

BAS KUNSTLER SCHRIJFT



BAS KUNSTLER SCHRIJFT



# BAS KUNSTLER SCHRIJFT

LUC CIELEN

Books must be read as deliberately and reservedly as they were written. It is not enough even to be able to speak the language of that nation by which they are written, for there is a memorable interval between the spoken and the written language, the language heard and the language read. The one is commonly transitory, a sound, a tongue, a dialect merely, almost brutish, and we learn it unconsciously, like the brutes, of our mothers. The other is the maturity and experience of that; if that is our mother tongue, this is our father tongue, a reserved and select expression, too significant to be heard by the ear, which we must be born again in order to speak.

Henry David Thoreau, *Walden*, 1849.

*Bas Kunstler schrijft.*

Tekst en illustraties: Luc Cielen

*Bas Kunstler schrijft* is als paperback te verkrijgen bij de auteur: [luc@cielen.eu](mailto:luc@cielen.eu)

Aanvullingen op dit boek vind je op:

<https://baskunstler.com/bas-kunstler-schrijft/>

© Luc Cielen 2019

## INHOUD

|                                        |     |
|----------------------------------------|-----|
| Voorwoord                              | 6   |
| LEREN SCHRIJVEN                        |     |
| Ieder kind tekent                      | 10  |
| Het schrijfgerief                      | 17  |
| De potlood- of pengreep                | 21  |
| Van rechten en krommen tot friezen     | 23  |
| Friezen worden letters                 | 35  |
| Van letters tot verbonden schrift      | 41  |
| De hoofdletters                        | 57  |
| Vier verschillende lettertypes         | 61  |
| Van kleuter tot zesdeklasser en verder | 67  |
| SCHRIJVEN                              |     |
| Creatief schrijven                     | 75  |
| Overschrijven (kopiëren)               | 94  |
| Woordenreeksen                         | 96  |
| Korte berichtjes en brieven            | 98  |
| Dictee                                 | 99  |
| SPELLEN                                |     |
| Drie spellingniveaus                   | 113 |
| Lettergrepen                           | 118 |
| Corrigeren (verbeteren)                | 126 |
| ANDEREN OVER SCHRIJVEN                 |     |
| Zo leer je kinderen lezen en spellen   | 128 |
| Dwaalspoor dyslexie                    | 132 |
| Toelichting bij de leerlijn spelling   | 139 |
| Een woord te zijner tijd               | 147 |
| De natuurwetten van het kind           | 154 |
| SCHRIJVEN IN DE VRIJESCHOOL            |     |
| Een taalles in de derde klas           | 160 |
| Een dagschema                          | 164 |
| Overzicht schrijfopdrachten per klas   | 166 |
| TOEMAATJE                              |     |
| Autisme in augustus                    | 172 |

## VOORWOORD

Toen de vierjarige Lisa hoorde dat oma boodschappen ging doen, rende ze naar de keuken, nam papier en potlood, zette zich aan tafel en begon te 'schrijven'.

'Wat schrijf je?' vroeg oma.

'Patatjes,' antwoordde Lisa.

'Ga jij het boodschappenlijstje maken?'

'Ja. Wat gaan we nog kopen?'

'Bloemkool.' Oma wist dat Lisa dat heel graag lustte.

Lisa schreef vlijtig op.

'Wat nog?'

'Appelen.' Lisa noteerde.

Al wat Lisa lekker vond kwam op de lijst en toen het blad vol krabbels stond, moesten een tweede en een derde blad eraan geloven. Zo zag het gekrabbel er uit:



Schrijven ging wel, maar lezen? Nee, hoor. De patatjes waren blijkbaar leesbaar, maar de volgende krabbels werden volstrekt willekeurig benoemd.

Het geschrijf van Lisa kwam volledig voort uit de nabootsing; zo doen de volwassenen nu eenmaal vóór ze naar de supermarkt gaan. Nabootsing is de eerste sterke impuls die we gebruiken om de kinderen te leren schrijven in de eerste klas.

Later beperkte het schrijven van Lisa zich tot het tekenen van haar naam en dat bleef zo tot ze naar de eerste klas ging. Ze was erop uit, want nu ging ze eindelijk echt leren lezen en schrijven. Eerst lezen, want dat stond bovenaan op haar verlanglijstje voor de eerste klas. Toch beweren pedagogen dat schrijven het lezen vooraf moet gaan

omdat het historisch zo gelopen is en omdat het voor het brein het beste is om de klank-tekenkoppeling via het schrijven te oefenen, al zijn er ook jonge kleuters die perfect woorden als bijvoorbeeld *volvo* en *opel* en andere automerken kunnen lezen, lang voor ze de motorische vaardigheden om te schrijven ontwikkeld hebben. Zo komen we bij de tweede impuls voor het leren schrijven: bij de kinderen moet de fijne motoriek voldoende ontwikkeld zijn. Vierjarige kleuters zijn zover en hebben dan ook baat bij sturing door de volwassene: goede potloodgreep en gepast schrijf- en tekengerief zijn nu aan de orde naast vele oefeningen om de fijne motoriek verder te ontwikkelen: vingerspelletjes, kralen rijgen enzovoort.

Hoewel bij vijfjarigen de nabootsingsdrang nog sterk aanwezig is, kunnen zij ook zelfstandig opdrachten uitvoeren en kun je vragen: 'Doe eens dit, doe eens dat,' maar ook: 'teken eens ...' waardoor gerichte tekenopdrachten in voorbereiding op het schrijven mogelijk zijn. Je hoeft daarmee niet te wachten tot de eerste klas; schoolrijpe kleuters zijn maar wat blij als ze zulke opdrachten krijgen. Dit is dan ook de derde voorwaarde die vervuld moet zijn om te leren schrijven: zelfstandigheid.

Iedere school kiest de schrijfmethode die ze het meest geschikt vindt. De ene kiest ervoor om te vertrekken van de kleine gedrukte letters om die via verbindingsstreepjes aan elkaar vast te hangen; de andere kiest voor een verbonden schrift dat uit de beweging voortvloeit. Ik kies voor een verbonden schrift dat uitgaat zowel van de beweging als van het kunstzinnige: twee elementen die ieder kind van nature meebrengt, zodat uit het krabbelen en het kleutertekenen het verbonden schrift ontstaat. Maar welke methode men ook kiest, altijd zal het leren schrijven uitmonden in een persoonlijk handschrift dat zeer afwijkend kan zijn van het schrift dat de school aanbiedt.

In het eerste deel van dit boek gaat het over de ontwikkeling van het kleutertekenen en hoe daarin twee basisvormen naar voren komen: ronde en rechte lijnen, later gevolgd door de opvulling van de vlakken

die door de rechten en de krommen gevormd worden. In de eerste klas van de lagere school komen de kinderen via het vormtekenen tot het verbonden schrift dat ze in de tweede en derde klas intensief blijven oefenen met als doel: een eigen handschrift ontwikkelen dat aan minstens drie eisen voldoet:

- leesbaar
- vlot
- mooi.

Deel twee van dit boek gaat over de schrijfoopdrachten in de lagere school. Het creatieve schrijven is het allerbelangrijkst, want aan de hand daarvan leren de kinderen aandacht hebben voor:

- spelling
- zinsbouw
- grammatica
- stijl
- voorlezen
- begrijpend lezen.

Het kopiëren van teksten, waaraan men in vrijescholen veel tijd en aandacht besteedt, kan beperkt worden tot een vorm van illustratie. Dictees daarentegen krijgen veel meer belang, want ze zijn niet alleen oefeningen en controles op de spelling, maar kunnen ook op een creatieve manier ingezet worden in verschillende vakken zoals rekenen, geschiedenis, aardrijkskunde en andere.

Het derde deel focust op spelling en hoe deze op drie manieren kan benaderd worden:

- vrij en anarchistisch
- respectvol en democratisch
- dwingend en dictatoriaal.



In deel vier maak je kennis met mijn commentaren op vijf andere auteurs die het in recent verschenen boeken over het leren schrijven hebben:

José Schraven (2004)

Erik Moonen (2012)

Scholengemeenschap Steinerscholen Basisonderwijs (2016)

Hans ter Beek (2016)

Céline Alvarez (2017).

In deel vijf mag je eens binnenkijken in een taalles in een vrijeschoolklas, lees je hoe een dagschema er kan uitzien en krijg je tot slot een ritmisch en rijmend toemaatje om de au-klank correct te spellen.

In dit boek haal ik regelmatig voorbeelden aan uit de lespraktijk van de vrijeschoolpedagogie, omdat dit, op één\* uitzondering na, de enige onderwijsvorm is die kunstzinnig basisonderwijs aanbiedt. Vrijeschool is in Nederland de benaming voor de onderwijsvorm die in België bekend is als steinerschool en in Duitsland en andere landen meestal waldorfschool genoemd wordt. Deze scholen zijn gebaseerd op het antroposofische mens- en wereldbeeld van Rudolf Steiner.

*\* Rinkerank in Kalmthout is een kunstzinnige basisschool zonder antroposofische achtergrond en maakt geen deel uit van de internationale waldorfschoolbeweging. Ze heeft onder andere het periodeonderwijs uit de vrijeschoolpedagogie overgenomen.*

Voor lijntekeningen in lange stroken of banden gebruik ik de namen *bandversiering* en *fries*, omdat ze in de sierkunsten voor dat doel gebruikt worden.

*Verbonden schrift* is de algemene benaming voor wat sommigen *gebonden schrift* en anderen *lopend schrift* noemen.

De fonetische weergave van woorden plaats ik in dit boek tussen rechte haken: bijvoorbeeld *boun* wordt voorgesteld als [bau] en *dauw* als [dau]. Klanken geef ik weer tussen schuine strepen, bijvoorbeeld de korte /e/ in *dek*, de lange /ee/ in *week* en de stemloze (doffe) /ə/ zoals in *de*.

Luc Cielen

Kalmthout, juni 2019

## DEEL 1: LEREN SCHRIJVEN.

### IEDER KIND TEKENT

Reeds vroeg in zijn ontwikkeling krijgt het kind aandacht voor het resultaat van zijn bewegingen. Sommige bewegingen laten een spoor na — in het zand, op een blad of elders — en dat boeit het kind. Daarna begint het kind vanuit de beweging te experimenteren. Het tekent op alles wat min of meer vlak is zoals papier, het tafelblad, de muur, de deur, de vloer, de zandbak en met alles wat het vindt: een steen, een stok, een krijtje en zo meer. De jonge kleuter heeft een grote behoefte om te tekenen, al ziet het er volgens de volwassenen meer uit als krabbelen en krassen.

Wat is er nu zo typisch aan dat gekrabbel? Het stelt op het eerste gezicht niets voor, het is niet figuratief en het kind heeft in eerste instantie ook geen behoefte aan figuratieve voorstellingen. Het gaat louter om het resultaat van de beweging. Meestal zijn dit kromme en gebogen lijnen, zelden of nooit rechte lijnen. Dit is logisch, gezien de motoriek van het jonge kind. Het zijn lijnen die puur vanuit de beweging komen met als scharnierpunt de romp, de schouder, de elleboog en de pols.



*Kleutertekeningen met elleboog en pols als scharnierpunten*

In de ontwikkeling van baby tot peuter zie je twee verschillende vormen van lijnen ontstaan. Er zijn lijnen die naar een cirkel evolueren en er zijn lijnen die gewoon heen en weer gaan, van onder naar boven en van links naar rechts. In de peutertekeningen zie je duidelijk de twee tendenzen.

De cirkelbeweging mondt meestal rond drie jaar uit in een gesloten vorm, min of meer een cirkel, die zowel ovaal als ingestulpt of uitgestulpt kan zijn. Maar binnenin is er altijd een lege ruimte die wat

later in de ontwikkeling opgevuld wordt met de eerste aanzetten van ogen, neus en mond.



*Door de cirkelvormige bewegingen ontstaan lege binnenruimtes.*

De heen-en-weergaande lijnen evolueren ook. Je ziet dat ze steeds dicht op elkaar komen en op den duur zo dicht opeen staan dat ze een zwarte, dikke, donkere massa vormen. Soms is de beweging daarbij zo hevig dat het blad (of de deur of de muur) erdoor beschadigd raakt. De lijn wordt als het ware driedimensionaal en dringt ín het materiaal. Dit zegt veel over de kracht waarmee het kind de beweging uitvoert, en de lijn is daar het zichtbare, zelfs tastbare resultaat van.



*Door de druk op het potlood of het krijt ontstaan donkere opeenhopingen.*

Zodra de peuter zijn bewegingen beter coördineert en het gekrabbel meer onder controle krijgt, komen de lijnen zachter en regelmatigier naast en over elkaar op het blad.



*Door minder druk op het potlood of het krijt ontstaan regelmatige lijnen naast elkaar.*

Begint het kind tussen zijn derde en vierde verjaardag — soms eerder — de cirkel te sluiten, dan verschijnen op de omtrek ervan min of meer rechte lijnen die van de cirkel uitgaan. Het is het moment waarop de kopvoeters ontstaan. De tekeningen worden nu figuratief: de kleuter wil iets meedelen: een kopvoeter stelt wellicht mama voor, een andere misschien papa en het kind ziet zichzelf waarschijnlijk in een derde kopvoeter.



*Uit de lege cirkel gecombineerd met rechte lijnen ontstaan de 'kopvoeters'.*

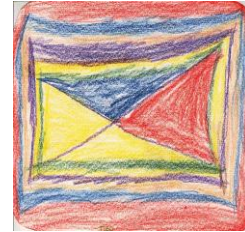
De heen-en-weerlijnen worden rond drie jaar meer gericht gestuurd vanuit de elleboog en geleidelijk vanuit de pols. Vele kleuters beleven er plezier aan om de randen van het blad op te vullen met min of meer rechte lijnen in verschillende kleuren. Eerst lijken het gordijnen aan weerszijden van een raam, maar ten slotte is het hele blad gevuld met veelkleurige lijnen die min of meer de omtrek van het blad volgen.



*Bladversieringen vanaf de rand naar het midden van het blad.*

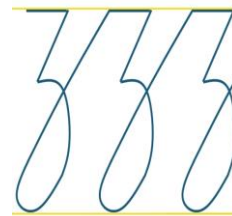
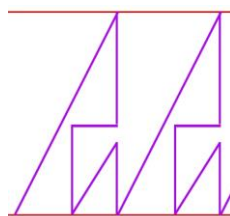
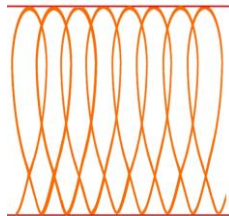
Of de rechte lijnen stralen vanuit het centrum van het blad. Deze lijnen vanuit het midden en vanaf de omtrek zijn 'versieringen' waaruit later het 'vormtekenen' ofte 'dynamisch tekenen' ontstaat met spiegelingen, symmetrieën en friezen (bandversieringen) enerzijds en het schrijven anderzijds.

## BAS KUNSTLER SCHRIJFT

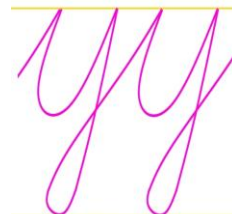
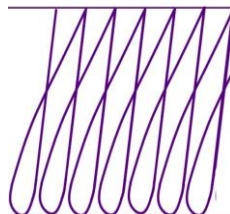
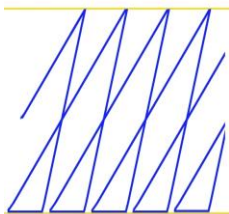


*Versieringen zowel vanaf de rand als vanuit het midden van het blad.*

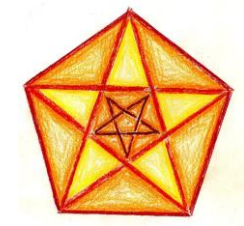
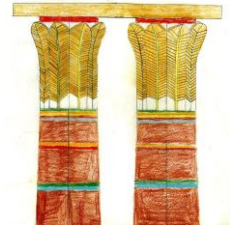
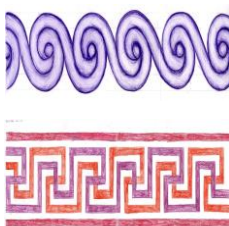
De bandversieringen leiden in de lagere school tot het verbonden schrift en tot een uitgebreide kennismaking met de sierkunsten van verschillende culturen. In de spiegel- en symmetrieoefeningen ontdekken de lagereschoolkinderen de sierkunsten en de vlakke meetkundige figuren.



*Bandversieringen (friezen): vormtekeningen in de aanloop naar het verbonden schrift.*



*Uit de bandversieringen ontstaan de lettervormen van het verbonden schrift.*



*Vormtekenen:  
Griekse meanders (friezen)*

*Vormtekenen:  
Egyptische kapitelen  
als symmetrieoefening*

*Meetkunde:  
Vijfhoek en vijfster*





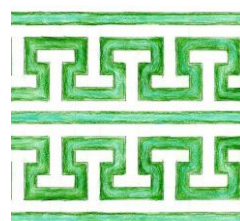
*Symmetrieoefening  
eerste klas*



*Dorische zuilen  
als symmetrie-  
oefening 5e klas*



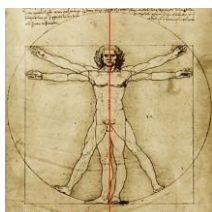
*Griekse Antefix  
als symmetrie-  
oefening 5e klas*



*Griekse meander als  
spiegel oefening  
5e klas*

In de loop van de derde kleuterklas mogen de kinderen verschillende eenvoudige bandversieringen oefenen. Dit hoeft geen klassikale activiteit te zijn, beter is het om dit met de kinderen individueel te doen, bijvoorbeeld tijdens het vrije spel. Zo kun je de ontwikkeling van ieder kind afzonderlijk nauwgezet opvolgen en kun je de potloodgreep bijsturen, mocht dit nodig zijn. De ideale potlood- of pengreep is de driepuntsgreep, maar niet alle afwijkingen daarvan hoeven gecorrigeerd te worden. Meer over de potlood- ofte pengreep lees je op bladzijde 21.

Welke bandversieringen kunnen in de kleuterschool aan bod komen? De opgaven 1 tot en met 25 van de reeks op bladzijde 30 en 67 e.v. zijn geschikt. Maar als kleuterleidster of -leider kun je naar eigen inzicht oefeningen ontwerpen. Het moeten trouwens niet alleen bandversieringen zijn, het kunnen daarnaast ook symmetrie- en spiegel oefeningen zijn. Bij een symmetrie oefening is de symmetrieas verticaal (zoals bij een mens). Bij een spiegel oefening is de as waarrond gespiegeld wordt horizontaal (zoals bij een watervlak).



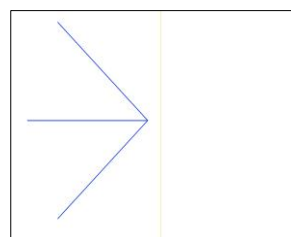
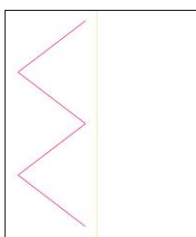
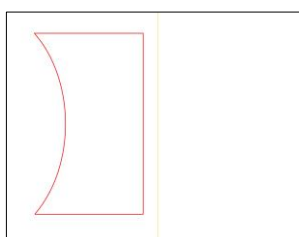
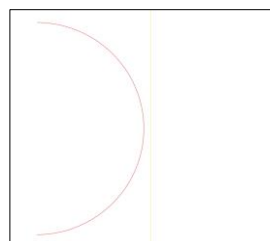
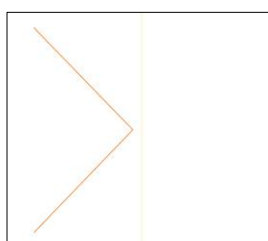
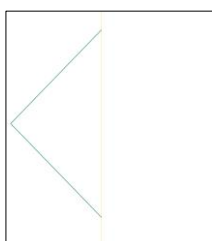
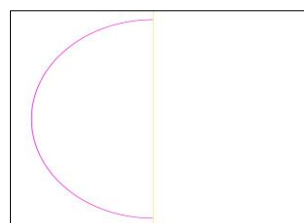
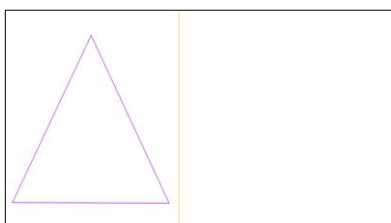
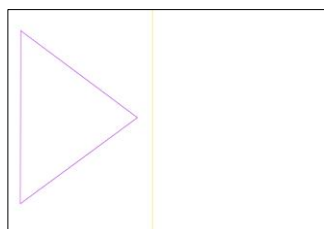
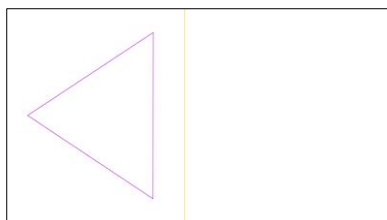
*Symmetrie*



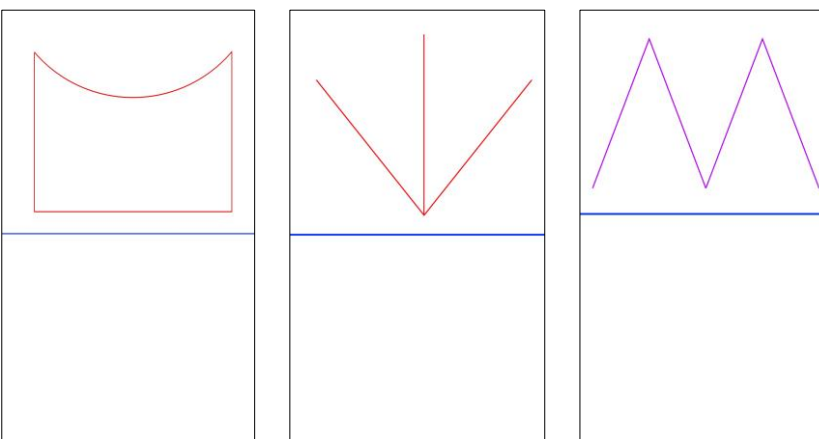
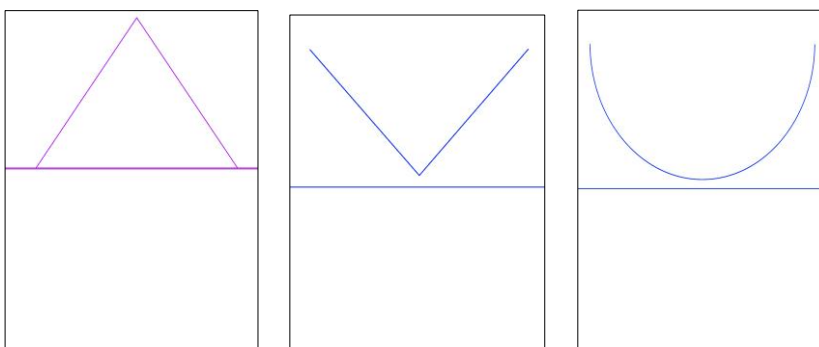
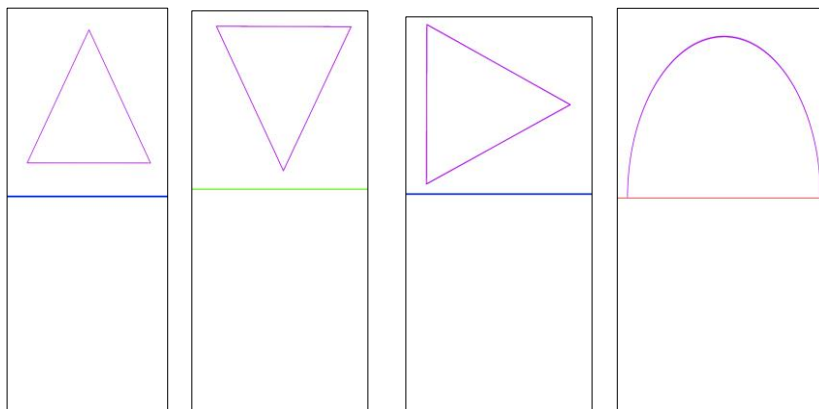
*Spiegel*

BAS KUNSTLER SCHRIJFT

Enkele eenvoudige symmetrie- en spiegel oefeningen voor kleuters en eersteklassers:



BAS KUNSTLER SCHRIJFT





## HET SCHRIJFGERIEF

Thuis en zeker in de kleuterschool zijn de kinderen gewoon om met kleurpotloden te tekenen en hun naam te schrijven. Bij het leren schrijven ga je dus ook voort op die gewoonte en begin je met kleurpotloden. Nu hebben kleurpotloden één groot nadeel: je moet er enige druk op uitoefenen om ermee te tekenen, waardoor je een indruk achterlaat in het blad. Bij het schrijven is dit niet wenselijk. Zolang de kinderen vormtekeningen maken, is een kleurpotlood geschikt, ook omdat ze op stevig tekenpapier tekenen. Zodra het echter om letters gaat en je een andere papierkwaliteit aanbiedt, is een schetspotlood beter. Kan een kind zo zacht met een schetspotlood tekenen en schrijven dat er geen indruk in het papier achterblijft, dan kan het overschakelen op een vulpen of een fijne zwarte stift of kleurstift. De overgang van kleurpotlood naar schetspotlood en van schetspotlood naar vulpen of stift gebeurt steeds individueel, nooit klassikaal. Kleurstiften zijn er in alle maten, diktes en kwaliteiten, maar meestal is de kleur te fel en de punt te dik of te zacht en dus niet geschikt om mee te schrijven. Meer hierover op bladzijde 44.

In sommige kleuterklassen werken de kinderen met kleurknotsen (dikke kleurpotloden) en waskrijtjes waarvan de dikte goed aansluit bij die van een vulpen; ze zouden beter geschikt zijn voor de kleine kinderhanden. Of dit zo is, is twijfelachtig. Ik geef de voorkeur aan dunne kleurpotloden omdat de dikte ervan een goede potloodgreep (pengreep) bevordert. De dikte van schetspotloden en dunne stiften sluit daar ook bij aan. Hoewel waskrijtblokjes totaal ongeschikt zijn om tot een goede pengreep te komen, zijn er kleuterscholen waar de kinderen met dit materiaal moeten tekenen. Sporadisch kun je waskrijtblokjes wel eens laten gebruiken om grote vlakken in te kleuren, maar eigenlijk kun je ze missen in de kleuterschool en horen ze er ook niet thuis.



*Waskrijtblokjes*



*Waskrijtjes*



*Kleurknotsen*

Glad A4-tekenpapier van 120 g of meer, met daarop de lijnen – liefst in kleur – geprint, is ideaal voor de vormtekeningen en de eerste schrijfbladen. In plaats van de lijnen te printen, kun je ze zelf tekenen waardoor je ook zelf de afstand tussen de lijnen kunt bepalen. Dit geeft meer mogelijkheden om gedifferentieerd te werken. Het blad leg je in landschapsformaat en laat je in twee vouwen. De kinderen werken elke figuur of letter af tot aan de vouw en laten dan hun werk controleren. Pas daarna mogen ze de rij volledig afwerken. Zie ook bladzijde 26.

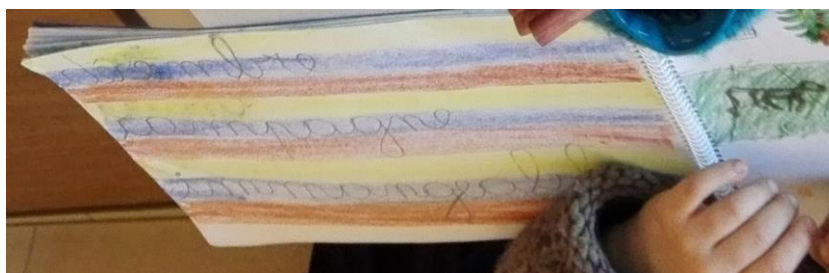
Gelijnd schrijfpapier kun je laten gebruiken zodra de kinderen het verbonden schrift enigszins beheersen en niet meer op het potlood, de vulpen of de stift drukken. Meestal gebruiken vrijescholen grote schriften in A4-formaat. Als je deze schriften open op tafel legt, krijg je een groot schrijfvlak van A3-grootte, een formaat dat niet altijd gemakkelijk te hanteren is, want veel plaats is er gewoonlijk niet op tafel. Maar als je voor eersteklassers die grote schriften in de hoogte halveert, krijg je een beter hanteerbaar formaat en kun je de opdracht per bladzijde beperken om toch nog een mooie bladspiegel te verkrijgen. In de loop van de tweede klas kun je dan grote schriften geven voor taal en rekenen, maar houd je er ook rekening mee dat sommige kinderen beter af zijn met de gehalveerde schriften. Je neemt bij voorkeur ook dunne schriften van 40 bladzijden. Kinderen vinden het altijd prettig, en het is ook stimulerend, om na een voltooid schrift aan een nieuw schrift te mogen beginnen. Dan mogen ze weer een titelblad maken met hun naam nog mooier dan in het vorige schrift. De gewoonte bestaat om bij de aanvang van elk schooljaar ieder kind nieuwe schriften te geven, maar dat is helemaal niet nodig. Een schrift dat eind eerste klas nog lege bladzijden heeft, kan perfect dienen om er in de tweede klas in voort te werken.

Een andere gewoonte die vooral de jongste jaren opgang maakte in steinerscholen en vrijescholen is het ‘versieren’ van de bladzijden door op de randen ervan een kader te tekenen met een waskrijtblokje. Dit is voor niets nodig en een mooiere bladspiegel krijg je er niet mee, integendeel. Daarbij aansluitend bestaat ook nog de gewoonte om de achtergrond van elk blad te laten inkleuren met waskrijtblokjes of ander tekengerief. Dit geeft altijd vreselijke resultaten. Sommige leerkrachten

laten de kinderen zelfs het blad eerst inkleuren waarna de tekst of de rekensommen daarover heen geschreven moeten worden (soms zelfs met waskrijtjes). Waarom mag een blad niet mooi, rustig, maagdelijk blank zijn vóór je erop schrijft? Is dit overdreven inkleuren misschien een restant van de *horror vacui* uit oudheid en middeleeuwen? Het is in elk geval puur tijdverlies. De tijd die kinderen aan al dat ‘versieren’ moeten besteden is tijd die véél beter gebruikt kan worden om te schrijven of te rekenen.

Wanneer laat je een blad versieren? Als de tekst en de rekensommen afgewerkt zijn en er nog een lege plek overblijft die de bladspiegel uit evenwicht brengt, dan laat je op die plek een kleine tekening maken in verband met de inhoud van de tekst of het seizoen of een verhaal dat onlangs verteld werd; of je laat er een bandversiering tekenen of je laat er enkele letters van het verbonden schrift oefenen of je geeft een vormtekening op, bijvoorbeeld een spiegeloefening of een symmetrieoefening. Elk moment van de schooltijd kan zinvol besteed worden aan oefenen.

Wat helemaal niet goed te praten valt, is de gewoonte die ik in enkele scholen zag in de eerste, tweede en derde klas. Daar liet men de kinderen met waskrijtblokjes of kleurpotloden lange stroken tekenen. Daarna moesten de kinderen op die stroken schrijven met dikke kleurpotloden.

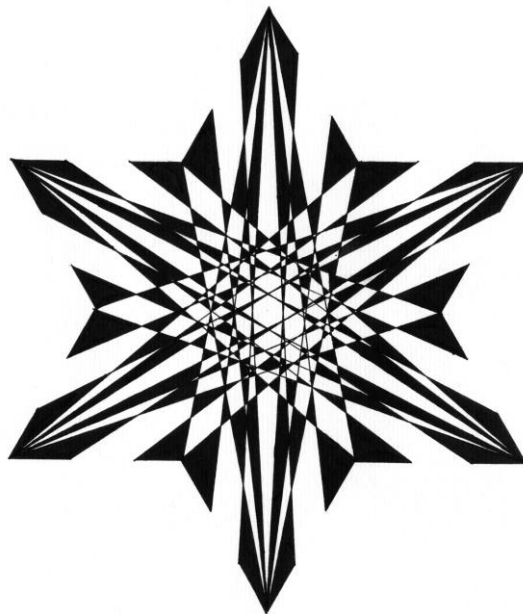


In de afbeelding hierboven uit een derde klas zijn enkele minder gunstige zaken zichtbaar:

- het blad is te groot;

#### BAS KUNSTLER SCHRIJFT

- de kleurbanden zijn een vervanging van de steunlijnen, maar zijn niet allemaal even hoog;
- de tekst is geschreven met een kleurpotlood, en kleurpotloden vergen meer druk dan een schetspotlood, vulpen of stift;
- de woorden zijn veel te groot geschreven;
- de tekst is op een donkere kleurstrook geschreven waardoor de kinderen nog harder op het potlood moeten drukken om de tekst enigszins leesbaar te maken.



*Vormtekening 6e klas*

## DE POTLOOD- OF PENGREEP

Als er thuis en in de kleuterschool geen aandacht is voor een goede potloodgreep, gaan de kleuters zelf een potloodgreep ontwikkelen die afhankelijk is van datgene waarmee ze tekenen.



Een goede potloodgreep zoals de driepuntsgreep verkrijgen de kinderen het gemakkelijkst met dun tekenmateriaal; dunne kleur- en schetspotloden of stiften dus, hoewel het ook daarmee wel eens fout kan gaan, zoals je op de middelste foto onderaan kunt zien. Als ze dik materiaal gebruiken, kunnen de kinderen niet goed zien wat ze op het blad tekenen of schrijven. Op de twee foto's bovenaan is dit duidelijk vast te stellen. Als ze dunne potloden of stiften gebruiken en niet te dicht bij de punt vasthouden, zien ze de punt op het blad bewegen en daarmee dus ook wat ze tekenen.

De driepuntsgreep tussen drie vingers potloodgreep. De als steun, de toppen duim houden het het potlood.



*Driepuntsgreep*

waarbij het potlood rust, is de ideale middenvinger dient van wijsvinger en potlood vast en sturen

#### BAS KUNSTLER SCHRIJFT

Om tot een vlot en soepel handschrift te komen is het nodig dat de kinderen leren om niet op het potlood te drukken. Op de foto hieronder zie je dat het kind veel te hard op het potlood drukt en daardoor ook krampachtig schrijft. De witte vlekken op de top van de wijsvinger en de duim duiden op te grote druk op het potlood, waardoor het bloed uit de vingertoppen wegtrekt. De druk op de wijsvinger is zelfs zo groot dat de vinger in de verkeerde richting doorbuigt. Schrijven is op deze manier een vermoeiende bezigheid. Met waskrijtjes en kleurknotsen tekenen in de kleuterschool kán als de kinderen daarnaast ook met gewone dunne potloden mogen tekenen. Teken met waskrijtblokjes vergt zo veel inspanning dat het af te raden is om ze in de kleuterschool te gebruiken.



## VAN RECHTEN EN KROMMEN TOT FRIEZEN

### **Rechte en gebogen lijnen**

In de tekeningen van de kleuter zie je zowel rechte als gebogen (kromme) lijnen.

Deze twee soorten lijnen worden de basis van het leren schrijven door een lange reeks tekeningen — friezen of bandversieringen of vormtekeningen genoemd — te maken waarin alle bewegingen van het verbonden schrift aan bod komen. Na een aantal tekeningen met rechte en gebogen lijnen afzonderlijk, ontstaan er combinaties van rechten en krommen, waaruit dan de verschillende lettervormen voortkomen.

### **Elke opdracht is een kunstwerk**

De friezen die je als voorbereiding op het leren schrijven laat tekenen, zijn in feite kunstzinnige vormen die op zichzelf staan en waardevol zijn. Je kunt ze dus net zo goed als kunstzinnige opdracht geven zonder tot het verbonden schrift te komen. Dit is trouwens het uitgangspunt van al het leren: elke oefening, elke opdracht is in se waardevol en bereidt nooit voor op iets anders, al mogen – en zullen – andere zaken uit het voorgaande voortvloeien. Dit houdt verband met hoe een kind is: een kind leeft in het nu en heeft er geen boodschap aan dat het iets moet doen voor later of als voorbereiding op iets anders. De pedagoog en vooral de didacticus weet waarom hij bepaalde opgaven aan het kind geeft, het jonge kind hoeft dit waarom nog niet te weten.

### **Van tekenen tot schrijven**

Al zijn hedendaagse kinderen vóór ze leren schrijven en lezen al vertrouwd met letters en cijfers, het principe om voor het leren schrijven uit te gaan van rechte en gebogen lijnen is in elk geval kunstzinniger dan te vertrekken van voorgeschreven of voorgevormde letters die maar hoeven nagetekend te worden of door los van elkaar staande letters te verbinden met verbindingsstreepjes.

In de kunstzinnige benadering krijgen de kinderen de kans om zelf te ontdekken welke woorden en letters ze geschreven hebben, zodat het lezen werkelijk voortvloeit uit het schrijven.

### **Fijne motoriek**

Laat je grote lijnen op het bord tekenen, dan wordt vooral de beweging vanuit de schouder aangesproken, terwijl de kinderen in de eerste klas over een veel fijnere motoriek beschikken. Een kind op deze leeftijd kan perfect met een potlood tekenen en heeft geen behoefte om eerst nog eens vanuit het grote gebaar te werken. Je mag de kinderen de oefeningen gerust met grote gebaren laten maken om hen in beweging te zetten, maar ze moeten tegelijkertijd datgene doen waar ze in hun ontwikkeling aan toe zijn, namelijk werken vanuit de fijne motoriek. Céline Alvarez laat de kleine bewegingen die nodig zijn voor het schrijven van letters al door driejarige kleuters oefenen; zij gaan daarvoor met hun vinger over grote letters uit schuurpapier, zodat de kinderen de letter goed kunnen voelen. In tegenstelling tot het kunstzinnig werken gaat zij uit van het resultaat. Zij biedt het resultaat aan terwijl de kunstzinnige methode het resultaat uit de beweging laat ontstaan.

### **Tussen lijnen tekenen en schrijven**

Sommige leerkrachten zijn ervan overtuigd dat een kind moet leren schrijven op ongelijnd papier. Pieter Witvliet oud-leerkracht aan een vrijeschool is er voorstander van:

*‘Bij het aanleren van het schrijven heb ik ‘mijn’ kinderen de eerste jaren nooit tussen lijntjes laten schrijven. Op het papier zonder lijnen leerden ze steeds meer om de letters even groot te schrijven, a.h.w. met het gevoel ‘van binnenuit’, niet van buitenaf gedwongen met een nog niet daarvoor geschikte motoriek. Zonder uitzondering leerden de kinderen netjes schrijven.’*

Ik geef de voorkeur aan gelijnd papier omdat dit voor beginnende schrijvers een goede steun is. Dit geldt ook voor de vormtekeningen. De begrenzingen boven- en onderaan zijn een hulp en moeten ook een hulp blijven en geen absolute verplichting. Dat een kind niet netjes binnen die lijnen blijft is helemaal niet erg. Een tekening of een letter kan gerust eens te klein of te groot zijn; het is maar door het vele tekenen dat ieder kind er geleidelijk in slaagt om binnen de begrenzingen te blijven. Het is de positieve respons van de leerkracht die daarvoor zorgt; straffen of punten aftrekken voor het niet

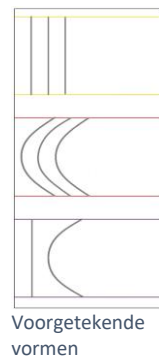


respecteren van de hulplijnen is hier absoluut niet aan de orde. Punten geven is trouwens nooit een goede zaak; de geleverde inspanning en het mooie resultaat zijn de beloning.

### **Voortekenen**

Elke figuur en elke letter teken je op het bord voor om klassikaal te oefenen. Dit oefenen kun je doen met grote arm-, hand- en voetgebaren, maar mondt altijd uit in kleine gebaren die de fijne vingermotoriek aanspreken. Het is trouwens ook zinvol om het leren schrijven te combineren met leren blokfluitspelen, breien, haken en boetseren met bijenwas, omdat daarbij uitvoerig beroep gedaan wordt op de fijne motoriek.

De eerste dagen/weken is het ook zinvol om de figuur of letter zeer zacht met schetspotlood op het blad voor te tekenen. De kinderen gaan met hun potlood over deze figuur of letter en gaan dan zelf verder met tekenen of schrijven. Merk je dat een kind het niet meer nodig heeft en zelf probleemloos de figuur van het bord kan overnemen, dan teken je de figuur of schrijf je de letter of het woord niet meer voor. Teken de vorm of figuur of letter (zie de afbeelding hiernaast) met schetspotlood voor op de bladen. Dit doe je met alle opgaven en voor alle kinderen. Vind je het te veel werk om voor elk kind alles voor te tekenen/schrijven, doe dit dan op één blad en kopieer het. Dit is echter minder persoonlijk. Er gaat niets boven de persoonlijke en individuele aanpak. Elk kind vindt het boeiend om te zien hoe de leerkracht het blad voor hem klaarmaakt. De leerkracht kan zo trouwens ook de tekening aanpassen aan elk kind als dat nodig is, en bepaalde vormen meer laten oefenen dan andere.



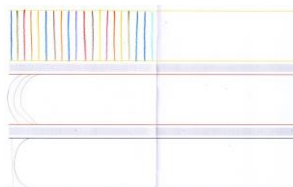
Je tekent de lijnen op het bord en laat de kinderen op verschillende manieren natekenen (met een hand in de lucht, met een voet op de vloer, met verschillende vingers op de tafel, op de rug van een klasgenoot, enz.) Je kunt tal van grote en kleine bewegingsmogelijkheden verzinnen en je zorgt voor voldoende afwisseling.

Het is niet per se nodig om op de allereerste schooldag van de eerste klas met deze oefeningen te starten, het kan op eender welk moment in de loop van de eerste klas gebeuren. Het is wel aan te raden om, zodra je ermee begonnen bent, er dagelijks mee voort te doen en elke dag drie opgaven te geven.

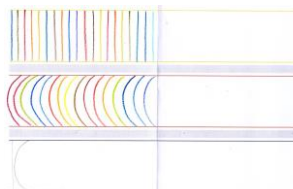
### Werkwijze

1. Je deelt de bladen met de voorgetekende vormen (figuren, letters) uit.
2. De kinderen schrijven hun naam op het blad, bovenaan of onderaan volgens eigen wens of zoals jij dat verlangt.
3. De kinderen vouwen het blad in twee en vouwen het weer open.

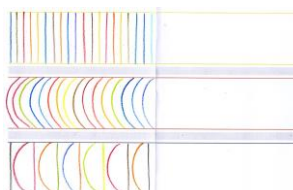
4. Na de klassikale vooroefeningen (arm, hand, voet, lucht, tafel, enz.) gaan de kinderen met een kleurpotlood eerst over de vorm (de rechte lijn) in schetspotlood en tekenen dan verder tot aan de vouw. Je volgt op en helpt indien nodig.



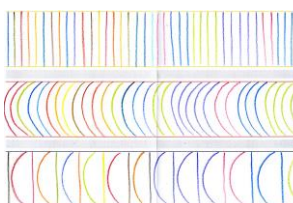
5. Je laat de gebogen lijnen in de middelste balk tekenen volgens hetzelfde principe: eerst over de schetspotloodlijn gaan met kleurpotlood en dan verder tot aan de vouw.



6. Ten slotte laat je de rechte en gebogen lijnen in de onderste balk tekenen, weer volgens dezelfde werkwijze.



7. Kinderen die de drie balken tot aan de vouw getekend hebben, tonen je hun blad. Voldoen de tekeningen min of meer aan je eisen – je wijst vooral de geslaagde tekeningen aan – dan geef je toestemming om de drie balken af te werken. Zijn er



geen goede lijnen bij, dan teken je er weer enkele voor in schetspotlood op de rechterhelft van het blad.

### **Hoe tekenen de kinderen de lijnen?**

1. Ze tekenen elke lijn in één beweging. Ze mogen nooit een tweede keer over de lijn gaan. Doet een kind dat toch, dan is dit geen drama, het is meestal een teken dat het te weinig zelfvertrouwen heeft. Met een vertrouwenwekkende begeleiding van de leerkracht komt dit mettertijd in orde.

2. De aanzet van elke lijn moet correct zijn. Als de lijn van boven naar beneden gaat, dan beginnen de kinderen ook bovenaan. Loopt de lijn van onder naar boven, dan beginnen ze ook onderaan. Je besteedt hieraan de nodige aandacht en helpt indien nodig.

3. De kinderen tekenen elke lijn in een andere kleur. Ze zijn vrij in het kiezen van de kleuren. Het is een gelegenheid om al hun kleurpotloden eens te laten gebruiken.

Een mogelijkheid is om de tweede helft van het blad slechts met enkele kleuren te laten afwerken met daarbij bijvoorbeeld de opdracht:

- 2 rode lijnen,
- 3 blauwe lijnen,
- 4 groene lijnen,
- 5 paarse lijnen,
- dan weer 2 rode lijnen, enz.

Dit levert een concentratieoefening op gecombineerd met tellen. Een van de volgende dagen geef je bijvoorbeeld deze opdracht:

- 3 blauwe lijnen,
  - 5 paarse lijnen,
  - 3 blauw,
  - 5 paars
- enz.

Of 2 oranje, 4 rood, 2 oranje, 4 rood. Aanvankelijk nooit meer dan 5 lijnen in dezelfde kleur zodat het overzichtelijk blijft. Later, als de kinderen deze opdrachten gewoon zijn en ze al veel geoefend hebben rond het getalbegrip, kan het ook met meer dan 5 lijnen in dezelfde kleur.

4. Elke dag laat je drie oefeningen maken. Om die reden hebben de bladen 3 balken of een veelvoud van 3.

5. Geraakt het blad niet af in de voorziene tijd, dan is dit geen probleem. Het blad mag onafgewerkt blijven of kan dagen, weken of zelfs maanden later nog afgewerkt worden. Deze bladen zijn ideaal om op een vrij moment te laten afwerken. De kinderen kiezen zelf welk blad ze willen afwerken — de volgorde speelt geen rol — maar je kunt ook zelf een blad kiezen en laten afwerken. Je zorgt dat er een plek in de klas is waar deze vormtekeningen per kind bewaard worden, zodat de kinderen ze zelf kunnen nemen. Het moet een gewoonte worden dat ze, zonder je daarvoor te storen, hun bladen nemen en afwerken zodra ze met een andere opdracht klaar zijn. Daardoor vermijd je de vraag: ‘Juf, ik ben klaar, wat moet ik nu doen?’ Hoe minder je deze vraag hoort, hoe beter. Beter voor de rust in de klas en beter voor de zelfstandigheid van de kinderen. De leerkracht houdt daardoor de handen vrij om kinderen te helpen en om individueel en gedifferentieerd te werken.

6. De tekeningen wisselen in het begin steeds af: rechte lijnen – gebogen lijnen. Na ongeveer een maand komen er gecombineerde vormen met rechte en gebogen lijnen. Geleidelijk komen dan de lettervormen tevoorschijn – dit zeg je niet vooraf, maar je laat de kinderen de letters ontdekken. Vanaf de 54e dag ontstaan er verbonden letters en woorden. Je laat de kinderen zelf de woorden ontdekken tijdens het schrijven.

### **Tijdschema en materiaalkeuze**

Van dag 1 tot en met dag 27:

- Bladen met 3 streken.
- De kinderen gebruiken dunne kleurpotloden.

Van dag 28 tot en met dag 36:

- Bladen met 6 streken.
- De kinderen gebruiken bij voorkeur een schetspotlood.
- Schetspotlood: HB of bijvoorbeeld een vulpotlood van Bic.

Van dag 37 tot en met dag 53:

- Bladen met 9 stroken.
- De kinderen gebruiken een schetspotlood en schakelen over op de vulpen of fijne stift zodra de leerkracht van oordeel is dat het kind eraan toe is.

De volgorde van de tekeningen:

Op de volgende bladzijden vind je de volgorde die ik zelf hanteerde. Wil je liever een andere volgorde gebruiken, kies dan naar eigen inzicht uit de reeks tekeningen, of ontwerp zelf vormen. Aanvankelijk wisselen rechte lijnen en gebogen lijnen elkaar af; vanaf de 21e dag komen er ook combinaties van rechte en gebogen lijnen.

Als de kinderen in de kleuterklas geen friezen of symmetrie- en spiegel oefeningen getekend hebben, kan het zijn dat de eerste tekeningen niet goed lukken. Dit is niet erg. Al tekenend, en zeker als je dagelijks de tekeningen laat maken zoals ze hier opgegeven zijn, zullen ze snel vorderingen maken.

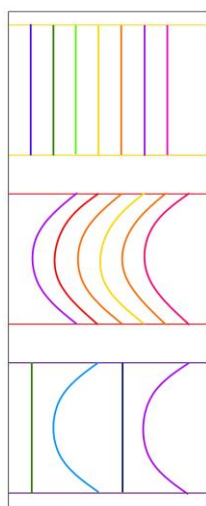
Problemen die je kunt tegenkomen:

- de rechte lijnen zijn niet recht;
- de gebogen lijnen staan in de verkeerde richting;
- de gebogen lijnen kronkelen;
- de lijnen beginnen niet aan de bovenste steunlijn en/of raken de onderste steunlijn niet;
- de lijnen zijn allemaal te lang, zowel bovenaan als onderaan;
- de lijnen zijn niet allemaal even lang;
- de lijnen staan te ver uiteen;
- de lijnen zijn allemaal te klein.

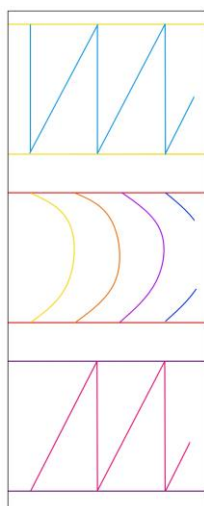
Meestal is er toch wel één lijn voldoende goed gelukt om ze aan te duiden als geslaagd.

Je kunt op andere momenten kleine arceeroefeningen – om de rechte lijnen te oefenen – en kleine cirkeltjes of lusjes – om de krommen te oefenen – laten maken op de achterkant van bladen waarvan de voorzijde al gebruikt is.

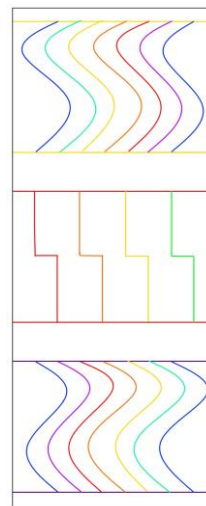
# BAS KUNSTLER SCHRIJFT



Dag 1  
Figuren 1, 2 en 3

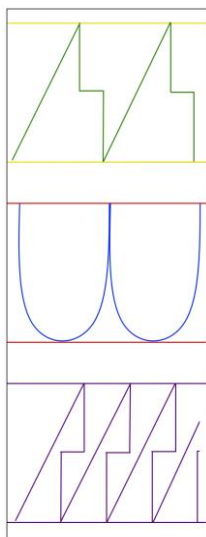


Dag 2  
Figuren 4, 5 en 6

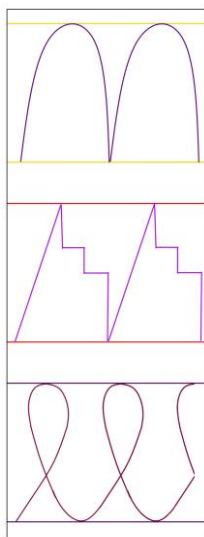


Dag 3  
Figuren 7, 8 en 9

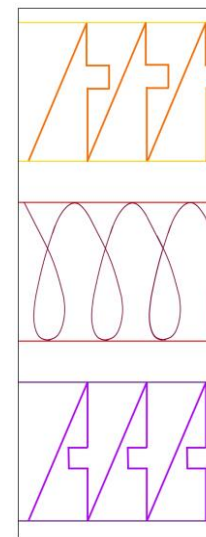
Figuur 6 is hetzelfde als figuur 4, maar figuur 6 begint onderaan (met een opmaat), terwijl figuur 4 bovenaan begint.



Dag 4  
Figuren 10, 11, 12

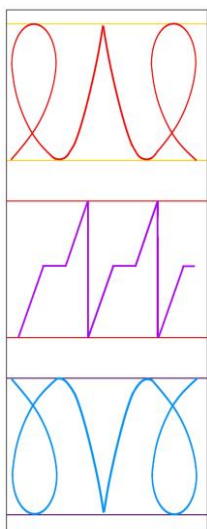


Dag 5  
Figuren 13, 14, 15

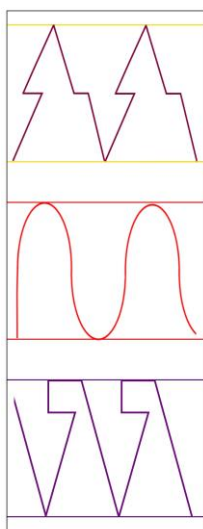


Dag 6  
Figuren 16, 17, 18

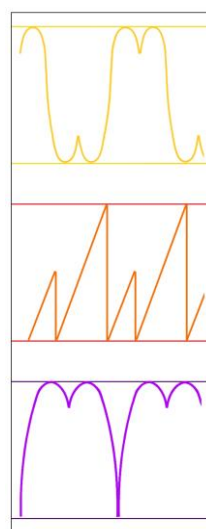
BAS KUNSTLER SCHRIJFT



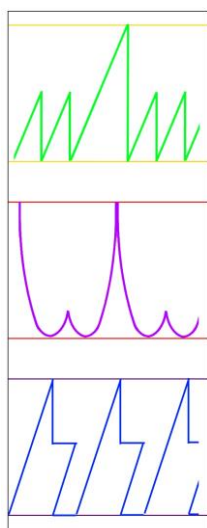
Dag 7  
Figuren 19, 20, 21



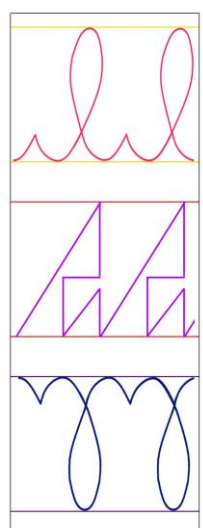
Dag 8  
Figuren 22, 23, 24



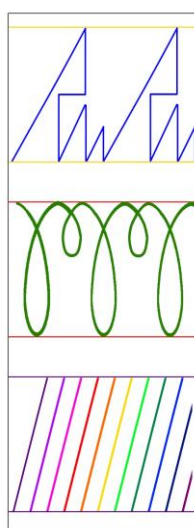
Dag 9  
Figuren 25, 26, 27



Dag 10  
Figuren 28, 29, 30

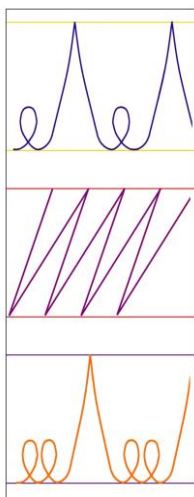


Dag 11  
Figuren 31, 32, 33

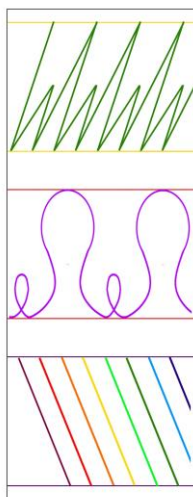


Dag 12  
Figuren 34, 35, 36

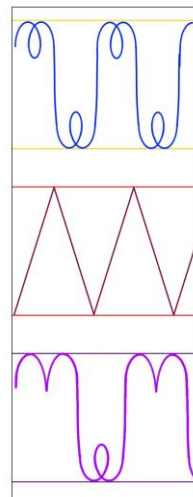
# BAS KUNSTLER SCHRIJFT



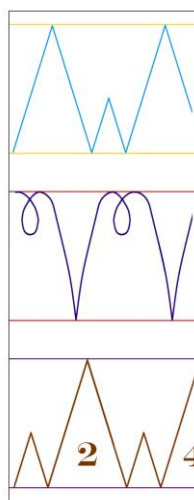
Dag 13  
Figuren 37, 38, 39



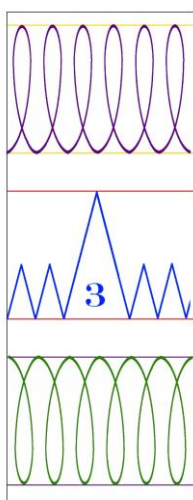
Dag 14  
Figuren 40, 41, 42



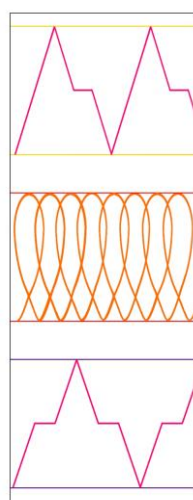
Dag 15  
Figuren 43, 44, 45



Dag 16  
Figuren 46, 47, 48



Dag 17  
Figuren 49, 50, 51

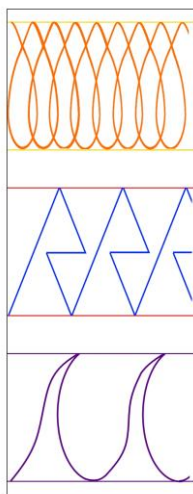


Dag 18  
Figuren 52, 53, 54

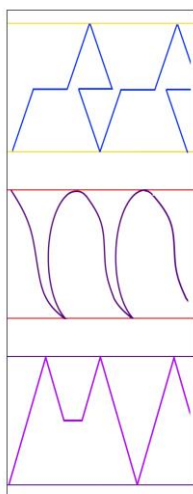
In figuur 48 (dag 16) is de tekening gecombineerd met de getallenrij van 2. In figuur 50 (dag 17) is de tekening gecombineerd met de getallenrij van 3.



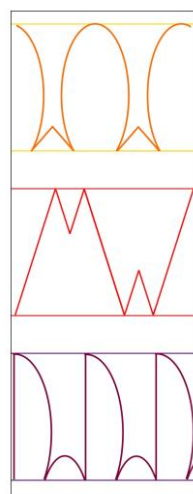
BAS KUNSTLER SCHRIJFT



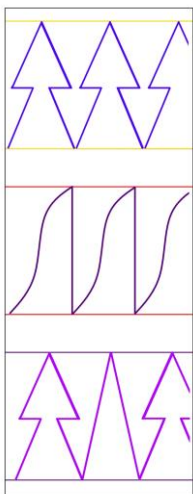
Dag 19  
Figuren 55, 56, 57



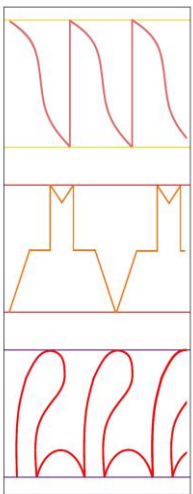
Dag 20  
Figuren 58, 59, 60



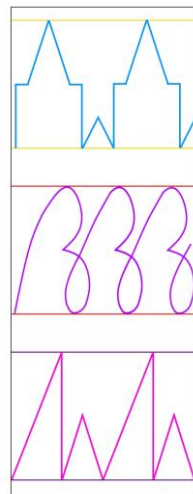
Dag 21  
Figuren 61, 62, 63



Dag 22  
Figuren 64, 65, 66

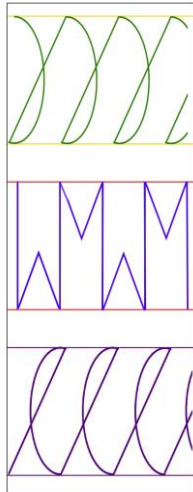


Dag 23  
Figuren 67, 68, 69

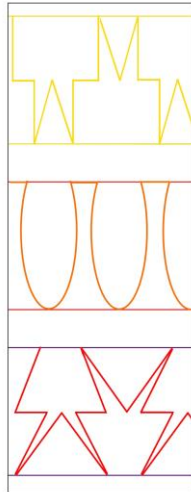


Dag 24  
Figuren 70, 71, 72

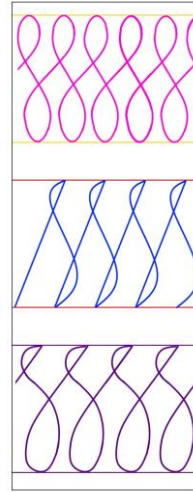
## BAS KUNSTLER SCHRIJFT



Dag 25  
Figuren 73, 74, 75



Dag 26  
Figuren 76, 77, 78



Dag 27  
Figuren 79, 80, 81

Tot en met dag 27 tekenen de kinderen steeds met kleurpotloden en op bladen met drie stroken.

Bladen met lijnen om de friezen op te tekenen kun je downloaden:

3 balken per blad:

<https://www.cielen.eu/lijnenblad-vormtekenen-voorbereidend-schrijven-3-balken-kleurpotlood.pdf>

6 balken per blad:

<https://www.cielen.eu/lijnenblad-vormtekenen-voorbereidend-schrijven-6-balken-kleurpotlood-of-schetspotlood.pdf>

9 balken per blad:

<https://www.cielen.eu/lijnenblad-vormtekenen-voorbereidend-schrijven-9-balken-schetspotlood.pdf>

## FRIEZEN WORDEN LETTERS

Vanaf dag 28 tekenen de kinderen op **bladen met 6 streken** en schakelen ze geleidelijk over van kleurpotlood op schetspotlood. De afstand tussen de steunlijnen is nu kleiner en de tekeningen worden meer en meer herkenbaar als letters. Het is aan de kinderen om te ontdekken welke letters te herkennen zijn. In voorbereiding op het verbonden schrift zijn de meeste vormen schuin overhellend naar rechts.

*Met één blad kom je nu twee dagen toe.*

De meeste letters worden voorbereid door vormtekeningen waarin de lettervorm uitgerekt of verbreed is en waardoor duidelijk te zien is welke bewegingen er bij het schrijven aan bod komen.

Aanvankelijk beginnen de kinderen nog met kleurpotlood, maar met de opdracht om de tekeningen zo zacht mogelijk op het blad te zetten. Ze gebruiken dan ook best donkere kleuren zodat de tekening nog zichtbaar is. Zodra de tekening voldoende zacht op het blad komt, krijgen ze een schetspotlood.

Welk schetspotlood?

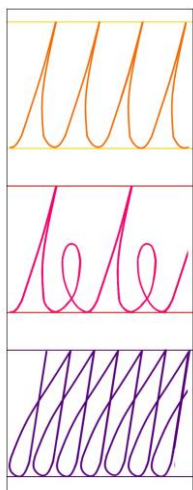
HB is het meest geschikt. B is te zacht en H is te hard. De vulpotloden van Bic (0.7 mm) met drie stiften erin zijn ook bruikbaar en hebben enkele voordelen:

- De punt is altijd scherp, puntenslijpers hoeven dus niet.
- Met één potlood komen de kinderen ruimschoots toe, tenminste als je erop let dat de kinderen de punt niet te lang maken waardoor hij afbreekt.
- Deze potloden hebben een gometje. Een kleine fout kan er snel mee hersteld worden.
- Elk potlood bevat drie stiften.

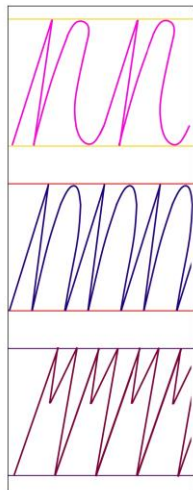
Er zijn ook enkele nadelen aan deze vulpotloden:

- De kinderen laten in het begin de stift te ver uitsteken en drukken er te hard op waardoor de stift afbreekt.
- Het is synthetisch materiaal (behalve de potloodstift).

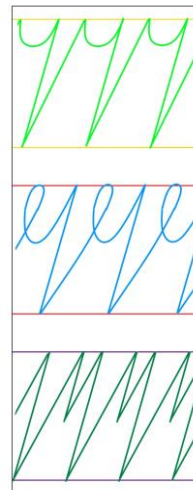
# BAS KUNSTLER SCHRIJFT



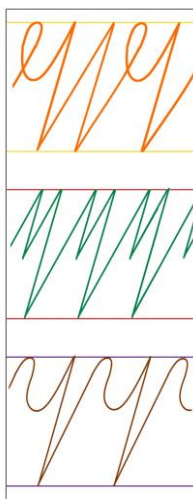
Dag 28  
Figuren 82, 83, 84



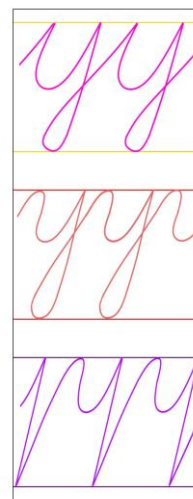
Dag 29  
Figuren 85, 86, 87



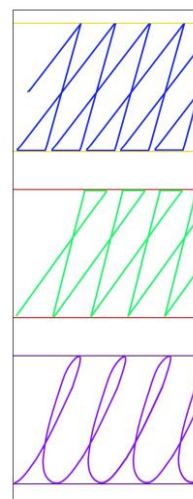
Dag 30  
Figuren 88, 89, 90



Dag 31  
Figuren 91, 92, 93



Dag 32  
Figuren 94, 95, 96

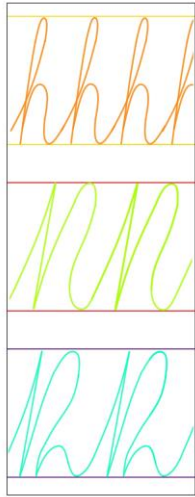


Dag 33  
Figuren 97, 98, 99

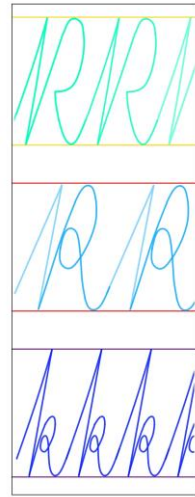
## BAS KUNSTLER SCHRIJFT



Dag 34  
Figuren 100,101,102



Dag 35  
Figuren 103,104,105

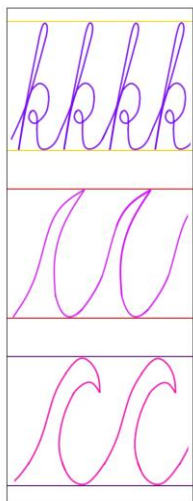


Dag 36  
Figuren 106,107,108

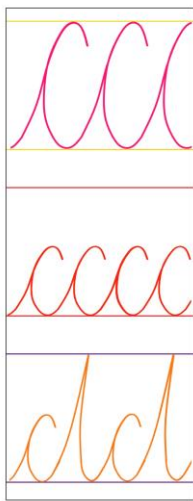
Van dag 37 tot en met dag 53 werken de kinderen op **bladen met 9 balken** en uitsluitend met **schetspotlood of vulpotlood**. Ze gaan nu proberen zó zacht op het potlood te drukken, dat er geen indruk op het papier ontstaat en dat de lijnen zéér zacht, zelfs bijna onzichtbaar worden. Pas als dat lukt, kunnen ze vanaf dag 54 overschakelen op vulpen of tekenstift (dunne viltstift).

*Met één blad kom je nu drie dagen toe.*

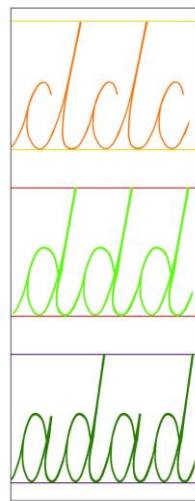
BAS KUNSTLER SCHRIJFT



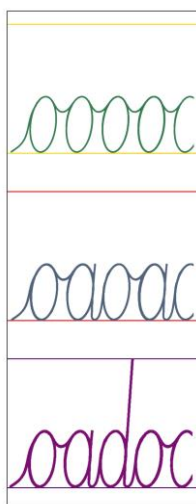
Dag 37  
Figuren 109,110,111



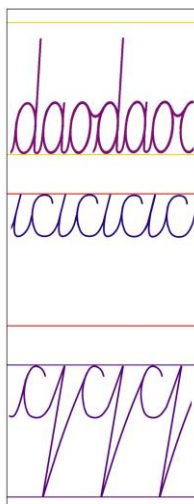
Dag 38  
Figuren 112,113,114



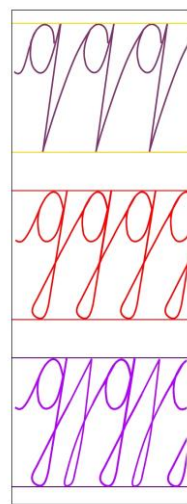
Dag 39  
Figuren 115,116,117



Dag 40  
Figuren 118,119,120



Dag 41  
Figuren 121,122,123

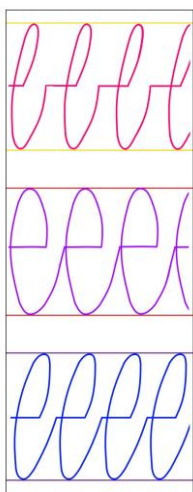


Dag 42  
Figuren 124,125,126

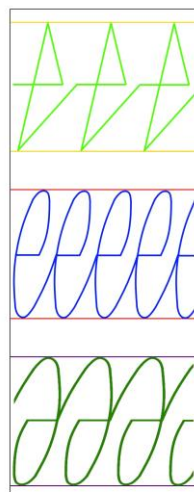
BAS KUNSTLER SCHRIJFT



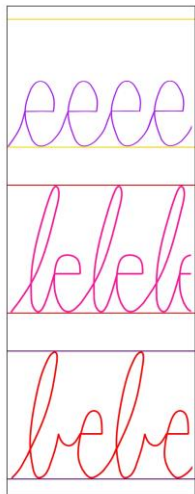
Dag 43  
Figuren 127,128,129



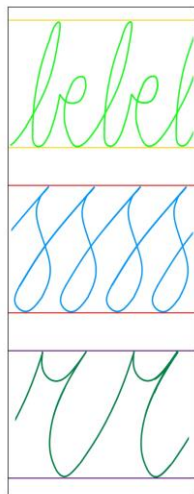
Dag 44  
Figuren 130,131,132



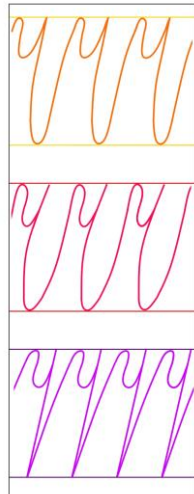
Dag 45  
Figuren 133,134,135



Dag 46  
Figuren 136,137,138

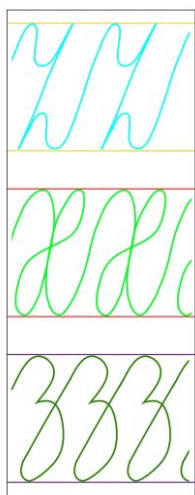


Dag 47  
Figuren 139,140,141

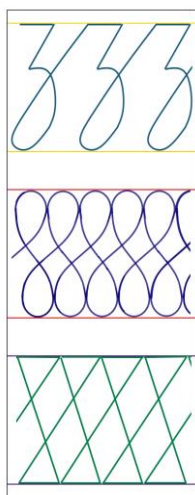


Dag 48  
Figuren 142,143,144

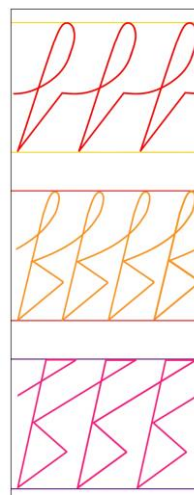
# BAS KUNSTLER SCHRIJFT



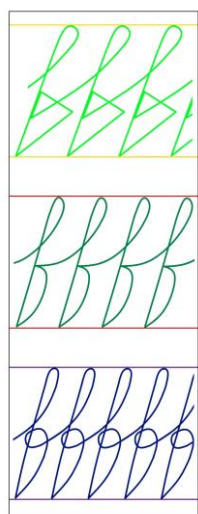
Dag 49  
Figuren 145,146,147



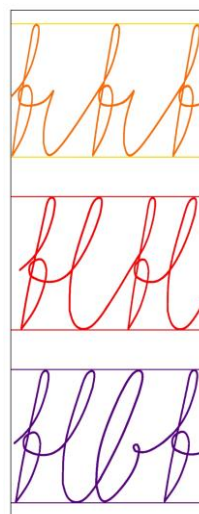
Dag 50  
Figuren 148,149,150



Dag 51  
Figuren 151,152,153



Dag 52  
Figuren 154,155,156



Dag 53  
Figuren 157,158,159



## VAN LETTERS TOT VERBONDEN SCHRIFT

Na 53 dagen zijn alle bewegingen van het verbonden schrift – ook van de hoofdletters – geoefend.

Vanaf nu krijgen de kinderen werkbladen met ingekleurde stroken. Elke strook bestaat uit drie banden:

Bovenaan een blauwe band zoals bovenaan in de kindertekeningen van de eerste klas meestal te zien is. Dit is de ‘lucht’. In de blauwe band komen de omhooggaande lussen en de stokjes van t en d. De lussen mogen nu niet meer tegen de bovenrand en de onderrand komen. Bij de tekeningen mocht dit wel, bij het schrijven niet, al is het niet nodig om daar zeer streng op toe te zien. Waarom mogen de lussen niet tegen de rand komen? Als bij het schrijven op gelijnd papier de lussen tegen de teksten op de lijn erboven of eronder komen, komt dit de leesbaarheid niet ten goede; daarom is die kleine spatie tussen lus en onder- en bovenlijn nodig.

Middenin is er een witte band met een paarse lijn onderaan. Dit is de steunlijn om op te schrijven. De kleine letters passen net in de witte band: ze staan op de lijn en komen tot aan de blauwe band. Deze witte band kun je vergelijken met de middenstrook in een kindertekening: het is de strook waarin het ‘verhaal’ van de tekening zich afspeelt.

Onderaan is een groene band die refereert aan de onderkant van de kindertekeningen: het ‘gras’. Hierin komen de neergaande lussen, maar deze raken nooit de onderste rand van de groene band, al is het niet nodig hier zeer strikt mee om te gaan.

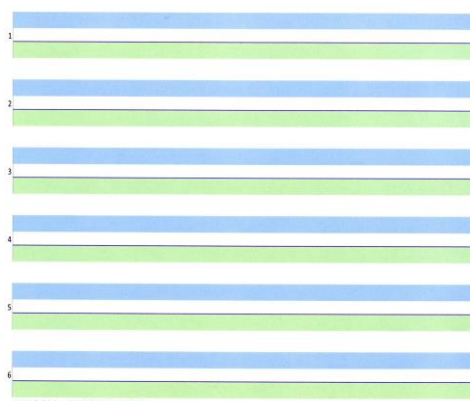
De blauwe, witte en groene stroken op deze bladen zijn afgeleid van de kindertekeningen. Daarin stelt de blauwe strook bovenaan de lucht of hemel voor. De groene strook (soms ook bruine strook) onderaan stelt het gras of de aarde voor. In kleutertekeningen en dikwijls ook nog in tekeningen van eersteklassers speelt het verhaal zich af in de witte

strook tussen de ‘lucht’ en het ‘gras’. Geleidelijk zullen blauw en groen elkaar naderen en gaat de tekening zich afspelen tegen een horizon waar blauw en groen elkaar ontmoeten. Het middendeel tussen blauw en groen verdwijnt dan. Voor het leren schrijven mogen de letters nog op de witte strook verschijnen. Hoe deze bladen uit de kindertekeningen ontstaan zijn zie je op de afbeelding hieronder.

*Van kindertekening tot oefenblad voor het verbonden schrift.*



De kinderen schrijven eerst op bladen met 6 blauw-wit-groene stroken, daarna op bladen met 9 blauw-wit-groene stroken. In de blauwe strook komen de opgaande lussen en stokken. In de groene strook komen de neergaande lussen en stokken.

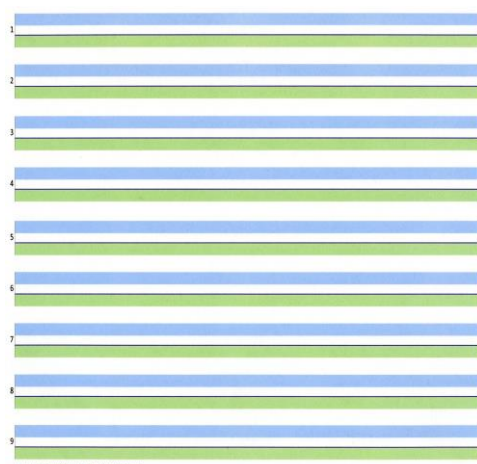


*Blad met zes stroken blauw-wit-groen. De blauwe en de groene stroken zijn 7 mm hoog. De witte strook met de steunlijn is 5,5 mm hoog.*

Bladen met 6 stroken blauw-wit-groen voor schetspotlood, vulpen of tekenstift kun je downloaden op het volgende internetadres:

<https://www.cielen.eu/liijnenblad-verbonden-schrift-6-balken-21-17-21-schetspotlood-vulpen-stift.pdf>

## BAS KUNSTLER SCHRIJFT



*Blad met negen stroken blauw-wit-groen. De blauwe en de groene stroken zijn 5 mm hoog, de witte strook met de steunlijn ertussen is 4 mm hoog*

Bladen met 9 stroken blauw-wit-groen kun je downloaden op dit adres:

<https://www.cielen.eu/liijnenblad-verbonden-schrift-9-balken-15-12-15-schetspotlood-vulpen-stift.pdf>

Zodra een kind **zéér zacht met het schetspotlood kan schrijven**, mag het met een vulpen of een zwarte of gekleurde tekenstift (dunne viltstift) schrijven. **De overgang van potlood naar vulpen/stift gebeurt derhalve niet klassikaal, maar individueel.**

Als een kind te hard op het potlood blijft drukken, kun je het volgende doen:

Laat de achterkant van het blad zien. Als de lijn doordrukt op de achterkant, dan kan het kind nog niet zacht genoeg met het potlood schrijven.

Je kunt aan het kind vragen om een letter te schrijven op de rug van je hand. Daarna doe je dit bij het kind met dezelfde druk zodat het kind voelt hoe groot de druk is. Dan laat je het kind voelen (ook op de rug van zijn hand) hoe zacht het moet schrijven.

Welke vulpen?

Er bestaan tal van vulpennen voor schooldoeleinden, bijvoorbeeld de houten vulpennen van Lamy.



Vulpen Lamy

Welke tekenstift?

Dunne zwarte viltstiften zoals deze van Staedtler Pigment Liner met een punt dikte van 0.05 of 0.07 mm.



Zwarte viltstift Staedtler Pigment Liner, punt dikte 0.05 mm

Dunne kleurstiften zoals deze van Stabilo Point 88 met een punt dikte van 0,4 mm.



Kleurstiften Stabilo Point 88 met punt dikte van 0,4 mm

### **Vanaf dag 54 beginnen de kinderen met letters en woorden.**

In tegenstelling tot alle andere schrijfmethodes starten de kinderen niet met afzonderlijke letters, maar met letters die aan elkaar verbonden zijn. Dat kan — en het is ook vanzelfsprekend — omdat bijna alle voorafgaande vormen aan elkaar verbonden waren. De kinderen kennen dit dus al en passen dit vanaf nu toe op de letters.

Omdat het saai is om een hele regel met dezelfde letter te vullen is het aangewezen om er een ritme in te brengen. Zo kun je vragen om vijfmaal een letter te schrijven, dan viermaal, dan driemaal, dan tweemaal, dan eenmaal en dan weer vijfmaal enz. Maar je kunt dit ook

in verschillende ritmes doen. De voorbeelden hieronder bevatten verschillende ritmes bij wijze van voorbeeld.

Waarom verschillende ritmes? Omdat de kinderen daardoor beter geconcentreerd blijven en regelmatig nakijken wat (en hoeveel) ze al geschreven hebben. Zo ontstaat de gewoonte om steeds na te kijken en na te lezen wat ze geschreven hebben. Dit is later heel nuttig bij het creatief schrijven.

Het is ook niet nodig om steeds één letter te herhalen. Omdat de verbindingen tussen de letters toch al geoefend zijn, kunnen de kinderen af en toe een woord schrijven op de bladen met 6 stroken blauw-wit-groen. Zodra de kinderen op bladen met 9 stroken blauw-wit-groen beginnen, schrijven ze hoofdzakelijk woorden en korte zinnen.

De opbouw van het schrijven gaat nu verder als volgt:

- 1. Letters met een scherpe aanzet binnen de witte band:  
**u, i, n, m, v, w, r, s.**
- 2. Letters met een gebogen aanzet binnen de witte band:  
**c, a, o, e.**
- 3. Letters met een lus in de blauwe band:  
**l, b, h, k, f** (met de f kun je wachten tot nr. 6 hieronder).
- 4. Letters met een lus in de groene band:  
**j, g.**
- 5. Letters die halverwege de blauwe band komen:  
**d, t.**
- 6. Letters die halverwege de groene band komen:  
**p, q, f.**
- 7. De letters **z, y** en **x.**

De werkwijze op de bladen met 6 stroken blauw-wit-groen blijft dezelfde als bij de vorige opgaven:

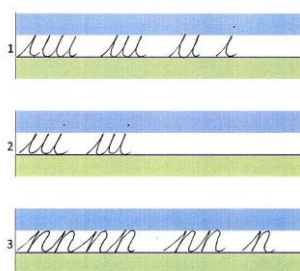
- eerst het blad vouwen en weer openvouwen;
- dan de letters schrijven tot aan de vouw;
- dan controleren — de kinderen komen pas bij de leerkracht als de 3 stroken tot aan de vouw gereed zijn;
- ten slotte de 3 stroken afwerken.

Kinderen die bepaalde letters vlot kunnen schrijven, kun je individueel aanvullende of vervangende opgaven geven. Zij kunnen op de rechterhelft van het blad bijvoorbeeld korte woorden schrijven.

De linkerhelft van het blad is voor elk kind hetzelfde en wordt ook klassikaal ingeoeft, de rechterhelft kan totaal verschillend zijn per kind. Links is dus klassikaal, rechts is individueel. Op de rechterhelft kun je dus bijvoorbeeld ook eerder geoefende letters – die nog niet goed gekend zijn - opnieuw laten schrijven.

### 54e dag

De letters *u*, *i* en *n*.



Daq 54: De letters *i*, *u*, *n*.

Je begint met de ongepunte *i* in een ritme van 4-3-2-1-4-3-2-1-... of een ander ritme, maar steeds de verbonden lettervorm eerst, dan pas de vrijstaande letter. Pas als de *i* apart staat zet je er een punt op.

Waarom geen punt op de verbonden *i*'s? Omdat ze hier nog refereren aan de bandversiering en pas bij de aparte letter de

overgang maken naar de letter *i*.

Als vanzelf ontstaat de schrijfwijze van de letter *u* en de combinatie *ui*. De letter *n* in de derde balk krijgt een ritme mee: bijvoorbeeld 4-2-1-4-2-1-... Als een kind onoplettend het ritme niet perfect naleeft, is dat geen probleem.

Vervangende of aanvullende woorden kunnen bijvoorbeeld zijn: *in*, *nu*, *min*, *muis*, *huis*, *muur*, *lui*, *uil*, *nul*, *muil*, *mug*, enz.

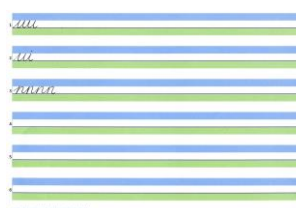
Vervangende en aanvullende woorden zijn alleen nodig voor kinderen die al voldoende vlot kunnen schrijven. In deze fase zullen dat er nog weinigen zijn, maar later kunnen de woorden als herhaling van bepaalde letterverbindingen aan bod komen. Zolang de kinderen de bladen met 6 stroken gebruiken is er weinig ruimte om deze woorden te schrijven, je

kunt ze echter ook laten schrijven ter afwisseling van taal- en rekenopdrachten op gelijnde of geruite bladen of je geeft een extra blad met 6 stroken.

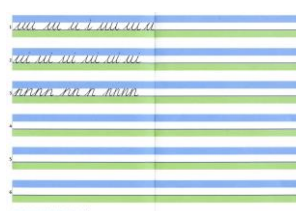
Als je woorden met een *i* erin laat schrijven, vraag dan aan de kinderen om eerst het hele woord te schrijven en pas daarna het puntje op de *i* te zetten.

### De werkwijze is als volgt:

1. Links tegen de rand heb je *uu*, *ui* en *nnnn* heel zacht voorgeschreven in potlood. Dit hoeft je niet te doen voor álle kinderen, je doet het alleen voor die kinderen van wie je weet dat het een hulp kan zijn.

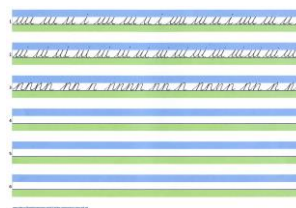


2. De kinderen gaan met hun schetspotlood over de voorgeschreven letters en vullen dan de rij aan tot aan de vouw in het midden van het blad. Als een kind uit verstrooidheid over de vouw gaat, is dat geen probleem.

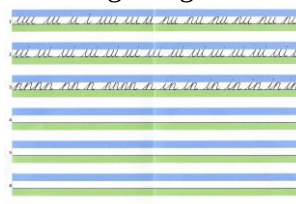


Zijn de drie stroken op de linkerhelft afgewerkt, dan toont het kind je zijn blad. Je beoordeelt niet te streng en wijst of duidt aan welke letters geslaagd zijn.

3. Is de linkerhelft goed geschreven of min of meer oké, dan mag het kind de rechterhelft van de stroken afwerken tot aan de rechterrاند. Indien nodig schrijf je de letters nog eens voor.



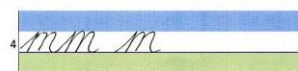
4. De kinderen die de linkerhelft van de balken goed geschreven hebben, kun je op de rechterhelft woorden laten schrijven. Je kiest eerst woorden zonder lussen, daarna – als het resultaat goed is – laat je ook woorden met een lus erin schrijven. Je kunt dus differentiëren,



zodat ieder kind een opdracht krijgt volgens zijn mogelijkheden. De lussen komen best niet tot aan de bovenrand van de blauwe strook. In deze fase is het echter geen probleem als dat toch gebeurt, later worden de lussen toch nog intensief geoefend.

Zijn er op de linkerhelft te weinig letters geschreven omdat het kind de spaties te groot gemaakt heeft of de letters te veel uitgerekte heeft, dan wijs je daar even op en laat je de rechterhelft verder aanvullen met letters die dicht bij elkaar staan.

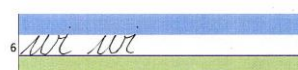
### 55e dag:



De letters *m*, *v* en *w*.



Op de kleurstroken 4, 5 en 6 komen de letters *m*, *v* en *w*.



Het ritme bij de *m* is in dit voorbeeld 2-1-2-1-2-1-...

Het ritme bij de *v* is 4-3-2-1-4-3-2-1-...

De *w* verbind je direct met de *i* omdat dit gemakkelijker is dan een aantal verbonden *w*'s achter elkaar.

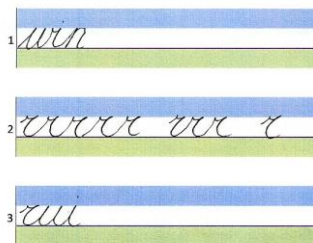
Daa 55: De letters *m*, *v*, *w*

Vervangende of aanvullende woorden kunnen bijvoorbeeld zijn: *mul*, *nul*, *wit*, *vuil*, *vul* + een keuze uit de woorden van de vorige dag (*ui*, *nu*, *in* ...).

De rechterhelft van het blad laat je – na controle van de linkerhelft – aanvullen met letters of met woorden. Als je woorden laat schrijven, vraag dan ineens ook aandacht voor de hoogte van de lus bij de letter *l* en de hoogte van de *t*. De lus van de *l* komt net niet tegen de bovenrand van de blauwe strook. De top van de *t* komt halverwege de blauwe strook en de neus (het horizontale streepje) ligt op de scheiding van de witte en de blauwe strook. Je hoeft dit nog niet al te streng te beoordelen, want later komen er nog vele oefeningen op de lussen en de streepjes in de groene en blauwe stroken. Het is zinvol om er nu toch al aandacht aan te besteden zodat de kinderen er al over gehoord hebben tegen de tijd dat ze er echt op zullen oefenen.



### 56e dag:



Dag 56: De letters w, r en r+ui

De w gecombineerd met i en n.

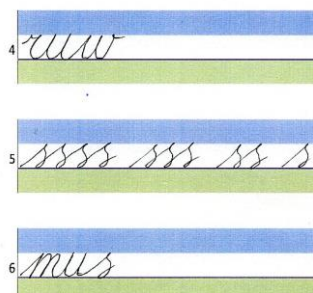
De r hier eerst in een ritme van 5-3-1-5-3-1-... of een ander ritme.

Daarna volgt een herhaling van u en i in verbinding met r.

Vervangende of aanvullende woorden kunnen bijvoorbeeld zijn:

*vuur, muil, ruik, ril, mus, nul* + een keuze uit de woorden van de vorige dagen.

### 57e dag:



Dag 57: r+u+w, letter s, m+u+s

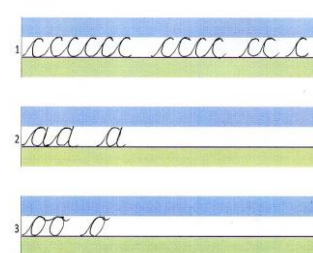
De letter r in combinatie met u en w.

De letter s in een ritme van 4-3-2-1-4-3-2-1-... of een ander ritme.

De letter s in combinatie met m en u.

Vervangende of aanvullende woorden kunnen bijvoorbeeld zijn: *mug, lus, sul, ruilen* + een keuze uit de woorden van de vorige dagen.

### 58e dag:



Dag 58: c, a en o

De c in een ritme van 6-4-2-1-6-4-2-1-...

De a in een ritme van 2-1-2-1-...

(lange aa en korte a, maar bij het lezen kan de enkele a ook lang klinken).

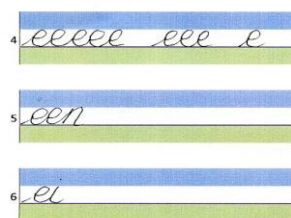
De o in een ritme van 2-1-2-1-...

(lange oo en korte o, maar bij het lezen kan de enkele o ook lang klinken).

Vervangende of aanvullende woorden kunnen bijvoorbeeld zijn: *uch, lach, och* +

een keuze uit de woorden van de vorige dagen.

### 59e dag:



Dag 59: e, een, ei

De letter *e* in een ritme van 5-3-1-5-3-1-...

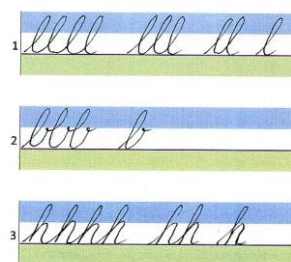
De *e* verbonden met de *n*.

De *e* verbonden met de *i*: dit geeft de schrijfwijze van de tweeklank *ei*.

Vervangende of aanvullende woorden kunnen bijvoorbeeld zijn:

*ruilen, wenen, wensen, lachen, mol, rollen* + een keuze uit de woorden van de vorige dagen.

### 60e dag:



Dag 60: l, b, h

Hier komen de hoge lussen.

De lussen komen net niet tegen de bovenrand van de blauwe band.

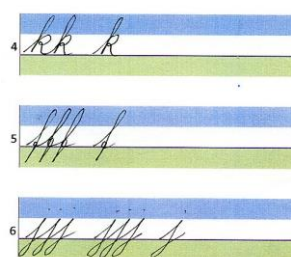
Eerst de eenvoudige letter *l*: 4-3-2-1-4-3-2-1-...

Dan de *b*: 3-1-3-1-3-1-... Let op de duidelijke verbinding tussen de *b*'s.

De letter *h*: 4-2-1-4-2-1-...

Vervangende of aanvullende woorden kunnen bijvoorbeeld zijn: *halen, malen, ballen, willen, wissen, vissen, lussen* + een keuze uit de woorden van de vorige dagen.

### 61e dag:



Dag 61: k, f, j

De letter *k*: 2-1-2-1-...

De letter *f*: 3-1-3-1-...

De letter *f* gaat over drie banden. In de hoogte zoals de *l*, *b*, *h* en *k*, in de diepte tot de helft (of iets meer) van de groene band.

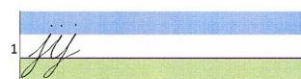
De letter *j*: 3-3-1-3-3-1-...

De kinderen mogen de puntjes op de *j* pas zetten als ze de 3 *j*'s geschreven hebben.

Vervangende of aanvullende woorden kunnen bijvoorbeeld zijn: *kussen, kus, juffen, juf, maf, lukken* + een keuze uit de woorden van de vorige dagen.

### 62e dag:

Het woord *jij*. Eerst de drie letters schrijven, dan pas de puntjes erop



Dag 62: jij, ag, g

zetten. De letter *g* laat je voorafgaan door de *a* omdat de beweging van de *a* gemakkelijk kan overgaan in die van de *g*. Hier schrijven de kinderen alle letters aan elkaar.

De letter *g* in de derde balk: 2-1-2-1-...

Vervangende of aanvullende woorden kunnen bijvoorbeeld zijn: *lagen, lachen, jij mag, jullie, muggen* + een keuze uit de woorden van de vorige dagen.

### 63e dag:

De letter *d* ontstaat uit de beweging van de letter *a*. Ook hier een doorlopende band (eerst tot aan de vouw, later verder).



Dag 63: ad, a, t

De letter *a*: 2-1-2-1-...

De letter *t*: 4-3-2-1-4-3-2-1-...

De letter *t* komt tot halverwege de blauwe band. Het horizontale streepje komt op de grens tussen witte en blauwe band of er net boven.

Vervangende of aanvullende woorden kunnen bijvoorbeeld zijn: *dada, mama, tut,*

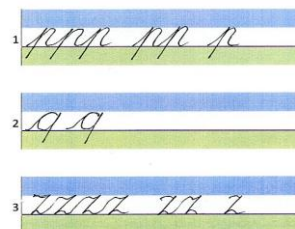
*lucht, witte* + een keuze uit de woorden van de vorige dagen.

### 64e dag:

De letter *p*: tot halverwege de groene band. 3-2-1-3-2-1-...

De *q* mag apart blijven staan of in verbinding met de *u*.

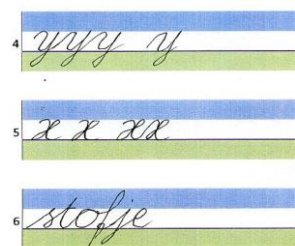
De *z*: 4-2-1-4-2-1-...



Dag 64: p, q, z

Vervangende of aanvullende woorden kunnen bijvoorbeeld zijn: *papa*, *pap*, *suiker*, *zagen*, *plagen* + een keuze uit de woorden van de vorige dagen.

### 65e dag:



Dag 65: y, x, stofje

De *y* (ypsilon): 3-1-3-1-...

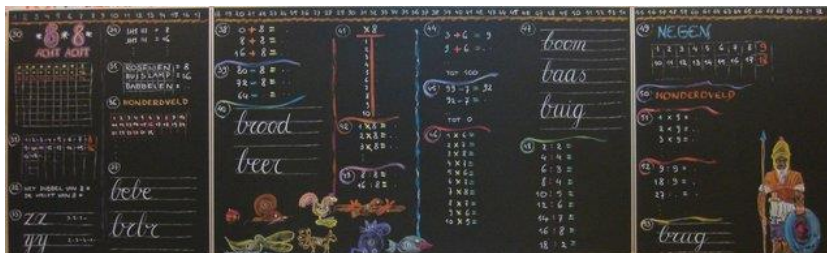
De *x* oefen je eerst apart, daarna verbonden.

Deze reeks oefeningen over de letters sluit je af met bijvoorbeeld het woord *stofje*, waarin haast alle bewegingen van de kleine letters van het verbonden schrift aan bod komen.

Vervangende of aanvullende woorden kunnen bijvoorbeeld zijn: *zuilen*, *zeilen*, *zoeken* + een keuze uit de woorden van de vorige dagen.

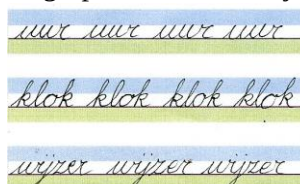
Tijdens de voorbije oefeningen op de bladen met zes stroken zijn – waarschijnlijk – alle kinderen van het schetspotlood overgeschakeld op de vulpen of de dunne tekenstift. Het verbonden schrift kun je nu verder laten oefenen op ware grootte. De bladen met 9 stroken blauw-wit-groen zijn hierbij een hulp, maar tijdens reken- en taalperiodes kunnen de kinderen ook oefenen op de gelijnde bladen en schriften, waarbij de afstand tussen de lijnen 8 mm is of op geruite bladen of schriften waarbij de afstand tussen de lijnen 10 mm is. Ik geef de voorkeur aan bladen en schriften met commerciële (rechthoekige) ruiten, met een lijnafstand van 8 mm.

Het is zinvol om reken- en taal oefeningen regelmatig af te wisselen met schrijfoefeningen omdat deze een moment van ontspanning kunnen zijn tussen het geconcentreerd rekenen of schrijven.



Met de opgaven van de 65e dag hebben de kinderen 13 weken lang dagelijks geoefend op het verbonden schrift. Zijn ze ermee begonnen op de eerste dag van het schooljaar dan is het nu bijna Kerstmis. Zij kunnen nu onmiddellijk beginnen met het schrijven van woorden, maar kunnen er ook mee wachten tot de eerste schooldag van het tweede trimester.

Op de bladen met 9 stroken blauw-wit-groen hoeft je geen bepaalde methode of een vast schema te volgen. Het beste is om woorden die in een of andere les aan bod gekomen zijn in verbonden schrift te schrijven op deze bladen. Heb je in de klas bijvoorbeeld gesproken over de tijd, dan kun je op deze oefenbladen de woorden *uur*, *klok*, *wijzer* enz. laten schrijven. Steeds weer tot aan de vouw in het midden van het blad. Heeft een kind de letters en de verbindingsen goed geschreven, dan kan het op de rechterhelft een ander woord schrijven of een extra oefening maken over letters of letterverbindingen die eerder minder goed geslaagd waren. Je kunt bijvoorbeeld klassikaal drie woorden opgeven zoals hierboven, en tijdens het zelfstandige werk kun je nieuwe woorden opgeven of oefeningen over minder gekende letters en letterverbindingen laten maken.



Woorden oefenen

Wil je toch liever methodisch te werk gaan, volg dan – bij wijze van voorbeeld – onderstaande volgorde, waarbij letters binnen de woorden verbonden worden. Deze volgorde is niet belangrijk en kan naar believen aangepast worden.

Korte woorden hoeven – als ze tot aan de vouw goed geschreven zijn – niet over de hele lengte van de strook aangevuld te worden. Vanaf de vouw kun je een ander kort woord laten schrijven.

Je begint bijvoorbeeld met het woord *in* en vanaf de vouw laat je bijvoorbeeld *min* of *pin* of *zin* of *kind* of *zing* of *pinnen* of *zingen* ... schrijven.

#### EEN MOGELIJKE VOLGORDE VAN DE OPGAVEN:

1. Verbindingen met *i*, *j*, *m*, *n*, *p* en *u*.

Bijvoorbeeld: *min, pijl, samen, ananas, appel, muur.*

2. Verbindingen met *e*.

Bijvoorbeeld: *wenen, zeven, geef, bel, hebben.*

3. Verbindingen met *r*, *s* en *t*.

Bijvoorbeeld: *varen, vissen, poten.*

4. Verbindingen met *a*, *d*, *g* en *o*.

Bijvoorbeeld: *tram, adem, vegen, kom.*

5. Verbindingen met *b*, *f*, *h*, *k*, en *l*.

Bijvoorbeeld: *abc, seffens, school, vake, smullen.*

6. Verbindingen met *v*, *w* en *z*.

Bijvoorbeeld: *boven, duwen, vazen.*

7. Verbindingen met *c*, *q*, *x*, en *y*.

Bijvoorbeeld: *ach, quad, oxo, bye, quinoa.*

#### ANDERE LETTERVORMEN

Verschillende schrijfmethodes bevatten andere lettervormen voor het verbonden schrift dan hierboven is aangegeven. Zo vind je onder andere de volgende variaties:

De letter *e* schrijft men in alle schrijfmethodes zo:



Ik geef de voorkeur aan deze schrijfwijze:



De letter *f*:

*Pennenstreken* (Zwijzen) biedt deze schrijfwijze aan:



*Van A tot Z* (Averbode) geeft de voorkeur aan:



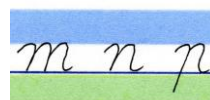
*Schrijfdans* raadt deze schrijfwijze aan:



Mijn keuze is deze:



*Schrijffontein* en *Van A tot Z* laten de letters *m*, *n* en *p* beginnen met een scherpe aanzet, zoals ik dit ook verkies, maar *Schrijftaal* en *Pennenstreken* geven de voorkeur aan een ronde aanzet.



De letter *t* schrijft men in *Schrijffontein* zo:



terwijl alle andere methodes en ook ik deze schrijfwijze kiezen:



De letter *q* krijgt bij *Pennenstreken*, *Schrijffontein* en *Schrijftaal* een verbindingsstreepje onderaan:



Ik geef, net als *Van A tot Z* de voorkeur aan een verbindingsstreepje op de steunlijn:



Is het belangrijk welke lettervorm je kiest?

Niet echt. Zolang de letter goed te onderscheiden is van andere letters is er geen probleem. De meeste schrijfmethode kiezen ervoor om de lettervorm zodanig te vereenvoudigen dat de letters nauw aansluiten bij de gedrukte letters. Zelf vind ik dit niet nodig en mogen handgeschreven letters een eigen karakter hebben en hoeft de vorm ervan ook niet vereenvoudigd te worden. De letter *e* is in mijn handschrift complexer dan wat andere schrijfmethode voorstellen om het onderscheid met de letter *l* duidelijk te maken, zeker als kinderen

op ongelijnd papier schrijven – wat in vakken als geschiedenis, fysica, aardrijkskunde e.a. veel voorkomt. Mijn keuze voor deze *e* is ook ingegeven door de beweging die de hand maakt bij het schrijven. Vóór je de *e* aanvat is er een zeer korte cesuur, wat ervoor zorgt dat de letter mooier wordt en niet ontaardt in een klein, onooglijk, verwaarloosd lusje of uitgroeit tot een *l*.

### **RECHT of HELLEND?**

Ik geef de voorkeur aan het naar rechts hellend schrift omdat dit beter in de hand ligt. Voor linkshandigen is dit wat moeilijker, maar zij kunnen kiezen voor een recht of een naar links hellend schrift.

*Schrijfdans* en *Dwaalspoor dyslexie* kiezen voor een recht schrift, waarschijnlijk omdat dit beter aansluit bij de gedrukte letter. *Dwaalspoor Dyslexie* laat de hoofdletters wél heel licht naar rechts hellen, de kleine letters niet.

Bladen met kleurstroken om op te schrijven kun je downloaden:

6 balken per blad:

<https://www.cielen.eu/liijnenblad-verbonden-schrift-6-balken-21-17-21-schetspotlood-vulpen-stift.pdf>

9 balken per blad:

<https://www.cielen.eu/liijnenblad-verbonden-schrift-9-balken-15-12-15-schetspotlood-vulpen-stift.pdf>

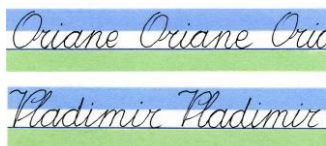


## DE HOOFDLETTERS

Tot nu (aanvang of midden tweede trimester) schrijven de meeste kinderen in de eerste klas hun voornaam in kapitalen (drukletters) zoals ze dat sinds hun kleutertijd gewoon waren. Sommigen zullen spontaan hun naam al in verbonden schrift schrijven en doen dit meestal volledig in kleine letters. Maar mogen – en kunnen – de kinderen nu hun naam in verbonden schrift schrijven én met een hoofdletter zoals het hoort? Omdat alle bewegingen van het verbonden schrift – ook van de hoofdletters – al eerder geoefend zijn, kun je de kinderen hun naam met de erbij horende hoofdletter laten schrijven. Indien nodig kun je hen eerst een rijtje van die hoofdletter laten oefenen. Deze hoofdletters laat je niet aan elkaar schrijven; het heeft trouwens geen zin om ze met elkaar te verbinden aangezien hoofdletters altijd aan het begin van een woord staan.

De kinderen leren dus aanvankelijk alleen de hoofdletter van hun eigen naam. Als ze na enkele weken oefenen met losse woorden het verbonden schrift vlot genoeg hanteren, kunnen ze ook zinnen schrijven. Omdat een zin met een hoofdletter begint, zullen er verschillende hoofdletters aan bod komen. Eerst zullen de kinderen dit spontaan oplossen door een drukletterkapitaal te schrijven, maar dit laat je best niet te vaak gebeuren. Tijd dus om de hoofdletters van het verbonden schrift te oefenen. Kinderen die eraan toe zijn, mogen deze oefenen op individuele basis.

Bijvoorbeeld:



Korte zinnen, onder andere uit de sprookjes van Grimm, maar ook uit andere kinderboeken, en natuurlijk ook zelfverzonnen zinnen kun je nu



laten schrijven. Deze zinnen schrijf je in verbonden schrift voor op een

blad, zodat je ieder kind een andere tekst kunt geven. Je kunt ook twee of meer kinderen dezelfde tekst laten overschrijven.

Na enkele weken met individuele opgaven kun je de hoofdletters van het verbonden schrift klassikaal oefenen als onderdeel van de lessen vormtekenen. Dit gebeurt op de bladen met 6 of 9 stroken. Een halve lijn per hoofdletter is voldoende, je kunt dus 18 hoofdletters oefenen op 1 blad. Hoofdletters die niet goed geslaagd zijn, kun je later individueel extra laten oefenen.

Het oefenen van de hoofdletters van het verbonden schrift kan in deze volgorde gebeuren:

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

Waarom deze volgorde?

I, V, W, H, K, J vormen de grootste groep hoofdletters met dezelfde aanzet bovenaan.



F, Z, T hebben dezelfde aanzet als de vorige reeks, maar groter.



S, L, E hebben een kleine krul bovenaan.



P, B, R vertrekken bovenaan en hebben een krul die rechts van de neergaande lijn komt.

D heeft dezelfde neergaande lijn als P, B en R.



#### BAS KUNSTLER SCHRIJFT

De hoofdletters **B**, **R** en **P** kun je op 2 manieren schrijven en oefenen: ofwel met een lijn die doorloopt, ofwel met een onderbreking.



**U**, **Y**, **X** hebben bovenaan dezelfde aanzet als P, B en R.



**O**, **Q** beginnen bovenaan.

**C** begint ook bovenaan, maar iets meer naar rechts dan O en Q, gaat naar boven en maakt dan dezelfde neerwaartse beweging als de O. De C kun je ook met een aanzet vanaf de onderste steunlijn schrijven. Die lijn gaat dan schuin omhoog tot het punt waar je met de C begint.



De hoofdletter **Q** kun je op 3 manieren schrijven en oefenen:  
zoals de O met rechtsonder een krul zoals de drukletter;  
zoals de O met rechts een schuine rechte lijn (zoals de kleine letter);  
zoals het cijfer 2, maar met een verlengde aanzet.



**A**, **N**, **M** beginnen beneden op de steunlijn.



**G** begint op de steunlijn en is de enige hoofdletter die over de drie stroken gaat.



Je kunt met het oefenen van de hoofdletters doorgaan tot het einde van de tweede klas. Het oefenen hoeft niet steeds op de bladen met blauw-wit-groene stroken, het kan ook op gelijnd of geruit papier. Tijdens rekenperiodes kun je regelmatig een bepaalde hoofdletter als intermezzo laten schrijven tussen de rekenopgaven. In de lessen vormtekenen kun je hoofdletters of onderdelen van een hoofdletter als bandversiering (fries) laten tekenen, of je herneemt een van de bandversieringen, al dan niet met een variatie erop.

### **Andere schrijfmethodes over hoofdletters**

Omdat schoonheid belangrijk is, houd ik erg veel van de sierlijke hoofdletters met mooie, maar niet overdreven krullen. De meeste schrijfmethodes hebben echter de handgeschreven hoofdletters zo sterk vereenvoudigd, dat ze op de grote drukletters (kapitalen) lijken.

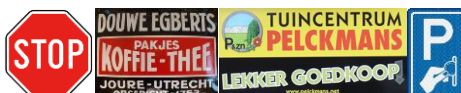
Sommige methodes, zoals *Schrijfdans* en *Dwaalspoor dyslexie*, verbinden de hoofdletters zelfs niet met de erop volgende kleine letters. Erik Moonen in *Dwaalspoor dyslexie* verwoordt het zo:

‘Kapitalen staan los van de daarop volgende kleine letters, maar de afstand tussen de kapitaal en de letter erna is kleiner dan de afstand tussen twee woorden. Het moet altijd duidelijk blijven dat de kapitaal bij het woord hoort.’

Mijn voorkeur gaat uit naar hoofdletters die verbonden zijn met de kleine letter die erop volgt, zoals in de voorbeelden op bladzijde 57.

## VIER VERSCHILLENDE LETTERTYPES

**Kapitalen** hebben een opdringerig karakter. In de maatschappij komen ze voor waar iets zeer belangrijks meegedeeld wordt of waar bijvoorbeeld gevaar dreigt (STOP!) of waar iets wil opvallen (reclame).



**Onderkastletters** (leesletters) zijn meer bescheiden dan de kapitalen. Oneindige combinaties met leesletters zijn mogelijk om woorden en teksten te vormen, want deze letters willen iets meedelen (wegwijzers, teksten, mededelingen enz.) zonder zelf al te veel op te vallen. Zij zijn de vriendelijke gebruiksletters bij uitstek:



**Verbonden schriftletters** (handschrift) zijn de kleine kinderen onder de lettertypes. Ze zoeken steun en houvast bij elkaar, woord per woord, maar als het eindelijk, na veel oefenen, vlot gaat, krijgen ze ook iets vrolijks en speels. Zij zijn de basis van de persoonlijk geschreven teksten en openbaren de persoonlijkheid van de schrijver:

*ik zat me voor het venster raam onnoemlijk te vervelen;  
ik wou dat ik twee hondjes was, dan kon ik samen spelen.*

**Hoofdletters** van het verbonden schrift zijn de hyperkinetische types onder de letters. Zie eens hoe luchtig, sierlijk en beweeglijk ze zijn, maar bijna onleesbaar als je er een tekst mee schrijft:

*KOM EN LAAT MIJ DANKEN, SPRIJGEN, KOM EN LAAT MIJ VROLIJK ZIJN.*

Is het niet verwarrend om in de eerste klas vier verschillende lettertypes aan te leren? Mijn ervaring is dat dit geen noemenswaardige problemen

oplevert. Zodra de kinderen één lettertype goed kennen, nemen ze de andere lettertypes er als vanzelfsprekend bij.

### **Het gebruik van de verschillende lettertypes**

Op het bord:

Titels schrijf je in grote drukletters (kapitalen), in kleur.

Alle teksten bestemd om klassikaal te lezen, schrijf je met kleine drukletters (kleine blokletters ofte leesletters ofte onderkastletters) in de eerste klas, met kapitalen waar nodig, en in kleur. In de loop van de eerste klas en ten laatste vanaf de tweede klas schrijf je deze teksten in verbonden schrift.

Teksten die de kinderen overschrijven van het bord, schrijf je in verbonden schrift met kleurkrijt. Als je voor elke zin of elke regel een andere kleur gebruikt, hebben de kinderen een houvast om te weten waar ze gekomen zijn bij het overschrijven. Vanaf de derde klas hoef je teksten in verbonden schrift niet meer altijd met kleurkrijt te schrijven, je schakelt geleidelijk aan over op wit krijt.

Op de oefenbladen:

Analyse- en syntheseoefeningen waarbij de kinderen van de eerste klas letters in woorden moeten herkennen om er nieuwe woorden mee te maken, mogen ze nog in grote drukletters schrijven, bij voorkeur met een schetspotlood (HB). Maar de kinderen die het verbonden schrift beheersen, gebruiken vanzelfsprekend dit schrift.

Dictee van woorden en heel korte zinnen schrijven de kinderen in verbonden schrift, bij voorkeur met een schetspotlood. Hebben kinderen nog problemen met het verbonden schrift, dan mogen ze nog gedurende een korte overgangstijd de kapitalen gebruiken.

In de schriften en op de werkbladen:

Titels schrijven de kinderen in grote drukletters met kleurpotlood of met een kleurstift. Teksten schrijven ze in verbonden schrift met een schetspotlood of met een stift (zwart

of kleur) of met een vulpen. Zodra het verbonden schrift zeer goed gekend is, laat je alle mogelijke variaties toe. Zo kunnen er titels in fantasievolle kapitalen en kleine drukletters ontstaan en kunnen de teksten deels in verbonden schrift, deels in kleine drukletters en kapitalen gebeuren. Hoe meer de kinderen schrijven, hoe meer je hun bepaalde vrijheden kunt geven in het gebruik van de lettertypes.

### **Titels**

Elke schrijf- en rekenopdracht krijgt een mooie, verzorgde titel mee. Dankzij die titel kun je onmiddellijk zien waarover de opdracht gaat. Kinderen besteden graag tijd aan het maken van een mooie titel, maar daarbij kan er een probleem rijzen. Als de kinderen hun werk aanvangen met het tekenen van een titel, gaat er veel tijd verloren voor het maken van de opdracht zelf. Om dit te vermijden kun je de titel eerst heel zacht in schetspotlood laten schrijven en later, als de oefeningen gemaakt zijn, in kleurpotlood laten afwerken. Of je vraagt de kinderen om boven aan het blad een spatie te laten, waarin ze dan later in de klas of thuis een mooie titel kunnen tekenen. Die spatie hoeft niet altijd bovenaan, die kan ook midden op het blad of zelfs onderaan. In de eerste klas kan de titel best in kapitalen (grote drukletters of blokletters) getekend worden en kan elke letter met twee of meer kleuren aangedikt worden.

De kapitalen waarmee de kinderen in de eerste klas zo vertrouwd waren kunnen in de volgende klassen weer aan bod komen om titels te tekenen. Later, in de 2e, 3e enz. klas kunnen die titels in andere lettertypes of in rijk versierde, beweeglijke lettertypes verschijnen. In titels kunnen dan ook de 'leesletters' ofte onderkastletters gebruikt worden. Ieder kind kan daarin zijn creativiteit botvieren. Sommige kinderen kunnen eindeloos aan een titel werken door er nog een mooie lijn onder te zetten of door de titel van een kleurrijk kader te voorzien. Lijn en kader hoeven echt niet om een titel te laten opvallen. Als de letters van de titel mooi groot en kleurrijk zijn, valt de titel vanzelf op.

Op een dag kwam een moeder van een leerling uit de zesde klas bij me. Ze had een klacht in verband met het huiswerk: 'Ik heb

vanmorgen ontdekt dat mijn dochter om vijf uur opgestaan was. Toen ik vroeg waarom ze zo vroeg opstond, zei ze dat ze elke ochtend zo vroeg opstond om haar huiswerk te maken. 'Geef jij zo veel huiswerk dat mijn kind om vijf uur moet opstaan?'

'Maar ik geef helemaal geen huiswerk,' antwoordde ik, 'de kinderen mogen naar eigen goeddunken werk afmaken dat in de klas niet afgeraakt is. Maar ik zal er eens met je dochter over spreken.'

Toen ik in de loop van de dag terloops aan het meisje vroeg of het echt nodig was om zo vroeg op te staan om huiswerk te maken, antwoordde ze: 'Dat is maar om de titels te tekenen. Ik vind dat leuk om te doen.' De titels in haar schriften en op de werkbladen waren inderdaad zeer mooi. Die avond kon ik haar moeder geruststellen.

Enkele voorbeelden:



### Cijfers en getallen

Zodra je met de rekenlessen (rekenperiode) aanvangt, oefen je ook het schrijven van de cijfers. Voor- en nadoen is de meest aangewezen methode daarvoor. In schoolboeken werkt men graag met aanzetpunten en pijltjes die de richting van het schrijven aangeven, maar in de klas kun je meer bereiken door goed voor te doen en regelmatig te oefenen. Vermijd in elk geval om tekens op de cijfers aan te brengen om aan te geven waar men moet beginnen, want de kinderen nemen deze tekens over en later moeten ze dit dan weer afleren.



Een voorbeeld om niet na te volgen:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Een veel voorkomend probleem is het schrijven van getallen met tientallen erin. Nogal wat kinderen hebben de neiging om de cijfers van getallen te schrijven in de volgorde waarin ze deze horen. Daardoor schrijven ze eerst de eenheden en pas daarna de tientallen.

Het is een probleem dat zich stelt in het Nederlands en het Duits; onder andere Franstalige, Engelstalige en Italiaans- en Spaanssprekende kinderen hebben er geen last van als ze getallen in hun taal gedictieerd krijgen.

Vele kinderen schrijven het getal 15 zo: eerst de 5, daarna de 1. Het getal 28 beginnen ze met de 8, waarna ze de 2 links van de 8 schrijven. Maar net zoals je woorden van links naar rechts schrijft, schrijf je ook de getallen van links naar rechts. 15 schrijf je dus zo: eerst het cijfer 1, daarna het cijfer 5 en van het getal 28 schrijf je eerst het cijfer 2 en daarna pas het cijfer 8.

Helemaal moeilijk wordt het met getallen waarin ook honderdtallen voorkomen. Het getal 146 durven kinderen op de volgende manier schrijven: eerst de 1, dan de 6 en daarna de 4, terwijl het beter is om de richting van links naar rechts consequent aan te houden en dus eerst de 1, dan de 4 en ten slotte de 6 te schrijven.

Door regelmatig getallendicties te geven, kun je de correcte schrijfwijze laten oefenen. Bij het dicteren laat je dan ook het getal pas opschrijven als je het hele getal gezegd hebt. In een latere fase (3e – 4e klas) is het goed om dikwijls getallen te dicteren waarin het cijfer nul een rol speelt. Bijvoorbeeld getallen als 308, 1057, 8006, 2019, 10.501, 30.090 enz.

Op de site <https://cielen.eu/klassen/klas-1.html> kun je de schrijfwijze van de cijfers bekijken. Van het cijfer 7 vind je er een Nederlandse en een Belgische versie en je kunt er zien hoe je het cijfer 8 op drie verschillende manieren kunt schrijven.

Net zoals je de getallen leert schrijven met cijfers, kun je ook de getallen oefenen met letters in het verbonden schrift. Het zijn korte woorden met veel klinkers waarbij vooral de klinker *e* vaak voorkomt. Dit geeft extra mogelijkheden om de verbinding van deze klinker met de andere letters intensief te oefenen.



Met het schrijven van de getallen kun je ook enkele maaltafels oefenen terwijl je tegelijk het verbonden schrift oefent.

#### Bijvoorbeeld de maaltafels van 3, 4 en 5

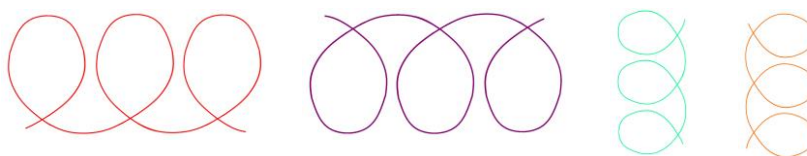
|                   |                    |                     |
|-------------------|--------------------|---------------------|
| een = 3 (letters) | vier = 4 (letters) | zeven = 5 (letters) |
| +                 | +                  | +                   |
| een = 6           | vier = 8           | zeven = 10          |
| +                 | +                  | +                   |
| een = 9           | vier = 12          | zeven = 15          |
| +                 | +                  | +                   |
| ...               | ...                | ...                 |

In de eerste kolom kun je afwisselend andere getallen van drie letters gebruiken. In de plaats van voortdurend het woord *een*, wissel je af: *een* – *elf* – *zes* – *nul* – ... In de tweede kolom kun je dit doen met *vier* – *drie* – *acht* – *vijf* – *tien* – *twee*... In de derde kolom krijg je afwisselend *zeven* – *negen* – *zeven* – ...

Het lijkt verwarrend, maar de kinderen hebben snel door dat het om het aantal letters gaat en niet om de betekenis van het woord.

## VAN KLEUTERKLAS TOT ZESDE KLAS EN VERDER

Omdat de ontwikkeling van de fijne motoriek al in de kleuterfase gebeurt, is het aan te raden om met de vormtekeningen (friezen) in de kleuterschool te beginnen, ten laatste in de 3e kleuterklas (5- à 6-jarigen). Je laat ze voorafgaan door tekeningen die nauw aansluiten bij wat de kleuters al kunnen, namelijk lussen en rechte lijnen op ongelijnd papier. Je kunt de tekeningen groot of klein, lang of kort, in verschillende kleuren of in één kleur laten maken, horizontaal of verticaal. Je kunt elke tekening ook verschillende keren laten maken.



Ter afwisseling van de lussen kun je 'haaiantanden' (rechte lijnen) en golvende lijnen laten tekenen, ook hoog, laag, kort, lang, horizontaal en verticaal:



Hetzelfde met gebogen lijnen



en spiralen:



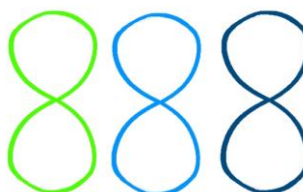
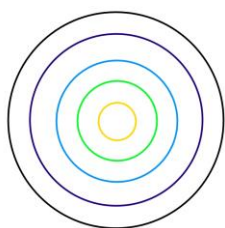
Rechte lijnen kun je laten tekenen van klein naar groot of andersom, zowel horizontaal als verticaal. Daar kun je de begrippen *korter dan* en *langer dan* mee verbinden:



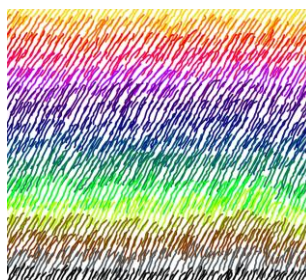
Kleine cirkels en lemniscaten, linksom en rechtsom getekend, in horizontale en verticale reeksen, zijn zeer geschikt voor het oefenen van de fijne motoriek.



Maar grote cirkels en lemniscaten mogen ook. Je kunt vertrekken van een kleine cirkel en steeds grotere concentrische cirkels laten tekenen of je begint bij de grote en gaat zo naar de kleine. Lemniscaten kun je, zowel verticaal als horizontaal heel groot – bladvullend – maar ook heel klein laten tekenen.

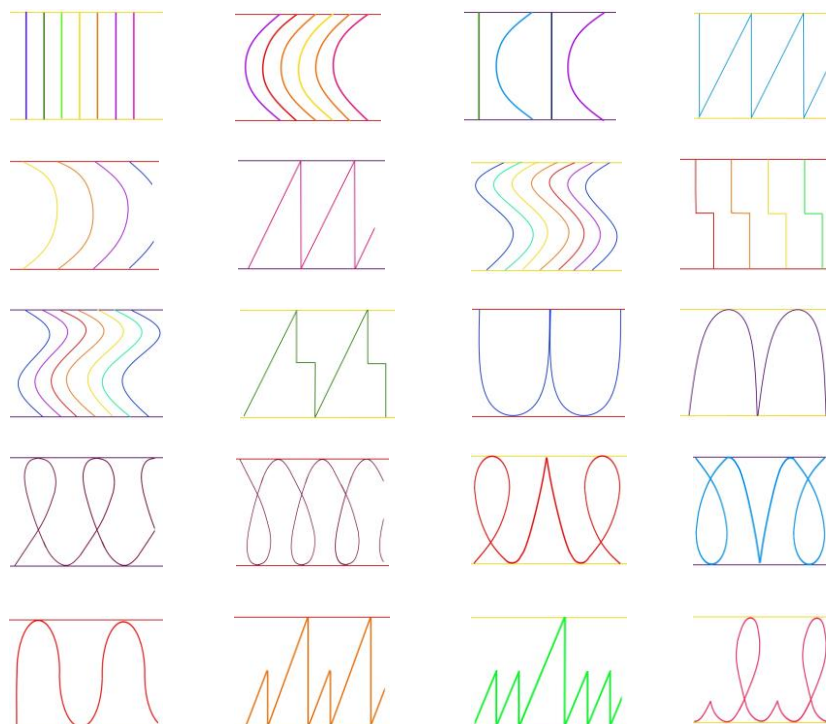


Arceeroefeningen zijn bijzonder goed geschikt als vingeroefeningen. Je geeft de kinderen daarvoor kleine tekenblaadjes, vierkant, rechthoekig, veelhoekig of willekeurig van vorm en laat die met verschillende kleuren opvullen. Laat de streepjes niet te lang maken en zorg ervoor dat de streepjes elkaar wat overlappen.



# BAS KUNSTLER SCHRIJFT

In de tweede helft van de laatste kleuterklas kun je de schoolrijpe kleuters enkele friezen laten tekenen. De nu volgende reeks is voor hen geschikt.



De ontwikkeling van de fijne motoriek kun je in de kleuterklas ondersteunen door vingerspelletjes, vingerhaken, breien, oefeningen voor de pengreep, boetseren met bijenwas en andere activiteiten. In de eerste klas doe je dit via handwerk (o.a. breien, haken), muziek (blokfluit), tekenen (kleine potloodtekeningen als illustratie bij teksten), boetseren en andere kunstzinnige opdrachten die de fijne vingermotoriek aanspreken. De grote arm- en handgebaren die je de fijne vormtekeningen vooraf kunt laten gaan, zijn vooral bedoeld om met een speels element de kinderen via de leerstof in beweging te brengen. Voor de ontwikkeling van het handschrift zijn deze grote gebaren niet noodzakelijk.

In vrijescholen was het niet de gewoonte om zulke tekenopdrachten te geven aan de kleuters. Toch gebeurde het wel, want bij de schoolrijpheidstesten kregen de kinderen eenmalig wél deze opdrachten en waren de resultaten mee bepalend om een kind al dan niet te laten overgaan naar de eerste klas. Naar mijn mening was het onzinnig om de kinderen eenmalig met deze opdrachten te belasten, omdat ze voordien nooit zulke tekeningen moesten maken. Als je niet eerst mag oefenen, hoe kun je dan getest worden? Testen zijn trouwens niet nodig als je de kinderen de gelegenheid geeft om te oefenen, want aan de oefeningen lees je alles af wat nodig is om de ontwikkeling van een kind op te volgen.

Komen de kinderen in de eerste klas, dan krijgen ze dagelijks oefenmateriaal – de friezen – om ten slotte tot het verbonden schrift te komen. Maar moet ieder kind in de loop van de eerste klas het verbonden schrift beheersen? Als een kind problemen ondervindt bij het leren van het verbonden schrift, is het niet direct nodig om te remediëren. Het aanleren van het verbonden schrift gebeurt weliswaar klassikaal, maar ieder kind mag het verbonden schrift op eigen tempo leren. Het kan dus zijn dat een kind pas in de tweede klas het verbonden schrift onder de knie krijgt. Je kunt dit kind op de volgende manier ondersteunen:

- door kortere schrijfoopdrachten te laten maken zolang het kind gebruikmaakt van de kapitalen;
- door minder schrijfoopdrachten te geven;
- door veel oefeningen voor de ontwikkeling van de fijne motoriek te voorzien; deze kunnen best ingepast worden in de klassikale opdrachten, bijvoorbeeld tijdens de dagelijkse mondelinge herhaling, zodat ieder kind er voordeel bij heeft;
- door te onderzoeken waar het probleem zit. Je laat indien nodig regelmatig een oefening maken die reeds eerder aan bod gekomen is of je geeft een oefening die specifiek voor het kind geschikt is, maar laat het kind toch steeds ook de oefeningen – of een deel ervan – maken die de andere kinderen van de klas maken;

- door een zorgleerkracht in te schakelen of indien nodig te remediëren met kinesitherapie (fysiotherapie) of psychomotorische therapie.

De hier voorgestelde werkwijze kan slechts vruchtbaar zijn als er voldoende tijd is om de kinderen individueel te begeleiden. Daarom houd je de instructie kort en voorzie je een lange zelfstandige werktijd én laat je dagelijks oefenen.

Het oefenen van het verbonden schrift eindigt niet in de eerste klas. Ook in de volgende klassen, vooral tweede en derde klas, mag en moet je nog regelmatig laten oefenen. Dit kun je op verschillende momenten doen, zowel op de bladen met blauw-wit-groene stroken als op gelijnd of geruit papier of op ongelijnd papier.

Tijdens de rekenlessen kun je tussen de rekenopgaven schrijfoefeningen inlassen: één of twee woorden of enkele letters of hoofdletters. Bijvoorbeeld de getallen in verbonden schrift schrijven of korte zinnen als: *Tweemaal drie is zes.*

Korte rekendictees (vraagstukjes) zijn ook zeer geschikt om tegelijk het rekenen en het schrijven te oefenen. Je dicteert, de kinderen noteren en zoeken daarna de oplossing.

Bijvoorbeeld:

*Rosetta moet zeven paddenstoelen vinden. Zij heeft er al vier gevonden. Hoeveel moet zij er nog zoeken?*

Bij zulke rekendictees kun je vragen om de oplossing in een zin neer te schrijven.

*Zij moet er nog drie zoeken.*

of

*Zij moet nog drie paddenstoelen zoeken.*

of

*Rosetta moet er nog drie vinden.*

De kinderen mogen natuurlijk zelf de zin maken zoals zij dat verkiezen. Uitzonderlijk maak je er eens een invuloefening van. Zoals deze:

*Zij moet er nog ... zoeken.*

*Zij moet nog ... paddenstoelen zoeken.*

*Rosetta moet er nog ... vinden.*

Maar invuloefeningen vermijd je zoveel mogelijk gedurende de hele onderwijsloopbaan, of je past ze in een grotere opdracht in, zoals in de dictees op bladzijde 106 e.v.

Je kunt de getallen ofwel in cijfers ofwel in letters laten noteren.

Je kunt de oplossing ook laten noteren als een bewerking, waardoor de kinderen verplicht zijn om te tonen welke bewerking (algoritme) ze gebruikt hebben om de oplossing te vinden:

$$7 - 4 = 3$$

of:

$$4 + 3 = 7 \text{ (vertrekkend van } 4 + . = 7 \text{)}$$

De lessen vormtekenen en schilderen kun je aanvullen met schrijfoefeningen. Kinderen die klaar zijn met hun vormtekening of met hun schilderwerk kunnen enkele letters of woorden oefenen.

In de lessen wereldoriëntatie hoef je geen extra schrijfoefeningen te voorzien omdat er in die lessen meestal al voldoende geschreven wordt. Je kunt wel het geschrift aandachtig bekijken en noteren welke kinderen welke letters en letterverbindingen extra mogen oefenen op andere momenten.

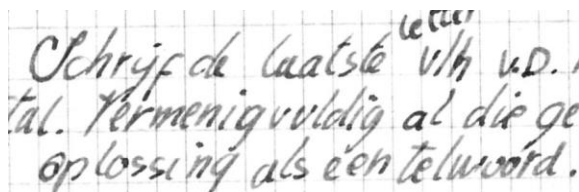
Hebben kinderen het moeilijk om in de eerste of de tweede klas het verbonden schrift te leren, dan kun je gedurende een paar weken elke ochtend tijdens de ochtendmuziek – terwijl de andere kinderen zingen en blokfluitspelen – enkele schrijfoefeningen geven. Een vijftal minuten per dag volstaan. Indien nodig doe je dit een maand later nog eens gedurende één of twee weken. In klassen waar een tweede leerkracht aanwezig is, kan een van de leerkrachten de ochtendmuziek leiden, terwijl de ander zich om de kinderen bekommert die extra oefeningen kunnen gebruiken.

Tot een vlot verbonden schrift komen lukt alleen als de kinderen niet te hard op het potlood of de pen of de stift drukken. Zie je dat de kinderen te hard drukken en te gespannen zijn tijdens het schrijven, laat hen dan niet te lang aan een stuk schrijven, maar geef hun enkele



ontspanningsoefeningen zoals vingerspelletjes of laat hen wat extra bewegen (rennen, even naar buiten gaan ...).

Tegen het eind van de vierde klas hebben alle kinderen een handschrift ontwikkeld dat steeds meer een individueel karakter krijgt. Vooral in de vijfde en de zesde klas zullen vele kinderen een persoonlijke toets aan hun handschrift geven en beginnen ze te experimenteren met hun handtekening. Het is in deze klassen dan ook niet meer zinvol om schoonschrifttoefeningen te geven. De eigenheid van ieder kind mag in het handschrift tot uitdrukking komen, zoals in het geschrift van deze zesdeklasser die een combinatie vond van losse letters en verbonden schrift.



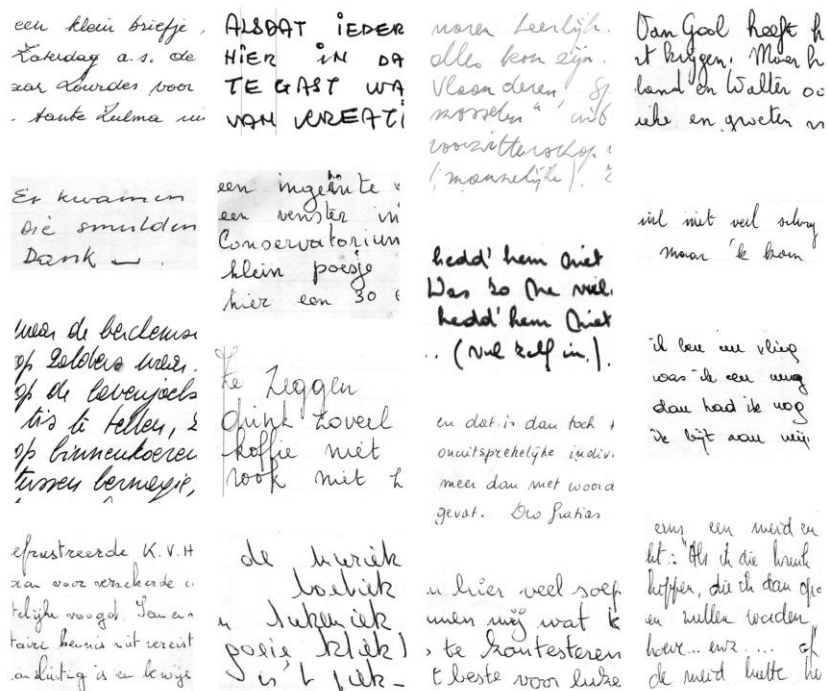
Bij het begin van de puberteit gebeurt het dat het geschrift zo onduidelijk wordt dat het nodig kan zijn om er weer aandacht aan te besteden op individuele basis. Dit hoeft dan niet te gebeuren op dezelfde wijze als in de lagere klassen; je kunt voor ieder kind afzonderlijk een oefentraject voorstellen, waarbij je uitgaat van het verbonden schrift zoals het aangeleerd is, maar net zo goed kun je van andere schriftvormen vertrekken, bijvoorbeeld van losstaande letters zoals de kleine drukletters of van andere vormen van verbonden schrift of zelfs van kapitalen. Sommige kinderen ontwikkelen twee of meer handschriften die ze afwisselend gebruiken, soms afhankelijk van de context.

Een leerling uit het tweede jaar voortgezet onderwijs (secundair) verwaarloosde zijn handschrift zo erg dat het onleesbaar werd. Op een dag schreef een leerkracht een korte tekst op het bord, nauwkeurig gekopieerd uit het schrift van de leerling. Niemand in de klas kon lezen wat er stond, behalve één. Toen besloot de leerling om zijn handschrift te verbeteren door weer te leren schrijven, letter per letter. Na enkele weken had hij een nieuw

## BAS KUNSTLER SCHRIJFT

handschrift ontwikkeld én een grote interesse voor kalligrafie. Op de affiches voor de open dagen op school mocht hij zijn nieuwe artistieke kwaliteiten uitleven.

Volwassenen hebben meestal een handschrift ontwikkeld dat zeer typisch is voor hen en waaraan hun persoonlijkheid af te lezen valt.



Al de inspanningen die leerkrachten zich getroosten om hun leerlingen met veel geduld een mooi verbonden schrift aan te leren, gaan op in een handschrift dat meestal weinig gemeen heeft met wat er op school van verlangd werd en zo hoort het ook.

## DEEL 2: SCHRIJVEN

### 1. CREATIEF SCHRIJVEN (OPSTEL)

Zodra de kinderen het verbonden schrift voldoende beheersen – voor sommigen zal dit in de loop van het tweede trimester van de eerste klas het geval zijn – mogen ze korte opstellen, verhaaltjes en briefjes schrijven. Dit kun je als vervangopdracht, niet als bijkomende of extra opdracht, geven terwijl de andere kinderen van de klas aan het opgeven werk bezig zijn. Tijdens een taal- of rekenles kun je deze kinderen bijvoorbeeld 10 à 15 minuten tijd geven voor het schrijven van een eigen tekst. Dit doe je gedurende één tot drie weken dagelijks.

Nadat de tekst geschreven is, schrijf of tik je de tekst over – waarbij je de fouten verbetert en de zinsbouw zo nodig aanpast – en laat die op een ander moment door het kind voorlezen. Je laat hen nooit een tekst voorlezen die niet gecorrigeerd is, tenzij je hun eigen tekst aan jou laat voorlezen (dicteren) terwijl je hem uittikt. Schrijf je de tekst met de hand over, dan gebruik je natuurlijk het verbonden schrift.

Omdat dit meestal korte tot zeer korte teksten zijn kun je ze na een week samenbrengen op één blad en een gedeelte ervan laten voorlezen. Tijdens het corrigeren van de teksten kun je het kind op één of twee fouten wijzen en het – steeds individueel – wat uitleg geven.

Publiceer je de teksten van de kinderen in de schoolkrant, dan geef je hun hiermee een enorme stimulans om te schrijven. Je kunt natuurlijk niet alle teksten in de schoolkrant opnemen, je moet een keuze maken, maar als de schoolkrant wekelijks verschijnt (wat ik ten zeerste aanraad), kun je veel teksten van kinderen opnemen en komen in de loop van het schooljaar alle kinderen enkele keren aan bod. Maar let op: elke tekst die je voor een ruimer publiek publiceert, kijk je extra grondig na op spel-, taal- en grammaticale fouten. Je laat principieel nooit fouten staan in een tekst die gepubliceerd wordt. In het opstelletje op de volgende bladzijde, gevonden op de site van een school, is het laatste woord van de derde zin zo gespeld: *gevild*. Dat een kind uit de derde klas het voltooid deelwoord van *vilten* verward met dat van *villen*, is

niet erg, maar dat een leerkracht deze fout niet corrigeert en zelfs in de schoolkrant opneemt, en de tekst op de open dag van de school opvallend in de kijker zet, is onvergeeflijk.

Als kinderen weinig opstellen schrijven, en ze moeten dan naar aanleiding van een klasuitstap een tekst schrijven, is de kans groot dat ze steeds dezelfde zinsstructuren gebruiken, waardoor er een vorm van opsomming ontstaat, zoals in het voorbeeld hieronder:

We hebben in de moestuin geholpen.  
En we hebben de dieren eten gegeven.  
En er was ook wol, en we hebben er bolletjes van gevild.  
En er waren ook geiten, een paard en kippen.

Wat doe je als leerkracht met zulke teksten? Je kunt samen met het kind de tekst in een betere vorm gieten, zodat je bijvoorbeeld dit als resultaat krijgt:

Toen we in de moestuin geholpen hadden, mochten we de geiten, het paard en de kippen eten geven. De wol van de schapen hebben we gebruikt om bolletjes te viltten.

### **Schrijven naar aanleiding van een verhaal.**

Vanaf het derde trimester in de eerste klas kun je gedurende enkele weken dagelijks een klassikale stelopdracht geven. Je vertelt voorafgaand een verhaal of een gedeelte van een verhaal. De kinderen schrijven gedurende een tiental minuten. Op het einde van de week – vrijdagmiddag – kan elk kind een kleine illustratie bij zijn tekst tekenen en een stukje ervan voorlezen. In de afbeelding op de volgende bladzijde zie je het resultaat van één week creatief schrijven, eind eerste trimester in de tweede klas.

Toen ze bij de herberg kwamen, aten ze een beetje. Dan gingen ze slapen. De soldaten waren de hele nacht wakker. Toen de haan kraaide werd heel de karavaan wakker. Toen zei Jozef: "We zullen helemaal vooraan lopen, tegen de middag zullen we dan wel de laatsten zijn." Toen blies er iemand op de hoorn en heel de karavaan vertrok.

Maria en Jozef waren bij de groep van Bethlehem. Al snel waren ze achter gebleven en ze konden de groep bijna niet meer zien. Ze liepen en ze liepen maar. Eindelijk waren ze op een berg en ze zagen Bethlehem. Toen ze er bijna waren, ging de poort bijna dicht. Toen ze in de stad aangekomen waren gingen ze naar een waard, en daarna nog een waard, maar er was geen plek. Gelukkig, bij de derde wel, in een stalletje.



Maria en Jozef waren in de stal aan het slapen. Jozef zei: "Ik zal de kaars uitblazen." Midden in de winternacht zei Maria dat het kind ging komen. Toen kwam er een glanzend licht, het waren de engelen die het kind kwamen brengen. Jozef ging een lichtje halen, maar hij kreeg het niet. Toen hij terugkwam zag hij dat er licht en warmte uit het kind kwamen en Jozef dacht: "Het is echt mijn zoon en de zoon van God."

De twee herders waren er nog niet. De ene herder hoorde iets: "OEHOE!" En daar kwam de tweede herder. Even later weer: "OEHOE!" en daar kwam de derde herder. Ze begonnen te eten. Er kwam een engel die zei: "Er is een kind geboren." De herders gingen naar het kind met hun geschenken en ze gaven ze aan Maria. Ze gingen terug naar hun schapen.

*Voorbeeld van een tekst door een kind in de loop van een week geschreven en door de leerkracht overgetikt, gecorrigeerd en geprint. Het kind heeft voor een illustratie gezorgd en de tekst voorgelezen. Dit voorbeeld komt uit de 2e klas, 1e trimester.*

Deze tekst komt uit een klas die ik gedurende enkele weken heb overgenomen en waarvan de kinderen nog geen verbonden schrift geleerd en nog nooit een opstel geschreven hadden. De eerste dagen verliep het schrijfproces moeilijk, maar vanaf de tweede week ging het verbazend vlot en met steeds minder spelfouten. De kinderen schreven noodgedwongen hun tekst in kapitalen, wat niet zo bevorderend is om langere teksten te schrijven.

Als je gedurende twee tot drie weken dagelijks een stelopdracht geeft, ervaar je hoe snel de kinderen aandacht krijgen voor zinsbouw en spelling. Deze manier van werken geeft betere resultaten dan het klassikaal behandelen van spelling en zinsbouw.

Zet je deze werkwijze voort gedurende de hele lagere school, dan krijgen de kinderen écht zin in schrijven en hebben ze aandacht voor spelling, grammatica en stijl. Verbind je deze opdrachten tevens met voorlezen dan kun je aandacht besteden aan stemplaatsing en expressie. Het valt ook op dat je met deze werkwijze een enorme stimulans geeft aan het begrijpend lezen.

In het voorbeeld hierboven ging het om een vervolgverhaal. De kinderen luisterden elke ochtend gedurende een tiental minuten naar een gedeelte van een verhaal dat over drie weken liep. Onmiddellijk na het vertellen schreven de kinderen hun eigen tekst.

Sprookjes waarin herhalingen voorkomen zijn zeer geschikt om als vervolgverhaal te vertellen. Het sprookje *De drie biggetjes* is zo'n sprookje, het bevat goed van elkaar te onderscheiden onderdelen met herhalingen, die een hulp zijn bij het schrijven achteraf.

## DE DRIE BIGGETJES

### Deel 1

Er was eens een oud moedervarken met drie biggetjes die niet voldoende eten had. Toen de biggetjes oud genoeg waren, stuurde ze hen de wijde wereld in om daar hun geluk te zoeken.

Het eerste biggetje was heel lui. Het wilde helemaal niet graag werken en het bouwde zich rap, rap een huisje van stro. Het tweede biggetje was een beetje ijveriger maar had ook niet veel zin in werken en bouwde zich dan maar een huisje van stokjes. Toen ze allebei klaar waren dansten en zongen en speelden ze de rest van de dag.

Het derde biggetje was heel ijverig, sleurde stenen aan en bouwde daarmee een stevig huisje met een gezellige haard en een schouw erop dat eruitzag alsof het een stevige storm kon doorstaan.

De volgende dag kwam een wolf door het straatje van de drie biggetjes. Hij zag het strooien huisje en rook dat er een biggetje in zat. Hij dacht dat het biggetje hem wel zou smaken en hij begon te watertanden.

Dus klopte hij op de deur en riep:

- 'Biggetje, biggetje, laat me d'r in!'

- 'Nee, nee, nee!'

Ik denk er niet aan! Ik denk er niet aan!

Blijf jij maar lekker buiten staan!'

De wolf liet zijn tanden zien en zei:

- 'Dan hijg ik en raas ik  
en sis ik en blaas ik  
en blaas ik je huisje omver!'

Toen hijgde en siste hij en blies het huisje omver! De wolf opende zijn muil zo wijd hij kon en sloeg hem een klap weer dicht. Maar het eerste biggetje ontsnapte en verstopte zich bij het tweede biggetje.

## Deel 2

De wolf liep verder door het straatje en kwam voorbij het tweede huisje dat van stokjes gemaakt was. Hij zag het houten huisje en rook de biggetjes die erin zaten. Het water liep hem al in de mond toen hij aan de lekkere brokjes dacht die daar op hem wachtten.

Dus klopte hij op de deur en riep:

- 'Biggetjes, biggetjes, laat me d'r in!'

Maar de biggetjes riepen:

- 'Nee, nee, nee!  
Ik denk er niet aan! Ik denk er niet aan!  
Blijf jij maar lekker buiten staan!'

De wolf liet zijn tanden zien en zei:

- 'Dan hijg ik en raas ik  
en sis ik en blaas ik  
en blaas ik je huisje omver!'

Toen hijgde en siste hij en blies het huisje omver! De wolf was gulzig en probeerde de twee biggetjes tegelijk te pakken, maar hij was té gulzig en greep ernaast. Zijn scherpe tanden klaptten een gat in de lucht. De twee biggetjes renden weg zo hard als hun korte pootjes het toelieten.

## Deel 3

De wolf ging de biggetjes achterna en kon ze bijna te pakken krijgen. Maar ze slaagden er net op tijd in om bij het stenen huisje te komen en sloegen de deur voor de neus van de wolf dicht. De drie biggetjes waren erg bang want ze vreesden dat de wolf hen alle drie zou opeten. En dat was ook zo, echt waar, want de wolf had al de hele dag niets gegeten en had grote honger gekregen van al dat lopen achter de biggetjes. Hij rook ze alle drie daarbinnen in het stenen huisje en wilde er maar al te graag een feestje van maken.

Dus klopte hij op de deur en riep:

- 'Biggetjes, biggetjes, laat me d'r in!'

Maar de biggetjes zagen hoe de wolf zijn ogen tot spleetjes kneep en riepen:

- 'Nee, nee, nee!'

Ik denk er niet aan! Ik denk er niet aan!

Blijf jij maar lekker buiten staan!’

De wolf liet zijn tanden zien en zei:

- ‘Dan hijg ik en raas ik

en sis ik en blaas ik

en blaas ik je huisje omver!’

Toen hijgde en siste hij en blies en blies en blies en blies nóg harder, maar hij kon het huisje niet omverblazen. Hij geraakte zo buiten adem dat hij zelfs niet meer kon puffen en zuchten. Hij kon geen pap meer zeggen en hield ermee op en dacht na.

#### **Deel 4**

Toen werd de wolf zo woest! Hij raasde als een bezetene rond het huisje en riep:

- ‘Wacht maar, biggetjes, ik klim op het dak en kom langs de schouw naar binnen en ik zal jullie opvreten!’

Terwijl de wolf op het dak klom, stak het derde biggetje het vuur in de haard aan en hing een grote ketel vol water erboven om te koken. En net toen de wolf door de schouw naar beneden kwam, nam het biggetje de deksel van de ketel en splash! daar viel de wolf in het kokende water. Snel legde het biggetje de deksel weer op de pot en toen de wolf gaar was, aten ze hem alle drie tezamen op en ze smulden en vulden hun buikjes tot ze zo rond waren als een tonnetje.

Na vier dagen – bijvoorbeeld maandag, dinsdag, woensdag, donderdag – is het verhaal verteld en geschreven. Vrijdag krijgen de kinderen hun teksten gecorrigeerd, uitgetikt en afgedrukt terug en zorgen ze voor de illustratie. Vrijdagnamiddag of enkele dagen later mag ieder kind afzonderlijk zijn tekst of een gedeelte ervan voorlezen. Dit voorlezen kan best gebeuren op een moment dat de kinderen in de klas aan het werk zijn, bijvoorbeeld met het maken van een (vorm)tekening. Neem je het voorlezen op op video (met je smartphone) dan kun je achteraf rustig bekijken hoe het kind leest en kun je vaststellen of het kind al dan niet extra aandacht of hulp nodig heeft.

Enkele andere sprookjes die eenvoudig op te delen zijn:

*Sneeuwwitje en Rozerood*

*Van iemand die erop uittrok om te leren griezelen*

*Assepoester*

*De twee broers*



*De wolf en de zeven geitjes.*

Neem je korte verhalen, dan kun je elke dag een ander verhaal vertellen en kan elk kind na een paar weken een boekje met zelfgeschreven verhalen en zelfgetekende illustraties samenstellen. Dierenverhalen en fabels – zonder de zedenles waarmee fabels gewoonlijk vergezeld gaan – sluiten aan bij de interesse van de kinderen voor dieren en stimuleren het schrijven van opstellen. Inspelend op die interesse kun je de kinderen eind eerste klas al korte opstellen laten schrijven over hun huisdier, hun knuffelbeest en hun lievelingsdier zonder voorafgaand een verhaal te vertellen.

Bij wijze van voorbeeld de fabel *De ezel en de hond*.

Vóór je de fabel vertelt, voer je eerst een kort klasgesprekje over een ezel en een hond: hoe zien deze dieren eruit, wat is er typisch aan elk van hen, hoe en waar leven ze, wat doen ze, welke geluiden maken ze? Daarna vertel je de fabel en aansluitend laat je de kinderen schrijven. Dat de kinderen sommige zinnen woordelijk overnemen van je vertelling is positief, want het helpt hun om behoorlijke zinnen te vormen. In steinerscholen/vrijescholen vertellen de leerkrachten op aanwijzingen van Rudolf Steiner pas in de tweede klas fabels, maar er is niets dat hun belet om ook in de eerste klas fabels te vertellen. Ook in de derde en de vierde klas zijn fabels geschikte vertelstof om te verbinden met schrijfofdrachten.

## **DE EZEL EN DE HOND**

Een boer had een ezel en een hond.

De dieren speelden de hele dag vrolijk met elkaar in de weide. Ze renden achter elkaar aan, hielden schijngevechten waarbij de hond deed alsof hij in de poten van de ezel ging bijten en de ezel met zijn hoeven naar hem sloeg. Of de ezel bleef koppig staan terwijl de hond hem met zijn geblijf bang wilde maken. Ze hadden reuzeplezier en dan rolde de ezel op zijn rug in het gras met zijn poten omhoog en sprong de hond over hem heen en weer.

De boer hield veel van zijn dieren, verzorgde ze goed, streelde de ezel al eens tussen de oren en de hond mocht op zijn schoot als hij wat rustte na het vele werk op de boerderij. De hond was dan heel blij en aanhankelijk en dankte zijn baasje door hem te likken. Dan kreeg hij van

#### BAS KUNSTLER SCHRIJFT

zijn baasje een lekker brokje dat de hond snel en smakelijk naar binnen slokte.

De ezel stond in de wei naar de boer en zijn hond te kijken en werd jaloers. Hij wilde ook graag een extra lekker hapje krijgen en toen de boer in de weide kwam, sprong de ezel tegen hem op en begon hem te likken.

De boer werd boos, pakte een stok en sloeg de ezel en joeg hem de stal in, waar hij hem vastbond.

Schrijfp opdrachten aan de hand van een verhaal kun je tot in de zesde klas regelmatig geven. In de tweede klas kun je net als in de eerste klas sprookjes, fabels, dierenverhalen en heiligenlegenden gebruiken. Voor de derde en de vierde klas komen tal van sagen, (heiligen)legenden en literaire verhalen in aanmerking. In de vierde, vijfde en de zesde klas kun je illustratieve verhalen in geschiedenis-, aardrijkskunde- en andere lessen gebruiken om de kinderen aan het schrijven te zetten.

Hieronder enkele voorbeelden uit de geschiedenisperiode van de vierde klas. De geschiedenis begint bij de kinderen zelf: hun littekens, hun huis, hun gemeente en vervolgt met verhalen over zaken uit hun omgeving die verwijzen naar het verleden.

#### MIJN LITTEKEN

Vier jaar geleden, toen ik nog op mijn vroegere school zat, was ik bij iemand gaan spelen. We deden allemaal leuke dingen, vooral in bomen klimmen. We waren aan het wandelen in de tuin en vonden een baksteen. We namen de baksteen mee. We gingen naar een grote hoge boom en klommen tot in de hoogste top. Daar legden we de steen. Toen gingen we samen iets drinken en kwamen terug bij de boom. De baksteen viel op mijn hoofd. Lap, een deuk in mijn hoofd.

#### MIJN HUIS

Vroeger toen ik nog niet naar school ging, hadden we thuis een stoofke. Ik vroeg altijd of we dat eens gingen aansteken. Maar dat mocht nooit. Op een dag ging ik dat zelf aansteken. Er kwam een klant in de winkel en ik zei: 'De winkel is niet open,' want ik was bang dat die klant mij zou verklappen.

Hieronder vind je een voorbeeld uit de vijfde klas, waar ik in de geschiedenislessen vertelde over de Mesopotamische cultuur. Ik vertelde er de mythe van Mardoek als illustratie bij, waarna de

leerlingen het in eigen bewoordingen noteerden. Hieronder het verhaal zoals een leerling het opschreef.

### **MARDOEK**

In het begin der tijden was er alleen maar chaos. Alles vloeiende en stroomde ongevormd dooreen. Niets had een naam.

Toen groeide er in de chaos een gedachte: Moemmoe werd die later genoemd.

Langzaam groeiden er in de chaos ook twee goddelijke wezens, Apsoe en Tiamat. Apsoe was mannelijk en was zoet water. Tiamat was vrouwelijk en was de geest van het zoute water. Apsoe en Tiamat hadden nog geen eigen verblijfplaats, zij vloeiden voortdurend door elkaar. Uit Apsoe en Tiamat werden Lachmoe en Lachamoe geboren, later ook nog Ansar en Kisar. Ansar was de hemelruimte en Kisar was de aarde. Uit deze twee werden drie goden geboren: Anoe, de hemelgod; Ea, de god van het water en Enlil, de god van de aarde. Anoe, Ea en Enlil wilden de schepping ordenen en moesten daarom strijden tegen Apsoe en Tiamat, die liever in de chaos wilden blijven. Anoe, Ea en Enlil wonnen de strijd.

Ea en Lachamoe verwekken de god Mardoek, de zonnegod met twee gezichten.

Tiamat laat in de chaos vele gedachten ontstaan en trekt daarmee opnieuw ten strijde tegen Anoe, Ea en Enlil. Die hebben schrik en vragen aan Mardoek om in hun plaats te gaan vechten. Mardoek wil dit enkel doen als de andere goden hem uitroepen tot oppergod. Zij doen dat op een nieuwjaarsdag in de kamer van de lotsbestemming. Maar eerst moet Mardoek bewijzen dat hij het scheppende woord bezit. Mardoek kan met het woord een prachtig tapijt laten verdwijnen en roept het daarmee ook weer terug. Hij krijgt een troon, een scepter en een bijl. Hij schept voor zichzelf nog een boog, een pijlkoker vol pijlen, een strijdswagen, de zeven winden, de orkaan en de bliksem. Daarmee trekt hij ten strijde tegen Tiamat. De gedachten vluchten weg en de winden blazen Tiamat op. Mardoek scheurt haar in twee, van de bovenste helft maakt hij de hemelkoepel, van de onderste helft maakt hij de aarde.

Hij schept nu de oceaan, die rondom en onder de aarde is.

Ea mag in de oceanen wonen, Enlil krijgt de aarde als woonplaats, en Anoe woont in de hemelkoepel.

Mardoek brengt nu de hele schepping in orde. Hij maakt de sterrenbeelden en beslist hoe de sterren moeten bewegen om niet verloren te lopen aan de hemel. Hij maakt twee poorten voor de zon.

#### BAS KUNSTLER SCHRIJFT

Hij maakt de maanden van het jaar. Hij bepaalt hoe de maan moet groeien en afnemen om de weken af te bakenen.

De goden willen nu ook mensen om hen te dienen en te aanbidden. Ze doden de god Kingoe en uit zijn bloed vormt Ea de mens. Nu prijzen en eren de goden Mardoek. De mensen bouwen voor hem een hoge toren in Babel: 'De Poort tot God' heet die toren.

De volgende tekst is een voorbeeld uit de lessen mineralogie (gesteentekunde) in de zesde klas. Als illustratie over de oorsprong, de samenstelling en het gebruik van het mineraal basalt, vertelde ik de mythe waarin de verklaring voor het woord basalt wordt gegeven. Een leerling verwoordde het daarna zo:

#### **BASALT**

Er was eens een jonge man die Apollo heette. Hij had een grote kudde. Hij was even weggegaan en terwijl hij weg was, kwam de god Hermes die alles heel stil en heel snel kon doen. Hij trok met de kudde het bos in en bracht de kudde naar een open plek op een heuvel. Hij merkte dat er iemand had gezien dat hij met de kudde het bos was ingegaan en ging naar hem toe. Het was Battus, de opzichter.

Hij zei tegen Battus: 'Zeg alsjeblieft tegen niemand dat je iets gezien hebt, dan geef ik jou een mooie koe.' Battus was heel erg blij want een koe was in die tijd heel veel waard. Hij beloofde niets te zullen verklappen. Hermes ging weg en veranderde zich in een andere gestalte en deed dan alsof hij zijn kudde aan het zoeken was. Hij kwam Battus tegen en vroeg: 'Heb je iemand gezien die een kudde wegbracht?' Als je iemand hebt gezien en je vertelt het me, dan krijg je een koe en een stier van me.' Battus zei: 'Ja, nu ik eraan denk, er was een man die de kudde mee naar het bos heeft genomen.'

Hermes nam plots zijn eerste gestalte weer aan en riep razend kwaad: 'Omdat ik je een koe en een stier heb beloofd, verklap je alles. Je bent een klikspaan. Je hebt geen hart, maar een steen in je lijf. Daarom zal ik je in een steen veranderen.'

Op hetzelfde moment veranderde Battus in een basaltblok. Dat is de reden waarom basalt klikspaan betekent.

#### **Een boek- of een filmbespreking**

Een tekst schrijven naar aanleiding van een boek dat een kind gelezen heeft, ligt in de lijn van een verhaal schrijven na het horen van een verhaal of het zien van een film. Die tekst kan het verhaal – of een

fragment ervan – weergeven of kan een bespreking of een samenvatting zijn.

Een kind uit de zesde klas zag de film *Lord of the Rings* en stuurde onderstaande tekst (waarvan hier een fragment) in voor de schoolkrant. De dag dat de schoolkrant verscheen, werd de tekst in de klas door een ander kind voorgelezen.

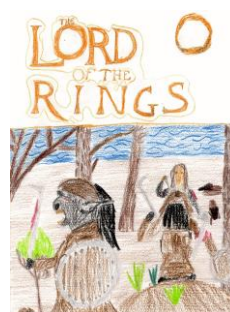
### **Lord of the Rings**

Vele koningen waren in het bezit van een ring. Maar Sauron, de leider van de orken was in het bezit van de machtigste ring. Hij versloeg iedereen en al het land kwam in het bezit van Sauron. De Orken plunderden alles en verjoegen de mensen.

Op een dag trok een groot leger van elfen, mensen en dwergen ten strijde tegen Sauron. Het leger versloeg vele orken maar toen kwam Sauron op het slagveld. Hij sloeg met één knuppel wel 15 mensen tegelijk dood. De vader van Isuldur wilde Sauron slaan maar hij werd eerst geslagen, vloog tegen een rots en was dood. Isuldur knielde bij zijn vader neer. Sauron wilde nu ook Isuldur vermoorden. Isuldur nam het zwaard van zijn vader, Sauron trapte het zwaard in twee. Met het afgebroken stuk hakte hij de wijsvinger, met de machtige ring eraan, van Sauron zijn hand. De ring viel op de grond en Sauron was vernietigd.

...

Op een zomerse dag werd Bilbo 111 jaar oud en het was groot feest met alle hobbits. Gandalf, een witte magiër, kwam speciaal naar het feest. Hij kon heel goed vuurwerk maken en had voor dit feest vuurwerkpijlen gemaakt. Onderweg naar het dorp kwam hij Frodo tegen. Frodo is de neef van Bilbo en samen reden ze naar het dorp. In het dorp was iedereen druk bezig met het feest. Er stonden veel kraampjes met spelletjes, eten en drinken. Tijdens het feest werd er gedanst en vertelde Bilbo verhalen aan de kleine kinderen. 's Avonds was er een groot vuurwerk. Er was een grote vuurwerkpijl die in een draak veranderde. Met een grote duikvlucht vloog de draak over het dorp. Alle mensen gingen plat op hun buik liggen ...



### **Schrijven voor de schoolkrant: het dagboek**

Je kunt opschrijven wat je gedaan hebt op een dag, maar je kunt in je dagboek ook noteren waaraan je dacht of wat je voelde of welke indrukken je hebt

opgedaan. In de vijfde en de zesde klas kregen elke week twee of drie kinderen de opdracht om een dagboek bij te houden gedurende één week. Een kind uit de zesde klas schreef over de dag van het herfstfeest (4 oktober) het volgende:

Ik stond op met een super goed humeur. HET WAS HERFSTFEEST!  
Joepie, dit was leuk! Ik deed mijn kleren aan en poetste mijn tanden en ging eten. Het eten was zo lekker omdat ik steeds aan het herfstfeest dacht. We zouden om halfnegen op de boerderij moeten zijn. Tegen acht uur waren we op school. Vlak daarna kwam meneer Thibault, die ging evenals mama naar binnen. Wij moesten in de stomme auto blijven zitten. Het was de zoveelste keer dat ik een auto vervloekte. Ik vermoedde dat mama aan het babbelen was met meneer Thibault; het duurde namelijk nogal lang.

...

We reden naar de boerderij. Het herfstfeest begon. We zongen een paar mooie liedjes en kregen een prachtig toneel. Tot juf Isabel een verhaal begon te vertellen. Het ging over een ezeltje en over Franciscus met een lam. Daarna hoorde ik MC zeggen: 'En nu krijgen we het concert van 4, 5 en 6.' Het was een raar gevoel, ik zou seffens op het podium staan en zingen en fluiten. We floten en alles verliep goed. Er was al 1/6 van mijn zenuwachtigheid weg. Al veel dus. We gingen naar buiten. Daar kletsten we even. Toen gingen we eten, dat was lekker. Even later kregen we vliegertijd. We vliegerden de hele namiddag tot we naar huis moesten. Tien over vier kwamen we thuis. Ik kon niet meer naar de pianoles, te laat! Ik las en was zo druk aan het lezen dat ik het turnen vergat. Zo verliep een fijne avond met nog veel gedachten aan het herfstfeest.

### **Schrijven naar aanleiding van observaties**

In de derde en de vierde klas worden de kinderen steeds wakkerder voor hun omgeving. Ze nemen beter waar en brengen dat ook in hun tekeningen tot uitdrukking. Hierop kun je inspelen door schrijfoopdrachten te geven waarbij de zintuiglijke waarnemingen betrokken worden. Je kunt er een periode van twee of drie weken aan wijden of je kunt af en toe een waarnemingsopdracht geven. Voor het schrijven van deze teksten krijgen de kinderen meer tijd en voorzie je ook intensievere begeleiding qua zinsbouw, interpunctie en spelling, zowel individueel als klassikaal.

Je kunt één of enkele taallessen gebruiken om de kinderen te laten schrijven over wat ze gezien, gehoord, geproefd, geroken en gevoeld hebben.

Bijvoorbeeld:

Je toont een schilderij (of een reproductie, maar bij voorkeur een echt schilderij). Je laat de kinderen een aantal minuten naar het schilderij kijken en ze mogen er ondertussen met elkaar over spreken. Daarna schrijven ze op wat ze gezien hebben, hoe ze erover denken, wat ze erbij voelen, welk verhaal er afgebeeld werd, hoe de kunstenaar dat verhaal heeft weergegeven of geïnterpreteerd heeft enzovoort.

Zo ging ik met een klas eens in een museum om een bepaald schilderij te bekijken. Maar vóór we bij het schilderij kwamen, waren de kinderen al enorm geboeid door een schilderij waarop Kaïn en Abel waren afgebeeld. Spontaan ontstond er een gesprek over het verhaal (dat ze kenden), over de manier waarop het weergegeven was, over de manier van schilderen enz.

Nadat de kinderen van de vierde klas allerlei geluiden beluisterd hadden, beschreven ze welke indrukken deze geluiden maakten.

Ik hoor het natte water dat zo fris als de lente uit de kraan stroomt.

Toen de vierdeklassers geblinddoekt diverse etenswaren geproefd hadden, schreven ze na afloop hun ervaring op.

Een zoete, romige smaak kwam op mijn tong. Het bleek chocolade te zijn.

De zachte, zure smaak in mijn mond deed me aan de lente denken, maar ik proefde wittekool.

Een gastdocent boetseren liet de kinderen enkele afbeeldingen zien van geboetseerde koppen (al zou het beter geweest zijn om de geboetseerde koppen zelf te tonen). Daarna boetseerden de kinderen een kop en schreven ze in de daaropvolgende taalles over wat ze gezien hadden en wat ze zelf gemaakt hadden – waarbij dus niet alleen het zien aan bod kwam, maar ook het voelen.

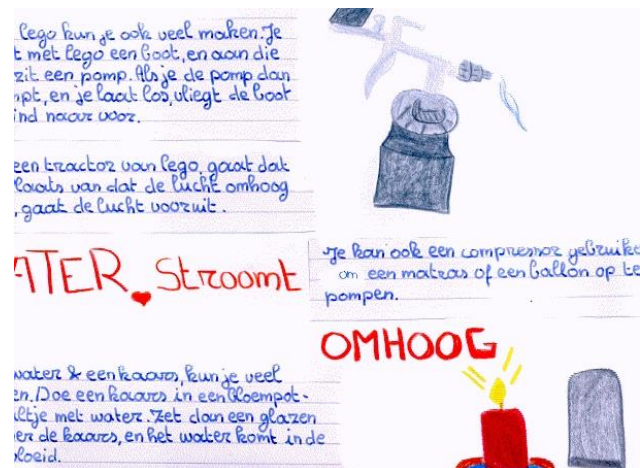
Een pianist speelde in de klas een sonate van Beethoven. De kinderen luisterden gespannen en met aandacht en schreven later wat ze gehoord

hadden, maar enkele kinderen schreven ook over hoe de pianist speelde en bewoog. Sommigen schreven over wat ze beleefden tijdens het luisteren en wat ze daarbij voelden.

De zesdeklassers kregen elk jaar een periode gastronomie, waarbij ze dagelijks een biologisch, vegetarisch menu klaarmaakten voor de vijfdeklassers, voor henzelf en de leerkrachten en ouders die wensten deel te nemen. De vijfdeklassers wisten daarna niet alleen af, maar schreven ook over wat ze geproefd hadden, hoe de bediening was, hoe het eten eruitzag en hoe lekker (of niet) het rook. De meest enthousiaste verslagen kwamen natuurlijk op de dagen dat er pannenkoeken en wafels gebakken werden of op de dag waarop zelfgemaakte frieten en met de hand geklopte mayonaise op het menu stonden.

Zulke observaties hoeven niet eenmalig te gebeuren, je kunt in de loop van een schooljaar diverse kijk-, luister-, smaak-, reuk- en tast opdrachten geven.

In de fysicalessen konden de kinderen niet alleen eindeloos experimenteren, maar noteerden ze ook wat ze gezien of gedaan hadden. In de afbeelding hieronder zie je een fragment van een tekst uit het fysicaschrift van een vijfdeklasser.





Om het contact tussen kleuter- en lagere school te intensiveren mochten kinderen uit de vijfde en de zesde klas af en toe op bezoek in een kleuterklas. Ze gingen er de kinderen observeren of vertelden een verhaal voor de kleuters of kregen de opdracht om een bepaalde activiteit te doen met de kleuters, waarna ze een verslag daarover schreven. Hieronder een verslag van een observatie.

Ik mocht vanmorgen naar de kleuterklas van juf S. Juf S. begon een verhaaltje te vertellen voor A. Toen kwam C. de klas binnen en C. luisterde mee. Toen alle kinderen er waren gingen ze schilderen. Ze schilderden met verschillende soorten rode verf. P. was het eerst klaar. Hij hing zijn schilderschort weg en dat deden daarna ook C., S. enz. D. was het laatst klaar.

Iedereen had een boekje genomen, maar dat moest nu weer weggelegd. De kinderen maakten een sliertje, C. en A. maakten een poortje, en daar ging iedereen onderdoor. Juf S. ook. Dan mochten ze spelen. R. klopte op het tafeltje in het speelhuisje. J. zette een hoed op zijn hoofd en deed een mantel om. C. was met het touw aan het spelen, hij was een poesje. P. legde een berenpuzzel en daarna een puzzel met telkens twee dezelfde plaatjes die je bij elkaar moest leggen. A., R. en C. maakten een kermis van zachte blokken en matten in verschillende kleuren, en met houten bakjes. J. speelde ook poesje. S., J., E. en J. moesten hun sloefjes nog aandoen van juf S. Toen was A. ook het poesje en at zagezegd uit het karretje. J. zat zagezegd opgesloten in het speelhuisje, en werd direct weer vrijgelaten. Juf S. rinkelde met een belletje en de kinderen maakten een kring. Ze speelden het spelletje 'Roodkapje'. Nu gingen we opruimen en daarna dronken we, aten grabbeltjes en fruitjes. A. en C. waren de dienaars.

Daarna gingen we naar buiten. Ik speelde met L. en nog enkele kleuters. We maakten een knikkerbaan in de zandbak. Dan gingen we terug naar binnen. Juf S. vertelde een verhaaltje over Roodkapje en de wolf. Toen was de voormiddag bij de kleutertjes om. Daaag. Dank je wel juf S. dat ik een bezoekje mocht brengen.

En vanzelfsprekend is er ook het schrijven naar aanleiding van een klasuitstap.

Hieronder een verslag in de schoolkrant van een leerling uit de vijfde klas na een dag in Technopolis.

#### BAS KUNSTLER SCHRIJFT

Eindelijk gingen de deuren van Technopolis voor ons open. We werden vriendelijk ontvangen in een zaal met gekleurde stoeltjes. Er kwam een man die ons de regels uitlegde: dat we niet mochten lopen, eten of andere dingen doen. Daarna kregen we een bandje om en de pret kon beginnen. Wat wilde ik eerst doen?

Een zeepbel die je helemaal rondom je heen kon trekken, dat ging ik doen. En ja, het lukte. Verder een fiets op een koord; daar werd ik wel een beetje bang van. Maar ik deed het toch en vond het eigenlijk wel fijn. Dan ging ik piloot spelen in het vliegtuig van Technopolis, maar dat liep slecht af, want ik stortte neer op Technopolis. In werkelijkheid niets aan de hand hoor, en ik ging naar de volgende proef waar je kon zien hoe je er later gaat uitzien. Daarna ging ik iets met water doen. O help, ik werd nat. Het spijkerbed deed helemaal geen pijn maar het bed met houten bollen, dat was pas pijnlijk. Ik ging met een duikboot naar omhoog en omlaag en merkte hoe de zwaartekracht in zijn werk gaat. Nog een paar proeven en we keerden met de trein terug naar Kalmthout.

Wat een spectaculaire dag was me dat!

Teksten naar aanleiding van observaties kunnen als vertrekpunt dienen om de vervoegingen aan te brengen. In een derde klas kan dit op de volgende manier: na een korte inleiding over toerisme laat je de kinderen twee aan twee als toeristen op bezoek gaan in andere klassen. Ze moeten er noteren wat ze zien en horen en dat in korte zinnen opschrijven die een antwoord geven op de vraag: Wat zijn ze aan het doen? Ze schrijven bijvoorbeeld dit:

De kinderen zijn aan het zingen.  
De juf is een verhaal aan het vertellen.  
Victor is aan het babbelen.

Als ze een aantal zinnen (een tiental) genoteerd hebben, komen ze terug in de klas waar de zinnen door andere kinderen en de leerkracht nagekeken en verbeterd worden. Dan krijgen ze de opdracht om de zinnen om te zetten in nog kortere zinnen. Ze maken twee kolommen. De kolom links bevat de zinnen die ze opgeschreven hadden, in de kolom rechts komen de verkorte zinnen.

WAT ZIJN ZE AAN HET DOEN?

De kinderen zijn aan het zingen.  
De juf is een verhaal aan het vertellen.

WAT DOEN ZE?

De kinderen zingen.  
De juf vertelt een verhaal.

Victor is aan het babbelen.

Victor babbelt.

De werkwoorden in de tweede kolom staan allemaal in de *toeristentijd*, afgekort *t.t.* Als titel komt nu bovenaan: TOERISTENTIJD (t.t.).

De volgende dag – na een korte inleiding over de toeristen die bij thuiskomst aan vrienden hun wedervaren vertellen – komen de zinnen opnieuw ter sprake, maar nu in de *verteltijd*, afgekort *v.t.*

WAT WAREN ZE AAN HET DOEN?

De kinderen waren aan het zingen.

De juf was een verhaal aan het vertellen.

Victor was aan het babbelen.

WAT DEDEN ZE?

De kinderen zongen.

De juf vertelde een verhaal.

Victor babbelde.

Bovenaan het blad komt nu de titel: VERTELTijd (v.t.).

De volgende dag krijgt de verteltijd een nieuwe naam: *verleden tijd*, want alles wat er in die vorm van het werkwoord gebeurt, is voorbij, is verleden. De afkorting *v.t.* verandert niet. Nog later – als de voltooide tijden aan bod gekomen zijn – zal de afkorting zo geschreven worden: *o.v.t.* (onvoltooid verleden tijd).

Nog een dag later zal de toeristentijd evolueren naar *tegenwoordige tijd* (want bij alles wat genoteerd is, waren de kinderen aanwezig, het gebeurde terwijl ze er tegenwoordig waren). De afkorting *t.t.* verandert niet, maar zal later als volgt geschreven worden: *o.t.t.*

### **Zelf een boek schrijven**

In de vijfde of de zesde klas kun je een uitgebreide schrijfpdracht geven die in de lijn ligt van wat kinderen doorgaans verstaan onder een boekbespreking. Hier kun je echter ingaan op wat schrijven en publiceren inhouden en kunnen de kinderen leren een tekst samen te vatten.

Het boek *Abba en de zandrovers* is een verhaal dat zich in het oude Egypte afspeelt. Na de geschiedenisperiode met Egypte als het centrale thema, lazen de kinderen het boek; elke dag één hoofdstuk. Daarna vatten ze het hoofdstuk samen. Nadat alle hoofdstukken behandeld

waren, konden ze hun eigen boek samenstellen. Het hele proces van schrijven tot publiceren mochten ze op die manier beleven.

Eerst waren ze **auteur**. Dit wil zeggen: ze schreven zonder al te veel aandacht te besteden aan de spelling, maar wél met aandacht voor de inhoud en de stijl. Wie zijn tekst met de hand schreef, tikte daarna zijn tekst uit of liet die door iemand anders uittikken.

Dan waren ze **corrector**. De kinderen wisselden hun teksten uit en corrigeerden elkaars teksten.

Dan waren ze **illustrator**: ze maakten per hoofdstuk één tekening.

Daarna waren ze **redacteur**: ze zorgden voor een mooie lay-out, kozen het lettertype en bepaalden waar de illustratie in de tekst zou komen.

Zag alles er mooi uit op het scherm van de tekstverwerker, dan konden ze de tekst afdrukken en waren ze dus **drukker**.

Ten slotte bundelden ze alle teksten tot een boek dat ook ingebonden moest worden en waren ze **boekbinder**.

En degene die al dit werk coördineerde (het kind zelf dus) en aan de man (de leerkracht/de ouders) bracht, was de **uitgever**.

### **Gedichten schrijven**

Als kinderen in de lagere school de opdracht krijgen om een gedicht te schrijven, komen ze meestal niet verder dan wat rijmelarij. Is het de bedoeling om rijmwoorden te zoeken en niet meer dan dat, dan is het geen probleem en sluit de opdracht aan bij datgene waar kleuters zo van houden. Maar in de lagere school mag het toch wat meer zijn.

In het voorbeeld hieronder heeft het kind vooral aandacht gehad voor de rijmwoorden:

*De zon is geel,  
Ik maak een eeuw  
De lucht is blauw,  
Waarom moet ik weg van jou?  
De bloemen zijn rood,  
Ik treur om de dood.*

In het volgende gedicht is het rijm ook aanwezig, maar is er tevens aandacht voor het metrum. Hier is het een trochee: lang-kort (of hard-zacht) en elke regel telt vier versvoeten:

*Al mijn spullen in de mand,  
want wij gaan vandaag naar 't strand.  
Lekker plonsen in de zee!  
Komen jullie met ons mee?*

Als je kinderen een gedicht laat schrijven, laat je hen eerst het metrum beleven. Dit kun je oefenen door gedichten te stappen, te klappen of te zingen (de meeste liedteksten zijn trouwens gebaseerd op een vast metrum). Talrijke gedichten van Annie M. G. Schmidt zijn ideale voorbeelden om mee te oefenen.

In het Nederlands zijn de jambe en de trochee de eenvoudigste versvoeten om als basis van een gedicht te dienen.

De jambe is een versvoet die bestaat uit een niet-benadrukte syllabe, gevolgd door een benadrukte. Je kunt dit ook als kort-lang of als zacht-luid uitdrukken.

*Ik ben lekker stout, Dat jongetje z'n moeder en Een heel klein varkentje* van Annie M.G. Schmidt zijn goede voorbeelden van jambische gedichten.

De trochee is het omgekeerde van de jambe: een benadrukte syllabe gevolgd door een niet-benadrukte; wat je ook als lang-kort of hard-zacht kunt interpreteren.

Het lied *Kom en laat ons dansen, springen* is een typische trocheetekst. *'t Gebreide oompje* van Marga Bosch Van Drakestein en Annie M.G. Schmidts *Het pakhuis* zijn goede voorbeelden van gedichten met de trochee als versvoet.

De opdracht bij het schrijven van een gedicht kan de volgende zijn:

1. Het thema opgeven. Wat ga je erover schrijven? De kinderen overleggen met elkaar en schrijven een stukje tekst als proef. Deze tekst hoeft nog niet ritmisch te zijn en hoeft ook niet te rijmen.
2. De versvoet kiezen: jambe of trochee of een andere. Op basis van de proeftekst kunnen de kinderen, al dan niet met hulp van de leerkracht, en met klappen of stappen erbij, de tekst omzetten in een bepaald ritme of ze kunnen een ritme ontdekken in de proeftekst en daarop verder bouwen.

3. Het aantal versvoeten per regel bepalen. Dit zullen er meestal vier zijn, omdat dit een overzichtelijke lengte is.
4. Rijmen mag, maar moet niet. Wil een kind graag een gedicht schrijven met rijm, dan kun je het desnoods een rijmwoordenboek geven of op internet rijmwoorden laten zoeken. Dankzij de rijmwoorden kan het gedicht inhoudelijk een onverwachte wending krijgen, wat zeer enthousiasmerend kan zijn.
5. De volgende regel(s) bedenken, luidop zeggen en zo nodig oefenen met klappen en stappen van de versvoet. Je laat telkens de reeds genoteerde tekst herhalen met toevoeging van de nieuwe regel(s). Inhoudelijk moet de toegevoegde tekst aansluiten bij de eerdere regels.

Natuurlijk zijn niet alle gedichten gebaseerd op een bepaalde versvoet. Maar om gedichten te leren schrijven kan het nuttig zijn om een bepaalde versvoet als houvast of als steun te gebruiken. Het voordeel van ritmische gedichten is dat ze ook als liedtekst kunnen dienen.

## **2. KOPIËREN**

Nu en dan kun je teksten – in verbonden schrift – op het bord zetten om te laten kopiëren. Dit kan een gedicht zijn, een versje, een liedtekst, een fragment uit een toneelstuk of een aftelrijmpje. In de eerste en de tweede klas kies je gekende teksten zodat de kinderen tijdens het overschrijven de woorden herkennen. Liedteksten zijn daarvoor zeer geschikt, omdat de kinderen deze teksten al zingend zeer snel memoriseren. Ook versjes die je gebruikt in de ritmische opmaat, zijn er heel goed voor geschikt. Zo oefende ik met de kinderen in de eerste klas al klappend en stappend in een mooie choreografie de jambische versmaat met het rijmpje:

Ik zat me voor het vensterraam onnoem'lijk te vervelen;  
ik wou dat ik twee hondjes was, dan kon ik samen spelen.

Na de ritmische voordracht laat je ook altijd een expressieve voordracht houden. Besteed je onvoldoende aandacht aan de expressieve voordracht – die op de inhoud van het gedicht gebaseerd is – dan denken de kinderen dat een toneelstukje ook met een stevige ritmische declamatie moet opgevoerd worden en krijg je op het podium een enerverende dreunende troep acteurs die zich niet inleeft in de tekst en in de rollen. Eens schreef ik een toneelstukje voor een tweede klas; de tekst mooi in jamben gegoten en rijmend, met veel korte dialogen om de interactie tussen de acteurs te bevorderen. De leerkracht van dienst was echter van oordeel dat de kinderen te jong waren om individueel een rol te vertolken en liet het hele stuk klassikaal ritmisch afdreunen. Dit was geen theatervoorstelling, maar een maatvast spreekkoor, waarbij de inhoud van de tekst totaal naar de achtergrond verdween. Mooi samen klappen, stappen en spreken konden de kinderen wel.

De tekst over die twee hondjes hierboven was door en door gekend en toen hij na verloop van tijd ook eens op het bord stond om over te schrijven, kon iedereen de tekst lezen. Nu gebeurde het dat een kind uit de vijfde klas, dat ook in de eerste klas dit rijmpje geoefend en geschreven had, langskwam en, nadat het de hem zo bekende tekst bekeken had, plots tegen me zei: ‘Nú snap ik ‘m!’ Zo mag onderwijs ook zijn: niet alles wat de kinderen leren moeten ze onmiddellijk begrijpen; er mag gerust wat tijd over gaan om tot inzicht te komen.

Het ene kind schrijft vlugger een tekst van het bord over dan een ander en is ermee klaar als andere kinderen amper één of twee zinnen ver zijn. Het ene kind heeft dan extra werk nodig, het andere zal niet klaar zijn met de tekst als de tijd om is. Om dit te vermijden kun je de tekst, terwijl hij op het bord staat, dicteren. Zo werkt iedereen min of meer op hetzelfde tempo. Wil een kind toch sneller schrijven, dan mag dat op voorwaarde dat het, als het klaar is, zijn tekst goed naleest en vergelijkt met de tekst op het bord, want fouten mogen er dan zeker niet in te vinden zijn.

Tijdens een open dag zag ik in een schrift van een derdeklasser een mooie tekst, mooi verzorgd. Helaas wemelde de tekst van de spelfouten en waren deze niet gecorrigeerd en zelfs niet aangeduid. Onderaan de tekst had de leerkracht er in potlood bijgeschreven: ‘Mooi

overgeschreven van het bord!’ Als stimulans om nog meer fouten te maken kan dit tellen.

### 3. WOORDENREEKSEN MAKEN

Eind eerste klas, begin tweede klas besteed je aandacht aan de medeklinkerclusters. Het is een ideaal moment om te peilen naar de woordenschat van de kinderen en die woordenschat uit te breiden. Je kunt per les een drietal clusters behandelen waarbij je van elke cluster een of twee voorbeelden geeft. Daarna krijgen de kinderen de opdracht om woorden te zoeken die met die cluster beginnen. Van een cluster die in veel woorden voorkomt laat je meer woorden zoeken dan van een cluster die eerder zeldzaam is. Er zijn in het Nederlands véél meer woorden die met ST beginnen dan met SK, dus laat je ook meer woorden met ST zoeken.

Bijvoorbeeld de clusters PR, ST, BL.

| PR     | ST    | BL    |
|--------|-------|-------|
| praten | staan | blauw |
| prijs  | stof  | blond |
| ...    | ...   | ...   |

De kinderen mogen bij het samenstellen van de woordenreeksen samenwerken.

Eerst vraag je om van elke cluster een aantal woorden te zoeken en te noteren. Dit kun je aanduiden door een cijfer onder elke rij te zetten. Bijvoorbeeld:

| PR     | ST    | BL    |
|--------|-------|-------|
| praten | staan | blauw |
| preek  | stof  | blond |
| (5)    | (6)   | (3)   |

Hebben de kinderen het gewenste aantal woorden opgeschreven en laten nazien, dan kun je per kind een volgend aantal extra woorden vragen, meer of minder naargelang het kind aankan. Vinden kinderen zelf geen woorden, dan mogen ze er aan andere kinderen of aan de leerkracht vragen, maar je kunt ze net zo goed naar een andere



leerkracht sturen of naar het secretariaat om woorden te vragen. Ze moeten wel steeds zelf de woorden opschrijven.

In de tweede en de derde klas kun je woordenreeksen laten samenstellen op basis van andere criteria dan spelling. Zo kun je bijvoorbeeld een woordenreeks laten maken aan de hand van de volgende opdracht: Wat kan mama? Wat doet mama?

WAT KAN MAMA?

Mama kan schrijven

Mama kan dansen

...

WAT DOET MAMA?

Mama schrijft

Mama danst

...

Mama kun je vervangen door papa, mijn broer, mijn zus, de leraar, de juf en vele andere personen. Ook dieren komen daarvoor in aanmerking. Als je bijvoorbeeld de fabel *De leeuw en de vos* hebt verteld, kun je woordenreeksen maken als volgt:

DE LEEUW KAN

brullen

jagen

...

DE VOS KAN

sluipen

blaffen

...

Of je laat woordenreeksen maken over de geluiden die dieren maken.

Wolven huilen

Katten miauwen

Koeien loeien

Honden blaffen

...

In de derde klas kun je zo'n woordenreeks weer laten maken, maar dan uitgebreid met de reeks in het enkelvoud:

Wolven huilen

Katten miauwen

Koeien loeien

Honden blaffen

...

de wolf huilt

de kat miauwt

de koe loeit

de hond blaft

...

Je kunt er ook getallen aan koppelen, waarbij je nu eens de getallen met cijfers laat schrijven, dan weer met letters. Ofwel nemen de kinderen de getallen over zoals ze in de opgave staan ofwel veranderen ze het getal van cijfers in letters en vice versa. Je kunt van enkelvoud naar meervoud gaan of andersom.

|               |                         |
|---------------|-------------------------|
| 1 bok springt | vijf bokken springen    |
| 1 haan kraait | negen hanen kraaien     |
| 1 muis knaagt | zeventien muizen knagen |
| ...           | ...                     |

#### 4. KORTE BERICHTJES en BRIEVEN

Kattebelletjes zijn een handige manier om de kinderen veel zeer korte tekstjes te laten schrijven. Je bent bijvoorbeeld tijdens de zelfstandige verwerking een kind aan het helpen en je hebt met de klas afgesproken dat je daarbij niet gestoord mag worden. Als kinderen je hulp nodig hebben, gaan ze eerst bij een ander kind langs of bij een andere leerkracht. Maar als het echt niet anders kan en ze hebben jou écht nodig, dan schrijven ze op een klein blaadje (bijvoorbeeld een post-it) hun naam en leggen dit op je tafel. Als ze er ook nog heel kort bij schrijven wat ze willen weten, of wat het probleem is, is het helemaal geslaagd.

Tijdens de les – maar niet tijdens de uitleg – mogen de kinderen naar de wc. Om de leerkracht niet te storen, maar hem wel te laten weten waar ze naartoe zijn, schrijven ze op een blaadje:

Jef  
Ik ben naar de wc.

In mijn klas moesten kinderen tijdens de zelfstandige verwerking niet per se in de klas blijven, maar mochten ze ook in de gang of in een ander lokaal gaan werken. Ik moest echter wel weten waar ze aan het werk waren. Dus schreven ze op een blaadje bijvoorbeeld:

#### BAS KUNSTLER SCHRIJFT

We maken ons werk in het handwerklokaal.  
Johan, Kim, Michael

Soms lag er een briefje met een vraag:

Mogen we tijdens de middagpauze gaan sjotten op het voetbalveldje?  
N., N., N.

Heel leuk waren de korte conversaties via de werkschriften. Schreef ik bijvoorbeeld in de marge of onder het werk:

Héél mooi gedaan, Laurien, maar ik heb toch één fout gevonden.  
Zoek ze maar eens.

Dan vond ik later als reactie bijvoorbeeld:

Beste MC, ik heb ze gevonden!

Maar was ze niet verbeterd (want dat had ik niet gevraagd).

#### **Brieven schrijven?**

Als het echt nodig is en er zich gelegenheden voordoen om een brief te schrijven en te versturen, bijvoorbeeld ter gelegenheid van een uitwisseling met een andere school, kun je aandacht besteden aan de vereisten waaraan een brief moet voldoen. Maar als er geen gelegenheid is, laat het dan; het zou al te kunstmatig en te geforceerd zijn om het dan wel te doen. Dit geldt ook voor e-mails en andere correspondentie.

### **5. DICTEE**

Naast het creatieve schrijven en het kopiëren van teksten zijn er de dictees om de spelling te oefenen. Maar met dictees kun je meer bereiken dan alleen maar foutloos leren spellen, je kunt er ook inhoud aan geven door zinvolle teksten te gebruiken. Zo kun je rekendictees geven, waarmee je zowel spelling, begrijpend lezen als rekenen oefent. Je kunt in de lessen wereldoriëntatie de inhoud van de les samenvatten in een dictee. Je kunt naar aanleiding van een spellingprobleem

waarmee een kind tijdens het creatieve schrijven geconfronteerd werd, een dictee geven waarin dit probleem voorkomt, nadat je het in de klas behandeld hebt.

Er zijn verschillende dicteevormen mogelijk.

**Dictees voor het oefenen van de auditieve analyse gecombineerd met visuele synthese.**

Dit zijn dictees ter ondersteuning van het leren lezen.

In de eerste klas heb je de dictees waarbij kinderen een letter moeten herkennen in een woord dat de leerkracht opgeeft. Bijvoorbeeld:

- Schrijf de letter op van de eerste klank die je hoort in het woord *vis*.
- Schrijf de letter op van de laatste klank die je hoort in het woord *appel*.
- Schrijf de letter op van de middelste klank die je hoort in het woord *man*.
- Schrijf de letter op van de tweede klank in het woord *molen*.
- Schrijf de letter op van de voorlaatste klank in het woord *auto*.

Geef je het dictee op deze manier, dan noteren de kinderen de letters V, L, A, O en T en heb je alleen gewerkt rond de auditieve analyse.

Maar je kunt deze werkwijze koppelen aan visuele synthese door letters te kiezen die een nieuw woord vormen. Daarvoor laat je de letters naast elkaar noteren van links naar rechts.

Zo krijg je bijvoorbeeld het volgende dictee:

- Schrijf de letter op van de laatste klank in *doos*.
- Schrijf de letter op van de eerste klank in *aardbei*.
- Schrijf de letter op van de middelste klank in *opa*.
- Welk woord heb je nu geschreven? *SAP*.

Door de drie letters uit het dictee samen te voegen tot het woord *sap* heb je de kinderen een oefening over visuele synthese voorgeschoteld.

Geef je in de eerste klas elke dag een drietal dictees zoals hierboven, dan ondersteun je het leren lezen in hoge mate. In het eerste trimester schrijven de kinderen de letters in kapitalen en vanaf het tweede trimester kunnen de kinderen die het verbonden schrift beheersen, de letters onderling verbinden waardoor ook een duidelijker woordbeeld ontstaat.

### **Dictee van woordenreeksen**

Vanaf het tweede of derde trimester in de eerste klas kun je dagelijks een korte woordenreeks dicteren. Daarvoor gebruik je zelfstandige naamwoorden in het meervoud en werkwoorden in de noemvorm (of in de 1e of 2e of 3e persoon meervoud, met het voornaamwoord erbij) en verbogen bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden, die je achteraf tot een (zeer) kort verhaaltje kunt verwerken. Waarom in het meervoud en in de verbogen vorm? Omdat de woorden een gelijkaardige uitgang hebben – de tweede lettergreep is, met kleine variaties, bijna steeds dezelfde – en sluit aan bij het leren lezen van tweelettergrepige woorden zoals beschreven is in het boekje *Bas Kunstler begint te lezen*. Maar zoals steeds hoeft je niet helemaal consequent te zijn: je mag er gerust enkelvoudige woorden en niet-verbogen woorden tussen zetten. Hoe meer variatie, hoe beter voor de concentratie.

Je dicteert bijvoorbeeld de volgende woorden:

*kippen* (of 4 kippen)  
*nesten* (of 2 nesten)  
*eieren* (of 12 eieren)  
*ze vallen*  
*witte*

Het verhaaltje kan dan als volgt klinken: *De (4) witte kippen lieten hun (12) witte eieren in de (2) nesten vallen. En wat gebeurde er dan?*

Het antwoord mogen de kinderen verzinnen, waardoor je een prettig, kort en liefst een beetje chaotisch klasgesprek krijgt.

Naast woorden eindigend op *-en*, kies je ook woorden die eindigen op *-er*, zoals moeder, vader, bakker, wekker, wever e.a.

Hoe dicteer je een woordenreeks?

1. Je schrijft de woordenreeks op het bord en laat ze door de kinderen lezen. Je wijst op de speciale schrijfwijze van enkele woorden. In de reeks hierboven vallen de dubbele medeklinkers op. Die woorden kun je oefenen door ze zo te spreken dat de klemtoon duidelijk op de eerste lettergreep valt. Dit kun je combineren met een klap of een stap of een woodblock. Het woord eieren vergt ook aandacht. Eén of twee aandachtspunten per woordenreeks is voldoende. Je maakt nooit een reeks waarin slechts één aspect van de spelling aan bod komt, want dat verlaagt de concentratie.

Je kunt de woordenreeks ook een dag op voorhand op het bord zetten.

2. De kinderen schrijven de woorden over op een oefenblaadje (bv. A6-formaat). Je kunt dit eenmaal, tweemaal of driemaal laten doen als je extra wilt laten oefenen en zeker wilt zijn dat de kinderen weinig of geen fouten zullen maken tijdens het dictee. Dit oefenen kun je ook de dag vóór het dictee doen.

3. De kinderen draaien hun oefenblaadje om en op de achterzijde schrijven ze eerst hun naam bovenaan en vervolgens de woorden die je dicteert. Als je de volgorde van de woorden wijzigt, verhoog je de aandacht. Je kunt ook een nieuw blaadje geven als je oefenblaadjes maakt van papier dat reeds aan één zijde bedrukt of beschreven is.

4. Zijn alle woorden genoteerd, dan geven de kinderen hun blaadje door aan een ander kind dat controleert en de fouten aanduidt. Dit kind schrijft onderaan zijn naam.

5. Je verzamelt de blaadjes.

6. Op een later moment – bijvoorbeeld als de kinderen aan het werk zijn tijdens de individuele verwerking – kijk je de dictees na. Als er een fout niet aangeduid is, laat je het kind dat de controle heeft uitgevoerd bij je komen en bespreek je kort de fout.

Waarom moet het kind dat gecontroleerd heeft bij je komen en niet het kind dat de fout gemaakt heeft? Omdat deze activiteit samen met de controle uitgaat van het cognitieve. Schrijven is een motorische, kunstzinnige activiteit; nakijken of controleren is een cognitieve activiteit en het is altijd gemakkelijker om het werk van een ander met een kritische blik te bekijken dan het eigen werk. Wie niet kritisch genoeg gekeken heeft, geeft blijk van een tekort aan kennis of inzicht en kan dus best wat hulp gebruiken. Omdat iedereen het werk van een ander nakijkt en al eens over een fout heen kijkt, komt iedereen aan de beurt voor een individuele opfrissing van de spelling.

7. De fout gespelde woorden extra laten schrijven na het dicteren (bijvoorbeeld driemaal het woord correct laten schrijven) heeft weinig zin en laat ik dus ook nooit doen. Het is veel zinvoller dat het kind me uitlegt waarom een woord fout gespeld is.

Je houdt er rekening mee dat kinderen in de eerste en tweede klas nog geen spellingregels leren. Bij deze dictees gaat het dus hoofdzakelijk om de nabootsing. Als je achteraf de fouten bespreekt, kun je individueel wél aangeven welke spellingregel er gehanteerd moet worden. Voor intelligente kinderen is dit zinvol, voor trager ontwikkelende kinderen kun je blijven uitgaan van het correcte voorbeeld en van de spellingautoriteit: het woord wordt op deze manier geschreven omdat dit nu eenmaal zo overeengekomen is: *‘De grote mensen (volwassenen) schrijven het zo’*.

**Woordenreeksen dicteren om spelling te oefenen. Bijvoorbeeld met woordpakketten.**

Ik heb in verschillende scholen gezien dat leerkrachten er streng de hand aan houden om minstens één- of tweemaal per week een woordpakket thuis te laten inoefenen. In de hogere klassen van de lagere school gaat het dan om reeksen woorden met een specifieke spellingmoeilijkheid en dikwijls gaat het om leen- of bastaard- of vreemde woorden. Omdat dit reeksen van woorden zijn die meestal niet in de context van de gewone lessen passen, kun je ze maar beter niet oefenen en dicteren. Pas als er in de lessen zulke woorden – al dan niet toevallig – aan bod komen, maak je gebruik van zulke woordpakketten of stel je zelf een pakket samen. Dit biedt de gelegenheid om er inhoudelijk mee aan het werk te gaan. Als er een verkeerspark is, waar de kinderen gaan oefenen onder toezicht van de politie, kun je een woordenrij maken waarin bijvoorbeeld de woorden politie, pollutie, positie, vakantie, projectie, democratie, relatie, rotatie, optie, advertentie, animatie, amputatie, collectie, oriëntatie, e.a. voorkomen. Je kunt er boeiende klasgesprekken mee opzetten, er korte opstellen mee laten maken en dictees over geven. Maar net zo goed kun je de kinderen in een woordenboek of op internet op zoek laten gaan naar de betekenis en waarom bepaalde woorden wel of niet in de actualiteit voorkomen. In de aardrijkskundeles kom je vast en zeker woorden als rotatie en oriëntatie tegen naast het actuele woord pollutie, waar dringend iets aan gedaan moet worden; niet aan het woord maar aan wat het woord oproept.

### **Teksten dicteren**

In de loop van de tweede klas en zeker vanaf de derde klas kun je teksten waarin je bepaalde spellingproblemen verwerkt, dicteren. Je kunt op de volgende manier te werk gaan.

1. De tekst staat minstens één dag van tevoren op het bord, of je hebt hem gekopieerd en aan de kinderen gegeven om in de klas of thuis te oefenen. Woorden die qua spelling enige aandacht verdienen heb je in de opmaat of op een ander moment tijdens de schooldag behandeld. Je vestigt de aandacht op één of twee spellingproblemen.
2. De kinderen schrijven de tekst in de klas of thuis minstens één keer over in een oefenschrift of op een oefenblad. Hebben kinderen meer oefening nodig, dan vraag je om de tekst twee- of driemaal over te schrijven en zo mogelijk na elke kopieerbeurt te laten controleren door iemand anders (leerkracht, ouder, ander kind).
3. Op de dag dat het dictee zal gegeven worden, leest één kind de tekst, of je verdeelt de tekst in leesbeurten voor verschillende kinderen.
4. De kinderen krijgen een blad en schrijven bovenaan hun naam en de datum.
5. Je leest zelf de hele tekst voor.
6. Je leest de eerste zin voor.
7. Je dicteert een kort gedeelte van de zin, de kinderen noteren.
8. Je dicteert het vervolg van de zin (of een deel ervan) en de kinderen noteren.
9. Je herhaalt de volledige zin.
10. Je leest de volgende zin, dicteert ze daarna per onderdeel en herhaalt de zin. Dit doe je ook voor de volgende zinnen.



11. Je herhaalt de volledige tekst.

12. De kinderen krijgen even tijd om hun tekst na te lezen.

13. De kinderen geven hun tekst aan een ander kind en krijgen zelf een tekst van iemand anders; ze kijken die tekst na, duiden de fouten aan en schrijven onder het dictee hun naam.

14. Je verzamelt de bladen en kijkt ze na terwijl de kinderen met een volgende opdracht bezig zijn.

15. Vind je een fout die niet aangeduid is, dan laat je het kind dat de tekst gecontroleerd heeft, bij je komen en je geeft uitleg over de spelling van het betreffende woord.

16. Je noteert wie welke fouten gemaakt heeft zodat je later kan zien welke fouten regelmatig terugkeren. Aan de hand daarvan kun je bepalen op welke manier je kunt bijsturen of helpen (remediëren).

Aandachtspunten bij het dicteren:

- Je dicteert elk onderdeel van de zin slechts één keer.
- Je dicteert zoals je een tekst normaliter leest. Bijvoorbeeld: De uitgang -en van woorden in het meervoud lees je als /ə/; je spreekt de eind-n dus niet uit.
- Je hanteert bij het dicteren een goed tempo.
- Je wacht niet tot iedereen alles genoteerd heeft. Wie niet kan volgen noteert alleen wat hij/zij kán noteren. Het kan dus zijn dat een kind slechts het eerste woord van een zinsdeel noteert en de rest niet. Het tempo aanhouden is belangrijker dan wachten tot iedereen alles opgeschreven heeft. Je maakt de kinderen ook duidelijk dat het niet erg is als ze niet alles kunnen opschrijven; de een is nu eenmaal sneller dan de ander. Als je een goed tempo aanhoudt, zul je merken dat na verloop van tijd de meeste kinderen het tempo aankunnen en erin slagen om alles op te schrijven. Wie echt problemen heeft, kan extra hulp krijgen op een ander moment.

### Rekendictees

Je kunt in lessen rekenen ook dictees geven, waarbij je zowel het rekenen als de spelling oefent. Je hebt rekendictees waarin de rekenopgave volledig in de tekst verwerkt is en je hebt rekendictees waarbij je een gedeelte van de opgave of enkele woorden dicteert, gevolgd door een aantal rekenopgaven.

In de voorbeelden hieronder dicteer je de groene tekst. In deze rekendictees schrijven de kinderen de getallen met cijfers. De namen in deze dictees vervang je door namen van kinderen in de klas.

2e klas. Lucas bouwt een toren met 60 Kapplablokjes en legt de blokjes 2 aan 2. Hij wil op dezelfde manier verder bouwen tot de toren dubbel zo hoog is. Hoeveel blokjes heeft hij in totaal nodig? Hoeveel verdiepingen heeft de toren als hij klaar is?

3e klas. Isabel moet van haar mama elke dag 3 bladzijden lezen in een boekje. Na 5 dagen is het boekje uit. Hoeveel bladzijden telt het boekje?  
*Dit lijkt een gewone vermenigvuldiging, maar de oplossing is in de klas bespreekbaar: het kan een boekje van zowel 13 als 14 of 15 bladzijden zijn.*

4e klas. Op de markt kosten de kersen 5 euro de kilo. Michaël vult een zak met kersen en laat hem wegen. De zak weegt anderhalve kilo. Hoeveel moet Michaël betalen?

5e klas. De lerares van de vijfde klas stelt aan de leerlingen voor om naar Technopolis te gaan. De afstand van de school tot Technopolis is 30 km. De leerlingen mogen kiezen op welke manier ze er samen naartoe zullen gaan. Ze moeten eerst uitrekenen hoelang elke verplaatsing duurt. Daarna mogen ze stemmen, maar ze moeten wel rekening houden met de prijs en de impact op het milieu. De meerderheid beslist.

Te voet (gemiddeld 3 km/u) zullen ze ..... uur ..... min. onderweg zijn.

Heen en terugreis = ..... uur ..... min.

Met de fiets (gemiddeld 15 km/u) zullen ze ..... uur ..... min. onderweg zijn.

Heen en terugreis = ..... uur ..... min.

Met de bus (gemiddeld 60 km/u) zullen ze ..... uur ..... min. onderweg zijn.

Heen en terugreis = ..... uur ..... min.

#### BAS KUNSTLER SCHRIJFT

Met de IR-trein (gemiddeld 90 km/u) zullen ze ..... uur  
..... min. onderweg zijn.  
Heen en terugreis = ..... uur ..... min.  
Op welke manier zal de klas naar Technopolis gaan? Discussie en stemming volgt  
nadat iedereen de bewerkingen gemaakt heeft.

**5e klas.** Sandro Botticelli maakte het schilderij *La Primavera* (De lente)

Jaartallen: Sandro Botticelli leefde van ..... tot .....  
Hoe oud is hij geworden? .....  
In welk jaar heeft hij *La Primavera* geschilderd? .....  
Hoe oud was hij toen? .....  
Hoe lang is dat geleden? .....

**6e klas.** Rekendictee *Zonsverduistering*. De gedicteerde woorden staan in het groen.  
Op vrijdag 20 maart 2015 zal er om 10.35 uur een gedeeltelijke *zonsverduistering*  
*plaatsvinden*.

Hoelang duurt het nog tot aan die zonsverduistering vanaf vrijdag 13 maart 2015  
om 09.00 uur?

.....dagen ..... uur ..... minuten

De *eclips* begint om 08.27.55 uur en eindigt om 10.45.59.

Hoelang duurt ze? .....uur ..... minuten ..... seconden.

In 2136 vóór *Christus* had er een zonsverduistering plaats in *China*. Hoe lang is  
dat geleden? ..... jaar

In 1674 vond er een zonsverduistering plaats in *Java*. Hoe lang is dat geleden?  
..... jaar

In 477 vóór Christus was er volgens *Herodotus* een zonsverduistering te zien in  
Sparta. Hoelang is dit geleden? ..... jaar.

Op 8 juli 1842 zag Albert Stifter een zonsverduistering in Wenen.

Hoelang is dat op 8 juli 2015 geleden? ..... jaar.

Op 28 september 2015 zal er een *totale maansverduistering* te zien zijn.

Hoelang duurt het nog (vanaf 13.03.2015 - deze dag niet meetellen) tot deze  
*maaneclips* te zien is? ..... dagen.

*Dit rekendictee vind je op internet met de illustraties zoals het in de klas werd gepresenteerd:*

*<https://www.cielen.eu/rekendictee-zonsverduistering-2015-03-15-238.pdf>.*

**5e of 6e klas.** Een rekendictee dat tegelijk een toepassing is op de  
vorming van het voltooid deelwoord, de spelling én de woordontleding.  
Schrijf de laatste letter van het voltooid deelwoord van de werkwoorden *rekenen*,  
*regen*, *wachten*, *bedenken*, *versieren*, *lezen* en *verliezen*. Vervang die letter door het getal  
dat overeenkomt met de plaats van de letter in het alfabet. Vermenigvuldig al die

getallen met elkaar. Schrijf de oplossing niet in cijfers maar in woorden. Hoeveel woorden heb je daarvoor nodig? Wat voor woorden zijn dit?

### **Het dicteertempo**

Je dicteertempo is zo snel dat de ijverigste leerlingen je tempo kunnen volgen. De tragere kinderen hoeven dan niet alles op te schrijven, maar is dit niet frustrerend voor die kinderen?

Dit hangt af van je omgang met die tragere leerlingen. Als je hen op een positieve manier aanpakt en steeds aanmoedigt om zo veel mogelijk te noteren, slagen ze er na verloop van tijd wel in om alles of bijna alles op te schrijven wat je dicteert. Je geeft dus sowieso nooit punten op een dictee en je laat kinderen achteraf nooit woorden opnieuw schrijven, want dat is een vorm van straf, en je mag nooit straf geven voor iets wat een kind niet kan. Bedenk ook dat spelling altijd een conventie is en dus véél minder belangrijk dan het lijkt. Toch moet elke fout gecorrigeerd worden vóór je het kind de tekst teruggeeft en laat lezen, want je laat een kind nooit een tekst lezen waarin spel-, taal- of grammaticale fouten voorkomen.

Maar je laat kinderen de teksten van andere kinderen nalezen vóórdat je deze als leerkracht hebt nagelezen en gecorrigeerd? Ja, want dit hoort bij het leerproces. Zelf schrijven is een creatieve activiteit, nalezen (controleren op spelling) is een beschouwende activiteit. Beide zijn nodig, maar de beschouwende activiteit komt steeds ná de actieve. Na dit dubbele proces van creativiteit en beschouwing is het aan de leerkracht: zij/hij beoordeelt en corrigeert en pas daarna komt de tekst beschikbaar om te lezen of voor te lezen.

Bij het dicteren van woordenreeksen kun je kinderen die moeite hebben om het dicteertempo te volgen, helpen door de woorden in een verhaaltje te gieten. Je bent bijvoorbeeld in een opstel het woord vakantie tegengekomen en je hebt gemerkt dat het kind er problemen mee had om dit woord te spellen, dan kun je enkele dagen later een woordenreeks dicteren waarin gelijkaardige woorden voorkomen.

Bijvoorbeeld de nu volgende reeks waarin ook twee woorden voorkomen met afwijkende spelling. Dankzij de woorden met afwijkende spelling hebben de kinderen meer aandacht voor het behandelde spellingprobleem:

## BAS KUNSTLER SCHRIJFT

politie  
directie  
vakantie  
versie  
spatie  
passie  
pollutie  
fictie

Je kunt deze reeks op de volgende manier dicteren, waarbij je vooraf aankondigt dat de kinderen alleen de woorden moeten noteren die op de klank /ie/ eindigen of de woorden noteren die tweemaal na elkaar worden gezegd. Je mag ook altijd enkele woorden aan de reeks toevoegen die niet voorbereid werden en niet in de reeks thuishoren. De woorden op -ie waar het in dit dictee om te doen is, staan hieronder in het rood; de woorden die niet tot die reeks behoren en die je toch dicteert, staan in het blauw.

Tijdens de **kerstvakantie** (korte pauze of tweemaal het woord *kerstvakantie* zeggen) stookte papa de **houtkachel** (korte pauze of tweemaal het woord *houtkachel*) met zoveel **passie** (korte pauze of tweemaal het woord *passie*) dat hij een enorme **pollutie** (korte pauze of ...) veroorzaakte. De burens riepen de **politie** (korte pauze of ...) erbij. Die zei dat de **luchtvervuiling** (korte pauze of ...) door de houtkachel geen **fictie** (korte pauze of ...) was en schreef **vlijtig** (korte pauze of ...) op wat er gebeurd was, waarbij hij tussen de woorden een veel te grote **spatie** (korte pauze of ...) liet. Hij noteerde de **versie** (korte pauze of ...) van de burens en de versie van mijn papa. Toen hij klaar was bracht hij zijn verslag naar de **directie** (korte pauze of ...) van het **politiebureau** (korte pauze of ...).

Dankzij het verhaaltje en de korte pauzes (of de herhaling van de woorden) krijgen trage kinderen toch de gelegenheid om het dictee te volgen en hoeven de andere kinderen niet te wachten.

### **Mogen kinderen tijdens een dictee afkijken of spieken?**

Natuurlijk mogen ze dat, want ook hiermee leren ze hoe ze moeten spellen. Als je tijdens het dicteren noteert wie spiekt, weet je meteen welke leerling je op een ander moment extra oefeningen en uitleg moet geven of van wie je moet verlangen dat hij/zij het dictee beter voorbereidt.

Dictee is dan ook een sociale activiteit en niet een strikt individuele opdracht. Elkaar helpen is de boodschap zodat zo veel mogelijk kinderen een foutloos dictee maken.

Kort na de oprichting van de school Rinkrank kreeg ik een vierde klas die samengesteld was uit kinderen afkomstig van verschillende reguliere scholen. Bij het eerste dictee verschenen er prompt grote kaften (mappen) op tafel die zo gezet werden dat niemand kon afkijken van een ander. Ieder zat verstopt achter zijn eigen kافت. De kinderen waren stomverbaasd toen ik vroeg om de kaften te verwijderen en reageerden: 'Maar dan kunnen ze afkijken!' Mijn reactie: 'Dat is ook de bedoeling. Jullie moeten elkaar helpen. Dat is een plicht. Kijk dus maar bij elkaar en als je bij je buur een fout ziet, verbeter ze dan.'

### **Na het dictee**

Je kijkt de teksten of woordenreeksen na en je noteert de fouten. Aan de hand van de fouten kun je na enkele dictees zien of een kind een specifiek probleem heeft en bijvoorbeeld worstelt met hoe je de lange klank in een open lettergreep weergeeft of met de verdubbeling van de medeklinker na een korte klinker. Met dit gegeven kun je dan aan het werk met het kind. Weet het kind wat een klinker is en wat een medeklinker is? Kent het kind het verschil tussen een korte en een lange klank? Weet het wat een open lettergreep en wat een gesloten lettergreep is?

Het heeft geen zin om foutief gespelde woorden driemaal correct te laten schrijven, want na het dictee is de concentratie weg en lijkt het verplichte overschrijven meer op een straf dan op een hulp. Het dictee dient om te controleren of een kind correct kan spellen en om te onderzoeken hoe het kind best geholpen kan worden als het problemen ondervindt bij het spellen.

### **Voorbereide en niet-voorbereide dictees**

Normaliter laat je alle dictees voorbereiden door de teksten of de woordenrijen of de losse woorden te oefenen. Het dictee zelf is altijd het sluitstuk van de opdracht. Het doel ervan is om een foutloze tekst te schrijven met aandacht voor de regels van de spelling en de vervoeging.

Dictees in aardrijkskundeperiodes laat je ook voorbereiden om de kinderen attent te maken op het correct gebruik van hoofdletters, verbindingstreepjes, vreemde woorden en geografische namen. Bijvoorbeeld dit dictee uit de 5e klas als illustratie bij de lessen over België en Nederland:

#### BAARLE-HERTOG

Samen met Baarle-Nassau vormt Baarle-Hertog, dat een Belgische enclave in Nederland is, één woonkern. Baarle-Nassau is Nederlands en Baarle-Hertog is Belgisch. De grens loopt er kriskras door straten en huizen. Om die reden is deze gemeente een curiosum. Vele mensen komen op zondag naar hier. Daardoor is deze gemeente een toeristisch winkelcentrum geworden.

In plantkunde-, dierkunde-, menskunde-, astronomie- en vooral geschiedenisperiodes kun je dictees geven die niet voorbereid zijn. Meestal laten leerkrachten in vrijescholen in zulke periodes lange bordteksten overschrijven. Dit heeft echter geen zin, het is bezigheidstherapie. Veel zinvoller is het om de teksten te dicteren. Deze teksten zijn dan ook minder lang en bevatten alleen datgene dat belangrijk genoeg is om in het periodeschrift of (beter nog) in het portfolio opgenomen te worden. Deze dictees kun je improviseren uitgaande van wat je tijdens de uitleg of tijdens het verhaal opgemerkt hebt bij de leerlingen: wat heeft hen bijzonder geboeid? Maar ook: Wat vind je als leerkracht belangrijk? Een voorbeeld uit de 5e/6e klas.

#### DE GRIEKSE HELDENTIJD

Terwijl Kreta nog machtig en rijk was, kwamen vreemde volksstammen op het Griekse schiereiland. Het waren de ACHAEËRS. Zij bouwden reusachtige burchten zoals deze van MYCENE en overwonnen Kreta. Het duurde enkele eeuwen voor zij het hele schiereiland bevolkt hadden. Over hun strijd tegen mens en natuur vertellen de vele Griekse heldensagen. Veel sterrenbeelden zijn genoemd naar figuren uit deze verhalen.

Nadat deze tekst gedicteerd is en opgenomen in het schrift of het portfolio wordt hij regelmatig gelezen in de klas (ook na de geschiedenisperiode) gevolgd door korte klasgesprekken. Bij het voorbeeld hierboven kun je na elke lezing wat meer vertellen over de

geografie of de mythen en sagen of de sterrenbeelden, waardoor je steeds dieper op de leerstof ingaat en verbanden met andere vakgebieden legt. Op die manier verdwijnen de teksten niet ongebruikt in het schrift, maar dragen ze bij aan de algemene ontwikkeling van de kinderen. De teksten hoeven dus niet lang te zijn; wat er achteraf met de tekst gebeurt is belangrijker dan de lengte van de tekst.

Lezen van teksten uit periodeschriften of werkbladen kan op de volgende manier:

- Je vraagt om de schriften uit te delen, maar zo dat niemand zijn eigen werk krijgt.
- Je zegt dan bijvoorbeeld: 'Neem blad 8 (of een ander blad)'.
- Je duidt een kind aan om de tekst of een gedeelte (een zin) ervan luidop te lezen. Een ander kind leest de volgende zin, enz. Na het voorlezen stel je een vraag over de inhoud om tot een klasgesprek te komen.
- Je kunt aanvullende vragen stellen over de illustraties, over de verzorging van de tekst, over de spelling enzovoort.

Onvoorbereide dictees zijn in tegenstelling tot de voorbereide dictees niet het eindpunt van een opdracht, maar een aanknopingspunt voor herhaling en verdieping van de leerstof.



### DEEL 3: SPELLING

#### SPELLEN OP DRIE NIVEAUS

Bij het creatieve schrijven speelt de spelling in eerste instantie geen rol. De kinderen spellen spontaan zoals ze ook spontaan tekenen zonder rekening te houden met verhoudingen en de regels van het perspectief. Al schrijvend leren ze spellen. In de lerarenopleiding kreeg ik te horen dat je kinderen geen fouten mag laten schrijven, want de fouten slijpen in en kunnen ten slotte niet meer uitgeroeid worden. Maar als je kinderen pas teksten laat schrijven zodra ze de woorden foutloos kunnen spellen, doen ze te weinig ervaring op met schrijven. Door veel teksten te schrijven krijgen de kinderen steeds meer aandacht voor de spelling en komen ze spontaan vragen: ‘Hoe moet ik dit schrijven?’ Het correcte spellen vloeit voort uit het spontane schrijven zoals de regels van de tekenkunst voortvloeien uit het vele tekenen. Meer dan eens kwamen kinderen in de derde of vierde klas vragen: ‘Hoe moet ik de benen van een paard tekenen?’ terwijl ze in de jaren daarvoor al tientallen paarden getekend hadden zonder zich die vraag te stellen. Zo gaat het ook bij het spellen. Vanaf de eerste klas kun je – op individuele basis – de kinderen de spellingregels mondjesmaat bijbrengen, en niet alleen de spellingregels, maar ook de werkwoordsvormen, de zinsbouw en de interpunctie. Daarbij is het me meermaals opgevallen dat kinderen snel van elkaar leren. Zodra één of een paar kinderen een spellingprobleem onder de knie hebben, leren anderen dat van hen. Dit kun je in de hand werken door te eisen dat de kinderen hun teksten altijd eerst laten nalezen door een ander kind vóór ze die aan de leerkracht bezorgen. Zo kweek je meteen ook een goede gewoonte aan: altijd je tekst laten nalezen door iemand anders vóór je hem publiceert.

Er zijn drie niveaus waarop we schrijven. Het eerste niveau is dat van de administratie. Iedereen wordt wel eens geconfronteerd met officiële papieren waarop correct moet ingevuld worden wat er van je verlangd wordt. Dit geldt ook voor contracten, wetgeving en bestuurlijke paperassen. Voor al wat officieel is moet de spelling gehanteerd worden die door de overheid opgelegd wordt. Maakt een ambtenaar een spelfout of een fout in de naam of zet hij een komma waar dit niet hoeft, dan kan

dit verstreckende gevolgen hebben, zoals het voorbeeld hieronder aantoont.

De jongeren van het internaat die de kassa geplunderd hadden, kregen van de rechter een werkstraf.

De jongeren van het internaat, die de kassa geplunderd hadden, kregen van de rechter een werkstraf.

In de eerste zin zijn het alleen de plunderende jongeren die de werkstraf krijgen, in de tweede zin hebben blijkbaar alle jongeren van het internaat de kassa geplunderd en dus een werkstraf gekregen. De jongeren die er niet bij betrokken waren, delen dus in de boete omdat de komma vóór het betrekkelijk voornaamwoord in de tweede zin insinueert dat iedereen schuldig is. In de eerste zin is het gedeelte na het betrekkelijk voornaamwoord *die* een beperkende bijvoeglijke bijzin. In de tweede zin is het gedeelte na de komma en het betrekkelijk voornaamwoord *die* een uitbreidende bijvoeglijke bijzin.

Scholen zijn een onderdeel van de ambtenarij en moeten dus de wettelijk vastgelegde spelling in al hun documenten gebruiken. Je verwacht dan ook dat teksten op de site van een school foutloos zijn, maar niets is minder waar, helaas.

Dit vond ik op de site van een school:

Opendag

Kom kennis maken met onze school tijdens de jaarlijkse opendag. Om 11.00u start de lagere school met een toonmoment in de turn/feestzaal. Hierbij worden typische leeroefeningen uit de klas aan de aanwezigen getoont.

De tekst had er beter zo kunnen uitzien:

Open dag

Kom kennismaken met de school tijdens de jaarlijkse open dag. Om 11:00 u. start de lagere school met een toonmoment in de turn-/feestzaal.

Een fout (in het voorbeeld hierboven zes) in de aankondiging van een open dag is natuurlijk nog geen drama, maar getuigschriften en

verslagen kunnen maar best foutloos zijn; een school heeft op het vlak van spelling tenslotte een voorbeeldfunctie.

Het niveau waarop haast iedereen schrijvend actief is, is het niveau van de korte berichtjes, de kattebelletjes, de sms'jes, de whatsappberichtjes, de tweets, de instagrammetjes en andere sociale media waarop je kort en bondig moet zijn (vandaar al die verkleinwoorden in deze zin). Op dit niveau heerst volledige willekeur. Als je berichtje maar verstaanbaar is voor de ontvanger, de spelling en de taal (dikwijls Engels of iets wat erop lijkt) maken niet uit. Vanzelfsprekend is dit het domein bij uitstek om te experimenteren met afkortingen en een fantasievolle spelling. *Dank je* wordt dan *thx*; *zo snel mogelijk* schrijf je als *asap*; *wacht* spel je als *w8*; *ff* is de schrijfwijze van *effe* (even) enz. Gooi er nog een smiley of een ander icoontje tegenaan en je tekst krijgt kleur en gevoel.

Tussen de officiële spelling en de willekeur bij sms & co is er nog het niveau van de auteur. Het is het literaire niveau. Zodra je een tekst schrijft, een brief, een e-mail, een opstel of een verhandeling begeef je je op het literaire niveau. Hier gelden de regels van de officiële spelling niet, maar ga je ook niet schrijven zoals in de sms'jes. De meeste brieven- en tekstschrijvers zullen zich min of meer houden aan de officiële spelling, voor zover ze die beheersen. Een spelfout is geen drama en de meeste lezers zullen ze zelfs niet opmerken. Nu en dan dringt er wel eens een afkorting – zoals *asap* – door uit het sms-niveau. Op dit middelste niveau is een spelfout niet zo zwaarwegend als in het eerste niveau waar de officiële spelling verplicht is.

Wat gebeurt er nu op school?

Alle schrijfmethodes propageren vanzelfsprekend de officiële spelling. Dat moet ook zo, de ministers van onderwijs staan erop en de inspecties kijken nauwlettend toe. Houdt de school zich niet aan de spellingregels, dan loopt ze het risico dat de overheid de subsidiekraan dichtdraait; met andere woorden: ze krijgt een boete. Een sms'ende burger daarentegen moet niet vrezen voor een boete als hij de spellingregels aan zijn laars lapt. Een romanschrijver ook niet, maar uit respect voor zijn lezers – en op aandringen van de uitgever – zal hij toch voor de officiële spelling kiezen met hier en daar een dichterlijke vrijheid.

De drie schrijfniveaus kun je wat spelling betreft als volgt samenvatten: Het derde, laagste niveau, dat van de sms'en en de korte berichtjes, is het niveau van de vrijheid, van het creatief omgaan met spelling. Dit is het rijk van de anarchie.

Het tweede niveau, het literaire niveau, hanteert een zo nauwkeurig mogelijke spelling om het de lezer naar de zin te maken. De auteur doet dit uit respect, uit hoffelijkheid ten opzichte van de lezer. Hier heersen respect en broederschap. Hier doet men al eens een oogje dicht voor een foute zinsconstructie of spelfout. Hier is men desnoods bereid elkaar te helpen om een goede tekst te produceren. Als de meerderheid van je lezers je tekst apprecieert, kunnen je 'fouten' en neologismen op den duur tot het woordenboek en de standaardtaal doordringen. In één woord: dit is democratie.

Het eerste niveau ofte het officiële niveau is het niveau van moeten en dwang. De spelling is in wetteksten gegoten en is afdwingbaar. Hier heerst een vorm van dictatuur.

Wat zeggen leerlijnen en schrijfmethodes over spelling?

Ze onderwerpen zich alle aan de dictatuur van de opgelegde spelling en uit angst dat kinderen fouten zouden maken, dwingen ze de kinderen zó lang en intens te oefenen op de spelling dat ze – hopelijk – geen fouten zullen maken. Ze zoeken dan ook alle mogelijke hulpmiddelen om de spelling te oefenen en verzinnen er allerlei 'leuke' benamingen en regeltjes bij die kinderen van jongs af aan uit het hoofd moeten leren vóór ze een eigen tekst mogen opschrijven. Zo wordt schrijven nooit een plezier maar een bron van twijfel, ergernis en angst om fouten te maken.

De schrijfmethodes – ook de leesmethodes – maken echter allemaal, zonder uitzondering, fouten. Het begint al met de eerste tekstjes en leesboekjes die kinderen voorgeschoteld krijgen: de zinnen beginnen niet met een hoofdletter en namen krijgen er ook geen. Dit zijn fouten en bovendien onderschatten deze methodes en boekjes daarmee de capaciteiten van de kinderen. Eersteklassers en beginnende lezers

kunnen echt wel naast de leesletter (kleine blokletter) ook de hoofdletter (kapitaal ofte grote blokletter) herkennen. Ze kennen de kapitalen trouwens al sinds hun kleutertijd door hun naam meestal in dit lettertype te schrijven.

De Scholengemeenschap Steinerscholen Basisonderwijs in Vlaanderen schrijft in haar begeleidende tekst bij de leerlijn spelling het volgende: ‘*Na ie moet je de medeklinker nooit verdubbelen.*’ Dat is een leugen, want bij de spelling van werkwoorden moet je de medeklinker in de onvoltooid verleden tijd wél verdubbelen zoals in de volgende zinnen:

De ijverige boerin wiede de moestuin.  
De listige spion bespiede de nietsvermoedende soldaten.  
Livia niette al haar tekeningen aan elkaar om er een boekje van te maken.  
De ecotuinier beriette de grachtkant om afkalven tegen te gaan.

In diezelfde tekst staat: ‘*De oe is een lange klank die steeds op dezelfde manier geschreven wordt en waarna je de medeklinker nooit moet verdubbelen.*’ Weer een leugen, want zie maar naar de volgende zinnen:

De kokkin voedde haar kind met de borst.  
De kip broedde drie weken op haar eieren.

Het hoeft je dan ook niet te verbazen dat kinderen fouten schrijven en bij werkwoorden in de onvoltooid verleden tijd er niet aan denken om de medeklinker te verdubbelen, want ze hebben toch geleerd dat na *ie* en *oe* de medeklinker nooit verdubbeld moet worden. Over de klank /oe/ lees je meer op bladzijde 143.

Om dit boek over schrijven niet te laten uitmonden in een boek over spelling, kies ik uit de vele spellingregels slechts die regel die voor kinderen een grote hindernis kan zijn bij het schrijven, namelijk de regel van de verdubbeling van de medeklinker na een korte klinker in een gesloten lettergreep en de verenkeling van de lange klinker in een open lettergreep.

## LETTERGREPEN

### Splitsen in lettergrepen

Normaliter laat je woorden met meer dan één lettergreep niet splitsen, toch moeten de kinderen het splitsen van woorden leren. Als kinderen met de hand schrijven kunnen ze het afbreken op het einde van een regel vermijden door in te schatten of een woord al dan niet nog op de regel kan. Willen ze het woord graag afbreken, dan kun je hen daarbij helpen door individueel uit te leggen hoe ze dit kunnen doen. Een tekstverwerker kun je zo instellen dat je nooit hoeft af te breken. Er is slechts één tekstvorm waarbij meerlettergrepige woorden altijd gesplitst worden, namelijk de liedteksten. Om het splitsen te oefenen geef je dus best liedteksten van gekende Nederlandstalige liederen. Houd er wel rekening mee dat het splitsen van liedteksten niet altijd conform de afbreekregels is. Zo splits je in een liedtekst het woord *olifant* in *o-li-fant* (= drie lettergrepen), terwijl het volgens de afbreekregels *oli-fant* moet zijn omdat je nooit een klinker apart zet bij het afbreken. Bijvoorbeeld:

Kom mee naar bui-ten al-le-maal, dan zoe-ken wij de wie-le-waal.  
En ho-ren wij die mu-zi-kant, dan is zo-mer weer in 't land.  
Doe-del-joe-hoe klinkt zijn lied, doe-del-joe-hoe klinkt zijn lied,  
doe-del-joe-hoe en an-ders niet.

In de lessen aardrijkskunde van de vijfde en zesde klas liet ik enkele nationale hymnen en volks- en streekliederen opschrijven, zingen en op instrumenten spelen. Zo leerden de kinderen hoe ze een lied konden noteren.

- Eerst de notenbalken tekenen.
- De sleutel en de voortekening (kruisen, mollen) tekenen.
- De tekst onder de notenbalken zetten. Alle woorden gesplitst.
- De noten op de notenbalk tekenen, exact boven elke lettergreep.
- De maatstrepen tekenen.

Na het noteren: zingen en op de blokfluit (en andere instrumenten) spelen.



In rekenlessen kun je de kinderen rekensommen laten maken aan de hand van gesplitste woorden.

Omdat de bewerkingstekens hun eigen kleur hebben is het onderscheid tussen het verbindingsstreepje (-) en het streepje voor min (–) duidelijk. Je kunt het verbindingsstreepje ook vervangen door een punt op dezelfde hoogte als het streepje. Bijvoorbeeld:

$$\begin{aligned}
 \text{va} \cdot \text{der} &= 2 + 3 = 5 \\
 \text{si} \cdot \text{naas} \cdot \text{ap} \cdot \text{pel} &= 2 + 4 + 2 + 3 = 11 \\
 \text{boe} \cdot \text{ken} &= 2 \times 3 = 6 \text{ (tweemaal drie letters)} \\
 \text{pop} \cdot \text{pen} &: 2 = 3 \text{ (poppen gedeeld door twee)} \\
 \text{ko} \cdot \text{ning} &= 2 + 4 = 6 \\
 \text{va} \cdot \text{der} + \text{moe} \cdot \text{der} &= 2 + 3 + 3 + 3 = 11
 \end{aligned}$$

Het kan ook zonder de verbindingsstreepjes. Nu moeten de kinderen zelf (in gedachten) splitsen, want het woord dat na aftrek van het gevraagde aantal letters overblijft moet betekenisvol zijn.

$$\begin{aligned}
 \text{aardappel} - 4 &= 5 \quad \text{of} \quad \text{aardappel} - 4 = \text{appel} \\
 \text{aardappel} - 5 &= 4 \quad \text{of} \quad \text{aardappel} - 5 = \text{aard}
 \end{aligned}$$

Meestal gaf ik zulke opgaven zonder er uitleg bij te geven om de kinderen zelf te laten beslissen hoe ze dit oplosten. Sommigen zagen er onmiddellijk een rekensom in, anderen maakten er dit van: va+der +

moe+der = kindje, wat vanzelfsprekend ook een correct antwoord is. Het voordeel van deze oefeningen is dat je over rekenen en taal in gesprek kunt gaan met de kinderen.

### **Open en gesloten lettergrepen**

Het Nederlands heeft wat zijn spelling betreft een probleem dat andere talen niet in dezelfde mate kennen. In onze taal moet je – als je schrijft – voortdurend rekening houden met open en gesloten lettergrepen, omdat de spelling daarvan afhangt. Wil je het woord *spelen* schrijven, dan moet je, terwijl je schrijft, in gedachten het woord splitsen: *spe-len*. *Spe* is een open lettergreep waarin je bij het lezen ervan een lange klank hoort, dus hoef je maar één *e* te schrijven. Als je nu het woord *spellen* wilt schrijven, splits je het woord in gedachten op in twee klankgroepen, namelijk *spe-len* [spe:lə]. Maar als je dat zo opschrijft, dan zal de lezer *spelen* [spe:lə] lezen. Dat is niet de bedoeling, dus om de lezer te helpen ga je ervoor zorgen dat de *e* in de eerste lettergreep zeker als een korte klank gelezen zal worden. Dus moet je van de open lettergreep een gesloten lettergreep maken. Dit doe je door de letter *e* af te dekken met een medeklinker, liefst met dezelfde medeklinker waarmee de tweede lettergreep begint of je krijgt een ander woord. Dus schrijf je: *spellen*. Als je *spellen* [spe:lə] leest, hoor je slechts één //, ook al staan er twee. De enige reden waarom je dit allemaal doet is om de lezer tegemoet te komen en hem niet op het verkeerde been te zetten. Maar er gaat wel een hele denkoefening vooraf bij het spellen van zulke woorden. De lezer heeft het gemakkelijk, de schrijver niet.

Nu kun je toch moeilijk van een kind in de tweede klas verwachten dat het die redenering al schrijvend toepast. Dus gaan leerkrachten en handboekenmakers het op een andere manier aanpakken. Nemen we even de lange klank in een open lettergreep.

### **Wat is de regel?**

In de Leidraad van de Woordenlijst Nederlandse Taal (het Groene Boekje) staat:

Verenkeling van lange klinkers in een open lettergreep.

Een lange klinker wordt in een gesloten lettergreep geschreven met twee tekens, in een open lettergreep met een enkel teken.



#### BAS KUNSTLER SCHRIJFT

Het gaat om de lange klinkers /aa/, /ee/, /oo/ en /uu/. We schrijven dus oo in de gesloten lettergreep boom, maar o in de open lettergreep bo-men. Deze regel geldt niet voor de /ie/.

Wat betekent het woord ‘verenkeling’ in deze regel? Het betekent dat het dubbele klinkerteken herleid wordt tot één teken. Als je het over verenken hebt, wil dit zeggen dat je uitgaat van een woord dat twee tekens gebruikt voor één klank zoals in het woord boom. Zet je het woord in het meervoud, dan moet je de oo verenken, want bo- is een open lettergreep.

Wat is een open lettergreep? In de *Toelichting op de Leerlijn Spelling*, opgesteld door de Scholengemeenschap Steinerscholen Basisonderwijs in Vlaanderen staat heel fantasievol:

Een open lettergreep laat zijn klinkers aan één kant vrij zingen.

Er staat helaas niet bij aan welke kant er vrij gezongen wordt. Wat vrij zingen betekent, staat er ook niet en dat een open lettergreep op meer dan één klinker eindigt, lijkt me ook al heel bijzonder. Het wordt daarmee een zeer cryptische omschrijving van het begrip open lettergreep. Van Dale is dan toch wat duidelijker. Wat is een lettergreep?

Een lettergreep is elk van de groepen waarin een woord bij het spreken of schrijven kan worden verdeeld. Open lettergrepen eindigen op een klinker; gesloten lettergrepen gaan uit op een medeklinker.

Verenken krijg je dus als je een enkelvoudig woord met een lange klinker (/aa/, /ee/, /oo/ en /uu/) in een gesloten lettergreep in het meervoud zet waarbij de lettergreep waarin die lange klinker zich bevindt een open lettergreep wordt. Dus zoals in deze woorden:

schaap → scha-pen;

veel → ve-le;

boom → bo-men;

duur → du-re.

Als je de regel nauwgezet volgt, ga je dus zo te werk:

schaap → schaa-pen → scha-pen;

veel → vee-le → ve-le;  
boom → boo-men → bo-men;  
duur → duu-re → du-re.

In de schriften van tweedeklassers zie je dat men dit zo doet op school, want je vindt daar zulke woordenrijen.

Sommige methodes willen de kinderen tegemoetkomen door er een fantasievolle term aan te koppelen. Soms mag er een vogeltje gaan vliegen (één klinkerteken mag weg). Soms haalt men er – om de kinderen bang te maken of dieven in een goed daglicht te stellen? – een letterdief bij; een lieve dief die u helpt bij het spellen. Men laat de kinderen dus eerst een fout schrijven om die in de volgende stap te verbeteren. Het is echter helemaal niet zinvol om kinderen fouten te laten schrijven, daarom kun je beter een andere oplossing zoeken.

Als je nu eens bij het leren schrijven en lezen vertrekt van het meervoud van deze woorden, dan hoeft je helemaal geen dief in huis te halen of een vogel te laten vliegen. Dan kun je te werk gaan zoals bij de verdubbeling van de medeklinker en krijg je dit:

apen → aap  
beren → beer  
bonen → boon  
vuren → vuur.

Bij deze werkwijze hoeft je de woorden niet te splitsen en hoeft je zelfs niet te spreken over open en gesloten lettergrepen, want kinderen zien onmiddellijk dat als ze *ap* schrijven er geen aap staat. Ze hoeven dus niet eerst een fout te maken. Terwijl het andersom veel moeilijker is. Als je van *aap aapen* maakt, dan klinkt dit woord *aapen* bij het lezen hetzelfde als *apen* en is het veel moeilijker om de kinderen duidelijk te maken dat *apen* slechts één a nodig heeft. Door van *apen* naar *aap* te gaan maak je het voor de kinderen in de eerste en de tweede klas heel wat makkelijker om foutloos te schrijven. In de derde of de vierde klas kun je dan de spellingregel over de lange en korte klanken in open en gesloten lettergrepen geven, maar verwacht niet dat de kinderen aan de hand van die regel foutloos zullen schrijven.

De *Alfabetcode* hanteert hiervoor een codeerpatroon dat de kinderen moeten memoriseren en dus ook moeten toepassen tijdens het schrijven.

De methode gaat uit van woorden met in de tweede lettergreep een stemloze /e/ die ik op andere plaatsen in dit boek noteer als /ə/. Zo oefenen de kinderen het rijtje *abe, ade, afe, age, aje, ake, ale, ame, ane, ape, are, ase, ate, ave*, met de klemtoon op de eerste lettergreep om woorden waarin deze klinker-medeklinkercombinaties voorkomen correct te schrijven.

De methode *Zo leer je kinderen lezen en spellen* houdt meer van fantasie dan van rijtjes dreunen en komt af met klankvoeten, klanktenen, letter- of tekendieven, dubbelzetters en andere onzin om het de kinderen nog wat moeilijker te maken. Bij het schrijven moeten de kinderen dan steeds het volgende rijtje in gedachten aflopen:

*Klankvoetenwoord.* (klankvoeten = klankgroepen)

*Klankvoet is ...*

*Klankteen is ...*

*die woont in de ...straat*

*... is de baas en die ...'*

Wil je dus het woord *lopen* schrijven dan gaat dit zo:

*Klankvoetenwoord (lopen bestaat uit twee klankvoeten)*

*Klankvoet is loo.*

*Klankteen is oo*

*die woont in de lange klankstraat,*

*tekendief is de baas en die haalt een stukje van de /oo/ weg.*

Begin met deze methode maar eens een opstel te schrijven; voeten, tenen, straten en dieven dwarrelen door het hoofd van de jonge schrijver en schrijfster.

Als een kind problemen heeft met spellen en al schrijvend daarin niet beter wordt, ga dan tenminste voor een rechttoe rechtaan methode zoals de *Alfabetcode*.

### **Verdubbeling van de medeklinker**

Bij de verdubbeling van de medeklinker na de korte klinkers (/a/, /e/, /o/ en /u/) kun je ook maar beter van het meervoud of de verbogen vorm uitgaan, want dan hoeft je niet veel uitleg te geven. Van *bakken* maak je toch vanzelfsprekend *bak*, geen kind dat eraan denkt om *bakk* te schrijven. Oefen dus in de eerste en tweede klas eerst de meervoudsvorm en de verbogen vorm en ga dan over naar de enkelvoudsvorm en onverbogen vorm. Dus zo:

hakken → hak

zeggen → zeg

volle → vol

bussen → bus

Als kinderen dit op deze manier leren, hebben ze ook geen probleem met woorden als bakker, visser, lekker enz. want de verdubbelde medeklinker is het uitgangspunt. De uitleg van de spellingregel geef je in de derde of vierde klas, want de regel moet wel gekend zijn tegen de tijd dat de vervoegingen eraan komen. Als je de stam van een werkwoord moet zoeken, moet je de stam ook aanpassen aan de spellingregel.

Een voorbeeld.

De stam van het werkwoord *maken* is *maken* zonder de uitgang *-en*: dus *mak*. Maar de stam is niet met een korte klank zoals in [mak], maar met een lange klank zoals in [ma:k] en in een gesloten lettergreep schrijf je de lange klank met twee klinkertekens, dus *maak*. Zo is de stam van *gluren* niet *glur* maar *gluur*. De stam van *wissen* is niet *wiss*, maar *wis*, want de dubbele medeklinker is hier voor niets nodig aangezien er geen tweede lettergreep volgt.

#### Terzijde en te vermijden:

In een vierde klas hoorde ik een leerkracht uitleggen hoe de kinderen de stam van een werkwoord konden vinden: 'Je vindt de stam van het werkwoord door *ik* ervoor te zetten.' Toen kwam de vervoeging met de eerste persoon en de leerkracht zei: 'De eerste persoon (ik) is gelijk aan de stam van het werkwoord.' Dit is een mooi voorbeeld van een cirkelredenering en verklaart dus niets.

De *Alfabetcode* gaat uit van de enkelvoudsvorm van woorden, maar haalt er de begin- en eindmedeklinkers af. Je vormt dan het meervoud door een uit het hoofd geleerde rij op te dreunen.

Hoe maak je van *hak* *hakken* en niet *haken*?

Hoe maak je van *bek* *bekken* en niet *beken*?

Hoe maak je van *blik* *blikken* en niet *bliken*?

Hoe maak je van *stok* *stokken* en niet *stoken*?

Hoe maak je van *ruk* *rukken* en niet *ruken*?

Door in gedachten het ingedramde rijtje *akke-ekke-ikke-okke-ukke* op te zeggen. *Hak* wordt dus *hakken* enz. Als een kind het woord *sokken* wil

schrijven, zegt het in stilte de rij *akke-ekke-ikke-okke-ukke* op en schrijft dan *sokken* met *kk*. Zo gaat het ook met *amme-emme-imme-omme-umme* om het woord *hammen* te schrijven en met *appe-epe-ippe-oppe-uppe* om het woord *stoppen* te schrijven, enz. Meestal foutloos dus. Maar ik hoop dat de kinderen deze dreunrijtjes niet hun hele leven meedragen, maar dat ze op tijd inzicht krijgen in het waarom van die dubbele medeklinkers en de dreun een dreun kunnen geven.

*Zo leer je kinderen lezen en spellen* gaat liever weer de straat op en raadt de volgende gedachtegang aan om het woord *zitten* te schrijven:

*Klankvoetenwoord* (*zitten* bestaat uit twee klankvoeten)

*Klankvoet is zi.*

*Klankteen is i.*

*die woont in de korte klankstraat.*

*dubbelzetter is de baas en die zet dezelfde medeklinker er nog een keer bij.*

Zo ingewikkeld kun je het dus ook maken. Het gevolg daarvan is dat je op open schooldagen schriften ziet waarin ondanks dit denkproces er toch heel wat fouten te vinden zijn. Als het echt niet anders kan, geef me dan maar *atte-ette-itte-otte-utte* van de *Alfabetcode*.

Alle andere spellingregels die je in de Leidraad van het Groene Boekje vindt, kun je ad hoc uitleggen. Speciale spellinglessen zijn in de eerste en de tweede klas niet nodig als je voldoende stelopdrachten geeft. Aan de hand van de vragen die de kinderen stellen in verband met spelling kun je individueel uitleg geven. Aan het ene kind kun je de spellingregel geven, aan het andere vertel je dat volwassenen dit zo schrijven en dat dit nu eenmaal de afspraak is. Je past je uitleg aan het kind aan, het ene heeft graag het houvast van een regel en is in staat om die toe te passen, het andere vindt meer houvast bij het nadoen van de volwassenen, bij het goede voorbeeld dus. Dat voorbeeld kan trouwens ook bij henzelf gevonden worden. Als een kind het woord *hebben* correct kan schrijven, dan kun je aan dit woord refereren als het kind het woord *webben* wil schrijven. Dankzij de zelfverworven voorbeelden kun je ieder kind bij het spellen helpen. En voeg je op een bepaald moment eraan toe dat de klemtoon bij de beide woorden op de eerste lettergreep ligt – wat je kunt ondersteunen met klappen of stappen of een andere beweging, dan hoeft je zelfs geen regel te laten leren.

## **CORRIGEREN (VERBETEREN)**

Bij het geven van schrijfoopdrachten, stelt zich natuurlijk de vraag: 'Moet de leerkracht alles nakijken en corrigeren?' Normaliter verwacht je hierop het antwoord: 'Ja, vanzelfsprekend!' Dus gaan leerkrachten ervan uit dat je maar best niet al te veel schrijfoopdrachten geeft, want je bent al gauw enkele uren zoet met het corrigeren van 20 à 25 teksten. Invuloefeningen in werkboeken zijn veel eenvoudiger na te kijken dan opstellen en de gemakzuchtige leerkrachten zeggen: 'Laat ons dus maar gaan voor die invuloefeningen, waarbij de kinderen alleen het allernoodzakelijkste hoeven te noteren.'

Geef je alle dagen – of haast alle dagen – een schrijfoopdracht, dan krijg je als leerkracht heel wat meer teksten te verwerken en wordt het zo goed als onmogelijk om álles te corrigeren. Alles lezen lukt wel, maar spelling, zinsconstructie en leestekens grondig aanpakken, gaat niet. Daarom kies je uit langere teksten een gedeelte om secuur te corrigeren. Dit gedeelte markeer je, zodat het kind weet welk gedeelte van zijn tekst onder handen genomen is en welk gedeelte niet. Daarbij geef je het kind de opdracht om alleen het gecorrigeerde deel over te schrijven en voor te lezen. Staat een kind erop om zijn volledige tekst te laten nakijken, dan doe je dit op een later moment, bijvoorbeeld 's avonds of een van de volgende dagen.

Een middel om snel teksten te corrigeren is de teksten overtikken. Terwijl je de tekst overtikkt, verbeter je de fouten en pas je de zinnen en de interpunctie aan waar dit nodig is. Dit kun je zelfs – en bij voorkeur – doen op school, terwijl het kind naast je staat. Je leest dan tijdens het typen de tekst voor en stelt de correcties voor die je wilt aanbrengen. Zo krijg je veel interactie met het kind en beseft het kind ook waarom je de correcties aanbrengt. Je kunt ook het kind zijn tekst aan jou laten dicteren, zeker als je weet dat het kind al behoorlijk goed schrijft en weinig of geen spelfouten maakt.

Je hoeft ook niet te wachten tot alle kinderen klaar zijn met schrijven. Je kunt, terwijl de kinderen nog aan het schrijven zijn, al stukjes tekst overtikken, waarna het kind kan voortwerken aan zijn tekst.

Een goede gewoonte is om na elk dictee of opstel de kinderen te vragen hun tekst door een ander kind te laten nalezen en te verbeteren. Dit kun je vanaf de eerste klas doen. Na het dictee of opstel zeg je: '*Geef je blad aan het kind links van je.*' Dit kun je één of twee of meer keren zeggen en dan gaat het zo: '*Blad naar links* (de kinderen geven het blad naar links), *nog eens naar links* (de kinderen geven het blad nog eens door naar links), *nog eens naar links.*' De ene dag naar links, een andere keer naar rechts, maar ook al eens naar voren of naar achteren als de kinderen in rijen zitten. Je kunt ook een drie- of viertal kinderen in de klas aanwijzen bij wie de andere kinderen met hun blad moeten langsgaan. Nu en dan kun je de kinderen zelf laten kiezen door welk kind in de klas (of een hogere klas) ze hun tekst laten nalezen. Snel merk je dan dat de klas zeer goed weet wie goed kan schrijven en spellen, want bij hen komen de meeste kinderen langs. Heb je bezoekers of stagiairs in de klas, schakel hen dan mee in en gun de mensen op het secretariaat van de school ook eens enkele bladen om te corrigeren. Ook kleuterleidsters en -leiders mogen af en toe eens een tekst van een kind uit de lagere school nakijken terwijl ze toezicht houden op hun spelende kleuters, ze kunnen er de geïnteresseerde kleuters zelfs bij betrekken.

#### TER OVERWEGING

Bedenk dat je tijdens het schrijven op verschillende zaken moet letten en dat dit voor kinderen niet altijd vanzelfsprekend is.

Het geschrift moet leesbaar zijn. Een mooi handschrift is dus al een eerste vereiste. Als je je gedachten op papier wilt zetten moet je bijna even snel kunnen schrijven als je kunt denken en snel schrijven is dikwijls ook slordig en onleesbaar schrijven.

Je moet de spellingregels kennen. In het Nederlands zijn naast de vervoegingen vooral de regels van verdubbeling en verenkeling de grote struikelblokken. De eindletter van onverbogen naamwoorden zorgt ook regelmatig voor problemen. Vreemde woorden en bastaardwoorden kunnen ook roet in het eten strooien.

Een verhaal schrijven betekent dus niet alleen je gedachten neerschrijven, maar ondertussen ook voortdurend nadenken over de spelling. Je gedachten gaan daarmee alle kanten uit.

Schrijven is een hele kunst.

### **ANDEREN OVER SCHRIJVEN EN LEREN SCHRIJVEN.**

De boeken in deze lijst zijn gerangschikt volgens datum van verschijnen.

### **ZO LEER JE KINDEREN LEZEN EN SPELLEN.**

José Schraven, *Zo leer je kinderen lezen en spellen*. 6e geheel herziene druk 2004, Stichting TGM, Zutphen,

Drs. José Schraven is orthopedagoge en tevens opgeleid tot leerkracht basisonderwijs. Zij heeft in nauwe samenwerking met leerkrachten van het basisonderwijs de methodiek *Zo leer je kinderen lezen en spellen* ontwikkeld voor technisch lezen en spellen. Daarmee is al direct de beperking van deze lees- en schrijfmethode aangeduid: het gaat om technisch lezen en spellen, niet om de inhoud van lezen en schrijven.

Er zitten in deze methode heel wat positieve elementen. Zo gaat er in de eerste plaats zeer veel aandacht naar analyse en synthese, zowel auditief als visueel, en koppelt zij beide aan het motorische door gebruik te maken van klankgebaren. De klassikale aanpak wordt bij haar doorbroken door differentiatie waardoor individuele kinderen voldoende kansen krijgen om bij te benen. José Schraven merkt op dat het niet zinvol is om kinderen te snel in leesgroepen van hetzelfde niveau op te delen, wat ik ten zeerste waardeer, al zou het nog beter zijn om ze überhaupt niet in niveaugroepen op te delen. Mooi is ook hoeveel aandacht ze besteedt aan de opmaat – de warming-up zoals zij dit noemt – die een actieve vorm van herhaling is. Zij stimuleert de kinderen om zelf teksten en korte verhalen te schrijven door middel van pictoverhalen. Dit zijn verhalen waarbij nog niet gekende woorden vervangen worden door pictogrammen. Het lijkt me erg omslachtig om de kinderen op deze manier een verhaal te laten schrijven. Het is toch veel eenvoudiger en naar mijn ervaring ook stimulerender en pedagogisch correcter om hen even te helpen door een woord voor te schrijven als dat nodig is. Om het leren lezen op de juiste weg te zetten, raadt zij aan om alleen de verklanking van de letters aan te leren en de naam van de letters zoals die in het alfabet gezegd wordt niet te gebruiken. Dit is natuurlijk correct, maar er is volgens mij geen bezwaar tegen het (ritmisch) aanleren van het alfabet als dat los van de lettertekens gebeurt. Veel erger is het benoemen van de letters met een



doffe /ə/ erbij. Waarmee ik wel instem is haar advies om niet te lang bij MKM-woorden (medeklinker-klinker-medeklinkerwoorden zoals bijvoorbeeld *bek, lat, som ...*) te blijven staan. Je mag gerust tweelettergrepige woorden en woorden met een gemakkelijk uit te spreken medeklinkercluster aanbieden zoals het woord *spelen*.

Ten slotte raadt zij aan om bij een dictee van losse woorden deze woorden in zinnen aan te bieden. Ook dit is een advies dat leerkrachten ter harte mogen nemen.

Als je een boek over leren lezen en spellen schrijft, lijkt het me vanzelfsprekend dat je zelf de nodige aandacht besteedt aan de spelling. In het exemplaar dat me aangereikt werd bij de voorbereiding van lessen over spelling in de tweede klas, botste ik al op de eerste pagina op twee fout gespelde woorden en één woord dat ontbrak. Toen ik het hele boek had doorgenomen, had ik niet minder dan 286 fouten en tekortkomingen geteld en toen ik het boek een tweede keer doornam merkte ik dat ik er nog enkele niet aangestreept had. Wat loopt er allemaal mank en mis in dit boek over spelling?

- Ontzettend veel passieve zinnen: de tekst vloeit over van het werkwoord *worden*.
- Zeer veel verkleinwoorden zoals bv. *woordrijtjes*.
- Waar een meervoudsvorm nodig is, ontbreekt die meestal: *woordrijtje* waar ze *woordrijtjes* bedoelt.
- De interpunctie is zeer wispelturig en houdt weinig rekening met de conventies.
- De spaties staan dikwijls op de verkeerde plaats. Er staat her en der een spatie vóór een leesteken en soms ontbreken de spaties gewoon.
- De verbindingsstreepjes zijn nogal willekeurig aangebracht. Soms zijn ze er wel, soms niet en soms ook op plaatsen waar ze niet nodig zijn.
- De spelling van samengestelde woorden is niet consequent: hetzelfde woord schrijft de auteur soms aaneen, soms niet. Bijvoorbeeld nu eens *klankvoetenwoord* en dan weer *klankvoetenwoord*.
- Een cijfer als deel van een woord is meestal foutief genoteerd, zoals: *4lettergrepenwoord, 3tekenklank*.
- De voorbeeldzinnen beginnen niet met een hoofdletter, de namen erin ook niet.
- Soms staat het lidwoord *een* bij een woord in het meervoud: *een cijfers, een woorden*.

- Er zijn veel zinnen waarin woorden ontbreken.

Waar ik niet van houd is haar advies om de klankgebaren spiegelen voor te doen.

Wat je zeker en vast moet vermijden is uit te gaan van de kleine blokletters (leesletters ofte onderkastletters) zoals José Schraven doet in deze methode. Dit lettertype kent lettervormen die voor verwarring kunnen zorgen, denk maar aan de letters *b* en *d* en *p* en *q*. Dan liever de kapitalen, maar bovenal toch een voorkeur voor de letters van het verbonden schrift.

Toen me gevraagd werd om met deze methode aan het werk te gaan, heb ik ze bestudeerd en ben tot het besluit gekomen dat deze methode niet bruikbaar is en zelfs af te raden is om verschillende redenen.

1. Deze methode is gebaseerd op het vermijden van fouten. Er spreekt angst uit voor het maken van fouten. Dit is een negatief uitgangspunt dat vertrekt van het vooroordeel dat kinderen fouten maken en dat ze dat niet mogen doen.

2. De methode steunt op een aantal regels. Wie echter met kinderen in de lagere klassen van de lagere school werkt, weet maar al te goed dat kinderen en regels niet samengaan. Je kunt kinderen wel regels laten leren, maar of ze ze toepassen is een andere zaak. Daarom is regels leren niet echt kindvriendelijk en tevens niet erg nuttig. Zo moet volgens deze methode een kind dat het woord *bellen* wil schrijven deze regel inwendig opzeggen:

Klankvoetenwoord (*want bellen heeft twee lettergrepen*).

Klankvoet is *bellll* (*de klank /l/ rekken 'zingen'*).

Klankteen is *llll* (*de klank /l/ rekken 'zingen'*)

die woont in de korte klankstraat.

Dubbelzetter is de baas en die zet er nog een / bij.

Die dubbelzetter is zeer onlogisch. De verdubbeling van de medeklinker heeft niets te maken met het horen, maar is een visuele hulp bij het lezen. Woorden met medeklinkerverdubbeling in klankvoeten opdelen is niet zinvol.

3. De verschillende categorieën en soorten woorden plus de bijhorende cijfers leren en memoriseren is een extra ballast voor de kinderen.

4. Niet-klankzuiver is een benaming voor klanken die voorgesteld worden door letters die afwijken van wat verondersteld wordt de passende letter te zijn. Het is een zeer eigenaardige manier om dit te verwoorden. Ook al gebruikt het Groene Boekje deze terminologie, dan nog mag je je afvragen of dit wel een correcte benaming is. Dat *taart* klankzuiver is en *paard* niet, zegt een kind dat leert lezen en schrijven niets. Als je het kind eerst *taarten* en *paarden* leert lezen en schrijven, dan heeft het geen enkele moeite met *taart* en *paard* en hoef je geen verwarrende benamingen aan deze woorden te geven.

5. Deze methode indoctrineert: de newspeakterminologie dagelijks herhalen (*klankvoet, klankteen, hoorman, dubbelzetter, tekendief, hakwoord, hakkaart, fietspompletter, fopletterwoord, wachtwoord, bankwoord, chinezeletterwoord, vriendjesflatwoorden, korteklankstraat, langeklankstraat ...*), zadelt de kinderen op met nutteloze benamingen die diep in het geheugen gegrift worden. Wie weet hoeveel volwassenen er nu al niet zijn die op veertigjarige leeftijd nog met klankvoeten en klanktenen in hun hoofd rondlopen? Een didactisch hulpmiddel kan uitgroeien tot een obsessie. Zo ken ik volwassen oud-leerlingen van vrijescholen die een zelfstandig naamwoord nog steeds eerst als Adamwoord (of koningswoord, afhankelijk van de keuze die de leerkracht maakte) benoemen.

6. Deze methode schenkt wel aandacht aan de beginletter van de woorden, maar niet aan de tweede of middelste of laatste letter van een woord bij de analyse.

7. Tempolezen (met stopwatch) is een verwerpelijke praktijk.

8. De methode *Zo leer je kinderen lezen en spellen* is eenzijdig cognitief en tracht dit te compenseren door fantasievolle benamingen te gebruiken om het gevoelsleven van de kinderen aan te spreken. Maar kunstzinnig is ze daarmee niet en dus niet op haar plaats in kunstzinnig basisonderwijs.

### **DWAALSPoor DYsLEXIE.**

Erik Moonen, *Dwaalspoor dyslexie. Hoe elk kind een vlotte lezer wordt met de revolutionaire Alfabetcode*. Standaard Uitgeverij, Antwerpen 2012.

De auteur is doctor in de Taal- en Letterkunde en taaldocent aan de Universiteit Hasselt. Zijn onderzoekstijd wijdt hij aan het uitvissen van wat er fout gaat in het leesonderwijs, uitleggen waarom het fout is en uitwerken hoe het foutloos kan.

Als een methode zich opwerpt als revolutionair, wees dan op je hoede. Toch valt hier wel enigszins te leven met deze claim, want hij maakt duidelijk wat er aan het lees- en schrijfonderricht schort en stelt tegelijk ook een oplossing voor. Die oplossing begint bij dit inzicht: *‘Het leren schrijven komt niet na het leren lezen, maar ervóór. Leren lezen doe je door te leren schrijven.’* Is dit revolutionair? Alleen voor wie niet aandachtig genoeg de bestaande literatuur over leren lezen en schrijven heeft doorgenomen. Reeds in 1919 stelde Rudolf Steiner dat het leren schrijven aan het leren lezen vooraf moet gaan, maar heeft hij dit nauwelijks in didactische richtlijnen gegoten – alleen de letters afleiden uit sprookjes- en andere beelden heeft hij geadviseerd – waardoor de scholen die volgens zijn pedagogische inzichten werken, dit principe niet zo goed in praktijk gebracht hebben. De kinderen leren er wel schrijven (liefst op drie verschillende manieren), waarna men verwacht dat ze als vanzelf het geschrevene ook gaan lezen en pakt men uit met: *‘In de vrijeschool leren de kinderen zichzelf lezen’*. Meestal lukt dit wel, maar dikwijls gaat het ook helemaal fout.

Is het echter zo dat kinderen eerst moeten leren schrijven en dan pas leren lezen? De bewering van Erik Moonen dat kinderen in de aanvang van de eerste klas de krabbels die wij letters noemen, niet kennen, gaat niet op. Kinderen komen tegenwoordig zo veelvuldig in contact met letters dat velen van hen al letters herkennen vóór ze aan schrijven toekomen. Als men uitgaat van datgene wat de kinderen al kennen (zoals Moonen ook aangeeft), kan men nu net zo goed uitgaan van het herkennen van letters als van het schrijven. Jonge kleuters kunnen symbolen (van bijvoorbeeld automerken) herkennen en de meeste

kleuters kennen de letters van hun naam. Ik opteer daarom voor een simultane werkwijze.

Erik Moonen kiest voor de meest gebruikte schrijfwijze van de klanken als er meer dan één mogelijkheid is om een klank door een teken voor te stellen. Het nadeel daarvan is dat je al vanaf het begin met uitzonderingen zit zoals de schrijfwijze van de doffe /ə/ en dat je na verloop van tijd moet uitleggen dat er ook andere schrijfwijzen zijn. Als je in het begin zegt dat de klank /p/ alleen door het teken *p* geschreven kan worden, dan moet je later op je bewering terugkomen en zeggen dat /p/ ook door *pp* weergegeven kan worden. Zo kun je de lange klinkers ook met één of twee tekens weergeven en dat kun je maar best vanaf het begin zo oefenen. De kinderen weten trouwens ook niet welke de meest gebruikte tekens zijn voor bepaalde klanken; in veel gevallen zullen ze zelfs twee mogelijkheden veelvuldig tegenkomen, vooral bij de klinkers.

Eric Moonen hecht volkomen terecht veel belang aan het herkennen van klanken in woorden (de auditieve discriminatie); daarom moet dit aan het herkennen en schrijven van letters voorafgaan. Intensief oefenen van het foneembewustzijn is volgens hem noodzakelijk om dyslectische kinderen vlot te leren lezen en schrijven. Daarom is een individuele aanpak vereist, waardoor je, volgens de auteur, de hele klas samen kan laten opgaan in het lees- en schrijfonderricht. Het is echter niet nodig om een klas samen te houden: de verschillen tussen de kinderen kunnen zo groot zijn dat het onmogelijk is om alle kinderen op hetzelfde niveau te houden. Een goede leerkracht kan door voldoende te differentiëren ieder kind zijn eigen leertraject laten afleggen binnen de klasgroep. Dit is gewoon een organisatorische kwestie.

Wat Erik Moonen wel zeer helder naar voren brengt is dat je een duidelijk onderscheid moet maken tussen klank en letter. Je vraagt dus niet met welke letter een woord begint (als je een woord laat horen), maar wel: ‘Met welke klank begint bijvoorbeeld het woord *vaas*?’ Daarna kun je vragen: ‘Met welk teken (letter) schrijf je die klank?’ Verwant hiermee is ook zijn opmerking dat je de letter niet benoemt

met haar alfabetische naam, maar met de klank die erbij hoort. De klank /r/ schrijf je dus met de letter *r* en niet met de letter *er* [ɛr] of *re* [rə].

Een opmerking waar ik zéér blij mee ben en die ik veel te weinig in andere lees- en schrijfmethodes ontmoet, is deze: ‘... *met de hand schrijven blijkt de snelste en effectiefste manier.*’ Dus: weg met letterkaartjes, stempeltjes en andere ‘didactische’ rommel. Laat de kinderen schrijven. Maar laat ze niet schrijven met dikke potloden, schrijft Moonen en hij legt ook uit waarom. Hij vat de ontwikkeling van het grafisch bewustzijn samen in drie regeltjes:

1. het schrijfmateriaal is dun;
2. oefen met het tekenen van kleine cirkeltjes en korte evenwijdige lijnen (arceren) om vlakken in te vullen;
3. respecteer de letterzones: sommige letters steken boven andere uit en sommige gaan dieper naar beneden.

Opvallend hierbij is dat Moonen in tegenstelling tot wat hij eerder aanraadde, niet vertrekt van wat de kinderen al kunnen. Hij begint namelijk met de schriftletter – die hij afleidt van de kleine gedrukte letter. Hij gaat hier in detail op in omdat dit volgens hem zo belangrijk is – terwijl de kinderen doorgaans de kapitalen reeds lang gebruiken om hun naam te schrijven. De hoofdletters van het verbonden schrift komen bij Moonen pas na het oefenen van de kleine letters. Ze zijn een licht naar rechts hellende vorm van de gedrukte kapitalen en worden nooit verbonden met de kleine schriftletters. Dit is jammer, want zo komen de kinderen nooit tot een mooi handschrift met een stijlvolle eenheid.

Al raadt hij aan om vanuit de schrijfletter (het verbonden schrift) tot lezen te komen, toch adviseert hij ook dit: ‘*Een schrijfletter is maar een van de vele gedaanten die elke letter kan aannemen. Het kan geen kwaad kinderen daar al vroeg aan te laten wennen. Zodra ze een letter voldoende trefzeker kunnen schrijven, is het goed dat ze gedrukte varianten van de schrijfletter te zien krijgen.*’ Eigenlijk is dit vanzelfsprekend, want overal zijn er andere lettertypes te zien.

Ik ben Erik Moonen ten zeerste dankbaar voor zijn standpunt in verband met de termen ‘klankzuivere’ en ‘niet-klankzuivere’ woorden; termen die alleen maar verwarring zaaien bij kinderen die leren spellen. Zo ook

voor de meer spitsvondige termen als ‘hoorwoorden’, ‘regelwoorden’, ‘volgwoorden’, ‘onthoudwoorden’ en ‘weetwoorden’: het zijn vooral ‘ballastwoorden’ (om in de stijl te blijven). Deze terminologie hangt samen met het leren van regels en daarover zegt Erik Moonen terecht: *‘... blijkt namelijk dat kinderen regels meestal wel uit hun hoofd kennen, maar ze zelden begrijpen en nooit toepassen. ... Dat die regels vaak in versvorm worden aangeboden, maakt ze misschien gemakkelijker memoriseerbaar, maar niet noodzakelijk gemakkelijker toepasbaar.’*

De verdubbeling van de medeklinker na een korte klank (waarop de klemtoon van het woord valt) in meerlettergrepige woorden is een probleem dat Erik Moonen vrij elegant oplost door alle mogelijkheden op een rijtje te zetten en er riedeltjes van te maken: *akke, ekke, ikke, okke, ukke* en *atte, ette, itte, otte, utte* enzovoort met alle medeklinkers die in aanmerking komen om te verdubbelen. Als je deze rijtjes goed bekijkt, merk je dat het tweelettergrepige woorden zijn waarvan de begin- en eindletter ontbreken, zodat ze abstract zijn en zuiver technische oefeningen geworden zijn. Voeg je een eind-n toe en een willekeurige beginletter, dan krijg je wat ik in de eerste klas aanbied, namelijk tweelettergrepige woorden. Zo heb je dan: bakken, bekken, bikken, bokken, bukken enzovoort. De betekenisloze riedeltjes zijn dan niet nodig en kun je vervangen door zinvolle woorden, met nu en dan een betekenisloos woord ertussen.

Op dezelfde manier maakt Erik Moonen riedeltjes van onthoofde en ontstaarte woorden waarbij de lange klank in de open lettergreep (waarop de klemtoon valt) met één teken wordt weergegeven: *abe, ade, afe, age* ... terwijl je dit even goed kunt doen met – meestal – zinvolle woordenrijen als: kabel, baden, tafel, vragen ...

Trouwens, hij geeft toe dat het schrijven van woorden in het meervoud helpt: *‘Wie vaak genoeg paarden geschreven heeft, zal later de grondvorm paard aannemelijker vinden dan wie dat nog nooit heeft gedaan.’* Om die reden bied ik vanaf het begin verbogen vormen en meervoudsvormen van de woorden aan. Als je die correct kunt schrijven, kun je de onverbogen vorm en de enkelvoudsvorm vanzelf correct schrijven.

Een opmerking van Erik Moonen die men zeer ter harte mag nemen is deze over het leertempo. Om tot een goed resultaat te komen moet het tempo in de klas hoog genoeg zijn. Een leerkracht mag het tempo niet laten zakken om de zwakke kinderen de kans te geven aan te sluiten bij de groep. De zwakke kinderen krijgen altijd persoonlijke ondersteuning om op het klasniveau te komen, al vind ik dat laatste niet nodig, er zullen altijd niveauverschillen tussen de kinderen van een klas zijn.

*‘Kinderen moeten zeker tot het eind van de basisschool hardop blijven lezen,’* schrijft Moonen en ook dit is een bijzonder goed advies. Over begrijpend lezen geeft hij ook een waardevol advies mee: *‘Begrijpend lezen leren ze onder meer door begrijpelijk te leren schrijven.’* Ik vul dit aan door de kinderen eerst te laten luisteren naar een verhaal, waarna ze in eigen bewoordingen het beluisterde opschrijven. Zodra ze voldoende vlot kunnen lezen doen ze hetzelfde met verhalen die ze zelf gelezen hebben. In een volgend stadium krijgen ze de opdracht om na het lezen van een tekst te komen vertellen waarover de tekst gaat (al of niet aan de hand van vragen) en nog later zijn ze in staat om de belangrijkste zaken uit een tekst te distilleren en op te schrijven.

Erik Moonen koppelt leren lezen en schrijven los van taalonderwijs. Hij schrijft: *‘Leren lezen en schrijven worden vaak gezien als een onderdeel van het moedertaalonderricht. Ten onrechte. Lezen en schrijven, het hanteren van de alfabetcode zijn namelijk technieken. Het aanleren van die techniek is iets anders dan het ontwikkelen van taalvaardigheid.’* Hiermee laat de auteur zien dat hij leren lezen en schrijven louter en alleen als technische vaardigheden ziet, terwijl ze, volgens mij, hand in hand kunnen en moeten gaan met taalonderwijs. Leren schrijven en lezen van woorden is tegelijk techniek, inhoud opnemen en uitbreiding van woordenschat. Techniek en inhoud gaan altijd samen.

Waar ik me helemaal in kan vinden zijn de twee volgende citaten uit het boek: *‘Met de hand schrijven traint de accuraatheid van de spelling.’* En: *‘Snelheid is zelfs een voorwaarde voor succes.’* Maar waar ik het niet mee eens ben, is dit: *‘Niveaugroepen, zelfstandig werk en zelfs individuele instructie dragen niet bij tot effectiever leren.’* Ik heb ondervonden dat zelfstandig werk en individuele instructie net wél



bijdragen tot effectiever leren; niveaugroepen echter niet. Toch houdt de auteur voet bij stuk wat betreft de klassikale aanpak: *‘Een excellente onderwijzer echter houdt alle kinderen aan boord: hij differentieert alleen als dat nodig is om kinderen weer aan boord te krijgen, en hij zorgt ervoor dat alle kinderen bereiken wat ze niet eens zelf hadden verwacht.’* Hoe dit kan zonder individuele en gedifferentieerde aanpak is me een raadsel. Door de doorgedreven differentiatie slaagde ik erin om kinderen verder te krijgen dan wat ze van zichzelf verwacht hadden.

*‘Het regelmatig fout schrijven van woorden heeft dramatische gevolgen voor het leren spellen. Dat roept tot voorzichtigheid bij het geven van vrije schrijfoopdrachten.’* Mijn ervaring met vrije schrijfoopdrachten – die ik trouwens zéér veel geef – is dat de kinderen steeds minder spelfouten maken. Als je gedurende twee weken dagelijks een korte spelopdracht geeft, merk je dat de spelling er zienderogen op vooruitgaat: de kinderen leren namelijk uit de fouten die ze maken en corrigeren zelf of doen dit met de hulp van andere kinderen of de leerkracht.

In het hoofdstuk *Activerende directe instructie* geeft Moonen een voorbeeld van een lesschema.

1. De terugblik.
2. De oriëntatie.
3. De uitleg.
4. De begeleide inoefening.
5. De zelfstandige verwerking.
6. De (klassikale) evaluatie.
7. De terug- en vooruitblik.

Dit schema stemt in grote lijnen overeen met het lesschema dat ik hanteer, maar er zijn enkele verschillen:

1. De uitleg (instructie).
2. De terugblik (inclusief de oriëntatie).
3. De begeleide inoefening.
4. De zelfstandige verwerking.
5. De (klassikale) evaluatie.
6. De terug- en vooruitblik.

Ik plaats de terugblik na het aanbrengen van de nieuwe leerstof omdat de kinderen naar school komen om nieuwe dingen te leren en daarna bereid zijn om het nieuwe te vergelijken met wat reeds bekend is.

Moonen schrijft hetzelfde voor als alle andere auteurs over schrijven: *‘Telkens wanneer kinderen met schrijfmateriaal aan de slag gaan, is het eerste wat ze moeten doen: goed gaan zitten.’* Het is natuurlijk goed om op de schrijfhouding te letten, op voorwaarde dat je de kinderen ook de nodige vrijheid geeft om tijdens het schrijven van houding te wisselen. Zijn advies om in de laagste klassen met kleine bladen en schriften te werken is zeer waardevol.

*‘Van handpoppen, ankerverhalen en soortgelijke leerstofglijmiddelen is nooit aangetoond dat ze bijvoorbeeld gedragsproblemen in de klas voorkomen, van effectief onderwijs wel.’* Dit is zo. Als je voldoende – lees: veel – leerstof geeft aan een voldoende hoog tempo, heb je geen gedragsproblemen in de klas.

Heel blij was ik met wat ik op een van de laatste bladzijden van het boek las: *‘Daarna geven de kinderen hun schrijfwerk door aan andere kinderen. Die lezen hardop en ...’* Dit is een uitstekende werkwijze.

Dwaalspoor dyslexie is een zeer waardevol boek, niet omwille van de alfabetcode, maar omdat er tal van bijzonder goede adviezen in staan over taal, spelling en het schoolwerk in het algemeen. Het boek legt echter een te sterke nadruk op het technische aspect van lezen en schrijven. Ook al zijn lezen en schrijven technieken, je kunt ze nooit loskoppelen van de inhoud, het zijn trouwens technieken die ontstaan zijn om inhoud over te brengen. Als je niets te vertellen hebt, hoeft je ook niet te schrijven en als een tekst inhoudelijk niets te bieden heeft, heeft het geen zin om hem te lezen.

## TOELICHTING BIJ DE LEERLIJN SPELLING

Scholengemeenschap Steinerscholen Basisonderwijs Vlaanderen,  
*Toelichting bij de Leerlijn Spelling*. 2016.

De Scholengemeenschap Steinerscholen Basisonderwijs in België publiceerde in juni 2016 de *Toelichting bij de Leerlijn Spelling*. In de tekst noemen de auteurs deze Toelichting nu eens *Achtergronden*, dan weer hebben ze het over *Aandachtspunten* en staan er verwijzingen naar de *Leerlijn Spelling* en naar *Leerlijninhouden Spelling*. Verderop staat dan de titel: *Leerinhouden* en daarin verwijzen ze naar thema's in de *Toelichting Spelling*. Dat je verschillende namen geeft aan een en dezelfde tekst (of gaat het om verschillende teksten?) kan een vorm van creativiteit zijn, maar zorgt vooral voor verwarring, temeer omdat de auteurs naast de verschillende benamingen ook voortdurend verwijzen naar teksten die in andere bestanden, mappen of boeken te vinden zijn. De nonchalance waarmee de auteurs met interpunctie, spatiëring en lay-out omspringen, zorgt al snel voor wrevel bij de lezer, en de manier waarop ze als wilde weldoeners met uitroepetekens strooien is werkelijk verbazingwekkend: 'Geen doewoorden (persoonsvormen) verlengen!!!!' is maar een van de vele voorbeelden die ik kan aanhalen. Dat ze het woord *Kapitalen* uit respect voor de kapitalen steeds met een kapitaal schrijven; daar kan ik inkomen, maar zinvol is het niet. Afkortingen schrijven ze trouwens ook veel te graag met kapitalen: *LVS-dictees* bijvoorbeeld hebben helemaal geen behoefte aan kapitalen.

Heb je een exemplaar van de *Leerlijnen Spelling* bij de hand en naast de *Toelichting bij de Leerlijn Spelling* gelegd, dan loont het de moeite om beide teksten tezamen door te nemen. Er staan heel wat zinvolle en goede aanwijzingen en adviezen in om in de lagere school aandacht voor een correcte spelling op te wekken.

Zo staat er verspreid doorheen de tekst:

- Een goed onderbouwde instructie is van groot belang.
- Dagelijks een kort dictee.
- Klank-tekenkoppeling: spreek de letters uit zoals ze klinken in het woord.
- Laat de kinderen niet te lang aan het beeld (het letterbeeld) vasthouden.

- Maak vanaf de eerste klas onderscheid tussen vrije en gedekte klinkers.
- Begin analyse- en syntheseoefeningen niet met plofklanken (zoals p, t, k enz.).
- Besteed vanaf het begin aandacht aan de doffe klank.
- Laat de kinderen zelf de woorden zoeken bij het maken van woordenreeksen.
- Laat de kinderen zinnen uitbreiden en inkorten om hen bewust te maken van de zinsbouw.
- Geef voldoende schrijfoopdrachten.
- Besteed aandacht aan de schrijfhouding.

Volgende uittreksels uit de *Toelichting bij de Leerlijn Spelling* voorzie ik graag van commentaar.

Overschrijven van teksten.

Door in de tekst vooraf naar spellingproblemen te zoeken en die te verklaren gaat het cognitieve vóór op het doen. Het is een werkwijze die men vanaf de vijfde klas kan toepassen. Er wordt bovendien veel te veel belang gehecht aan het overschrijven van teksten, niet alleen in de lagere klassen, maar ook in de hogere klassen en in de middelbare school. Het uitgangspunt moet zijn dat de kinderen zelf zo veel mogelijk eigen teksten schrijven en zo weinig mogelijk teksten overschrijven. De behandeling van de spelling via overschrijven en dictees gebeurt vanuit een klassikale aanpak, terwijl ik gemerkt heb dat een individuele benadering veel vruchtbaarder is.

Bedenken van spelvormen om spelling ‘leuk’ te maken.

Dit is helemaal niet nodig. Leren hoeft niet leuk te zijn.

Dictee.

De auteurs focussen vooral op het leren van de spellingregels, wat niet zinvol is in de lagere klassen van de lagere school, want kinderen kunnen de regels wel uit het hoofd leren, maar passen ze daarom nog niet toe.

Een fout geschreven woord in het dictee achteraf nog een keer – maar dan correct – laten schrijven is ook zinloos. Na het

dictee is de aandacht weg. Beter is het om de fouten te voorkomen door het dictee vooraf één of meer keren te laten schrijven. Het dictee zelf is dan de ultieme poging – het hoogtepunt van de opgave – om een foutloze tekst op papier te zetten.

De auteurs promoten lvs-dictees, waarmee ze aantonen dat ze niet veel begrepen hebben van de vrijeschoolpedagogie. In deze pedagogie is het de leerkracht die zélf de vorderingen van de kinderen opvolgt, niet een of andere externe instantie. Bovendien, wat is het nut van zulke dictees? Ze zorgen er alleen voor dat alle scholen op hetzelfde moment hetzelfde niveau moeten bereiken, en ook dat is niet aan de orde in deze pedagogie. Ze dwingen alle leerkrachten daardoor in een uniform aanbod. En wat gebeurt er met de resultaten? Die dienen meestal enkel en alleen om statistieken op te maken. De kinderen worden daarmee herleid tot statistisch materiaal. Als de leerkrachten een degelijke opleiding en een goede begeleiding krijgen, zijn lvs-dictees overbodig. Deze dictees zijn een uiting van wantrouwen in de kwaliteit van de leerkrachten.

#### Zinsleer en woordleer.

De auteurs raden aan om bij het spellen hiermee rekening te houden vanaf het begin. Dit is echter niet mogelijk aangezien de kinderen in de eerste klas nog geen woord- en zinsleer krijgen en pas in de tweede klas de eerste begrippen van de woordleer aangeboden krijgen. Vanaf de derde klas kan dit wel zodra de kinderen de persoonsvorm en het onderwerp in een zin kunnen herkennen en de werkwoorden kunnen vervoegen.

#### Klinkers en medeklinkers.

Waarom moeten de klinkers uit het hoofd geleerd worden in de volgorde zoals ze in het alfabet voorkomen? Dit is helemaal niet nodig.

Waarom moeten de medeklinkers eerst geleerd worden met de naam die ze in het alfabet hebben? Dit kan op voorwaarde dat dit louter auditief gebeurt en zonder de lettertekens erbij, zoals

dit gebeurt tijdens de ritmische oefeningen. Het alfabet opzeggen is dan een tekst net als een rijmpje of een gedicht. Vanaf de eerste klas de termen vrije en gedekte klinker gebruiken. Dit is onlogisch aangezien de kinderen dan nog helemaal niet weten wat een gedekte klinker is. Je kunt dan ook beter de courante termen lange en korte klinker gebruiken. Bovendien is een korte klinker niet altijd gedekt door een medeklinker.

In de *Toelichting* staat dat de klinkers in het alfabet vrije klinkers zijn omdat ze niet gevolgd worden door een medeklinker. Dit is niet correct, want na elke klinker in het alfabet volgt een medeklinker.

De bewering dat alle vrije klinkers lang klinken is niet juist. De letter *u* in het woord *u* klinkt kort, terwijl de *u* in het woord *uw* lang klinkt ondanks het feit dat ze gedekt is door een medeklinker.

Er staat in de tekst: *‘De korte klank kan dus nooit bestaan op zich. Die is altijd gedekt door een medeklinker!!!’* Dit is nonsens. Een korte klank bestaat wél op zich. Met zulke uitspraken breng je onervaren leerkrachten helemaal van slag, zeker als je er nog eens drie uitroptekens tegenaan gooit.

Er staat dat de korte klank alleen in een gesloten lettergreep bestaat. Dit is niet waar. Er zijn voorbeelden bij de vleet die het tegendeel bewijzen. Bijvoorbeeld de enkele *a* in de woorden *komma*, *agenda*, *banaan*, *maffia*, *pita*, *anemoon*, *anoniem*, de enkele *i* in *pita* en *imitatie* en de enkele *u* in *jute*.

Helemaal verwarrend wordt het wanneer er in de tekst het volgende staat:

*De vrije klinker a klinkt kort in af, An ...*

*De vrije klinker e klinkt kort in en, el, es, bel ...*

*De vrije klinker i klinkt kort in ik, in ...*

*De vrije klinker o klinkt kort in of, om ...*

*De vrije klinker u klinkt kort in bus, juf ...*

Voorafgaand aan deze opsomming schrijven de auteurs dat een vrije klinker niet gevolgd wordt door een medeklinker. In de *Leerlijn* staat dan weer dat de vrije klinker in een gesloten lettergreep met twee letters wordt geschreven. Het onderscheid

tussen vrije en gedekte klinkers is bij de auteurs blijkbaar niet zo duidelijk.

Ook staat er geschreven dat als de ‘vrije’ klinker gevolgd wordt door een medeklinker de klinker kort klinkt. Maar in woorden als *ai*, *hoi*, *boycot*, *beamen*, *baobab* klinkt de klinker kort (of dof) terwijl hij gevolgd wordt door een klinker.

Tweetekenklanken klinken altijd lang, beweren de auteurs. Maar luister eens naar de /oe/ in de woorden *boek* en *boer*. In *boek* klinkt de /oe/ kort en in *boer* klinkt de /oe/ lang. Ook in het woord *oei* klinkt de /oe/ kort. Men moet altijd voorzichtig zijn met regels. Vóór men het weet verkondigt men onwaarheden of moet men gaan uitleggen dat er uitzonderingen op de regel bestaan.

De doffe /ə/ is een typische klank in het Nederlands en de Germaanse talen, schrijven de auteurs. Ze zien dan wel over het hoofd dat deze klank in het Frans (een Romaanse taal) zeer veel voorkomt.

‘*Nooit verdubbelen na een doffe klank,*’ staat er in de tekst. Ik denk dan direct aan het woord *adellijk*, waarin de medeklinker na de doffe klank toch verdubbeld wordt.

In het Nederlands staan in meerlettergrepige woorden altijd één of meer doffe klinkers beweren de auteurs. Ook dit is een onwaarheid want er bestaan heel veel meerlettergrepige woorden waarin geen doffe klank voorkomt, zoals bijvoorbeeld in *talloos*, *agentschap*, *kerstroos*, *oproep*, *ovaal*, *kunstmarkt*, *achttien*, *klankgroep*, *uitspraak*, *fruitschaal*, *renpaard*, *programma*, *concertpubliek* ...

#### Open en gesloten lettergrepen.

De kinderen moeten de open en gesloten lettergrepen in de eerste klas ervaren zonder de termen open en gesloten lettergreep te gebruiken. De auteurs raden aan om termen als *open deur* – *gesloten deur* te gebruiken of *wachters* enz. Dit is niet zinvol en kun je maar beter achterwege laten. De eersteklassers hoeven ook helemaal niet het onderscheid tussen open en gesloten lettergrepen te ervaren of te leren als je van verbogen woordvormen en meervoudsvormen uitgaat. Als ze

*bakken* kunnen schrijven, kunnen ze ook *bak* schrijven en als ze *bomen* kunnen schrijven ontdekken ze al snel dat ze *boom* moeten schrijven, want dat een *bom* iets helemaal anders is.

#### Verbonden schrift.

Vroeger leerden de kinderen in de vrijescholen in de eerste klas schrijven met kapitalen, in de tweede klas met onderkastletters (kleine blokletters) en in de derde klas met de letters van het verbonden schrift. Volgens deze *Toelichting* en volgens de *Leerlijnen* mogen ze nu in de tweede klas al het verbonden schrift leren. Over enkele jaren, als het inzicht gerijpt is, zullen ze waarschijnlijk en hopelijk vanaf de eerste klas het verbonden schrift mogen leren.

#### Klank-tekenkoppeling.

Verwarring tussen letters kan gebeuren als je met kapitalen en leesletters werkt. Daarom is het beter om zo snel mogelijk over te schakelen op het verbonden schrift, waar dit probleem zich niet stelt.

De auteurs stellen oefeningen voor om de koppeling van de klank aan de letter te ondersteunen. Ze geven daarbij het voorbeeld van tekeningen waarin letters verwerkt zijn. Zo is er een tekening van een lachend zonnetje en een zebra met een zonnebril die in de zee zwemt. In de vrijeschoolpedagogie gebruiken we zulke tekeningen niet omdat ze vol onwaarheden staan. Maar zelfs los daarvan zijn het niet erg zinvolle oefeningen.

#### Klankgroepen.

Woorden opdelen in klankgroepen lijkt op splitsen in lettergrepen, maar houdt geen rekening met de afbreekregels en heeft niets te maken met geschreven taal.

Als dit zuiver auditief gebeurt is er geen probleem. Liedteksten en ritmisch gesproken gedichten en versjes deel je vanzelf in klankgroepen op. Het probleem stelt zich als je woorden, opgedeeld in klankgroepen, opschrijft en dan vooral als er sprake is van verdubbeling van de medeklinker. Dit krijg je



nooit vanuit de auditieve opdeling in klankgroepen uitgelegd. De methode *Zo leer je kinderen lezen en spellen* van Schraven maakt dezelfde fout en maakt daardoor de spelling alleen maar moeilijker. Wat Erik Moonen in de *Alfabetcode* aanraadt is veel beter.

#### Woordenreeksen

De kinderen zelf woordenreeksen laten maken en opschrijven is een betere werkwijze dan hun kant en klare woordenreeksen aan te bieden. Laat hen dan ook de woorden in de verbogen (bv. meervoud) of de vervoegde vorm opschrijven.

#### Hoorwoorden, regelwoorden en onthoudwoorden.

De auteurs houden van nonsenswoorden zoals *hoorwoorden*, *regelwoorden* en *onthoudwoorden*. Is het woord *koe* bijvoorbeeld een hoorwoord? Nee, want je hoort twee klanken: [k] en [u] en je schrijft die met drie letters (k, o, e). Is het dan een regelwoord? In zekere zin wel, want je moet de klank [u] in het Nederlands met de letters *o* en *e* schrijven. Is het een onthoudwoord? Dat zou het ook kunnen zijn, want de klank [u] kun je soms met *o* en *u* schrijven zoals in *douche* en soms met een *u* zoals in *yoghurt*. Ja maar, *douche* en *yoghurt* zijn vreemde woorden zul je zeggen; oké, maar je laat kinderen in de lagere school toch niet het onderscheid maken tussen Nederlandse woorden, bastaardwoorden en vreemde woorden? Voor deze kinderen zijn *douche* en *yoghurt* gewone, dagelijks gebruikte woorden net als *Facebook*, waarin je [u] met twee o's schrijft.

#### De klas opdelen in spellinggroepjes.

Dit doe je maar beter niet, want zo creëer je niveaugroepen en binnen niveaugroepen evolueren kinderen trager. De beste werkwijze is om voldoende tijd vrij te maken om kinderen individueel aan te spreken. Daarom houd je de instructietijd kort en voorzie je per periodeles 45 à 50 minuten verwerkingstijd waarin je de mogelijkheid hebt om kinderen individueel te helpen.

### Spellingschriften

Het meest ‘lumineuze’ idee in deze *Toelichting* is het maken van een spellingschrift. Wat een tijdverlies en wat een verspilde energie, om nog maar te zwijgen over de stapel schriften die waarschijnlijk onafgewerkt en ongebruikt in een kast of boekentas of papiermand verdwijnen. Laat de kinderen toch gewoon het Groene Boekje gebruiken. Dat de kinderen beter hun weg vinden in een zelf aangelegd spellingschrift is ook al niet erg waarschijnlijk en wat denk je dat er gebeurt als er een andere leerkracht voor de klas komt?

Tot slot nog dit:

Niet alle zinnen in deze *Toelichting* zijn grammaticaal in orde, of ze zijn te complex, zoals bijvoorbeeld deze:

*Eenmaal de kinderen het basale lezen en schrijven onder de knie krijgen, komt er op spellinggebied ruimte vrij voor procedures en spellingregels ... Een kind kan een regel maar inzichtelijk verwerven wanneer het elke term die gebruikt wordt, kan koppelen aan de werkelijkheid en omgekeerd. Om dit te bereiken zorg je best voor een direct samengaan van spreken – handelen – schrijven. Deze zin kon veel eenvoudiger, bijvoorbeeld zo: Eenmaal de kinderen kunnen lezen en schrijven is er ruimte voor procedures en spellingregels ... Een kind kan een regel pas begrijpen als het die kan koppelen aan de werkelijkheid. Daarom zorg je ervoor dat spreken, handelen en schrijven direct samengaan. Het woord omgekeerd in de tweede zin is een nadenkertje: de werkelijkheid koppelen aan de gebruikte term? Trouwens, de hele tekst die ik hier aanhaal is een oproep om stevig na te denken over wat de auteurs bedoelen.*

### **EEN WOORD TE ZIJNER TIJD.**

Hans ter Beek, *Een woord te zijner tijd... Een boek over taal op de Vrije School. Deel I: 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> klas.* Vereniging voor Vrije Opvoedkunst, Zeist 2016.

De auteur is een gepensioneerd vrijeschoolleerkracht die zijn pedagogisch-didactische werkwijze in dit boek neergeschreven heeft. Hij begint met duidelijk te stellen dat taal het allerbelangrijkste is op school. Door de verhalen van de leerkracht leren de kinderen luisteren, en luisteren is de basisvoorwaarde voor kennis en ontwikkeling. Taal is spreken én luisteren. De kinderen hebben geen handboeken nodig, de leerstof zit in het verhaal van de leerkracht. De leerstof is niet het doel maar het middel voor een gezonde ontwikkeling. Hans ter Beek schrijft: *‘Het kind moet gedurende zijn schooltijd: goed ademen, goed slapen, goed groeien.’*

Taal is inderdaad het fundament. De vrijescholen blinken uit in het gebruik van taal door de vele verhalen, door het mondelinge aanbrengen van de leerstof, door de vele spreekopdrachten zoals navertellen, declamatie, ritmisch spreken, spreekkoren, theater, zang. De kinderen leren daardoor ook met aandacht luisteren, niet alleen naar de leerkracht, maar ook naar elkaar. Maar soms is er ook een overaanbod aan vertelde en voorgelezen verhalen waardoor de kinderen te lang in de fantasiewereld blijven hangen en niet voldoende wakkerheid krijgen voor de reële wereld.

Als leerstof het middel is voor een goede ontwikkeling, dan moet er ook leerstof zijn. Ik stel echter vast dat de auteur in de eerste drie klassen van de lagere school nauwelijks leerstof brengt. Om het bij schrijven en lezen te houden zie ik dit: In de eerste klas beperkt het schrijven zich tot het maken van vormtekeningen en het tekenen van kapitalen. Lezen komt niet ter sprake, tenzij het *‘lezen’* van de zelfgemaakte boekjes met woorden in een kaduke spelling. In de eerste vier weken van de eerste klas leren de kinderen één letter tekenen en benoemen: de *κ* van koning. Halverwege het tweede trimester hebben de eersteklassers alle letters geleerd, behalve de *q* en de *x*. De klanken die met twee tekens geschreven worden, leren ze ook nog niet. Ze mogen wel enkele

woorden schrijven met kapitalen en de getallen schrijven ze met Romeinse cijfers. Dat is het voor de eerste klas.

In de tweede klas leren de kinderen de kleine blokletters en de Arabische cijfers en leren ze hoe ze hun potlood of krijtje moeten vasthouden. Ze mogen woorden (uit de fabels) schrijven en versieren en leren de namen van de kinderen in de klas schrijven en lezen. Teksten lezen doen ze nog niet.

In de derde klas leren de kinderen het alfabet, leren ze schrijven met ganzenveer en stalen pen en mogen ze eindelijk teksten schrijven; bij voorkeur psalmen, want de derde klas is bij Hans ter Beek een echte Bijbelklas. Ze schrijven echter geen verbonden schrift, maar kapitalen en middeleeuwse minuskels.

Hoe gaat Hans ter Beek in de eerste klas te werk om de kinderen te leren schrijven?

Eerst gaat hij werken aan de fijne motoriek van de kinderhand door het maken van vormtekeningen en schrijf oefeningen. Zelfs de kinderen die al vertrouwd zijn met letters en de kinderen die al hun naam kunnen schrijven en woordjes kunnen lezen, beginnen van voren af aan. De kinderen schrijven met kleurpotloden en waskrijtjes, wat niet echt bevorderend is voor de ontwikkeling van een mooi handschrift. De letters worden groot op een blad gezet en het blad wordt rondom helemaal ingekleurd, want het moet 'kunstzinnig' zijn: *'Altijd leuk en heel nuttig: zo 'n versier randje maken,'* schrijft hij. Wat daar nuttig aan is, ontgaat me, maar er gaat bij hem hoe dan ook meer tijd en aandacht naar het versieren dan naar het schrijven. Op scholen waar men werkt zoals Hans ter Beek zie ik de lelijkst denkbare 'versieringen': meestal met een plat waskrijtblokje volgekrabbelde bladen.

Vertellen, luisteren, schilderen, spreken, reciteren, boetseren, tekenen van het kleine beetje leerstof noemt de auteur 'verdiepen' van de leerstof. Hij omschrijft dit ook als: *de kortste weg is een omweg* en staat dit met een uitspraak van R. Steiner (is dit zo?): *'Te veel intellectueel werk bevordert extreme lengtegroei, alsof het kind geestelijk gedwongen wordt steeds op zijn tenen te lopen.'* Of dit steunt op enig

wetenschappelijk bewijs komt niet ter sprake. Het is in elk geval duidelijk dat de leerlingen van Hans ter Beek niet zullen bezwijken onder te veel intellectueel werk en dus ook niet extreem lang zullen worden. Je kunt zijn oud-leerlingen in Nederland onmiddellijk herkennen, vermoed ik.

Wat hij in de eerste klas aanbiedt is een pak minder dan wat de kinderen honderd jaar geleden in de oorspronkelijke Waldorfschool in Stuttgart voorgeschoteld kregen. De vrijeschool volgens Hans ter Beek is eerder een leerstofvrije school. Hoe de kinderen bij hem dan toch leerden lezen en schrijven? Vermoedelijk omdat ze het zelf leerden, wat voor intelligente kinderen geen probleem is, maar voor anderen wel.

Wat krijg je dan als resultaat? Dat kinderen een eigen spelling ontwikkelen en bij het schrijven vooral de letter *e* die als stemloze /ə/ gelezen wordt, weglaten. Dit ligt niet aan de kinderen maar aan de letterbenamingen die men gebruikt. Zo krijg je teksten als *D MESTR IS LIV* en *ROTKAPJ GAT NAR GROTMODR* en woorden als *KABOUTR* waaraan je – zo raadt de auteur aan – als leerkracht niets mag veranderen, maar die je moet verzamelen en tot een boekje moet bundelen, want het is een hele prestatie als kinderen dit in de eerste klas kunnen. De kortste weg naar problemen ligt hier wagenwijd open.

Waarom kinderen pas in de derde klas beginnen te schrijven is me een raadsel en dat ze daarvoor eerst moeten leren hoe ze een veer moeten snijden tot een pen is me al helemaal duister; een activiteit en een adjectief die herinneringen oproepen aan de middeleeuwen die meestal ook met duister omschreven worden. Er is geen bezwaar om in een les geschiedenis de kinderen dit te leren en ze ook te laten schrijven met een kroontjespen en ander antiek schrijfgerief, maar om te leren schrijven heeft dit geen zin.

Naast de te vermijden adviezen in verband met schrijven en lezen staan er in dit boek ook waardevolle beschouwingen. De waarde van vertellen en voorlezen heb ik al vermeld. Veel belangrijker is wat minstens tweemaal in het boek aangehaald wordt, namelijk dat het de leerkracht is die kiest wat hij de kinderen wil leren, want dit is de kern van de vrijheid van onderwijs. De leerkracht werkt volgens een leerplan, maar

hij bepaalt zelfstandig welke leerstof hij gebruikt en hoe hij ze methodisch aanpakt rekening houdend met de ontwikkeling van het kind. Daarbij hoort vanzelfsprekend dan wel dat de leerkracht goed opgeleid is.

Wat ik ook met vreugde las, is het volgende: *Kinderen maken geen fouten, kinderen proberen het goed te doen*. Dit klinkt alleszins minder cryptisch dan wat ik op een plakkaat in een school las: *Foutjes maken is niet erg, daarom zitten wij op school*.

Twee citaten: ‘*De Vrije Schoolpedagogie is de pedagogie van het vergeten!*’ en ‘*Er kan in een Vrije Schoolklas nooit sprake zijn van achterstand van de leerstof*’. Dit zijn slogans die in de vrijeschoolmiddens luid en veel klinken. Het vergeten van de leerstof (als die er tenminste is) hangt samen met het periodeonderwijs. Na een rekenperiode mag een kind al het geleerde vergeten, bij de start van de volgende rekenperiode wordt alles weer opgehaald en wordt er voortgewerkt. Dit is echter niet zo gunstig, want wat echt vergeten is, komt maar moeizaam weer aan de oppervlakte. Je kunt beter zeggen dat de periodes er zijn om nieuwe leerstof aan te brengen. De tijd tussen twee periodes van hetzelfde vak dient niet om te vergeten, maar om te herhalen en te oefenen. De vakanties zijn er om te vergeten en die zijn er voor alle kinderen in alle types van onderwijs. Individuele achterstand van de leerstof is er natuurlijk niet als je zo weinig leerstof aanbiedt als in dit boek aanbevolen wordt. Maar achterstand van leerstof is er over de gehele vrijeschool en haar curriculum wel als je op de hier voorgestelde werkwijze voortbouwt.

De volgorde *luisteren-spreken-schrijven-lezen* die Hans ter Beek opgeeft en in praktijk brengt, is zéér waardevol. Zo hoort het te gaan. Maar het is niet nodig om zo veel tijd te laten tussen elk onderdeel als hij doet. Schrijven en lezen mogen onmiddellijk aansluiten bij luisteren en spreken.

Waardevol is ook dat hij erop wijst dat je als leerkracht eerst zelf de woorden en zinnen opschrijft (op het bord) om die te laten lezen en dan pas overgaat op kant en klare teksten. Dit rechtstreekse contact tussen

leerkracht en kinderen is belangrijk. Ook wijst hij er terecht op dat lezen altijd tegelijk technisch en inhoudelijk is en dus een goede voordracht vereist.

Op ongelijnd papier schrijven vindt de auteur ook noodzakelijk. Dit is echter alleen maar zinvol als je alles in kapitalen laat schrijven. Wat ik zeker afraad is om letters (kapitalen) te laten spiegelen (wat de auteur wél doet) omdat de kinderen in de eerste klas nog geen gevoel voor links en rechts zouden hebben. Dit is een ernstige pedagogische tekortkoming. De leerkracht moet zich niet aanpassen aan wat nog niet ontwikkeld is bij de kinderen, hij moet er net voor zorgen dat dit zich ontwikkelt en dus de juiste leerstof aanbieden en niet de gebreken van de kinderen overnemen en goedpraten, want dan kan hij net zo goed spreken als de kinderen en tekenen als de kinderen en denken als de kinderen.

Het overzicht van de onderdelen van het vak wereldoriëntatie geeft duidelijk weer hoe het leerplan van de vrijescholen te beperkend is. Te veel vrijescholen geven daardoor alleen in de vierde klas dierkunde en alleen in de vijfde klas plantkunde omdat het zo in het leerplan staat, terwijl menskunde in de lagere school (klassen 1-6) helemaal ontbreekt. Hetzelfde geldt voor het overzicht van de verhalen. Daar zou beter staan: vanaf de eerste klas sprookjes, vanaf de tweede klas fabels enzovoort, al is ook dat nog te beperkend, want fabels kunnen net zo goed in de eerste klas als in de tweede en derde en volgende klassen verteld worden. Steiner heeft ook nooit gezegd dat er in de tweede klas heiligenlegendes moeten verteld worden. Die heiligenlegendes heeft hij in een andere context, namelijk voor het vrij christelijk godsdienstonderwijs, aangegeven voor kinderen uit klassen 1, 2 en 3.

Dat de vrijeschool een school is die niet gebonden is aan een geloofsrichting zoals de auteur vermeldt, is niet helemaal correct. Ter Beek beweert terecht dat dit onderwijs is voortgekomen uit een werkgebied van de antroposofie, maar vergeet daarbij dat alles wat in de antroposofie verkondigd wordt, voortkomt uit de visie van één persoon (Rudolf Steiner) en dat alle andere antroposofen aanvaarden en voor waar aannemen wat hij gezegd heeft en dus geloven. Je kunt maar

beter niet beweren dat de vrijescholen niet gebonden zijn aan een geloof. Trouwens in de derde klas vertelt de auteur aan de kinderen dat er vier scheppingen waren die (maar dat zegt hij gelukkig niet tegen de kinderen) samenvallen met de vier fasen van de aardeontwikkeling volgens Steiners antroposofie. En als je de kinderen elke ochtend een gebed laat zeggen – al noem je dat gebed een spreuk – tot God of een ‘hoger’ geestelijk wezen, zoals in de vrijescholen gebruikelijk is, dan verricht je een geloofsdaad.

Voor de derde klas geeft Hans ter Beek ook de raad om de Bijbelteksten te gebruiken zoals die gangbaar waren toen in Duitsland (1919) en Nederland (1923) de eerste vrijescholen werden opgericht. Dus klinkt bij hem de eerste scheppingsdag zo: *En God zeide: Daar zij licht: en daar was licht*. Wat is het probleem met de hedendaagse Bijbelvertaling? Is de vrijeschool misschien een soort museum?

In de derde klas mogen de kinderen eindelijk het alfabet opschrijven, maar zegt de auteur: ‘... *pas in de 4e klas zijn ze klaar om alles met pen en inkt te schrijven*. Toch mogen ze al eens woorden en zinnen schrijven met de ganzenpen of de bandschriftpen (kalligrafiepen). Dan gaat het uitsluitend om het schrijven en niet om de inhoud en voegt de auteur eraan toe: ‘*We malen niet om fouten, vergeten letters, vergissingen of een inktvlek*’. Het gaat dus zuiver om de techniek van het schrijven en daarmee gaat hij in tegen wat hij eerder veroordeelde: het zuiver technisch lezen. Puur technisch schrijven mag blijkbaar wel en mogen allerhande fouten vrolijk blijven staan. Nu begrijp ik waarom er in schriften zo veel fouten staan die niet gecorrigeerd werden.

Wanneer de kinderen in de derde klas kennismaken met de woordontleding, leren ze de zelfstandige naamwoorden kennen onder de naam Adamwoorden. De bijvoeglijke naamwoorden krijgen de naam Evawoorden. Omdat ze pas later – in de vierde klas of zelfs nog later – de echte benamingen krijgen voorgeschoteld is het kwaad al geschied. De namen Adam- en Evawoorden gaan er niet meer uit. Sommige kinderen blijven er hun verdere leven mee opgescheept.



De auteur strooit willekeurig hoofdletters in het rond. Enkele voorbeelden: *TV-kijken*, *Hoofdletter*, *Zelfstandige Naamwoorden*, *Eerbied*, *U* (2e persoon enkelvoud en meervoud), *Drakenscheppen*, *Islamieten*, *Kruistochten*, *Middeleeuwse* en vele andere woorden die geen hoofdletter behoeven. Als tegenhanger krijgt het woord *latijn* geen hoofdletter.

Woorden worden soms wel, soms niet aan elkaar geschreven. Bijvoorbeeld: *Noord-Hollands* (de auteur bedoelt de taal), *eerst komende*, *zitten blijven*, *Renaissance taal*, *mannetjes paard* en zijn meest geïnspireerde schrijfwijze: *3<sup>e</sup> klas-leerling*.

Hans ter Beek worstelt met de leestekens, vooral met de komma. Hij plaatst bijvoorbeeld altijd een komma vóór de betreffende voornaamwoorden *die* en *dat*, ook waar het niet nodig is. Het verbindingsstreepje staat soms waar het nodig is, maar soms ontbreekt het zoals onder andere in *Noordwest Frankrijk* en *Noord Groningen* of staat het daar waar het niet nodig is zoals in *Contra-Remonstrant* (hoeft ook geen hoofdletters), *Noord-Hollands* (taal), *hand-schrift*, e.a.

Als de auteur in zijn lerarenpraktijk zo slordig met spelling en interpunctie omging, hoe zullen zijn leerlingen dit dan gedaan hebben?

### **DE NATUURWETTEN VAN HET KIND.**

Céline Alvarez, *De natuurwetten van het kind. Een revolutionaire visie op opvoeding*. Horizon, 2017. Oorspronkelijke titel: *Les lois naturelles de l'enfant*, 2017.

Nog een boek dat zich als revolutionair in de markt zet. Veel van wat in dit boek voorgesteld wordt, vind je ook in het boek van Erik Moonen. Maar revolutionair slaat in dit geval eerder op het feit dat kinderen van drie en vier jaar leren schrijven en lezen op basis van wat door neurowetenschappers ontdekt is. Of dit zinvol is, lees je verderop in mijn commentaar.

In twee hoofdstukken van haar boek *De natuurwetten van het kind* gaat De Franse taalkundige en leerkracht Céline Alvarez in op het leren schrijven en lezen. Zij baseert zich daarbij op de meest recente wetenschappelijke inzichten wat betreft het opnemen van informatie door kinderen. In een drie jaar durend experiment in een kleuterschool in de Parijse voorstad Gennevilliers leerde zij kinderen in de eerste, tweede en derde kleuterklas lezen en schrijven en bereikte daarbij opvallende resultaten.

Neurowetenschappers hebben ontdekt dat de hersenen het gebied dat bedoeld is om gezichten en voorwerpen te herkennen, gebruikt wordt om te leren lezen en dat het herkennen van gezichten en voorwerpen dan naar een ander deel van de hersenschors verschuift. Van dit inzicht maakte Alvarez gebruik en stelde tijdens haar experiment vast dat het noodzakelijk is dat een klank expliciet aan een letter of een lettergroep gekoppeld moet zijn. Daarom moeten de letters duidelijk van elkaar te onderscheiden zijn. De kleine drukletters b en d zijn dit niet, waardoor kinderen tussen vijf en zes jaar deze letters gemakkelijk met elkaar verwisselen. Omdat het gebied voor gezichtsherkenning een gezicht in zijaanzicht zowel rechts als links herkent, spiegelt het. Voor het herkennen van letters kan dit hinderlijk zijn. Kapitalen zijn daarom beter, maar verbonden schrift is nog beter om verwarring tussen letters te voorkomen.

Céline Alvarez begint met leren lezen, niet met leren schrijven. Om tot lezen te komen onderscheidt ze drie noodzakelijke stappen: de auditieve discriminatie, de klank-tekenkoppeling en de progressieve begeleiding.

1. De auditieve discriminatie (analyse). Een kind moet eerst de verschillende klanken in een woord herkennen. Dit is het fonemisch bewustzijn. In de meeste kleuterklassen wordt er wel geoefend op bewustwording van lettergrepen door ritmische gedichten, versjes en liedjes, maar wordt, behalve het spelen met het rijm, weinig of niet aan discriminatie van klanken gedaan. Door de auditieve discriminatie leren de kinderen het alfabetisch principe kennen. Dit principe ligt aan de basis van het lezen. Céline Alvarez begint zéér vroeg met deze auditieve analyse en wekt reeds op driejarige leeftijd bewustzijn voor de afzonderlijke klanken, op een moment dat de kinderen nog volop de wereld aan het verkennen zijn en nog helemaal openstaan voor en opgaan in het doen, terwijl wat zij van hen verlangt een meer beschouwende activiteit is die meer passend is voor oudere kinderen. Het is niet omdat het wetenschappelijk onderzocht is en het voor het brein mogelijk is, dat het ook goed is voor de ontwikkeling. Lezen is niet het allerbelangrijkste in het leven.

2. De klank-tekenkoppeling. De koppeling van een klank aan een teken (letter of lettergroep) moet door de leerkracht of degene die het kind opvoedt, expliciet aangebracht en geoefend worden. Het is volgens de auteur niet zinvol om kinderen zelf te laten ontdekken hoe klanken aan tekens gekoppeld zijn. Het alfabetisch principe gaat boven alles, woordbeelden en lettergrepen herkennen kan zelfs een hindernis zijn om tot vlot lezen te komen.

3. De progressieve begeleiding. Zo schrijft Céline Alvarez: *‘... de belangrijkste en centrale pedagogische hefboom om de kinderen efficiënt te begeleiden tijdens hun ontdekkingstocht doorheen het alfabetische principe waren de kwaliteit en de regelmaat van de individuele ondersteuning en de zachte aanmoediging.’* Daaruit volgt dan vanzelfsprekend het enorme belang van de menselijke band die individueel en warm behoort te zijn.

Om dit te realiseren moet er dus ook voldoende tijd zijn om kinderen individueel te begeleiden. Met een klassikale aanpak zoals in de vrijescholen is dit niet mogelijk. Het intense persoonlijke contact tussen opvoeder en leerling is de basis van elke goede pedagogie.

De vier essentiële voorwaarden om tot een goed resultaat te komen zijn:

1. kwaliteit (het materiaal)
2. regelmaat (de herhaling)
3. individuele ondersteuning (het persoonlijk contact)
4. zachte aanmoediging (de warme band).

Céline Alvarez begint zoals de meeste auteurs over leren lezen en schrijven met het herkennen van het beginfoneem van de woorden. Zij voegt er onmiddellijk ook het eindfoneem aan toe. Omdat zij met kleuters van drie tot en met vijf jaar werkt, is dit wellicht voldoende. In een eerste klas kun je ook de middelste, de tweede en de voorlaatste klank erbij betrekken.

De auteur raadt – net als de meeste andere auteurs – aan om bij het verklanken van de letters de klanken te rekken. Zij laat de klank ook vergezeld gaan van een gebaar als dit voor het kind een hulpmiddel kan zijn. Zij geeft het voorbeeld van de klank /l/ waarbij zij de vingers op haar keel legt om te laten zien dat de klank daar vibreert.

Dat Alvarez eerst van het beschouwen uitgaat en dan pas tot het doen overgaat blijkt zeer duidelijk uit haar werkwijze om beginklanken te leren herkennen. Het gaat bij haar als volgt:

Eerst zegt ze de naam van een voorwerp en moet het kind de beginklank herkennen, daarna moet het kind het voorwerp nemen.

Vervolgens vraagt ze aan een kind om een voorwerp te nemen waarvan de naam met een bepaalde klank begint.

Ik zou de werkwijze omkeren:

Eerst een voorwerp laten zoeken, dan vragen hoe het voorwerp heet; vervolgens vragen met welke klank het woord begint. Zo krijg je deze volgorde: eerst doen, daarna beschouwen.

De volgende stap is dan: de naam van een voorwerp zeggen; vragen met welke klank die naam begint en dan het voorwerp zoeken. Zo krijg je deze volgorde: eerst beschouwen, dan doen.

Haar totale werkwijze gaat uit van het beschouwen: pas na het isoleren van de klanken (beschouwen) worden de tekens (de letters) erbij gehaald. Maar de kinderen tekenen die letters niet, ze krijgen ze uitgeknipt aangeboden, zodat ook dit weer beschouwend is. Het zou toch veel beter zijn om hen de letters te laten tekenen. Dus zo: de letter tekenen en de klank ermee verbinden. Teken (schrijven) en verklanken gaan dan samen. Als kinderen woorden willen schrijven, geeft Céline hun kaartjes waarop de letters en lettergroepen staan. Zo schrijven ze natuurlijk weer niet zelf en is deze activiteit dus ook weer eerder beschouwend van aard. Dat de kinderen niet zelf schrijven heeft vanzelfsprekend hiermee te maken dat ze op drie jaar nog niet over de fijnmotorische capaciteiten beschikken om te schrijven.

Natuurlijk mogen de kinderen volgens haar werkwijze de letters ook schrijven, maar dat gebeurt aan de hand van voorgevormde letters in schuurpapier waar de kinderen met hun vinger overheen gaan. Dit is een procédé dat helemaal afgestemd is op het resultaat.

De naam van de letters (zoals die klinkt bij het opzeggen van het alfabet) krijgen de kinderen pas als ze al vloeiend kunnen lezen, want de naam van de letter kan verwarrend zijn voor beginnende lezers. Alvarez kiest voor de meest voorkomende verklanking van een letter, de andere mogelijke verklankingen laat ze in het begin weg. Dit geeft vanzelfsprekend een probleem voor de verklanking van de letter *e*. Welke verklanking ervan komt het meest voor? Ik geef de kinderen vanaf het begin de verschillende verklankingen mee, zodat ze bij het lezen niet in de problemen komen.

In deze methode worden lettergroepen vanaf het begin aangeboden. Zo krijgen de kinderen al snel groepen als *oe* en *ie* aangeboden, maar ook *ch*, *sp* en andere. Die groepen worden getoond in verbonden schrift omdat daarin duidelijk te zien is dat ze samen horen. In haar werkwijze is dit zinvol, maar volgens mij is het niet echt nodig om ze als

verbonden letterbeelden aan te brengen. Wel terecht is dat ze al vroeg aangeboden worden naast de afzonderlijke letters.

Als kinderen woorden en korte zinnen vormen met de letterkaarten, dan is het volgens Alvarez niet van belang of de woorden correct gespeld zijn. Pas als de kinderen vlot lezen let ze erop dat elk woord goed gespeld is. Toch opteer ik ervoor om te allen tijde de kinderen alleen correct gespelde woorden te laten lezen, ook als ze amper kunnen lezen.

Ik ben het niet helemaal eens met wat Céline Alvarez schrijft: *‘In dit stadium (als de kinderen pas eigen woorden en zinnen schrijven) schrijven de kinderen ‘fonetisch’, maar naarmate ze beter en regelmatig gaan lezen, maken ze zich geleidelijk de spelling eigen.’* Mijn ervaring is dat ze zich de spelling eigen maken door vooral veel te schrijven. Veel lezen is niet noodzakelijk een voorwaarde om correct te spellen, veel schrijven is dat wel.

Wat ik heel mooi vond in het verslag van haar werking is dit: *‘Ik bleef geregeld en op dagelijkse basis woorden schrijven voor ieder kind, waarbij ik rekening hield met de vooruitgang die ieder kind geboekt had.’* Zo hoort het te zijn. Toch maakt Alvarez een reeks kaartjes met woorden en korte zinnen op voorhand klaar en plastificeert ze deze kaartjes. Het is nochtans een kleine moeite om een woord of een korte zin op te schrijven terwijl het kind erbij staat.

Kunnen de kinderen vlot lezen, dan is het geen probleem voor hen om verschillende schriftbeelden te herkennen. Ik heb echter gemerkt dat dit al eerder gebeurt en dat het geen probleem is om de vier courante schriftbeelden (lettertypes) vanaf het begin te gebruiken.

Een niet-didactische aanpak zonder al het materiaal dat uitgeverijen aanbieden, maar met intens menselijk contact is het meest waardevolle. Daarin kan ik haar ten volle bijtreden.

Céline raadt aan om de kinderen geen kleine blokletters te laten schrijven. Ook grote blokletters ofte kapitalen laten schrijven is niet zinvol, want zegt ze: *‘Ik heb nog nooit een kind van drie gezien dat*

*spontaan een wit blad volkrabbelde met verticale en horizontale lijnen: ze krabbelden altijd met cirkelvormige lijnen, maken lussen en nog meer lussen ...'* Driejarigen doen dit inderdaad zo, maar tussen drie en vier jaar beginnen ze ook spontaan met rechte lijnen, zoals je in het eerste hoofdstuk van dit boek kunt zien. Het is dan ook niet zo onlogisch dat kleuters hun naam in kapitalen schrijven en het is helemaal niet verkeerd om daarvan te vertrekken om kinderen te leren schrijven. Alvarez doet dit niet en vertrekt van grote handschriftletters die de kinderen met hun vinger navolgen om de juiste beweging via veel herhaling vast te zetten, zodat ze, als ze vier jaar zijn, de letters 'spontaan' correct schrijven. Daartegenover staat dan weer dat de kinderen de hoofdletters niet in verbonden schrift schrijven, maar dat ze de kapitalen gebruiken. Alvarez laat hen ook tussen twee lijnen schrijven en laat die lijnen geleidelijk dichterbij elkaar komen tot er een spatie van 3 millimeter overblijft. Daarnaast krijgen de kinderen ook een vorm van voorbereidende schrijfoefeningen door het inkleuren van mandala's.

Zeer waardevol in haar werkwijze is dat zij kinderen van verschillende leeftijden met elkaar laat samenwerken. Hiermee samenhangend wijst ze er ook op dat kinderen veel van elkaar leren. Dat is ook zo op voorwaarde dat de kinderen veel gelegenheden krijgen om samen te werken. In een kleuterklas is dit vanzelfsprekend, in de lagere school zou dat ook zo moeten zijn.

Nadat de auteur nogmaals het grote belang van de persoonlijke, een-op-een aandacht benadrukt, besluit ze dat haar werkwijze de kinderen de noodzakelijke autonomie bezorgt om zelfstandig, *zonder hulp van anderen*, kennis te vergaren. Maar dan kun je de vraag stellen of dit al op vierjarige leeftijd moet. Een kleuter vergaart toch vooral kennis door na te bootsen, door actief te zijn, door te experimenteren. Laat het leren lezen en schrijven maar gebeuren als het kind er 'rijp' voor is, dit wil zeggen: als het zo ver in zijn ontwikkeling is gekomen dat het spontaan interesse toont in letters en teksten; dat het wil weten wat er geschreven staat. Meestal gebeurt dit tussen vijf en zes jaar en gaan de kinderen met een groot verlangen om te leren lezen en schrijven naar de eerste klas.

## DEEL 5: SCHRIJVEN IN EEN VRIJESCHOOL

De enige scholen – naast Rinkrank – waar het kunstzinnige een essentieel onderdeel van de pedagogie uitmaakt, zijn de vrijescholen. Hoe zij met schrijven omgaan lees je in het nu volgende verslag van een taalles in de derde klas. Omdat deze klas in de vrijescholen een Bijbelklas is, is het thema in de taalles een tekst uit Genesis: de eerste scheppingsdag.

09.23 uur. De leerkracht zegt: ‘Gisteren waren in mijn verhaal drie heel belangrijke woorden.’ Een kind zegt: ‘Er zij licht.’ De leerkracht schrijft deze tekst op het bord in de rechthoek die hij daarvoor voorzien heeft. Hij schrijft in verbonden schrift.

De kinderen nemen hun oefenblad om deze tekst over te nemen. Het is een blad met rode en groene stroken. De kinderen schrijven met een schetspotlood HB2 en schrijven de tekst verschillende keren. De kinderen die klaar zijn, wachten in stilte of nemen een leesboek. Daarna schrijven ze deze tekst als titel in hetzelfde schriftbeeld op een tekenblad. De versiering van de titel moeten ze eerst op een kladblad oefenen. Het is dezelfde versiering als op het bord; de leerkracht vindt dit heel belangrijk. Een kind vraagt in welke kleur dit moet. De leerkracht zegt: ‘Steeds in dezelfde kleur als op het bord’.

09.47 uur. De kinderen ruimen op.

De kinderen hebben 24 minuten nodig gehad om de tekst *Er zij licht* op te schrijven.

09.55 uur. De kinderen nemen hun taalschrift. Ze schrijven eerst de ‘korte’ datum (dd/mm/jjjj) in de kantlijn. Vervolgens de titel: alfabetisch rangschikken. Daaronder de namen van de kinderen van de rij waarin ze zitten in alfabetische volgorde.

10.05 uur. Enkele kinderen schrijven de namen van de vier kinderen in hun rij op het bord. Intussen gaat de leerkracht rond in de klas, bekijkt het werk van de kinderen en geeft hier en daar commentaar. Als de namen op het bord staan, vraagt de leerkracht aan de kinderen om hun werk te verbeteren.



10.10 uur. De leerkracht zegt dat om kwart over tien alles moet verbeterd zijn, de schriften in de bank moeten, er een boek op de tafel moet liggen en dat iedereen aan het lezen moet zijn. De meeste kinderen beginnen onmiddellijk te lezen. Intussen legt de leerkracht aan twee kinderen uit hoe de alfabetische volgorde werkt als de eerste letters hetzelfde zijn. Om 10.15 uur is iedereen aan het lezen.

Het schrijven van vier namen heeft twintig minuten geduurd. Alles is volledig klassikaal verlopen en sterk geleid door de leerkracht. Er was geen tijd om kinderen individueel te begeleiden.

Deze klas werkt volledig volgens de werkwijze die je beschreven vindt in het boek van Hans ter Beek.

In de lessen wereldoriëntatie in de derde klas wordt er in een aantal vrijescholen een periode gewijd aan de geschiedenis van het schrift. Wat jaren geleden een periode was over het schrijven zelf (o.a. ganzenveer, penseel, metalen pen, lei en griffel, vulpen, perkament, papier, typemachine ...) is geëvolueerd tot de geschiedenis van het schrift, waardoor deze schrijfperiode een geschiedenisperiode geworden is die eerder in een hogere klas thuishoort. Zo verliep de les:

08.54 uur. Na de verplichte ochtendspreuk en de muzikale opmaat begint de les wereldoriëntatie met een stapoefening: *Een goed begin is het halve werk*, een tekst over het gebruik van hoofdletters.

08.56 uur. De leerkracht geeft ieder kind een stuk bordkrijt en laat een hoofdletter (ofwel een A, of een B, of een C ... tot G) op het bord schrijven. De leerkracht controleert samen met de klas de hoofdletters die de kinderen geschreven hebben. De kinderen moeten ja of nee zeggen naargelang de hoofdletter correct of fout geschreven werd.

09.02 uur. De leerkracht vraagt: 'Waarover heb ik gisteren verteld?' Een kind antwoordt met een naam uit een verhaal. Hij vraagt: 'Maar waarover heb ik verteld 's morgens tijdens de les?' Een ander kind antwoordt: 'Over het spijkerschrift.' 'Wie kan er nog iets meer over vertellen?' Een kind antwoordt: 'Kleitabletten.' De leerkracht schrijft op het bord: 'De grond was de boetseerklei.'

Ze maakten er kleitabletten van.' De leerkracht vraagt: 'Wie schreven zo?' Een kind antwoordt: 'De Sumeriërs.' De leerkracht vraagt waarmee ze schreven; een kind antwoordt: 'Ze probeerden met stokjes te tekenen ...' De leerkracht schrijft op het bord: 'De Sumeriërs probeerden met stokjes te tekenen en spraken bepaalde tekens af.' Enkele kinderen vertellen verder en de leerkracht vult aan op het bord: 'Ze maakten een schrijfinstrument'. Een kind vertelt dat dit op een stempel leek en de leerkracht vult de zin aan op het bord: 'Ze maakten een schrijfinstrument zoals een stempel in de vorm van een spijker. Dit duwden ze in de klei. Zo schreven ze hun teksten.'

De leerkracht laat de tekst nu door verschillende kinderen luidop lezen. Ten slotte mag een kind de hele tekst luidop lezen, omdat het gisteren niet in de klas was en het verhaal dus niet gehoord had. Daarop zegt de leerkracht dat de kinderen hun periodeschrift mogen nemen en een leeg blad aan de linkerkant moeten kiezen; ze mogen een kleur kiezen en dan de bordtekst overnemen.

09.27 uur. De leerkracht zegt: 'Wie klaar is, mag de schrifttekens in spijkerschrift op het linkse bord overnemen; telkens drie figuren die bij elkaar horen.' Die drie figuren moeten de kinderen dan ook in dezelfde kleur zetten.

09.37 uur. Een kind is klaar, steekt alles weg en kijkt rustig rond.

09.39 uur. De leerkracht zegt: 'Wie klaar is, kan nog een tekening afwerken.'

09.46 uur. Enkele kinderen lezen. Een kind wil een boek gaan halen, maar mag niet. De leerkracht gaat voort met het helpen van een ander kind.

09.52 uur. De leerkracht toont enkele mooi verzorgde werkjes aan de hele klas. Daarna gaat hij snel rond in de klas om de andere werkjes te bekijken en laat hier en daar zijn goedkeuring blijken.

09.53 uur. De leerkracht legt nu aan het bord uit wat de verschillende spijkerschrifttekens betekenen en schrijft de betekenis erbij.

09.59 uur. De kinderen bergen alles op terwijl de leerkracht en de kinderen een lied zingen.

10.01 uur. De leerkracht gaat nu voort met het verhaal over de ontwikkeling van het schrift en heeft het over de Feniciërs en hun handel met andere volkeren. Hij vertelt dat de Feniciërs een

schrift bedachten dat voor iedereen begrijpelijk is, voor Grieken en anderen. Iemand bedacht een teken dat het allerbelangrijkste was en zette dat vooraan in de reeks van 22 letters. Daarop legt hij het spijkerschriftteken voor os (koe, rund) uit. Daarna vraagt hij om het woord Feniciërs te spellen. De kinderen spellen het woord en de leerkracht schrijft het op.

10.21 uur. De klas zingt een lied, waarna de leerkracht een verhaal uit het Oude Testament vertelt.

De geschiedenis van het schrift vertellen aan kinderen die nog geen aardrijkskunde en geschiedenis gehad hebben en dus weinig of geen benul hebben waar landen als Fenicië en Sumerië liggen en welke culturen er ontwikkeld werden, is een delicate opgave. Het gevolg is dat er vage (Er was eens een volk ...) en zelfs foutieve begrippen (Iemand bedacht een teken ...) aan de kinderen voorgeschoteld worden. Een periode over schrijven in de derde klas kan zich beter beperken tot het schrijven zelf.

Deze les was volledig klassikaal geleid. Als de leerkracht enkele kinderen individueel begeleidt, moeten de andere kinderen wachten.

Wachten is wat vele kinderen in vrijeschoolklassen door de constante klassikale aanpak moeten doen – *Uit mijn neus zitten eten*, verwoordde een oud-leerlinge van een Nederlandse vrijeschool haar eindeloze nietsdoen tijdens het wachten tot anderen klaar waren. Een duidelijk voorbeeld daarvan is het volgende. In een derde klas werd er een dictee gegeven. Omdat de leerkracht steeds zijn best deed om te zorgen dat de traagste kinderen meekonden, moesten de andere kinderen voortdurend wachten. Eén kind presteerde het om tijdens het dictee een kubus in papier te maken en volledig af te werken zonder dat de leerkracht dit in de gaten had. Enkele kinderen hadden een leesboek bij de hand (of op hun knie) en lazen tussendoor. Anderen zaten rond te kijken en verveelden zich of begonnen met elkaar te praten of elkaar uit te dagen. Dat leerkrachten die op deze manier werken, problemen hebben met orde houden, hoeft niet te verbazen.

Hoe kan het dan wel? Hoe kun je de hele klas boeien? Hoe zorg je dat kinderen niet moeten wachten en zich niet hoeven te vervelen? En hoe

kun je zwakkere kinderen toch voldoende aandacht en hulp geven zonder de anderen te benadelen?

Door een strak dag- en lesschema aan te houden waarin voldoende tijd is voor zelfstandig werk door de leerlingen; tijd waarin je als leerkracht individuele kinderen kunt begeleiden terwijl de andere voortwerken. Toch moet de klas ook samen op weg met dezelfde leerstof. Dit bereik je door de leerstof in gecondenseerde vorm aan te bieden. Elke les begint met een korte, duidelijke instructie en elke instructie gaat met een kleine stap verder op de leerstof van de vorige les die in de opgaven zo verwerkt zit dat de kinderen meer dan voldoende herhaling hebben om de leerstof te verwerven. Dit moet het zijn: weinig nieuwe stof en veel herhaling waardoor kinderen zelfstandig kunnen werken en je als leerkracht overvloedig tijd hebt om kinderen individueel bij te staan.

### **DAGSCHEMA**

Een dagschema kan er zo uitzien:

1. Muzikale opmaat  
(25 minuten).  
Zang, blokfluit, orffinstrumenten, andere instrumenten.
2. Mondelinge herhaling en ritmiek  
(25 minuten in de 1e klas, later 15 minuten).
  - 2.1. Elementen uit de leerstof van voorgaande dagen, weken en jaren: taal, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, Frans, Engels en alle andere mogelijke vakken en algemene kennis.
  - 2.2. Korte inleiding op de dagelijkse schriftelijke herhalingsoefeningen (tijdens de schooldag werken de kinderen drie schriftelijke herhalingsopdrachten af).
3. Instructie (introductie of inleiding op het lesthema)  
(10 à 15 minuten, in de eerste klas langer).  
Dagelijks één nieuw thema of onderwerp.
  - 3.1. Het nieuwe thema aanbrengen.
  - 3.2. Herhaling van het vorige thema.
  - 3.3. Klassikale inoefening.

4. Zelfstandig werk  
(45 à 50 minuten, in de eerste klas korter).  
Tijdens het zelfstandig werk:  
Individuele kinderen begeleiden.  
De vorderingen van de kinderen noteren.
5. Terugblik en vooruitblik  
(10 minuten).
  - 5.1. Kort enkele oefeningen gezamenlijk overlopen.
  - 5.2. Korte terugblik op het thema: wat hebben jullie vandaag geleerd?
  - 5.3. Korte vooruitblik op het thema van de volgende dag: waarover zal het morgen gaan?
6. Pauze.
7. Vaklessen na de pauze.  
Bijvoorbeeld Engels, Frans, cultuurbeschouwing, en indien de namiddagen er niet toereikend voor zijn, ook bewegingsvakken en kunstzinnige vakken.
8. Namiddag: bij voorkeur kunstzinnige vakken en bewegingsvakken.  
Muziek, vormtekenen, schilderen, boetseren, handwerk, cultuurbeschouwing, lichamelijke opvoeding, zwemmen, tuinbouw, e.a.

## SCHRIJFOPDRACHTEN: EEN OVERZICHT

### Eerste klas

Leren schrijven vanuit het vormtekenen:  
friezen, bandversieringen.  
Kapitalen tekenen.  
Het verbonden schrift oefenen.  
De hoofdletters van het verbonden schrift oefenen.  
Schrijven met:  
schetspotlood  
vulpen  
fijne stift.

---

### *Overschrijven*

Korte teksten van het bord overschrijven:  
wereldoriëntatie:  
woorden en gedichtjes over seizoenen en  
andere onderwerpen;  
rijmpjes, gedichten, liedteksten en fragmenten van  
toneelteksten;  
nieuwjaarsbrief.

### *Creatief schrijven*

Kleine opstellen na het beluisteren van een verhaal.  
Korte berichtjes, bijvoorbeeld:  
Ik ben naar de wc.  
Mag ik een boek nemen?

### *Spelling*

Dictee auditieve analyse + visuele synthese.  
Woordenreeksen maken van  
medeklinkerclusters  
tweeklanken  
klanken die met twee letters geschreven worden.

## **Tweede klas**

Het verbonden schrift (schoonschrift) oefenen.  
De hoofdletters van het verbonden schrift oefenen.  
Kapitalen gebruiken in titels.  
Friezen en bandversieringen tekenen.  
Schrijven met:  
    schetspotlood  
    vulpen  
    fijne stift.

### *Overschrijven*

Woordenreeksen samenstellen met  
    medeklinkerclusters  
    activiteiten van mens en dier  
    dierengeluiden.  
Korte teksten van het bord overschrijven:  
    wereldoriëntatie:  
        woorden en gedichten over planten, dieren en  
        andere onderwerpen;  
    gedichten en liedteksten;  
    fragmenten van toneelteksten;  
    nieuwjaarsbrief.

### *Creatief schrijven*

Woordenreeksen samenstellen met  
    activiteiten van mens en dier  
    dierengeluiden.  
Kleine opstellen na het beluisteren van een verhaal.  
Opstellen over klas- en huisactiviteiten.  
Korte berichtjes.

### *Spelling*

Dictie van woorden en korte zinnen (voorbereid).  
Woordenreeksen samenstellen met  
    medeklinkerclusters  
    tweeklanken  
    klanken die met twee letters geschreven worden.  
Korte rekenverhalen (vraagstukjes).

### **Derde klas**

Oefenen van het verbonden schrift (schoonschrift).

De hoofdletters van het verbonden schrift oefenen.

Titels in gevarieerde kapitalen en onderkastletters.

Schrijven met:

vulpen

fijne stift

kroontjespen of ballonpen

kalligrafiepen

kleurpotloden (titels e.a.)

ganzenveer

penseel.

Kapitalen in kruisjessteek.

Gearceerde kapitalen.

### *Overschrijven*

Korte teksten van het bord overschrijven:

wereldoriëntatie: woorden en gedichten over planten,  
dieren en andere onderwerpen;

gedichten en liedteksten;

fragmenten van toneelteksten;

illustratieve teksten;

Franse en Engelse gedichten, liederen, teksten.

### *Creatief schrijven*

Woordenreeksen samenstellen met

activiteiten van mens en dier.

Korte opstellen na het beluisteren van een verhaal.

Opstellen over klas- en huisactiviteiten.

Opstellen en gedichten over zintuigervaringen.

Korte berichtjes.

### *Spelling*

Dictee van woorden en zinnen (voorbereid).

Vraagstukken.

Vervoegingen.



#### **Vierde klas**

Oefenen van het verbonden schrift (schoonschrift).

De hoofdletters van het verbonden schrift oefenen.

Titels in gevarieerde kapitalen:

verschillende lettertypes (fonts)

fantasievolle letters

onderkastletters.

Schrijven met:

vulpen

fijne stift

kroontjespen of ballonpen

kalligrafiepen

kleurpotloden (titels e.a.)

ganzenveer

penseel e.a.

Kapitalen in kruisjessteek.

Gearceerde kapitalen.

#### *Overschrijven*

Korte teksten van het bord overschrijven:

wereldoriëntatie: woorden en gedichten over diverse onderwerpen;

gedichten en liedteksten;

fragmenten van toneelteksten;

illustratieve teksten;

Franse en Engelse gedichten, liederen, teksten.

#### *Creatief schrijven*

Woordenreeksen samenstellen met activiteiten van mens en dier.

Korte opstellen na het beluisteren van een verhaal.

Opstellen over klas- en huisactiviteiten.

Opstellen en gedichten over zintuigervaringen.

Dagboek.

Korte berichtjes.

#### *Spelling*

Dictee van teksten (voorbereid).

Vraagstukken.

Vervoevingen.

### **Vijfde en zesde klas**

Titels in gevarieerde kapitalen:  
verschillende lettertypes (fonts)  
fantasievolle letters  
onderkastletters.

Teksten in andere lettertypes:  
Grieks  
Romeins  
Sanskriet  
hiërogliefen  
spijkerschrift.

Schrijven met:  
vulpen  
fijne stift  
kalligrafiepen  
kleurpotloden (titels e.a.)  
penseel e.a.  
tekstverwerker.

### *Overschrijven*

Korte teksten van het bord overschrijven:  
wereldoriëntatie: woorden en gedichten over diverse onderwerpen;  
gedichten en liedteksten;  
fragmenten van toneelteksten;  
illustratieve teksten;  
Franse en Engelse gedichten, liederen, teksten.

### *Creatief schrijven*

Korte opstellen na het beluisteren van een verhaal.  
Opstellen over klas- en huisactiviteiten.  
Leerstofinhouden (w.o.) in eigen bewoordingen noteren.  
Opstellen en gedichten over diverse onderwerpen.  
Gelezen verhalen in eigen bewoordingen opschrijven.  
Verslagen van klasbezoeken.  
Dagboek.  
Boekbesprekingen.

BAS KUNSTLER SCHRIJFT

Spreekbeurt (facultatief).  
Korte berichtjes.

*Spelling*

Dictee van teksten (voorbereid).  
Onvoorbereide dictees over leerstof (w.o.).  
Vraagstukken.  
Vervoegingen.

Als toemaat: een au-rijm.

### **AUTISME in AUGUSTUS**

's Zomers is de hemel **blauw**,  
's Winters meestal grijs en **grauw**.  
's Morgens ligt het gras vol **dauw**,  
's Middags wordt het snel **benauwd**.

Sla op **pauken** voor 't **applaus**,  
daarna babbelen in de **pauze**.  
Klaagt het kind: de thee is **lauw**,  
kijft de vader: doe niet **flauw**.

Krabt de kater met zijn **klauw**,  
roept het poesje: **au! miauw!**  
Is dat niet een **kabeljauw**  
die daar vliegt of is 't een **kauw**?

Valt een vliegje in de **saus**  
bij de **autochtone paus**  
met zijn **authentieke pauw**,  
kom eens kijken, kom eens **gauw**!

Met de **auto** naar een schurk  
voor een **rauwe snotaugurk**  
met **saucijsjes** en **taugé**,  
**kauwen** hoeft niet, dat valt mee.

**Aureooltjes** voor de sier,  
vers gevlochten van **laurier**.  
Als je **flauwvalt** in de **sauna**,  
zegt de dokter: wat een **trauma**!

Krijgt de **zoetekauw** een klop,  
trekt ie slechts een **wenkbrauw** op.  
Zusjes willen wel eens **snauwen**,  
krabben, nijpen en ook **knauwen**.

**Nauwe aula** en **heraut**,  
**dinosaurius**, **astronaut**.