn mechanisme ontbreekt. De grafische tekens in elk woord *hangen* bovendien *samen* met de overeenkomstige auditieve tekens. Ook het gesproken woord op zich vertoont eveneens *samenhang* en is een systeem. Kinderen gaan nu die diverse woorden, die verschillende *samenhangen*, *onderzoeken* op het al of niet aanwezig zijn van *gelijkenissen* en dit alles via *deducties*, *inducties* en *abducties*. Een zware opgave? Zullen we het antwoord op deze vraag aan onze beginnende lezertjes overlaten?

eerst de prent,
dan het woord

En nog dit: de prenten staan in onze schema's steeds links, de woorden rechts. Zo is ook reeds de leesrichting bepaald. Kinderen verwoorden eerst de prent en bekijken dan het woord.

Toen we dit materiaal met derdejaarskleuters aanvankelijk uitprobeerden in een aantal oefensituaties, gingen de woorden aan de prenten vooraf. Onze beginnende lezertjes verklanken eerst het prentje, toen dus rechts van het woord, en bekeken vervolgens het woord, vertrekkend van de grafemen die het dichtst bij het prentje stonden, met als resultaat dat het materiaal een verkeerde leesrichting suggereerde. Grote gevolgen vinden hun oorzaak soms in schijnbaar kleine details. Een herwerken van ons materiaal leek dus onvermijdelijk.

Het gaat er verder om dat alle gegevens zo worden aangeboden dat ze de kinderen zoveel mogelijk aanzetten tot redeneren, dat het materiaal ‘voor zichzelf’ en ‘uit zichzelf’ spreekt. We willen het verder zodanig schikken dat gegevens en gevraagde vrijwel onmiddellijk duidelijk worden en nauwelijks enige verdere toelichting vereisen.

In logische taal: we trachten de voorzinnen van de te maken redeneringen zo duidelijk mogelijk aan te geven. Het werk van de beginnende lezertjes is dan om bijna voortdurend beslissingen te nemen, en oordelen te vellen, en dit in zijn eenvoudigste vorm: op de gesuggereerde vragen antwoorden ze met een ‘ja’ of een ‘neen’. Heel concreet: kinderen vullen in een leeg cirkeltje een verticaal ‘ja-streepje’ of een horizontaal ‘neen-streepje’ in (zie figuur 4).

*ja- en neen-
figuurtjes*



Figuur 4: ja- en neen - figuurtjes

We werkten steeds met derdekleuterklassers die voor dit leren lezen zelf kozen. Nu ja, iedereen komt wel eens graag ‘spelen’, al wilden een aantal kinderen op sommige dagen wel eens meer bij hun juf blijven. Dit stond dan dikwijls in verband met de klasactiviteit van het ogenblik. Maar de volgende dag waren onze lezertjes in spe weer met vol enthousiasme paraat. Ze mochten ook steeds stoppen wanneer ze wilden, maar moesten wel een begonnen blad eerst helemaal afwerken. We zijn met dit alles ook slechts bij het begin van het derde trimester van start gegaan.

*vijf boekjes
voor
beginnende
lezertjes*

We hadden het zojuist over onze verzameling van prenten met telkens het bijpassende woord, en over de wijze waarop een analogie, een gelijkenis en een verschil, tussen twee woorden, wordt weergegeven met de ja- en neen - figuurtjes. Rest ons nog een woordje te zeggen over de vijf boekjes waarover onze beginnende lezertjes beschikken. Figuur 5 toont ons links een foto van de vijf boekjes met de doos, en rechts een opengeslagen boekje. Op de linkerpagina hiervan bevindt er zich bijna steeds wat we ‘een werkblad’ zullen noemen, en waarbij de kinderen een welbepaalde taak uitvoeren. Op de rechterpagina bevindt er zich telkens ‘een speelblad’; een blad waarop bijna steeds dezelfde oefeningen staan als op het werkblad links, maar die nu op een speelse wijze worden aangeboden. Het spel is bovendien zelfcorrigerend. Dit laat toe dat onze beginnende lezertjes zelf kunnen nagaan of hun oefeningen op het werkblad correct werden gemaakt. Op elk speelblad wordt een soort van geperforeerde draaischijf gelegd, zoals enigszins te zien is in het midden van dit speelblad. Via een kleurencode wordt bij de aanvang van elke vraag de schijf in haar juiste stand gelegd - helaas moeilijk te zien in een weergave van grijsinten - waarna het passende antwoord ‘gedraaid’ wordt. Bij een juist antwoord wijst de pijl naar het figuurtje helemaal onderaan de bladzijde.



Figuur 5: links de vijf boekjes en rechts een voorbeeld van een werk - en speelblad

*speels
karakter*

Dit 'rota-spel' (2) - het Latijnse woord 'rota' betekent 'wiel' en de naamgeving van het spel slaat uiteraard op het gebruik van de draaischijf - is niet wezenlijk om de gevolgde leesdidactiek toe te lichten. Toch wordt met dit laatste het speelse karakter van het leesproces merkkelijk verhoogd. Kinderen kijken er naar uit om het te spelen en na te gaan of ze hun werkblad inderdaad correct hebben ingevuld.

Inhoudelijk worden de kinderen reeds onmiddellijk vertrouwd gemaakt met het gebruik van de ja- en neen-figuurtjes. Zo moeten ze op een eerste werkblad oordelen of een situatie al of niet kan: bij de tekening van een aap die in een boek leest, wordt het neen-streepje ingevuld, bij een dolfijn die door een ring springt komt het ja-streepje.

Op een volgend werkblad (figuur 6) links hebben we woordparen samengebracht met ofwel een totale gelijkenis ofwel een totaal verschil: kinderen bevestigen of ontkennen de totale identiteit. Ze kleuren de gelijke woorden in. Niet om hen bezig te houden, wel om tijdens het kleuren hun aandacht te scherpen voor het zien van de gelijkenissen in de te kleuren woordparen.

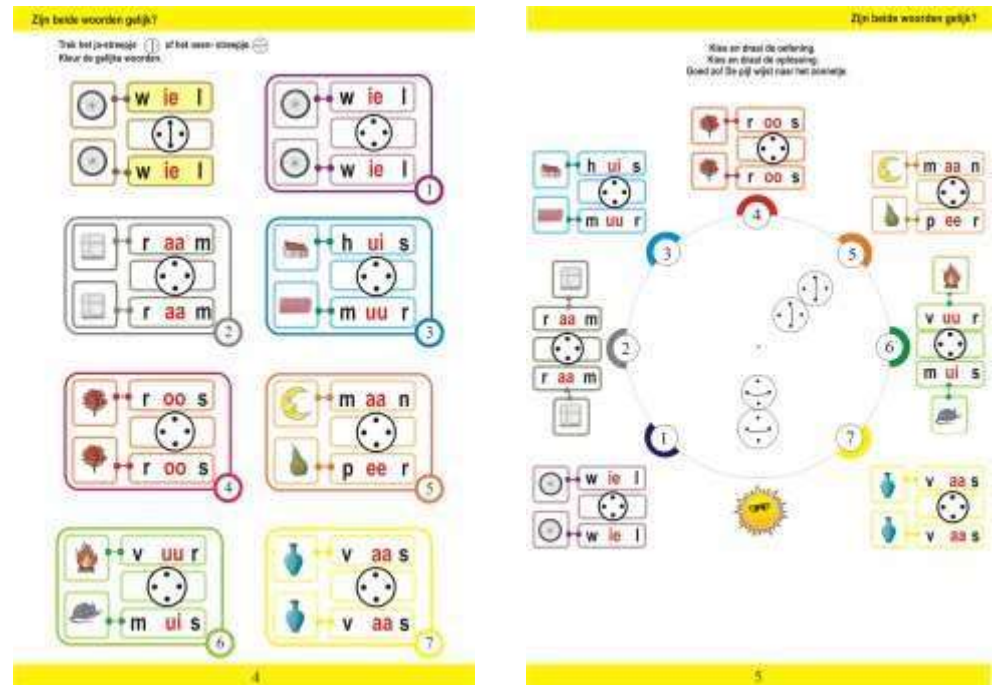
*eenvoudig
beginnen*

De eerste oefening op elk werkblad (hier het voorbeeld: wiel-wiel) is telkens al opgelost. De oefening rechts ernaast is steeds identiek met de eerste, maar moet nog gemaakt worden. Kinderen zien onmiddellijk dat er hier bij de woorden 'wiel' en 'wiel' een totale gelijkenis is en zetten bij de oefening met nummer 1, in het voorziene cirkeltje het verticale ja-streepje. Dit doen ze ook zo tussen de beide woorden 'raam'. Zo komt bij de woorden 'huis' en 'muur' iets verder op het werkblad het horizontale neen-streepje. Dit hele blad is dus vrij vlug afgewerkt. Dat werkt motiverend. Beginnen met leren lezen hoeft helemaal niet moeilijk te zijn. We zorgen er verder voor dat de stapjes die genomen moeten worden, zo zijn dat ze nauwelijks enige toelichting vergen.

We hebben derdekleuterklassers enige jaren met dit materiaal laten werken. De uitdaging was steeds om alle bladen zoveel mogelijk voor zichzelf te laten spreken en als begeleider zo weinig mogelijk toelichting te geven. Naar aanleiding

(2) Zie ook: www.rotaspel.be

van sommige vragen van kinderen hebben we het materiaal herwerkt en aangepast om diezelfde vraag bij een volgend kind voor te zijn. In een aantal gevallen werd hun denken gestimuleerd door hun vraag te beantwoorden met de eenvoudige wedervraag: ‘Wat denk je er zelf van?’



Figuur 6: links het werkblad, rechts het overeenkomstige speelblad

duidelijke
afspraken

Nog dit: de namen van de prenten passend bij de woorden, mogen steeds aan de begeleider of begeleidster gevraagd worden; we benoemen de afbeelding van het raam met het ‘voord’ raam, niet met het woord ‘venster’, en de prent ‘roos’, als ‘roos’, niet als bv. ‘bloem’. Dat is een afspraak die we met de kinderen maken om nadien het eenduidig vergelijken van woorden met elkaar mogelijk te maken. Zelfs hier gewoon vermelden dat een roos ook een bloem is, maakt dat een enkel kind toch die laatste associatie onthoudt, en bv. bij het vergelijkend uitluisteren van de woorden ‘raam’ en ‘roos’ naar de beginklank, dan eigenlijk ‘raam’ en ‘bloem’ met elkaar vergelijkt, en zo tot heel andere resultaten komt.

toepassing
van het
identiteits-
axioma

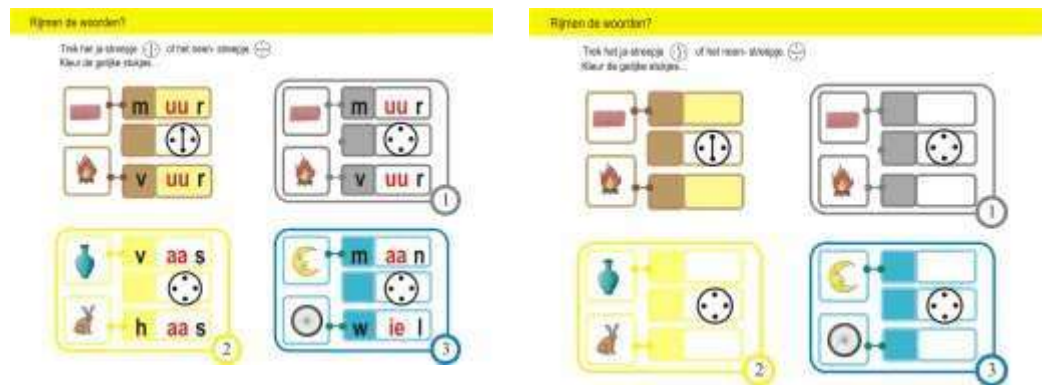
Zoals reeds gezegd weten de kinderen dat bij elk prentje het passende woord gedrukt staat en kunnen het dan ook verklanken, maar uiteraard nog niet lezen. Ze stellen vast dat bij gelijke prenten gelijke ‘voorden horen, en omgekeerd bij ongelijke prenten totaal verschillende woorden. In logische taal: het is een regelrechte toepassing van het identiteitsaxioma: Wat is, is, en wat zo is, is zo. Wie bij twee identieke prenten en/of woorden toch het neen-streepje legt, werkt ‘niet eerlijk’ en zondigt tegen dit axioma.

Logisch doorgedacht is dit inzicht het resultaat van een herhaalde en wellicht onbewuste gelijkenisreductie. Kinderen zien dat bij elke prent ‘wiel’ steeds hetzelfde woord ‘wiel’ past en besluiten van de geverifieerde gevallen tot alle gevallen. Deze redenering geldt bovendien voor alle nog volgende identieke prenten

en woorden, waaruit dan verder wordt veralgemeend dat zulks voor alle mogelijke identieke prenten en woorden geldt, ook voor de hen nog niet bekende. Met de voorbeelden op dj[werkblad die een totale niet-identiteit weergeven - in de woorden 'huis' en 'muur' is bijvoorbeeld geen enkele klank hetzelfde - kunnen ze besluiten dat totaal verschillende prenten voorzien zijn van totaal verschillende woorden. Ook dit is het resultaat van een inductie. Voor een aantal kinderen is het wellicht de evidentie zelf. Een 'huis' is helemaal geen 'wiel', het is dus best logisch dat het woord 'huis' totaal verschilt van het woord 'wiel' en dat bij veralgemening alle verschillende prenten voorzien zijn van totaal verschillende woorden. Zo geldt het ook voor pictografische talen. Zo zag Sofie het ook: 'Want al die verschillende woorden kan ik niet onthouden', snikte ze. De moeilijkheid was niet alleen het memoriseren van de woordjes in haar doosje, maar het inzicht, bij veralgemening - en dat is een inductie - dat ze zo alle mogelijke woorden moest onthouden. Logisch gezien is het reeds een mogelijke hypothese - en dat is dan weer een abductie - om verder aan nieuwe gegevens te toetsen.

6.1.

We werken met woordparen, op zoek naar een gelijk eindrijm



Figuur 7: voorbeelden van mogelijke deelidentiteiten i.c. eindrijmen

Ons materiaal bestaat, zoals reeds vermeld werd, uit vijf boekjes. In boekje 1 hebben we de kinderen reeds vertrouwd gemaakt met de ja- en neen-streepjes, en hebben ze woorden in hun geheel met elkaar vergeleken, op zoek naar totale gelijkheid of totaal verschil.

Vanaf nu gaan we onze zoektocht naar analogieën richten op deelidentiteiten. Kinderen ontdekken dat woordparen op verschillende plaatsen in hun geledingen zowel gelijkheid als verschil vertonen. En dat is toch wel heel merkwaardig; het schept verwondering en zet onze beginnende lezertjes aan het denken. Boekje .1 beperkt zich tot woorden met een gelijk eindrijm: woorden als 'haas' en 'vaas'. Kinderen verklanken een aantal prenten, beluisteren ze en gaan na of ze al dan niet rijmen,

ze vergelijken hierbij ook de gedrukte woordbeelden met elkaar.
(We geven - om deze tekst niet al te lang te maken - voortaan niet meer het hele werkblad weer, maar slechts een deel ervan.)

*een
voorbeeldje:
'muur' en
'vuur'*

Op het werkblad links in figuur 7 gaan kinderen na of de woorden rijmen. Zoals op elk werkblad, is de eerste oefening reeds opgelost. Ze vullen weer het passende ja- of neen-streepje in. En wat blijkt? De hypothese dat totaal verschillende prenten vergezeld zijn van totaal verschillende bijpassende woorden, is onjuist. Want hoewel een 'muur' helemaal geen 'vuur' is, vertonen de woorden geen totaal verschil, maar evenmin een totale gelijkenis. Dat kan voor een kind toch wel heel merkwaardig zijn: in de beide woorden is een stukje gemeenschappelijk. Je kan het niet alleen zien in het gedrukte woord, maar je kan het ook horen

bij het verklanken van de prent. Dan hoor je 'iets' dat hetzelfde klinkt. Het was deze ontdekking die Sofie terug een beginnende belangstelling gaf in het leren lezen: de verwachting dat ze toch niet alles hoefde vanbuiten te leren, en de verzuchting dat er misschien toch een soort van hulpmiddel bestaat zodat ze niet.

alle woorden 'zomaar' moest memoriseren.

Het gemeenschappelijke woorddeeltje in deze oefeningen meteen kunnen benoemen is nu nog veel te moeilijk, maar het wordt ook niet verwacht. Het is ruimschoots voldoende als je als kind kunt horen dat zo 'iets' er is, of er niet is. En dat is wat op dit werkblad ook wordt ingevuld.

*eerste stappen
naar
discriminatie
en analyse
van woorden*

Merken we op dat onze kleuters hier hun eerste stappen tot discriminatie en analyse van een woord hebben gezet. Neen, zeker niet door de woorden 'muur' en 'vuur' reeds te hakken en te plakken, ze te ontleden in hun samenstellende delen om', 'uu', 'r' en 'v', 'uu', 'l' en ze hieruit terug samen te stellen. Wat zou zulks op dit ogenblik voor de meeste kinderen een ontzettende, ja onoverkomelijke moeilijkheid zijn. Zover zijn onze beginnende lezertjes nog helemaal niet. Verwachten we dit toch, dan kunnen we dit, mits de nodige energie-investering, in een aantal gevallen wellicht aanleren. Kinderen memoriseren dan wel dat bij het woord 'muur' verwacht wordt dat ze er 'm', 'uu' en 'r' aan toevoegen, maar of ze inzien dat deze merkwaardige toevoeging iets met het woord op zich te maken heeft, dat het de samenstellende delen ervan zijn, dat is voor een aantal onder hen op dit ogenblik verre van duidelijk. Hun geheugen wordt hiermee echter onnodig belast, en wat ze memoriseren draagt hier nauwelijks bij tot het kraken van de taalcode. (Terloops nog dit: het is 'm', 'uu', en 'r', niet 'em', 'uu', en 'er'. We benoemen de deeltjes met hun klankwaarde, niet met hun naam in het alfabet.)

We willen met dit voorbeeldje duidelijk maken dat discriminatie en analyse bij voorkeur niet via een 'inwendig' vergelijken van start gaan. Met inwendig vergelijken bedoelen we het vergelijken van de fonemen binnen één en hetzelfde woord. Het is voor een kind, zo lijkt het ons, veel duidelijker wanneer dit vergelijken 'uitwendig' gebeurt, tussen twee verschillende woorden onderling, zoals we deden met de woorden 'muur' en 'vuur' op het eerste werkblad. Kinderen begrijpen zo dat het niet meer om de inhoud, om de betekenis van het woord gaat, maar om de 'lege' klank- en schriftvorm. Dat zulks met inwendig vergelijken

aanvankelijk een stuk moeilijker is, tonen de voor iedereen bekende voorbeelden als: bij ‘poes’ hoor ik ‘miauw’ en bij muis ‘piep’. De opgave wordt hier niet begrepen, juist omdat kinderen de betekenis van het woord voor ogen blijven houden.

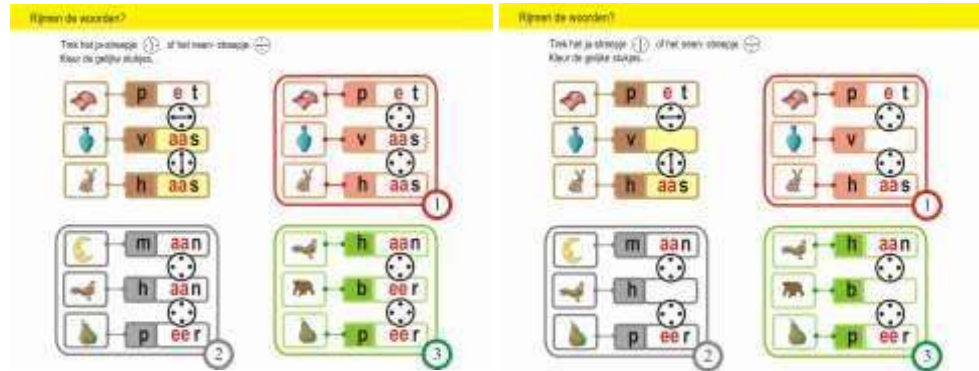
Het volgende werkblad (figuur 7, rechts) is analoog aan het vorige (figuur 7, links). De gedrukte woorden zijn nu echter weggelaten, zodat het een uitsluitend auditieve oefening wordt. We plaatsen ze met opzet ná het werkblad waarop de woorden wel vermeld worden, omdat de lege huls rechts van de prent - het vak waar het woord in gedrukt stond - nu zijn volle betekenis krijgt. Daarin past het woord, visueel, of auditief, en we zien dat we nu niet letten op het eerste stukje van het woord, gesitueerd in het donkerder gekleurde vakje, wel op de rest. We zouden kunnen stellen dat deze ‘lege huls’ voor het begrip ‘eindrijm’ staat en hier het criterium is om onze woorden te beschouwen. Later komen nog andere criteria, nog andere ‘lege hulzen’ ter sprake, o.m. voor ‘beginrijm’ en ‘een gelijk teken vooraan en achteraan’ in het woord!.

*zonder
criteria kun je
de code niet
kraken*

De verlichtingsfilosoof Immanuel Kant stelde: ‘Aanschouwingen zonder begrippen zijn blind, en gedachten zonder inhoud zijn leeg.’ Hem parafraserend zouden we voor heel wat didactische beginselen kunnen stenen dat een regel zonder toepassingen leeg is, en dat toepassingen zonder een regel blind zijn. De woordparen zijn in onze methodiek bij wijze van spreken onze ‘aanschouwingen’ of ‘toepassingen’, de begrippen zijn de ‘regel’: onze normen of criteria. Enerzijds is het verzamelen van woordparen zonder criteria, een werken in het duister, en, zo we anderzijds enkel over criteria beschikken zonder woordparen, blijven deze criteria uiteraard oningevuld en leeg. Nog anders gezegd: we hebben niet alleen woorden nodig om de code te kraken, maar ook een norm volgens dewelke we de woordparen gaan bekijken. Zonder dit criterium, zonder die norm zien we niet wat er te zien is, valt er ook niets te ontdekken en blijven we ‘verblind’ achter met een verzameling woorden waarvan we niet goed weten ,vat ermee aan te vangen. En zonder verzameling woorden, met enkel onze criteria, is er uiteraard geen materiaal dat aan de criteria beantwoordt. Om de code te kraken, heb je zowel woorden als criteria nodig. Wie woorden globaal aanleert, mist duidelijk het laatste. Kant zou de bedenkers van een dergelijke didactiek heel zeker van een verregaande eenzijdigheid hebben beschuldigd.

*spontaan
verklanken en
vergelijken
van woorden*

De volgende werkbladen (figuur 8) spreken voor zich. Weer worden de ja- of neen - streepjes gezet. Het werkblad links kan in principe uitsluitend visueel gemaakt worden. We stellen echter vast dat onze kleuters hun prenten voortdurend verklanken en de woorden met elkaar vergelijken.



Figuur 8: voorbeelden van mogelijke deelidentiteiten, i.c. eindrijmen, gecombineerd

koppeling van
het auditieve
en het visuele

Wie enkel visueel blijft werken, loopt vast bij de oefeningen op het werkblad in figuur 8 rechts. Kinderen worden a.h.w. gedwongen het auditieve en het visuele aan elkaar te koppelen. Omdat 'pet' en 'vaas' geen gelijk eindrijm hebben, kan wat in het woord 'vaas' ontbreekt, niet van het woord 'pet' afgekeken worden. Omdat 'vaas' en 'haas' wel rijmen, kan het ontbrekende deel van 'vaas' wel van het woord 'haas' worden afgekeken. Het horen en het zien moeten hier met inbegrip van elkaar beschouwd worden.

van
summatieve
naar
amplificatieve
inductie

Andermaal zit hier heel wat logisch redeneerwerk verborgen. Weer hebben kinderen inductief vastgesteld dat telkens als er gelijkenis te zien is in woorden, deze ook te horen is. En omgekeerd: telkens als er gelijkenis te horen is, is deze ook te zien. Deze vaststellingen worden, weer, inductief, veralgemeend. Van de getoetste gevallen wordt naar alle mogelijke gevallen besloten, in logische taal: van de summatieve inductie naar de amplificatieve inductie.

Deze veralgemening is dan op haar beurt de voorzin van een deductieve redenering: omdat bij het horen van gelijkenis deze ook moet te zien zijn, en omdat ik in 'pet' en 'vaas' geen gelijkenis hoor, mag deze ook niet te zien zijn, dus kan wat in 'vaas' ontbreekt, niet van 'pet.' worden afgekeken. Ik vul dus het neen-streepje in. Rest het woordje 'haas' om van af te kijken, bijvoorbeeld al omdat er geen andere mogelijkheid meer is, en dat is ook een geldige redenering. 'Maar je kan ook de proef op de som maken: omdat ik in 'vaas' en 'haas' gelijkenis hoor, moet deze ook te zien zijn, dus kan ik wat in 'vaas' ontbreekt, afkijken van 'haas'. Ik trek dus het ja-streepje.

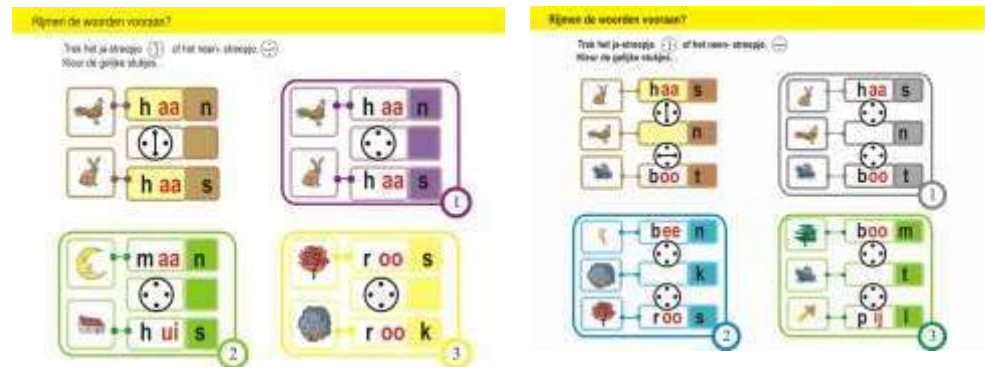
Wie deze oefeningen begrijpt - en dat is reeds na zeer korte tijd - is aardig op weg om een begin te maken met. het kraken van de taalcode. Dit bestaat er juist in het horen en het zien van gelijkenissen aan elkaar te koppelen. Het is echt een 'horen, zien en zeggen'. Wie de samenhang begrijpt tussen het horen en het zien, kan uiteindelijk zeggen wat er staat.

horen, zien en
zeggen

6.2. We werken met woordparen, op zoek naar een gelijk beginrijm

In boekje 2 doen we dit alles nog eens over. Nu hebben onze woorden echter een gelijk beginrijm; woorden dus als ‘haas’ en ‘haan’. Ook hier ontdekken onze toekomstige lezertjes via heel wat gevarieerde oefeningen de gelijkenissen en verschillen in deze woordparen.

Wat over het eindrijm werd gezegd, zal zich in de volgende oefeningen herhalen voor het beginrijm. We sommen dit alles niet opnieuw op maar geven hieronder enkel een steekproef.

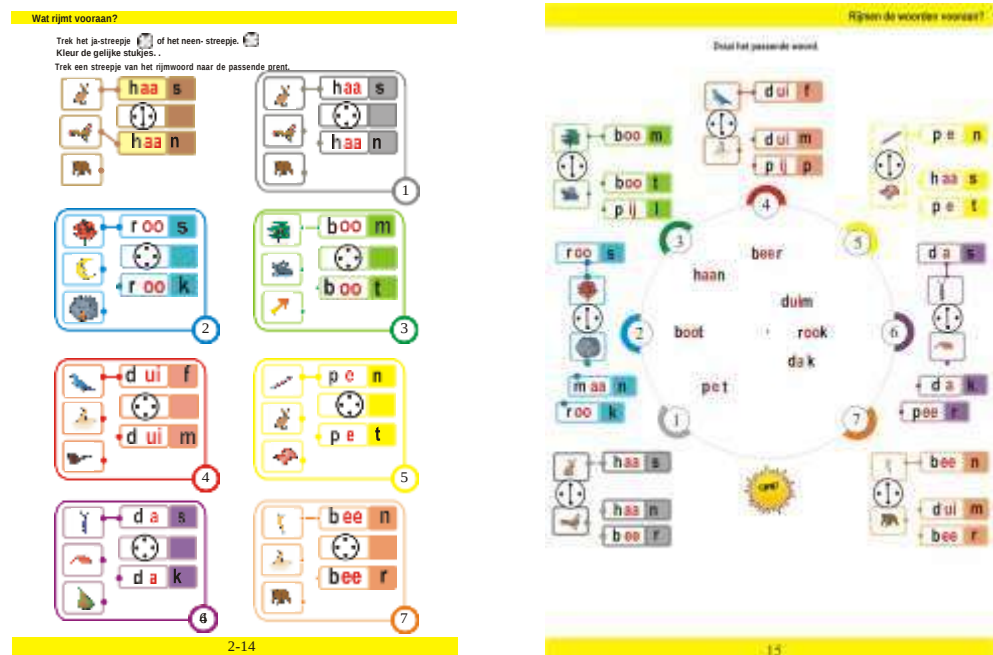


Figuur 9: voorbeelden van werkbladen met oefeningen voor beginrijm

*het vreemde
van gewone
taal ontdekken*

Kinderen leren hun aandacht nu niet te spitsen op wat ze achteraan horen en zien, wel op wat er vooraan klinkt en te lezen staal. De auditieve en visuele discriminatie en analyse van de diverse woorden wordt voortdurend verfijnd, en dit steeds weer via een uitwendig vergelijken. Je kunt als kind deze oefeningen dan ook onmogelijk ‘stil’ maken. Je ziet en hoort hen voortdurend woorden of woorddelen verklanken en zichzelf scherp beluisteren. Dan zie je ze vreemd in het ijl staren, terwijl ze traag en afgemeten prevelen wat de prenten in al hun welsprekende stilzwijgen voorzeggen. Hierbij luisteren onze beginnende lezertjes naar al die bizarre klanken die ze in de hun zo vertrouwde woorden nog nooit eerder hadden opgemerkt. Wat is dan de dagelijkse taal toch vreemd. Het duurt nog wel even voordat bijvoorbeeld die ‘haan’, ‘haas’ en ‘duif’ weer de vertrouwde namen zijn die ze waren. Het is trouwens verbazend dat die echte haan, haas en duif er zo gewoon en rustig bij blijven alsof het hen allemaal nooit heeft aanbelangd. Ja, het is alsof ze zelfs niet eens schijnen te beseffen dat iets heel belangrijks van hen - hun naam - tot in zijn kleinste stukjes werd uiteen gedaan en nadien terug tot zijn geheel werd samengebracht. En dat zulks gebeurde, stel je voor ... in een gewoon kinderhoofd. Wat een overwinning! Dat je als beginnende lezer zoiets voor mekaar kunt krijgen. Heel diep in jezelf voel je een onbestemd gevoel van trots en voldoening. Alles in je zegt je dat je op de drempel staat om een hele reeks van gewichtige ontdekkingen te doen, ontdekkingen die nu eenmaal niet voor hanen, hazen en duiven zijn weggelegd. Neen, dat behoort aan de kinderen toe, wanneer ze al zo groot zijn dat ze met het leren lezen kunnen beginnen. Wat is dat alles toch een wonderlijke wereld.

Op het werkblad in figuur 10 links zijn telkens twee gedrukte woorden met een gelijk beginrijm gegeven. Het eerste woord is voorzien van de bijpassende prent. Bij het tweede woord moet uit twee prenten de passende prent gekozen worden. Dit is uiteraard de prent van het woord met hetzelfde beginrijm. Van het gedrukte woord ‘haan’ trekken de kinderen een streep naar de prent ‘haan’. Het speelblad rechts is er de omgekeerde variante van. Nu moet niet uit twee prenten, wel uit twee woorden gekozen worden.



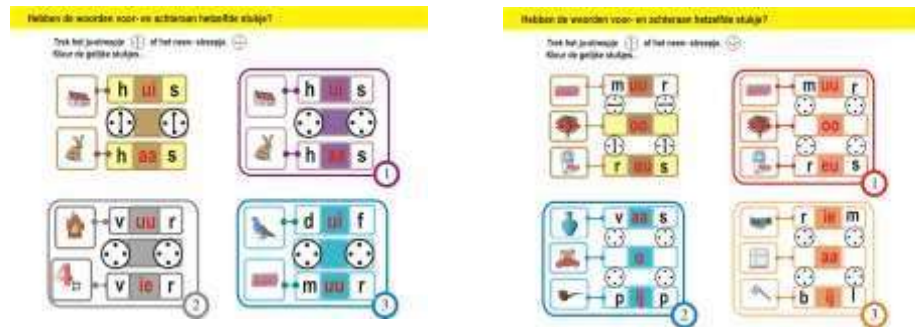
Figuur 10: werk- en speelblad met variant van de oefening met beginrijmen

spreken in de
spiegel

In een aantal gevallen hebben we in de klas gebruikgemaakt van een spiegel: kinderen konden zien welke bewegingen hun mond maakte bij het uitspreken: van een aantal klanken. Vermelden we nog dat ook hier de aangeboden woorden voor het kind nog steeds tweevoudig geleed zijn: een begin- en een eindstukje. Dat het beginstukje hier - of het eindstukje bij een eindrijm - nog verder kan onderverdeeld worden, laten we voorlopig buiten beschouwing.

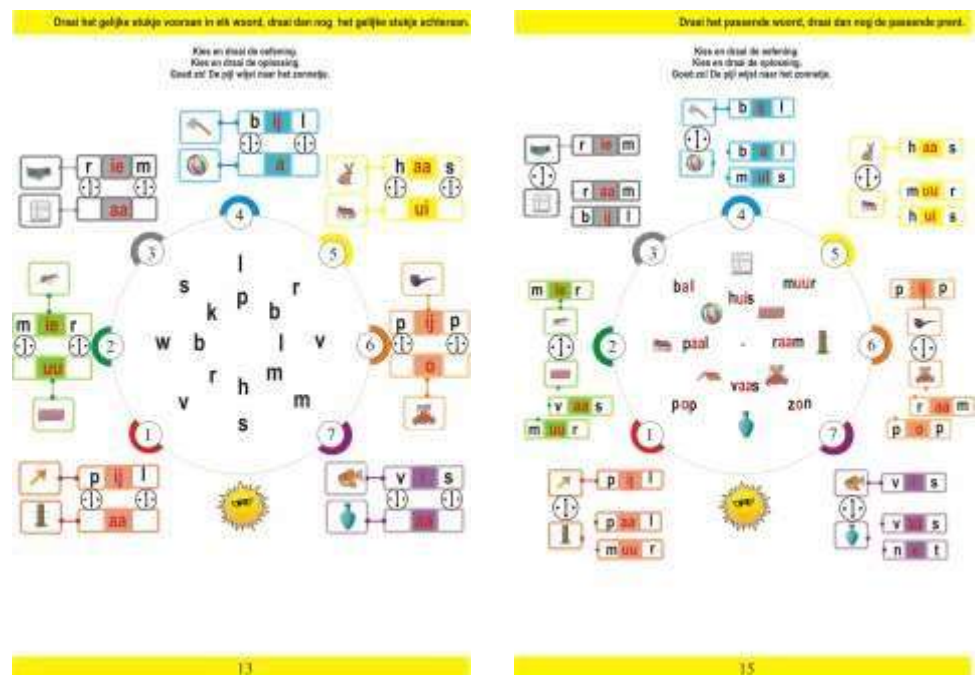
6.3. We werken met woordparen, op zoek naar een gelijk begin- en eindstukje

Boekje 3 vervolledigt de gevolgde weg door nu woorden te laten vergelijken met een gelijk begin- en eindstukje, woorden zoals ‘huis’ en ‘haas’ of ‘pop’ en ‘pijp’, Een steekproef.



Figuur 11: werkbladen met woorden die een gelijk begin- en eindstukje hebben

Op het werkblad in figuur 11 links worden de ja- of neen-streepjes ingevuld, de gelijke woorddelen worden ingekleurd. Op het werkblad rechts is de opdracht analoog, maar nu ontbreken de grafemen vooraan en achteraan in het middelste woord.



Figuur 12: speelbladen met woorden die een gelijk begin- en eindstukje hebben

Bij het speelblad in figuur 12 links moet. eerst het begin- daarna ook nog het. eindgrafeem gedraaid worden. Op het speelblad rechts wordt eerst het passende woord, dan nog de passende prent gedraaid.

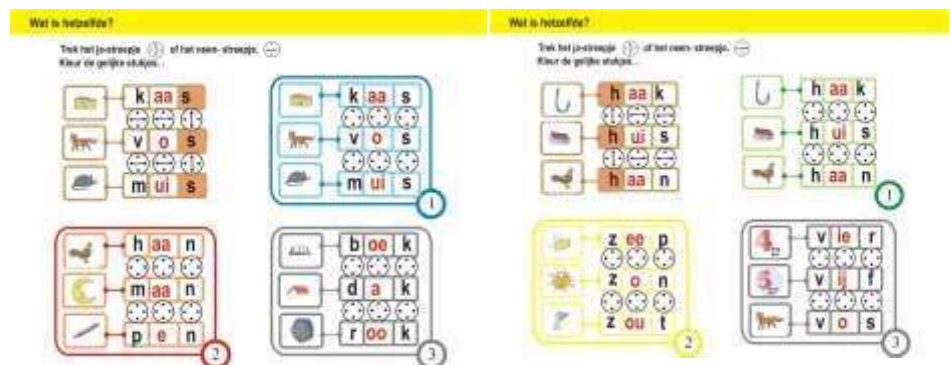
drievoudige
geleding van
de woorden
ontdekken

Met deze laatste stappen hebben kinderen ook de drievoudige geleding van de aangeboden woorden ontdekt. Bij woordparen met gelijk begin- en eindstukje heb je immers een begin- en eindklank of begin- en eindgrafeem, maar evenzeer een stukje in het midden, dat tot hiertoe nog niet ter sprake kwam, maar dat nu wel als stukje ontdekt wordt. Hoe het heet, dat is nog niet zo duidelijk, maar het is er, en dat is toch ook reeds een hele ontdekking. Een aantal kinderen slagen er overigens reeds in om die gelijke begin- en eindstukjes reeds te benoemen. Maar ook dat is hier nog geen vereiste.

6.4. We werken met woordparen en ontdekken alle samenstellende stukjes

combineren
van
verschillende
stappen

Boekje 4 geeft diverse oefeningen waarin woordparen uit de vorige boekjes met elkaar gecombineerd worden. Kinderen hebben er nu geen moeite meer mee om de gelijkenissen in klank- en schriftbeeld te ontdekken in woorden als 'kaas', 'vos', en 'muis'. Op het werkblad in figuur 13 links hoor je hen de woorden verklanken, trekken ze de ja- of neen-streepjes, kleuren wat hetzelfde is in de drie woorden, en je hoort hen het gemeenschappelijke stukje meer dan eens beklemtonen. Op het werkblad rechts in figuur 13 hoor je hen dan weer uitvoerig 'zuchten' bij het verklanken van het gemeenschappelijke stukje 'h' in de drie woorden. Op een volgend werkblad, dat we hier niet weergeven, zijn dan weer alle middelste stukjes aan elkaar gelijk.



Figuur 13: werkbladen met woorden die de verschillende stappen combineren

beginnend
inzicht in het
taalsysteem

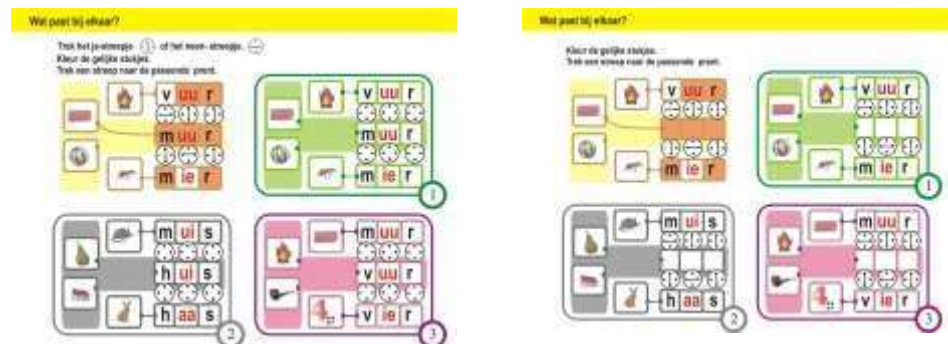
We hebben bij alle kinderen die deze bladen maakten, de test gedaan en gevraagd naar de naam van die gelijke stukjes. Ofwel zeggen ze het onmiddellijk, ofwel hoor je hen stilletjes de drie woorden zeggen en aandachtig beluisteren, dan vale het antwoord, en het is bijna steeds het juiste. De kinderen hebben een beginnend inzicht in het taalsysteem en dat was het hele opzet. De gememoriseerde foneem- grafeem koppelingen zijn er nog niet of misschien hier en daar toch reeds enkele. Maar dat werd niet nog verwacht of verondersteld. Het echte memoriseren van deze koppelingen gebeurt met andere werkbladen en opdrachten, en dat valt buiten het onderwerp van deze tekst en deze boekjes. Wij beperken ons hier tot het leren kraken van de taalcode. Als kinderen dat door hebben, dan, zo lijkt het ons, gaan ze met een veel groter zelfvertrouwen en grotere

motivatie het echte lezen aanvatten. Op de bijpassende speelbladen (hier niet weergegeven) gaan ze de gelijke stukjes in de drie woorden telkens 'draaien'.

*elementaire
vorm van
lezen*

Zetten we weer een stapje verder. Op het werkblad in figuur 14 links is de - niet verbaal gegeven, maar zelf te ontdekken - opdracht om het woord in het midden te verklanken en te verbinden met de passende prent, steunend op gelijkenissen in de woorddelen erboven of er onder. Eindrijm, beginrijm en woorden met een gelijk stukje voor- en achteraan worden in een groter en samenhangend geheel geplaatst. Het is eigenlijk al een elementaire vorm van lezen, zonder dat je de woorddeeltjes reeds gememoriseerd hoeft te hebben!.

Bij het invullen van de ja- of neen-streepjes merkt het kind hij de eerste oefening dat het te 'lezen' woord rijmt op 'vuur' en hetzelfde begin- en eindstukje heeft als 'mier'. Bij het uitluisteren komt dan niet 'bar in aanmerking, wel 'muur'.



Figuur 14: via het vergelijken van woorden met elkaar naar een vorm van ... lezen en dictée

Ook hier wordt heel wat geredeneerd. Zouden we dit willen expliciteren, dan zou dit als volgt kunnen. Om tot een oplossing te komen, horen we de kinderen een abductie maken, waaruit ze deductief een experiment afleiden, dat ze vervolgens inductief verifiëren. Niet anders dus dan in echte wetenschap, maar hier op kinderlijk niveau.

Zo kunnen ze veronderstellen (abductie) dat het om het woord 'muur' gaat. Om hierover zekerheid te krijgen, wordt een experiment bedacht (deductie). Je komt het te weten door het 'woord 'muur' vergelijkend uit te luisteren met de woorden 'vuur' en 'mier'. Je hoort de kinderen deze proef ook effectief uitvoeren en inductief ontdekken ze dat het woord 'muur' auditieve gelijkenis heeft met de beide andere woorden. Hieruit deduceren ze dan weer dat er ook visuele gelijkenis is en komen ze tot een verificatie van hun aanvankelijke hypothese.

Het woord 'bal' kan anderzijds niet in aanmerking komen omdat je bij het vergelijkend uitluisteren nergens gelijkenis hoort met 'vuur' en 'mier' en er dus ook geen gelijkenis mag te zien zijn.

Zo uitgeschreven lijken deze syllogismen misschien een redeneerspel te zijn, toch zijn ze dit, zoals reeds eerder werd gezegd, helemaal niet. Het is een aftasten van de basisredeneringen om een situatie logisch te doorgronden. Ook als de begeleider

*wetenschap
op
kinderniveau*

of begeleidster een foutief antwoord opmerkt en wil corrigeren, zegt hij of zij niet zomaar de juiste oplossing voor, maar verzoekt het kind om het experiment nog eens over te doen en wijst haast intuïtief de zwakke plekken in de onbewuste redenering aan: 'Rijmen 'vuur' en 'bal'? Hebben 'mier' en 'bal' een gelijk begin- en eindstukje? Laat. eens horen? En laat. het nu eens horen bij 'muur' en 'vuur'? Bij 'muur' en 'mier'? Meer is eigenlijk niet nodig. Bij fouten leidt het logisch herdenken naar de zwakke plek in de kinderlijke redenering.

In een vorige versie van deze werkbladen konden de kinderen bij dit type van oefening kiezen tussen drie mogelijkheden, hier bijvoorbeeld tussen de prenten 'muur', 'bal' en ook nog 'haas'. Dan moesten de kinderen het verbindingsstreepje tussen prent en woord soms met een grotere kromming tekenen dan nu, met slechts twee prenten, het geval is. Voor sommigen gaf dit ruimtelijke en zelfs motorische problemen. Daarom dus werd het aantal prenten waaruit 'gekozen' wordt, herleid van drie naar twee.

*primitieve
vorm van
dictee*

Het werkblad rechtsboven in figuur 14 geeft een variatie weer van het vorige werkblad. Nu zijn wel alle ja- of neen-streepjes ingevuld en moet het te lezen woord eerst nog 'samengesteld' worden. Men zou het reeds als een primitieve vorm van dictee kunnen beschouwen. Voor een aantal kinderen is dit nog wat moeilijk. Zij mogen steeds van hun vorig werkblad afkijken (hier dus link" weergegeven). Afkijken lijkt ons voor onze beginnende lezertjes inderdaad ook een vorm van vergelijken. Zolang zij maar op een juiste wijze het grafische aan het auditieve koppelen, verstevigen ze die associatie en leren ze bij.

De bijpassende speelbladen geven dan respectieve opdrachten zoals in figuur 15 weergegeven. De passende prenten worden gezocht en 'gedraaid'. Zo moet in beide voorbeelden in figuur 15 het prentje 'muur' worden gedraaid, te kiezen uit een drietal andere prenten die doorheen de openingen van de draaischijf zichtbaar worden op het speelblad. Wegens het ontbreken van het gedrukte woord 'muur' in de tweede oefening is deze uiteraard iets moeilijker.



Figuur 7.5: (op het speelblad, met de draaischijf) Draai de ontbrekende prent

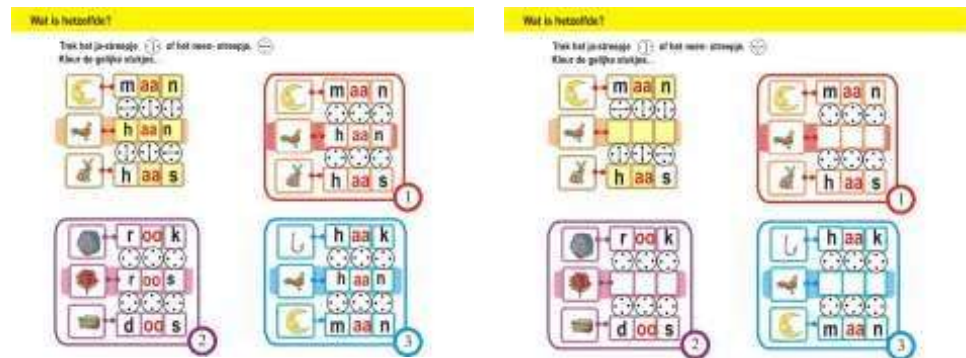
Je ziet kinderen genieten bij het maken van dergelijke oefeningen. Ze ontdekken geleidelijk dat zij dit hele leesproces aankunnen. Ze weten wat ze moeten doen en hoe het in zijn werk gaat en hebben hun vorderingen eigenlijk zelf in handen. Ze zijn ook helemaal niet afhankelijk van het aanleren van een volgend globaalwoord om een verdere stap te zetten. Ze weten trouwens helemaal niet van het bestaan van een globaalwoord af. En toch begrijpen ze steeds beter hoe het lezen

in elkaar zit: het heeft te maken met gelijkenissen en verschillen in wat je hoort en wat je ziet, en in het leggen van het verband tussen beide.

6.5. *Kinderen lezen eenvoudige zinnen zonder dat de 'letters' gememoriseerd zijn*

*alle
verworven
inzichten
samen*

Boekje 5 tenslotte brengt alle verworven inzichten uit de vorige boekjes op een speelse wijze bij elkaar, en gaat ook weer een stapje verder. Als bekroning van alle decodeerwerk lukt het onze beginnende lezertjes uiteindelijk om aan de hand van een prentenreeks eenvoudige zinnen te verklanken. Ze doen dat bovendien zonder dat ze ook maar één 'letter' echt gememoriseerd hebben. We illustreren dit iets verder in de tekst. Herhalen we met hen vooraf in dit laatste boekje nog even de reeds aangebrachte vaardigheden.



Figuur 76: Werkbladen waarbij ingevuld wordt wat hetzelfde is en wat niet.

Op het werkblad in figuur 16 links zoeken de kinderen naar de onderlinge gelijkenissen en verschillen in woordgroepjes als 'maan', 'haan' en 'haas' (een combinatie van eindrijm en beginrijm). Het is weer een herhalen van wat ze reeds kenden, en een situeren van dit alles in een ruimer geheel.

Kinderen luisteren de woorden uit om na te gaan uit welke stukjes het te zoeken woord is samengesteld. Zo hebben de woorden 'maan' en 'haan' in het midden en achteraan gelijkenis, zodat midden en eindstukje van het te zoeken woord 'haan' van 'maan' kunnen afgekeken worden. 'Haan' en 'haas' zijn dan op hun beurt weer vooraan en in het midden aan elkaar gelijk. Begin en middenstukje van het te zoeken woord 'haan' kunnen van 'haas' worden afgekeken. De kinderen vullen dus de ja- en neen-streepjes in en kleuren wat gelijk is. Wat blijkt nog? De drie woorden hebben een gelijk middenstukje.

Op andere werkbladen met woorden als 'huis', 'haas' en 'vaas' (combinatie van een gelijk stukje voor- en achteraan en eindrijm), ontdekken ze dat de laatste 'letter' steeds is ingekleurd en hetzelfde is. Op de werkbladen met woorden als 'reus', 'roos', 'rook' (combinatie van een gelijk stukje voor- en achteraan met beginrijm) zien ze ten slotte dat zulks voor het eerste woorddeeltje geldt.

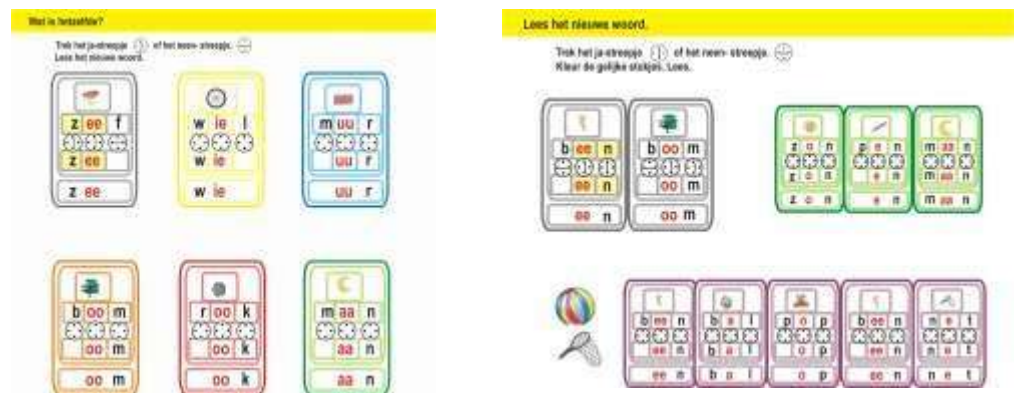
*afkijken is een
vorm van
vergelijken*

Op het werkblad in figuur 16 rechts vullen de kinderen de ja- en neen-streepjes in en kleuren de gelijke stukjes. Het is iets moeilijker, want je ziet de stukjes niet. We krijgen oefeningen die wel op een soort van visueel dictee lijken. Maar we laten de letters nooit echt op het werkblad overschrijven. Onze kinderen zijn er motorisch nog niet aan toe en de gebruikte drukvorm leent er zich niet toe. Lukt het een kind niet, dan mag het steeds van zijn vorige en ingevulde werkblad afkijken. Herinneren we eraan dat juist kunnen afkijken een vorm van vergelijken is. Ook zo leren onze beginnende lezertjes bij. Wordt het dan ‘alleen maar’ een visuele oefening? Wellicht niet, want we horen onze kinderen bij het invullen van de streepjes en het inkleuren der gelijke stukjes steeds weer de woorden verklanken. Het auditieve blijft dus gekoppeld aan het visuele.

*van uitwendig
vergelijken
naar inwendig
vergelijken*

De geledingen in de woorden, zowel auditief als visueel, komen hen steeds duidelijker voor ogen en klinken steeds meer vertrouwd in de oren. Woorden worden voortdurend en spontaan ‘gehakt’ en ‘geplakt’, ontleed tot in hun laatste samenstellende delen, en van daaruit weer samengesteld. Na al dit uitwendig vergelijken, het vergelijken van woorden met elkaar, komen onze kleuters bijna vanzelf op dit eerder vermelde inwendig vergelijken. De schijnbare omweg om woorden te vergelijken met andere woorden, lijkt de kortste weg te zijn geweest om de samenstellende stukjes van elk woord afzonderlijk te ontdekken. Het is een beetje alsof je naar een vreemd land bent geweest, en je bij je thuiskomst de dingen die je eens zo vertrouwd leken, nu in een ander licht begint te zien en hierbij ook nieuwe ontdekkingen doet.

Gaan we weer een stapje verder.



Figuur '17: uit bekende woorden nieuwe woorden samenstellen

Op het werkblad in figuur 17 links worden uit bekende woorden nieuwe woorden samengesteld. Na al het voorgaande begrijpen kinderen dat in het eerste voorbeeld het laatste stukje van het woord ‘zeef’ niet mag klinken. Ze hebben plezier bij het ontdekken dat die grote ‘zee’ in het woordje ‘zeef’ gevangen zit, dat ‘oom’ in de ‘boom’ zit, en het ‘uur’ in ‘muur’.

*de code
gekraakt!*

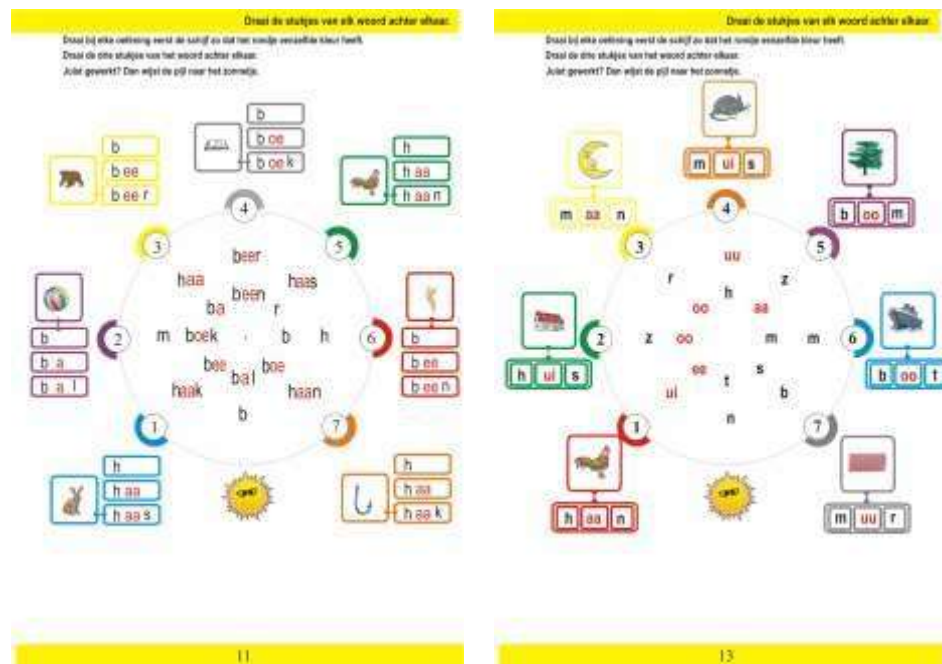
Het is nu geen grote stap meer om de woordgroepen en zinnen op een volgend werkblad rechts, te verklanken. Kan je als kind op dit blad een woord niet lezen? Geen probleem, we gaan een stapje terug en bekijken de prent boven het te zoeken woordje. Na het zetten van de ja- en neen-streepjes, na het beluisteren van het woord en het woorddeel en het inkleuren van de gelijke stukjes, lukt het wel. Kinderen blijken enorm gemotiveerd en vragen nieuwe werkbladen. Het verklanken van elke nieuwe zin lijkt hen als een nieuwe overwinning: ‘Ik kan het lezen!’ juichen ze fier. Op een manier hebben ze gelijk: ze hebben de taalcode gekraakt en weten hoe het systeem werkt. Ze weten eveneens dat ze nog niet alle ‘letters’ kunnen lezen, maar dat hoeft ook nog niet. Dat is voor later. Het is alsof een groot toren gebouw in aanbouw is: het geraamte staat. er reeds en men kan zich een idee vormen van wat het gaat worden. De eigenlijke afwerking, de grafeem - foneemkoppelingen, komt later nog wel.

Ofschoon er nog niet expliciet op werd geoefend, hebben kinderen zoals te verwachten was wel reeds een aantal foneem-grafeemkoppelingen spontaan gememoriseerd. Meestal kennen ze ook reeds de stukjes van hun naam, samen met nog een aantal andere grafemen. Dat verschilt evenwel van kind tot kind.

*progressief
lezen van
woorden*

Het speelblad links in figuur 18 helpt onze beginnende lezertjes dan weer bij het ‘progressief lezen’ van de woorden. Telkens wordt een woorddeeltje meer verklankt en ‘gedraaid’. Het spel laat, in tegenstelling tot heel wat andere leerspellen, ook samengestelde antwoorden toe. De pijl op de draaischijf wijst bijvoorbeeld bij de oefening met nummer 1 slechts naar het zonnetje onderaan nadat achtereenvolgens de ‘h’, ‘haa’ en ‘haas’ werden gedraaid.

Op hun speelblad rechts in figuur 18 kunnen ze de associatie foneem-grafeemkoppeling verder inoefenen door per oefening de achtereenvolgende grafemen van het woord na elkaar te draaien. We horen de kinderen hierbij telkens het woord in stukjes hakken en deze stukjes afzonderlijk ‘draaien’. Voor de oefening met nummer 1 worden achtereenvolgens de letters ‘h’, ‘aa’, en ‘n’ gedraaid, waarna de pijl op de schijf bij het juist uitvoeren van de opdracht naar het zonnetje wijst. Als variatie zouden we op dit speelblad de woorden onder elke prent kunnen weglaten, dan echter wordt de associatie foneem-grafeem wel verondersteld en hoort ze niet meer thuis in onze reeks oefeningen op voorbereidend lezen.



Figuur 18: speelbladen voor verdere oefening van de grafeem-foneemkoppeling

7. Tot slot

Met de selectie speelbladen die we in dit artikel presenteren, zijn eveneens een aantal mogelijkheden van het rotaspel getoond:

- De kinderen gingen na of bijvoorbeeld woorden al of niet totaal gelijk waren aan elkaar (zie onder punt 6.). Hierbij werd gekozen uit slechts twee mogelijkheden: een 'ja' of een 'neen'.
- Dan weer werd gevraagd om bij een prent het passende woord te draaien (zie 6.2.). Elk van de zeven vragen vereiste hierbij een ander en enkelvoudig antwoord.
- Op de laatste twee speelbladen onder 6.3. was het antwoord samengesteld: het bestond telkens uit twee delen. Je moest om te antwoorden dan ook tweemaal een draaibeweging met de schijf uitvoeren. Zo draaiden de kinderen achtereenvolgens de gelijke stukjes van de woorden 'riem' en 'raam': eerst de 'r', dan ook nog de 'm'. Op het tweede speelblad moest eerst een woord, dan nog de bijpassende prent gedraaid worden. Pas daarna wees de pijl op de schijf naar het zonnetje onderaan de bladzijde
- En hierboven zijn de antwoorden drievoudig geleed. Bij de eerste oefening links draai je achtereenvolgens 'h', dan 'haa', dan 'haas'. Bij de eerste oefening rechts eerst 'h', dan 'aa' en ten slotte nog 'n'.

Injectie,
bijjectie en
surjectie

In wiskundige taal: vraag en antwoord kunnen zich verhouden als injectie, bijjectie en surjectie. De meeste didactische spellen kennen enkel de bijjectie of één-éénrelatie: elke vraag heeft één specifiek en enkelvoudig antwoord.

Op het laatste werkblad van deze reek" staan alle grafemen ten slotte in een groot lettertype vermeld en kunnen de kinderen die letters inkleuren die ze al kennen en onmiddellijk kunnen lezen. Het geeft hen en ons een beeld van hun vorderingen. En het toont hen ook dat het aantal echt te leren stukjes toch wel erg beperkt is. Onze Sofie zou na al het voorgaande, en hij het zien van het geringe materiaal dat slechts moest gememoriseerd worden, wellicht nooit in tranen zijn uitgebarsten. Ze zou integendeel het leren lezen met een overschot aan zelfvertrouwen en vreugde hebben vervolgd. En, O, ja, zij heeft: natuurlijk wel leren lezen. En neen, ze heeft haar globaalwoordjes in het doosje niet meer verder moeten oefenen. Het was overduidelijk dat dit in haar geval haar leesprobleem alleen maar erger zou maken. Zoals uit dit hele betoog mag blijken, hebben we met haar een aantal vergelijkende oefeningen gemaakt analoog aan wat hierboven beschreven werd. Enige lestijden later huppelde ze dansend rond met haar doosje globaalwoordjes. Ze heeft zich geen zorgen meer gemaakt omdat ze niet alle globaalwoordjes direct herkende. Maar dat hoefde ook niet meer. Ze had begrepen hoe het systeem in elkaar zat, en dat datgene wat je echt moest leren, heel beperkt was, en daar was ze vol enthousiasme aan begonnen: het leren van de 'losse lettertjes', via een aantal werk- en speelblaadjes. Maar met deze kennis leerde ze wel de globaalwoorden in haar doosje, en nog zoveel andere woorden 'echt' lezen.

Met al deze voorbereidende lees oefeningen is het vooropgestelde doel, het 'kraken van de taalcode' in een grote mate bereikt. Onze beginnende lezertjes kregen ruimschoots een antwoord op hun nieuwsgierige vragen over die vele 'woorden en lettertjes' waar de wereld van de grote mensen toch zo overvol van is. Ze hoefden daarbij geen woorden of letters echt te memoriseren.

*ideale leeftijd
voor
aanvankelijk
lezen bestaat
niet*

Hiermee mag ook duidelijk zijn dat een ongenueanceerd antwoord op de vraag op welke leeftijd kinderen nu met het aanvankelijke lezen mogen of moeten starten, toch wel aan heel wat voorbehoud onderhevig is. Belangrijk hierbij zijn vragen als 'Hoe gaan we dat doen?', en 'Wat wordt er van hen dan reeds vereist?' Zouden we Sofie doorheen haar tranen nog meer woordjes hebben laten memoriseren? Dat zou haar onder een nog grotere druk hebben gezet en haar afkeer voor het leren lezen nog sterk hebben vergroot.. Dat zou duren zolang zij ervan overtuigd bleef dat er geen systeem ter ontcijfering in de taal verborgen zit. Het andere uiterste is wellicht het niet willen ingaan op de gezonde en speelse leer- en leesgierigheid van die vele en vrolijk kijkende kindergenen naar die toch zo indrukwekkende wereld van de letters, en dit met een gestreng en nauwelijks gemotiveerd: Afblijven! Daar ben jij nog veel te jong voor!

De aanvankelijke wanorde van onze gegevens, het vele taalmateriaal, vereiste een ordenend beginsel om tot inzicht in het taalsysteem te komen. Zouden we dit ordenen starten door te trachten de woorden af te zonderen uit het geheel van de gegevens? Door ze 'op zich' te bekijken en te beluisteren, als vele op zich bestaande systemen zonder samenhang met elkaar en ze dan reeds te memoriseren? Als het aan Sofie lag, deden we dat heel zeker niet. Wat is er dan meer ordestichtend in deze schijnbare wanorde, zo vroegen we ons af, dan te vertrekken

van de gegevens, en hiermee met behulp van de passende criteria of normen logisch verder te redeneren? De rode draad bij onze hele didactiek is in wezen dan ook een logische zoektocht naar identiteiten, niet-identiteiten en deelidentiteiten of analogieën geworden. Wij hebben getracht die werkwijze consequent en doorgedreven toe te passen, en dit in heel wat varianten. Na het vele praktische werk met kleuters hebben we echt niet de indruk dat deze werkwijze bezwarend zou zijn voor onze beginnende lezertjes, wel integendeel. We zagen enthousiaste derdekleuterklassertjes te dikwijls geboeid en gedreven aan het werk bij het kraken van de taalcode. Eén ding is zeker: zij zullen nooit die zorgen kennen waar Sofie zo mee worstelde, want hoeveel globaalwoorden zij in het eerste leerjaar ook te memoriseren krijgen, zij zullen ze reeds ‘echt’ lezen, ze zullen ze lezen ‘uit de letters’.

Hiermee rijst dan de vraag wat in de kleuterklas aan lezen of voorbereidend lezen al mogelijk is, en of en hoe dit zijn aansluiting kan vinden in het eerste leerjaar.

Mocht het leren lezen via deze speelse en vergelijkende methode ook andere jonge lezertjes en lezeresjes een eenvoudiger en aangenamer antwoord kunnen geven op hun indringende vraag waarom de woorden er uitzien, .. juist zoals ze er uitzien, en hoe die taalcode toch te ontcijferen, dan heeft alle werk dat hieraan werd besteed zijn doel ruimschoots bereikt.

8. Literatuur

- Kohnstamm, P., *Keur uit het didactische werk*, Groningen / Djakarta, 1952-2, p.88-91.
- Van den Broeck, W. *De centrale rol van woordherkenning in de schriftelijke taalontwikkeling*, in F. Daems, K Van den Branden & L. Verschaffel, *Taal verwerven op school*, Acco, Leuven, 2004.
- Willmann, O., *Abriss der Philosophie*, Herder / Wien, 1959.
- Willmann, O., *Logica*, Ned. Bew, Léonard K, Standaard boekhandel, 1932.