

**Luk Cielen**

**LEREN LEZEN**

**1992**

# LEREN LEZEN IN DE STEINERSCHOOL

Terwijl in het gewone onderwijs (vrij, gemeentelijk en gemeenschap) de kinderen leren lezen aan de hand van welbepaalde leesmethodes, die in voorgedrukte handboekjes uitgegeven zijn, kent de Steinerschool geen specifieke methode om het lezen in de eerste klas aan te leren.

In de Steinerschool is het de leraar die zodanige stimulansen en methodes aan de kinderen geeft, dat de kinderen het min of meer zelf klaar spelen om te leren schrijven en lezen. Maar deze manier van werken vergt iets meer tijd dan in het gewone onderwijs. Dat veroorzaakt soms onrust bij de ouders van kinderen in de eerste klas.

Daarom werd in het weekblad van De Wingerd in 14 afleveringen een idee gegeven van hoe de leraar de kinderen in de eerste klas aanzet tot lezen en schrijven. Je vindt er in alle duidelijkheid hoe de leerstof beeldend en creatief aangeboden en verwerkt wordt. Je leest er wat de kinderen tesamen met het leren lezen en schrijven aan kulturele bagage meekrijgen. Je ontdekt dat leren lezen en schrijven niet iets is dat op zichzelf staat, maar verbonden is met de hele mens.

De teksten in dit boek zijn, mits enkele kleine wijzigingen, overgenomen uit 'De Weekberichten' van De Wingerd. De illustraties komen uit de werkboekjes van de kinderen.

Kort na de kerstvakantie kwam een moeder van een kind uit de eerste klas naar me met de vraag: 'Mijn dochter kan nog steeds niet lezen, en haar nichtje, dat ook in de eerste klas zit, maar in een 'gewone' school, kan het wel. Hoe komt dat?' Deze vraag was de aanleiding voor de artikelenreeks die verscheen onder de titel: 'Mijn dochter kan niet lezen...'

Omdat de teksten in de 'Weekberichten' voortdurend inspelen op actuele vragen en problemen, beperkt de inhoud zich niet uitsluitend tot het leren lezen. Ook andere onderwerpen komen terloops aan de orde.

Luk Cielen

# INHOUD

1	Mijn dochter kan nog niet lezen	4
2	Ritmiek	10
3	Versvoeten	17
4	De klinkers	24
5	Medeklinkers en ritmiek	31
6	Medeklinkers en klinkers samen in ritmiek	37
7	De zin van de herhaling	41
8	Methode in herhaling	47
9	De letterbeelden	53
10	Eén sprookje, één letter	58
11	Eén sprookje, veel letters	62
12	Schrijven	64

# 1

## **MIJN DOCHTER KAN NOG NIET LEZEN, HAAR NICHTJE WEL.**

Januari  
Het is zover.

In het traditionele onderwijs kunnen de kinderen van de eerste klas NU al lezen. Vlot lezen zelfs. De kinderen in de eerste klas van De Wingerd - en zeg maar in de Steinerscholen - kunnen dat nog niet.

Scheelt er iets aan die kinderen?

Zijn ze achterlijk?

Zou de Steinerschool dan toch voor speciale kinderen zijn?

Of wordt er in de Steinerschool niet goed gewerkt?

Sorry, dat ik dit hier zomaar neerzet, maar het zijn vragen waar je als ouder van een eerste klas mee zit. Of mee kàn zitten. En hoe antwoord je erop? Of hoe vang je het op, voor jezelf, voor de familie, voor je kind?

Ik wil even helpen, door enkele zaken gewoon op een rijtje te zetten.

Eerst iets over het gewone onderwijs.

Al dan niet bewust speelt het gewone onderwijs in op wat de maatschappij verlangt. Waarvoor sturen mensen hun kinderen naar school? In de eerste plaats om te leren lezen en rekenen. En verder? Dat hangt een beetje van ouder tot ouder af. De één wil ook nog wel dat zijn kind leert tekenen, of boetseren, of musiceren. Maar toch: de klemtoon ligt op rekenen en lezen. Dàt verlangen àlle ouders.

Het gewone onderwijs heeft dat goed begrepen. Je zal er dan ook weinig klachten over horen. Je zal zelden meemaken dat er gezegd wordt: in die of die school is het wel prettig, maar de kinderen lezen er niet lezen, schrijven of rekenen.

Alleen van de Steinerscholen wordt dat wel eens gezegd. Nee, alle scholen, of ze nu in het vrije onderwijsnet zitten, of in dat van de staat (of gemeenschap zoals dat nu heet) doen mee, en bieden alle, op vergelijkbare wijze, datgene aan wat de maatschappij in de eerste plaats van hen verlangt. Maar hoe doen ze dat?

De manier, de methode, om een kind te leren lezen is het onderwerp van véél geëxperimenteer en van wetenschappelijk onderzoek geweest. Waaruit bepaalde methodes naar voor zijn gekomen die bewezen hebben héél zinvol te zijn, om een

kind snel te leren lezen. En nu blijf ik even staan bij het woordje 'snel'. Want daar gaat het om. Niet dat iemand er nu zo'n sterke behoefte aan had, dat een kind 'snel' leerde lezen. Dat was de vraag niet. Maar de vakmensen zijn er een zaak van eer beginnen van maken. Scholen hebben het wel eens als verkoopsargument gebruikt. Maar of dat zinvol en nodig is? Daar wordt niet over geredetwist. Zaak is dat je kind tegenwoordig in haast elke school tegen Kerstmis eerste leerjaar kan lezen. De vlotte kinderen zullen het vlot kunnen, de anderen wat minder. En dat wordt al als een waarde beschouwd.

Maar wat valt me daarbij op? Dat elke leraar tegenwoordig - of hij of zij nu ervaren is of niet - in staat is zowat elk kind te leren lezen. Dat een kind dus goed leert lezen staat volkomen los van de leraar. Iedereen kan het. Ook ouders zouden het kunnen. Want wat heb je nodig om een kind in deze tijd te leren lezen? Een methode. Een uitgedokterde manier. Wetenschappelijk onderbouwd, die een leerweg biedt die haast geen mislukkingen toelaat. Er zijn verschillende methoden: gaande van het leren van de individuele letters tot een globaal-leesmethode, waarbij hele zinnen in het geheugen geprent worden. Schaf u de geschikte leerboeken aan, en begin eraan: succes gegarandeerd. Als je tenminste ook de nodige tijd erin steekt.

Dat is de volgende factor: tijd. In het gewone onderwijs hanteert men die leesmethodes zeer intensief. Dagelijks wordt er heel wat tijd besteed aan het leren lezen en schrijven. Neem, als je alle facetten van dit proces bekijkt, maar aan: minstens twee uur per dag. Dag in dag uit. Geconcentreerd bezig met lezen en schrijven. Als je dan bedenkt dat dit gebeurt met kinderen van vijf à zes jaar. Het lijkt wel een spoedcursus of zou ik zelfs mogen spreken van hersenspoeling?

Daar komt een derde factor bij. De concurrentie. Het leek nog niet voldoende om geconcentreerd en snel te werken: het ene kind moet ook nog tegen het andere of tegen zichzelf opgezet worden. Er wordt regelmatig vergeleken: die kan dat al, die nog niet. Er zijn scholen waar deze concurrentie keihard is. Waar de leraren het leerproces volledig in het teken zetten van deze zo menselijke eigenschap. Zeg niet dat ik overdrijf. Er zijn heel wat ouders die juist hierdoor tot inzicht kwamen dat het voor hun kind niet hoefde en dan ook afhaakten.

Wat beleeft een kind aan zo'n manier van leren? Als het goed gaat: een grote eigendunk. Dat kan stimulerend zijn, maar ook fnuikend. Opvallend is wel dat heel wat kinderen op deze jonge leeftijd plots hun eigen vorderingen als hét belangrijkste in hun leven gaan ervaren. En dat hun interesse in wat de anderen kunnen en doen daaraan afgemeten wordt. Je zou kunnen zeggen: een zekere vorm van jaloezie begint op te treden.

En is er enige schoonheid te beleven aan en in dit leerproces? Weinig. De manier waarop een kind in de eerste klas naar zijn of haar leraar kijkt is nog van een zodanige grootsheid: het kind schenkt zich als het ware volledig aan de autoriteit.

Maar wat doet deze? Die vult wel dat 'lege' kind, giet de hersentjes (men spreekt zo graag over de grijze cellen) vol. En neemt in ruil daarvoor veel af. De kleurrijke kinderwereld verschrompelt al snel tot het grijsblauwe van de vulpen of bic. En rood: dat is de kleur van de meester of de juf. Het kind treedt in in de bicolore wereld van de school. Tot aan het eind van zijn dagen zal de mens in deze opdeling gaan leven: blauw (desnoods zwart) voor de leerling, rood voor de meester. De andere kleuren worden verwezen naar een aparte les: de tekenles. En daar worden ze dan 'deskundig' behandeld. Met pedagogisch inzicht. Maar reken maar: ze zullen aan banden gelegd worden. Wie daar ongeschonden uitkomt kan maar één zaak zeggen: hij had talent. En denk niet dat de grote waaier van teken- en schildertechnieken die men in een lagere school aanbiedt daaraan iets verhelpen. Tenzij je kind toevallig eens een jaar bij een artistieke meester of juf verzeilt.

En zingen? Een kind zingt zo graag. Vergeet het maar. Zingen lijkt in de eerste klas plots uit den boze. Het wordt ook weer ondergebracht in een aparte les. En zo mogelijk (de gelukkige uitzonderingen erbuiten gelaten) grondig verknoeid. Het is nu eenmaal niet belangrijk. Redeneert men.

En dan heb ik het nog niet over het inhoudelijke gehad. Niet van de liedjes, niet van de leeslesjes. En ik durf beweren, omdat ik er zelf mee geconfronteerd werd, het is onnoemelijk inhoudsloos. Wat is er al niet in mekaar gedraaid onder het mom van 'pedagogisch verantwoord'. Of omdat het 'plezant' is. Of omdat het 'tot de leefwereld van het kind behoort'. Met dit laatste bedoelt men meestal tv. Beluister de schoolliedjes maar eens. Of lees eens met aandacht de leeslesjes. Als je er de kans toe krijgt. De wansmaak druipt eraf. Ze zitten vol onwaarheden. Wil je dat je kind aandoen? Wil je weten waar dat allemaal toe leidt, kijk en luister even naar tv-programma's als Plons, gekke Kikker, en wat er zaterdag op volgt: Schoolslag. Ik heb vorige zaterdag beide programma's gezien. En eerlijk, ik ben verlegen. Beschaamd. Is dat Vlaams? En zijn dat de 'moderne' onderwijzers? Dan wil ik liever niet het ene zijn, en nog minder het andere.

Laat ik dit stukje afsluiten met erop te wijzen dat de reguliere school je kind wel leert lezen, schrijven en rekenen. Maar dat die school zich niet verantwoordelijk acht voor het andere. Wanneer dit wel gebeurt, hangt het af van individuele leraren.

Wat ga je dan weerleggen? Door op de negatieve zaken en de tekortkomingen te wijzen, kan je niemand overtuigen. Al hoeft dat helemaal niet: een beetje begrip opwekken is voldoende. Ertegenover moet het positieve van je keuze duidelijk zijn. Je moet bewust met je keuze leven, en die trachten onder woorden te brengen. Met onderstaande tekst wil ik van mijnentwege dit proberen. En je hiermee een houvast geven.

Als je voor de Steinerschool kiest, kies je duidelijk niet voor eenzijdigheid, maar voor een allesomvattende opvoeding. Waarin de mens, in al zijn facetten, centraal staat. Je kiest voor cultuur. Dat klinkt misschien wat sloganachtig, maar het is het

grote onderscheid met andere scholen. Je kiest niet voor een methode, je kiest niet omdat je dit of dat specifiek wil, maar omdat je kiest voor cultuur. Cultuur betekent hier geenszins de enge vorm ervan: al wat met kunst te maken heeft. Het is meer wat je zou kunnen noemen: beschaving. Dat houdt in: opvoeden met zin voor wat de mensheid tot nu toe verworven heeft, en met het oog op de toekomst: de eigen gaven van ieder mens in de gehele context van de wereld laten ontplooiën. De Steinerschool is een cultuurschool. Een cultuurcentrum.

De schoolwetgeving heeft dit niet ingezien. Die heeft de Steinerschool net in het vakje gestoken, waarin het reguliere onderwijs zit, nl. de methodeschool. Het gewone onderwijs zit vol methodes (om te leren lezen, om te rekenen, om te schrijven, om aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde, enz. te leren.) De Steinerschool heeft die methodes juist niet. Het opdelen in vakjes is er helemaal niet van toepassing, vermits het gaat om een alomvattende taak. In elke mens is op elk ogenblik zijn hele wezen actief, met denken, voelen, doen. Je kan het niet uiteenrafelen. Zo is dus ook de Steinerschool. Je kan dus onmogelijk zeggen: 'Ik stuur mijn kind naar de Steinerschool, want die heeft een goede methode om te leren lezen, schrijven, enz...'. Want je stuurt ook niet een 'stukje' van je kind naar school. Je kan nu eenmaal niet alleen de grijze hersencellen aan de schoolpoort afzetten. De maag (en de boterhammetjes) moeten ook mee. En al wat een mens nog meer in zich heeft. Je stuurt gewoon je 'hele' kind.

De menskundige inzichten, de pedagogische inzichten moeten in de praktijk omgezet worden. Dat moet zichtbaar zijn. Dus is het goed om -even maar- de zaak eens open te leggen en te laten zien wat er bv. in een eerste klas gebeurt, en hoe alles bij de 'hele' mens aansluit.

Neem de tijdsbesteding. We werken in de Steinerschool met periodes. Gedurende een aantal weken een bepaald hoofdvak. In de eerste klas: taal of rekenen. Het een verdwijnt wel niet volledig ten voordele van het andere, maar de aandacht is wel hoofdzakelijk bij één van de twee onderdelen. Twee uur per dag periodeonderricht: dus i.v.m. leren lezen: twee uur per dag. Nou, dat komt aardig overeen met het reguliere onderwijs. Alleen: de tijdsvulling is wel helemaal anders.

We beginnen met muziek: zang en blokfluit. Ja, dat hoort ook tot de uren van de periode. Zang is ook taal. Heel wat goede kinderliederen hebben trouwens ook een goede tekst. En zijn tegelijk een ideaal middel om aandacht te besteden aan de uitspraak en de articulatie. Zingen maakt bovendien het gemoed vrij. Een kind zingt graag. En ik ondervind dat, als je daarmee de dag begint, de dag er direkt veel zonniger uitziet. Al kost het soms ook wel moeite, zeker als er veel nieuwe liederen aangeleerd worden. Maar, en dat komt in alle facetten van het onderricht terug, hier zie je onmiddellijk de speelse afwisseling tussen sympathie- en antipathiekrachten. Wil je een kind aanspreken, enthousiast maken, dan gebruik je de sympathiekrachten. Wil je een kind echter iets echt leren: dan moet je een zekere antipathie opwekken. Maar ook weer overwinnen. Dat merk je. En daarmee werk je. Gekende en nieuwe liederen volgen elkaar in een gevoelvol gehanteerd ritme op. Niet te lang aan één stuk

de nieuwe tekst erin hameren. Niet uitsluitend gekende zaken herhalen. Je moet eigenlijk met deze zaken wevend omgaan. Je maakt er als het ware een tapijt mee. Ook weer iets dat de hele dag door in alle facetten van het onderricht terugkomt. Afwisselend en ritmisch werken. Niet om het kind te behagen, maar om het kind gezond te houden of te maken. Ondanks de leerstof, maar ook dankzij de leerstof. Je merkt: we zijn pas de dag begonnen, en we zijn al heel wat verder en dieper op de opdracht ingegaan: leren lezen. Daar zal het naartoe gaan, maar het hele kind krijgt er mee te maken. Zingen dus. In de eerste plaats. Blokfluit spelen. Wat heeft dat met leren lezen of schrijven te maken? Op dit vroege moment van de dag, gaat het blokfluitspel niet alleen om de muzikale betekenis ervan. Niet om per se een muziekinstrument te leren bespelen. Dit facet van de zaak komt in de muzieklessen meer uitdrukkelijk aan bod. Neen, hier gaat het vooral om de ontwikkeling van de motoriek. De fijne motoriek. Blokfluitspel is een ideale vingeroefening. Alle mogelijke vingercombinaties komen erin voor. Daarom blijf ik ook niet te lang hangen bij de koekoeksterts of kinderdeun. Die bieden iets te weinig mogelijkheden. Een uitgebreider gamma vingeroefeningen op de blokfluit bieden de liederen die samenhangen met de jaarfeesten. De tessituur is groter. En zo komen we ook ineens bij de jaarkring en de schoolfeesten terecht. Maar het nut van die vingeroefeningen? Alleszins niet alleen een aangenaam tijdverdrijf. Maar bittere ernst en noodzaak. Uit onderzoeken is gebleken dat de ontwikkeling van de fijne motoriek het denken positief beïnvloedt. Reden waarom er nu in het reguliere onderwijs ook op dit vlak met aandacht gewerkt wordt. Zij het onder een andere vorm. En haast uitsluitend voor die kinderen die het wat te moeilijk hebben. Hier krijgt ieder kind de kans. Ieder zal er op zijn manier baat bij hebben. De ontwikkeling van de fijne motoriek ondersteunt bovendien het schrijven. Waarom maandenlang schoonschrift oefeningen op het programma zetten, als het ook op een veel aangenamere, speelsere, en mooiere manier kan. De schrift oefeningen zullen trouwens later vanzelf veel vlotter gaan, als er maar voldoende aandacht besteed is aan de motoriek. Zie je bij de aanvang van een eerste klas nog kinderen die met bibberhandjes hun naam schrijven, of nog moeite hebben met het vasthouden van pen of potlood. Na enkele weken zie je dat heel snel beteren: het wordt steviger en zekerder. En voordeel is: je moet er geen speciale oefeningen voor uitdokteren. Dus: het blokfluitspel 's morgens mag je in zeker opzicht bekijken als voorbereiding op het schrijven en op het denken. Er is nog iets met dat blokfluiten: de kinderen spelen op het gehoor (ze kennen nog geen notenleer). Ze moeten dus de melodie zoeken op het gehoor. Voor de kinderen die daaraan toe zijn is dat een zaligheid, en tegelijk een uitstekende oefening. Zowel van het geheugen, als van het inzicht. Voor de kinderen die dat nog niet kunnen: die hebben er een andere oefening aan: zij leren kijken. Met aandacht kijken, en nadoen. Zij spelen blokfluit vanuit de nabootsing. En langzaam aan zullen zij ook in staat zijn vanuit het gehoor te leren spelen. Maar die nabootsing, dat geconcentreerd aandachtig kijken naar de juiste vingerzetting is net de oefening die ze nodig hebben. Want dat zullen ze later kunnen gebruiken bij het leren lezen. Nu heeft de blokfluit een eenzijdigheid: de vingerzetting verloopt in het verticale vlak. Daarom is het ook noodzakelijk van in het begin deze beweging over te brengen



naar het horizontale vlak. Daarvoor gebruik ik het klokkenspel. Dezelfde liederen, van de zeer eenvoudige koekoeksters tot de meer gecompliceerde diatonische liederen: alle kinderen leren geleidelijk aan de liederen op het klokkenspel te spelen. Daar zit, en dat hangt samen met de stijgende kwint, nog een extra voordeel aan vast: de beweging loopt van links naar rechts. Net de beweging die ze nodig hebben bij het schrijven en lezen. En weer krijgen ze dit op een heel spontane en kunstzinnige manier aangeboden. Het hanteren van de hamertjes bij het klokkenspel, het vasthouden van de boog bij de viool: het zijn elementen van de fijne motoriek die het schrijven later ten goede zullen komen. Het al of niet drukken, het soepel hanteren, het neerkomen en onmiddellijk weer loslaten van het hamertje om de klank aan het instrument te onttrekken. Wie er met enige aandacht mee omgaat, weet dat hij de kinderen daardoor een hele hoop saaie oefeningen bespaart. En weet ook dat hij daardoor een hoop problemen vermijdt of wegneemt.

Al dat gemusiceer in de Steinerschool is er niet alleen maar om de schoonheid. Die is belangrijk. En er zal altijd naar gestreefd worden. Maar, en ik hoop, dat je dat uit het voorgaande duidelijk is geworden, musiceren heeft een veel verdergaande werking dan op het eerste gezicht lijkt. Wanneer je dat beseft, kan je kiezen voor je kind. Ofwel stuur je het naar de school waar de kinderen stil aan tafel moeten zitten, liefst zwijgend nog, en werken aan ellenlange, vervelende schrijfoefeningen en gemaniëerde oefeningen ter bevordering van een fijne motoriek. Ofwel kies je voor de school waar deze zaken verwerkt zijn in een kunstzinnig geheel waarbij het hele kind, in al zijn spontaneïteit, creativiteit en bewegingsdrang met vreugde leert.

Daarmee zijn we een half uur ver in de dag van een eerste klas. Je zou denken: de les moet nog beginnen. Maar niets is minder waar. Er is al een half uur hard en inspannend gewerkt. Misschien begrijp je nu ook dat het toch wel heel zinvol is je kind goed op tijd naar school te brengen of te sturen. Dat eerste half uur - zingen en blokfluiten - is iets dat elk kind tot en met nodig heeft. Nijp er geen vijf minuten of een kwartier af. Maar gun het de hele 'boterham'.

## 2

# RITMIEK

Na een half uur les zijn we - voor een buitenstaander - nog steeds niet aan het leren. Eerst wat blokfluit en zang, met hier en daar wat klokkenspel en viool, en nu? Nu gaan de kinderen ritmiek doen. Of ritmische oefeningen zoals we dat in de Wingerd noemen. Hoelang? Toch wel minstens een kwartier, meestal echter twintig minuten tot een half uur. De kinderen komen in beweging: stappen, klappen, staan, zitten, springen, liggen, lopen: er is vanalles wat. Het hele kinderlijf spant zich in. Niets wordt overgeslagen. Dat is op zich al een inspannende bezigheid en een sterke aanspraak op de wil. Er zijn kinderen die er geen enkel probleem mee hebben. Ze komen als vanzelf in beweging. Ze denken er niet bij na. Anderen kost het moeite. Ze trekken een wat zuur gezicht, komen moeilijk recht. De pantoffeltjes vallen uit, ze moeten hun haar nog even vastmaken. De kousjes optrekken. Je kent ze wel: de spontane wilsimpuls is er al niet meer. Ze zijn al oud. Het zijn de jonge oudjes van deze tijd. Op het eerste gezicht wilszwak. Gelukkig is dat niet altijd zo. Eens op dreef vinden ze al wat ze mogen en moeten doen best leuk en interessant. En zijn dan ook met volle overgave bezig. Het is alleen maar dat overgaan van een zittoestand naar een actieve sta- en staptoestand. Kinderen ook die zich wat te gemakkelijk installeren. Zich liggend aan tafel begeven. Zou het een gevolg zijn van een vroege tv-verslaving, zoals nog al eens geopperd wordt? Ik durf het nog altijd te betwijfelen.

De ritmische oefeningen zijn ook gestructureerd.

Ze beginnen met een sociale oefening. De kinderen staan in de kring, en zeggen een spreuk. Geen spreuk waarbij ze stilstaan, maar waarbij ze handen geven, een stap naar voor zetten, een stap achteruit, en de handen weer lossen. De tekst hierbij is:

We horen bij elkaar (handen geven en stap voorwaarts)

We blijven bij elkaar (stap achteruit)

We leven met elkander: (de handen op en neer bewegen en loslaten)

Bij deze oefening, die gedurende drie jaar haast elke dag gezegd wordt, is er ook veel aandacht voor de gezamenlijke, krachtige, maar toch ook vloeiende beweging. De kinderen letten op elkaar. Is mijn stap niet groter dan die van het kind naast me? De kring moet mooi rond blijven. Dat is een sociale oefening, maar werkt ook in op de vormkrachten, dus ook het middengebied, van elk kind. Het is ook aandacht voor het evenwicht. Aandacht voor de eigen plaats in de groep.

Ook de beweging van de armen krijgt veel aandacht. Samen op en neer. Een vloeiende, golvende beweging die de hele kring rond gaat.

Dan komt een wilsoefening. Ook in spreukvorm. Het is een aanzet, een aansporing

om de dag goed te beginnen.

Ik wil ernstig werken  
Ernstig werken wil ik.

Deze spreuk wordt driemaal gezegd. De kinderen klappen en stappen erbij ritmisch. Heel kordaat en krachtig. Hierbij staan ze wel nog in de kring, maar toch is ieder nu meer individueel.

Dan vangen de ritmische oefeningen aan. Naargelang de periode krijgen de teksten of de teloefeningen meer of minder aandacht. In een taalperiode komen de ritmisch gesproken teksten op het voorplan. In de rekenperiode zijn het de teloefeningen die voorop staan. Maar tijdens een rekenperiode zullen er ook teksten gesproken en gestapt worden, tijdens een taalperiode zullen ook teloefeningen aan bod komen.

Laat ik even een reeks oefeningen van de eerste klas op een rij zetten:

Teloefening van 1 tot 12. Bij elke tel stappen de kinderen vooruit. Al dadelijk valt op dat sommige kinderen er niet in slagen om bij elke tel ook een stap te zetten. Voor deze kinderen is dit soort tel- en stapoefeningen dus héél belangrijk. Zij zullen, al oefenend, en zonder het te beseffen, komen tot een goede coördinatie hoofd - handen - voeten. Iets wat heel erg nodig is om het leerproces in goede banen te leiden.

Daarna wordt dezelfde oefening achteruitstappend gedaan. De kinderen tellen dan van 12 tot 1 terug.

Vele oefeningen worden vooruit en achterwaarts gedaan. Wanneer we vooruit stappen of bewegen spreken we het wilsgebied aan. Dit is, eens het op dreef is, een vrij onbewust gebied. Wanneer we echter achterwaarts bewegen wordt de oefening sterk met het denken gegrepen. Vanuit het wilsgebied stromen de krachten tot in het bewuste, in het denken. Wanneer we iets écht willen leren kennen, moeten we het maar eens in twee richtingen doen: voor- en achterwaarts.

Deze oefening doen we ook met het alfabet. Spreken en stappen vooruit van A tot Z. Maar ook achteruit van Z tot A. De klacht dat vele kinderen in de middelbare scholen niet in staat zijn een woordenboek, encyclopedie of ander naslagwerk vlot te gebruiken steunt dikwijls op het feit dat die kinderen niet in staat zijn het alfabet vlot te zeggen. Zij kennen het amper. Niet in de ene richting, helemaal niet in de andere richting. Wanneer zij vanaf een bepaalde letter weer naar voor moeten in het alfabet, moeten zij dit weer eerst opzeggen vanaf a te beginnen. Het blijft zoeken en zeg maar sukkelen. Dit hoeft niet. Als je het alfabet voor- en achteruit vlot kent, voel je je er ook beter in thuis. Word je dus ook zelfzekerder. Dit geldt niet alleen voor het alfabet. Het geldt in alle omstandigheden. Reden waarom we met de kinderen heel veel oefeningen voor- en achterwaarts uitvoeren, en grondig oefenen.

Als je een schema of een lijst van buiten moet leren: doe het dan maar eens in twee richtingen: het gaat vlugger en het zit beter.

Nu geldt dit ook voor andere zaken. Als je werkelijk wil begrijpen hoe iets in elkaar zit, hoe bepaalde gevolgen uit feiten voortvloeien, moet je de zaak eens van achter naar voor bekijken, of onderzoeken. Dan kan je daarna veel beter begrijpen waarom

of hoe bepaalde zaken verlopen zijn.

Hou er dus rekening mee, dat de meeste ritmische oefeningen dus tweemaal gebeuren: één keer in de ene richting, één keer in de andere.

De teloefening van 1 tot 12 wordt ook in andere talen gedaan. Dat heeft het voordeel dat dezelfde oefening heel veel herhaald wordt zonder dat de kinderen dat beseffen. Voor hen is elke andere taal een andere oefening. We zeggen de rij van 1 tot 12 in de eerste klas in het

Nederlands  
Frans  
Duits  
Engels  
Spaans  
Italiaans  
Hollands  
Antwerps  
Limburgs  
Latijn  
Oudgrieks.

En als er kinderen zijn die het in nog een andere taal kennen, dan wordt die er ook bijgenomen. Zo heb ik het al wel eens in het Chinees laten spreken, of in het Russisch.

Bij dat tellen hoeft er niet alleen gestapt te worden. Ik laat er ook bepaalde gebaren bij uitvoeren. Zodat de oefening ook nog een sterke aanspraak maakt op de concentratie. En de behendigheid.

De getallenrij wordt geleidelijkaan uitgebreid: tot 24, later tot 100. Maar dat kan je natuurlijk niet meer dagelijks doen: er kruipt gewoon teveel tijd in. Daarom is het ook beter om er afwisseling in te brengen. Nu eens beginnen bij 13, een andere keer bij 54 enz.. En dan een aantal stappen vooruit, en een aantal terug. Zo leren de kinderen zich thuis voelen in de rij van de getallen, en kunnen ze er later bij het hoofdrekenen zich gemakkelijker in bewegen.

De getallenrij kan ook ritmisch gesproken worden. Luid, zacht. Beklemtoond, onbeklemtoond. Met een grote stap, een kleine stap. Een harde klap, een zachte klap. Variaties zijn er in overvloed. Zo worden de rijen aangelegd die later de tafels van vermenigvuldiging zullen worden.

Je kan 1 een zachte klap geven. 2 krijgt dan een harde klap. 3 weer zacht. 4 weer hard enz. (in de eerste klas is dat aanvankelijk heel beeldend: 1 is een kabouter die heel stil stapt, 2 is een reus wiens stappen donderen. Of 1 is een muis, 2 is de kat.)

Na veelvuldige herhaling wordt dat dan: 2 - 4 - 6 - 8 - 10 - enz.

Een ander ritme is: twee kleine stappen, één grote stap. daaruit volgt dan: 3 - 6 - 9 - 12 enz.

Dit gaat door voor alle tafels. Voor elk ritme is wel een beeld te vinden. De kinderen voelen het eerst aan als een spel. Later wordt het echt oefenen. En dan wordt de wil weer sterk aangesproken. Vanuit de wil, gecombineerd met de ritmische aanpak, wordt het geheugen bevorderd. En het denken erbij.

Ook de andere hoofdbewerkingen worden vanuit het ritmische aangelegd. Probeer maar eens het ritme in rekensommen als deze:

Twee is één plus één  
vier is twee plus twee, enz.;

of:

één plus één is twee  
twee plus twee is vier, enz.

Je voelt dat er verschil is in het karakter. Vanuit de totaliteit vertrekkend krijg je een veel rustigere oefening, dan vertrekkend vanuit de delen. Dat kan dan ook gebruikt worden wanneer het rekenen in de 'rekenles' aan bod komt. Zo kan de oefening ook gezegd worden:

twee is nul plus twee  
twee is één plus één  
twee is twee plus nul.

Daarmee is de rij van twee af.

Maar drie heeft al meer mogelijkheden:

drie is nul plus drie  
drie is één plus twee  
drie is twee plus één  
drie is drie plus nul.

En zo verder tot alle mogelijkheden die 12 bv. te bieden heeft.

En dan de ritmisch sterkere omkering ervan:

nul plus twee is twee  
één plus één is twee  
twee plus nul is twee.

Deze omkering is niet alleen ritmisch sterker, ze benadrukt ook het verzamelende karakter van de optelling. Dit is egoïstischer. En dat komt zelfs in het ritme tot uiting. Als je dan bedenkt dat de ritmische oefeningen altijd vooropgaan in het leerproces, dan zie je dat dit karakter later ook in de rekenles tot uitdrukking zal komen. Het is iets helemaal anders de kinderen te leren dat twee gelijk is aan nul plus twee, één plus één of twee plus nul, dan te zeggen één plus één is twee. Het zachtere ritme houdt verband met het sociaal minder hebzuchtige. Eén plus één klinkt egoïstisch en is het ook. Eén frank plus één frank: ik pot maar op. En het sterke ritme ondersteunt dit gevoel ook. Je ziet: De hele mens wordt bij het rekenen aangesproken: willen, voelen, denken. Ook zijn morele en sociale krachten worden er onbewust mee gevormd.

Dat is helemaal wat anders dan wat de courante rekenmethodes aanbieden. Daar gaat het om het leren rekenen. Tout court. Het enige waar men zich om bekommert is de verpakking, de inkleding. Met wat mooie tekeningetjes denkt men het rekenen kindvriendelijk te hebben gemaakt. Verwondert het je dan dat de kinderen opgroeien tot volwassenen die zich door de verpakking, door de reclame laten strikken. Ze hebben er gewoon geen verweer tegen. En dan mag het onderwijs wel met de vinger gewezen worden. Dan mogen we zeggen: Wat heb je met mijn kind gedaan? Het onderwijs zal zeggen: we hebben het leren rekenen. Maar morele en sociale

opvoeding: dat had je als ouder maar zelf moeten doen. Dat is onze taak niet. Wie zo redeneert is het in feite niet waard met kinderen te mogen omgaan. Want hij misbruikt die krachten die juist in het kind tot ontwikkeling moeten komen.

Bij de aftrekking kan je ook ritmisch werken, maar de mogelijkheden zijn beperkt. Je kan best van al vanuit de totaliteit vertrekken, en zo naar de termen van de oefening gaan:

Twee min één is één.

Dat wordt ook verder uitgewerkt:

Drie min één is twee

Drie min twee is één

Vier min één is drie

Vier min twee is twee

Vier min drie is één

Er komt bij elk hoger getal een mogelijkheid bij. De oefening wordt dus steeds langer. En de variaties kunnen uitgebreider worden. Terwijl je ook nog de nul kan toevoegen aan het rijtje. Zeker bij het ritmisch spreken en stappen kan de nul zonder problemen meedoen. Wat bij de schriftelijke oefeningen toch iets anders ligt. Daar moet je ermee rekening houden dat de nul in feite inhoudsloos is. Het is een abstract begrip. Daardoor is ze als getal ook maar heel laat (middeleeuwen) in onze rekenkunde doorgedrongen. Ze is via de Arabieren vanuit Indië tot ons gekomen.

Wanneer je in de eerste klas begint met de Romeinse cijfers merk je dat ook dadelijk: de Romeinen kenden het cijfer nul niet. Ze konden er ook niet mee werken. Ook onze tijdrekening getuigt daarvan. Wat eens als het jaar nul had moeten bestempeld worden (het jaar waarin Jezus geboren werd), werd het jaar 1 genoemd. Vandaar ook de discussie die nu al hier en daar gevoerd wordt: wanneer begint de eenentwintigste eeuw: met het jaar 2000 of met ingang van het jaar 2001?

Deze oefeningen zijn al een goede voorbereiding op het hoofdrekenen. In de eerste klas moeten de eenvoudige bewerkingen tot 12 in feite helemaal van buiten geleerd worden. Dan kan het kind daar later aan refereren, wanneer de sommen wat moeilijker worden. Het inzicht komt dan niet vanuit de ritmische oefeningen, maar de grondslag om tot inzicht te komen is wel gelegd. Dit komt ook overeen met de ontwikkeling van het kind. Elke mens gaat de hele mensheidsgeschiedenis in zijn ontwikkeling door. Vandaar ook de Romeinse cijfers: die staan nog heel duidelijk bij de kwantiteit waarvoor ze staan. De Arabische cijfers zijn daartegenover veel abstracter. Minder beeld. In de vóórchristelijke culturen, bv. de Sumerische, leerden de kinderen àlle bewerkingen van buiten. Tot grote bewerkingen zelfs. Men kende geen methode om zaken uit te rekenen, alles werd geteld. Maar om het tellen niet steeds opnieuw te moeten doen, werden alle oplossingen van bewerkingen gewoon van buiten geleerd. Dat is de weg die een eersteklasser ook nog even mag bewandelen. Net vóór het inzicht komt. Vandaar dat in de ritmische oefeningen ook zoveel aandacht besteed wordt aan tellen.

Dan komen de meer bekende oefeningen: de tafels van vermenigvuldiging. Met ook hun zeer eigen ritmen.

Ook hier ga ik uit van de totaliteit, en zo naar de termen.

twee is één keer twee

vier is twee keer twee, enz.

Ritmisch stappen, klappen, spreken. In talloos gevarieerde oefeningen. Steeds opnieuw boeiend. Meestal geven de kinderen hier de voorkeur aan een zeer lichtvoetige beweging. Een danspasje als het ware. Ik laat dat dan ook graag zo. Het sluit bovendien goed aan bij het beweeglijke sanguinische karakter van dit type rekenkundige bewerkingen. Veel militaristischer wordt het karakter als de oefening andersom gezegd wordt:

één keer twee is twee

twee keer twee is vier

drie keer twee is zes. enz.

En hoor je het daverend geroffel als je de deeltafel (ook een omkering van de maaltafel) laat opdreunen:

twee gedeeld door twee is één

vier gedeeld door twee is twee. enz.

Met groot plezier laten de kinderen de voeten op de houten vloer daveren bij 'gedeeld door twee'.

Stel je nu even voor: al deze oefeningen vooruit en achteruit, op- en neergaand, in verschillende variaties, en voor alle bewerkingen tot 12, ook de vermenigvuldig- en deeltafels: rekenkunde in al zijn beweeglijkheid. Daar kan niet anders dan een beweeglijk denken mee samengaan. Alleszins heel wat rijker, geschakeerder, plezieriger, dan de invuloefeningen die je kind anders zou moeten verwerken. En toch ook belangrijk: ze steunen op een cultuurhistorisch gegeven.

Wanneer een oefening goed zit, verliest ze wel snel veel van haar karakter. Het wilselement gaat eruit verloren, de werking op de geheugenvorming verdwijnt. Men kan honderden keren de tafels laten afdreunen: het zal niet meer helpen. Het wordt dan tijd om de volgorde binnen de tafels te wijzigen.

Zo kan je even goed de tafels zeggen:

zes keer twee is twaalf

drie keer twee is zes

een keer twee is twee

vier keer twee is acht, enz.

De aandacht is er weer.

De reeksen oefeningen worden ook beeldend in de beweging als ze verbonden worden met het ruimtelijk aspect. Men kan alle oefeningen in een kring uitvoeren, maar men kan ook werken met kinderen op een lijn staand, of in een bepaalde meetkundige vorm geschikt. Waardoor ook al een basis gelegd wordt voor een meetkunde die uit de beweging voortkomt, en in de vijfde en zesde klas de volle aandacht zal krijgen.

Het karakter van de vier hoofdbewerkingen wordt ook nog benadrukt door de manier waarop gestapt wordt:

**optellen:** vooruit stappen (bv: twee stappen plus drie stappen: vijf stappen)  
**afrekken:** achteruit stappen. (zet vijf stappen. Oei, te ver! Zet twee stappen terug. Hoeveel stappen ben je nu in feite vooruit gekomen).

**vermenigvuldigen:** springen: over de verzwegen getallen heenspringen: van twee naar vier, naar zes enz.

Meetkundige figuren lenen zich ook heel goed: de tafel van drie rondom een driehoek, waarbij elke hoek een getal is uit die tafel. Zo voor alle tafels. Dit kan daarna ook nog eens met de stervormen.

Het tellen per 2, of per 3 enz. kan ook door voorwerpen zo te schikken dat de kinderen die per 2, 3 enz tellen. Wanneer ze daar vaart in krijgen worden de tafels van vermenigvuldiging en deling al een stuk toegankelijker.

Nu is het bij al het voorgaande zo dat een bepaalde klemtoon of nadruk steeds in de hele rij, de hele oefening terugkomt. Een flegmatische natuur zal daar geen bezwaar tegen hebben. Maar de concentratie en de wilsinzet zal eronder lijden. Daarom worden er ook (zowel tel- als andere oefeningen) ingelast die het strakke ritme doorbreken. Zo wordt in de onderstaande oefening de klemtoon steeds anders gelegd.

**EEN**, twee, drie, vier, vijf, vijf, vier, drie, twee, **EEN**  
een, **TWEE**, drie, vier, vijf, vijf, vier, drie, **TWEE**, een  
een, twee, **DRIE**, vier, vijf, vijf, vier, **DRIE**, twee, een. enz.

De concentratie zal ook stevig aangesproken worden wanneer verschillende oefeningen gecombineerd worden. Tafel van twee, drie, vier tesamen, waarbij de handen een ander ritme krijgen dan de voeten. Enz..

Ik hoop dat het duidelijk wordt dat al deze zaken er niet zijn om de kinderen bezig te houden. Maar dat ze wel degelijk gefundeerd zijn, en een fundament leggen voor andere ontwikkelingen.

Maar daarmee zijn we nog steeds niet bij wat in het reguliere onderwijs als 'leren' bestempeld wordt.



# 3

## VERSVOETEN

Hoe kom je er nu toch bij om over rekenen te beginnen, als je een artikel wil wijden aan het leren lezen?

Heel eenvoudig.

Als je een kind in de eerste klas laat spreken, dan merk je dat tellen het gemakkelijkst gaat. De langste zin die een kind van zeven jaar zonder haperen, stotteren, of nadenken kan zeggen is een teloefening. Bij het spreken en dus bij het taalonderricht moet je daarbij aanknopen. Taalonderricht en rekenen gaan hand in hand. Een reden te meer om de zaken in een eerste klas nog niet té strak op te delen in 'vakken'. Alles mag nog een geheel zijn. Cfr. ook de teloefeningen in verschillende talen. In dit opzicht sluit het tellen uitstekend aan bij het zingen. Haast alle kinderen zingen spontaan en spreken dan teksten die ze in andere omstandigheden nooit zouden zeggen, of zelfs kunnen zeggen. Een goede taalles zou dus steeds gebruik moeten maken van deze gegevens: zingen en tellen. Het is ook weer maar een kwestie van hoe je het bekijkt. In een gewone les moedertaal verwacht je het niet zo, maar in een les Duits of Frans of Engels zijn het elementen die vlot en courant gehanteerd worden.

Al zal je in het gewone, reguliere basisonderwijs ook naar deze lessen vruchteloos uitkijken.

Het tellen kan eindeloos gevarieerd worden door het hanteren van verschillende ritmes. In de taal vind je ook diverse ritmes. Vooral in de poëzie komen deze naar voor. In de ritmische oefeningen (ritmiek) zullen we het ritme als element uit de poëzie gaan gebruiken. In eerste instantie lijkt het een beetje oneerbiedig om een gedicht in zijn strakke ritme te gaan spreken. Met benadrukte en niet-benadrukte lettergrepen. Maar dat lijkt maar zo. Het is maar een aanzet. Want al snel gaan we over van benadrukt en niet-benadrukt naar lang en kort. En dat sluit al heel goed aan bij de oude wijze van declameren. Zo oud zelfs dat we daarmee bij de oud-Griekse gewoonte van declameren uitkomen. We sluiten er ook aan bij wat in de muziek nog steeds algemeen geldend is. En bij wat je in de euritmie ten overvloede kan zien: het ritme in beeld gebracht.

Een voorbeeld.

Kom en laat ons dansen, springen, kom en laat ons vrolijk zijn.

Ik neem maar even dit voorbeeld omdat het kort en duidelijk is. Bovendien is het ook een tekst van een lied, en heel bekend.

Dit versje heeft een welbepaalde versvoet. Welke dat is, doet er nu niet toe, daarover

straks meer.

Het gaat zo:

**KOM en LAAT ons DAN-sen, SPRIN- gen, KOM en LAAT ons VRO-lijk ZIJN.**

We gebruiken dit versje in de ritmische oefeningen op verschillende manieren. De volgorde van de opsomming hieronder is niet zo belangrijk. In die zin dat je een gedicht even goed kan aanzetten met de armbewegingen als met het stappen. Meestal doe ik het zo dat ik met de stapoefening begin en zelf de tekst spreek. Na enkele keren laat ik de stapoefening achterwege en doe de oefening met handen en armen. Dat heeft het voordeel dat ik iets meer aandacht aan de tekst kan besteden, en de kinderen me ook beter verstaan. Zo kennen ze dan snel de tekst, en kan de oefening weer verder gezet worden met stappen.

De stapoefeningen gebeuren in mijn klas altijd eerst in de kring. Vooruit en achteruit. Bij hard en zacht stappen is het achteruit stappen nog te doen, bij lange en korte pas is dat voor 1e en 2e klas nog moeilijk.

Wanneer ik begin met lange en korte passen, neem ik liefst enkele kinderen bij de hand, op een rechte lijn, naast me. De anderen mogen dan kijken, en meespreken. Eerst heel speels, stilaan met meer aandacht, maken we de bewegingen. Omdat ze naast me stappen volgen ze beter de grote en kleine stappen. En omdat ze me een hand geven voelen ze het ingehouden en het voortstuwende effect van de lange en korte pas. Tenslotte laat ik ook deze manier van stappen in de kring uitvoeren.

1: spreken en stappen: een harde (reuzen-)stap op de beklemtoonde lettergreep, een zachte (kabouter-)stap op de onbeklemtoonde lettergreep. Dit werkt het meest direct, en wordt door de kinderen spontaan meegezegd en gestapt. Het lijkt aanvankelijk wat chaotisch, maar de meeste kinderen hebben snel het juiste ritme te pakken. Wanneer het dan goed zit lijkt het wat barbaars zelfs. En gaat de mooie versvoet door de te hard gestampte versvoet aan stukken. Je zou kunnen zeggen dat de kinderen hierdoor té hard incarneren. Nu valt het bij dit ritme nog mee:

**KOM en LAAT ons DAN-sen, SPRIN-gen...**

Maar als je een ritme neemt zoals in het versje uit het Christoforusspel:

**Wij RIJ-den MET ge-WELD, hoe-HOE!**

Stap dat eens enkele keren krachtig, dan voel je welke opzweepende kracht er van deze versvoet uitgaat. En wel duidelijk van de versvoet, niet van de tekst. De kinderen mogen dat aan den lijve ondervinden, en zullen dus verschillende gedichtjes of versjes in verschillende versvoeten krachtig stappen.

Variant: de harde stap wordt vervangen door een klap in de handen. De kleine stap blijft.

Ook hiervan het tegengestelde: de zachte stap wordt vervangen door een lichte klap in de handen, de zware stap blijft.

2: Als het stappen goed gaat, dan kunnen er armbewegingen bij komen. Een neerwaartse beweging ondersteunt de harde stap, een opgaande beweging de zachte stap. De beweging kan ook naar buiten gaand zijn, en naar binnen.

Bv: 1:vuisten maken en krachtig naar beneden strekken bij de harde stap.  
De handen openen en licht omhoog brengen bij de zachte stap.  
2:klappen op de harde stap, openen op de lichte stap.  
3:vuisten maken op de zware stap en strekken, klappen op de lichte stap.

3: De kinderen staan stil of zitten en bewegen alleen de handen en de armen. Dan kunnen dezelfde mogelijkheden gebruikt worden als hierboven onder nr 2.

Maar hier schakel ik dan snel over op een andere benadering van de versvoet of het ritme. Nu de kinderen alleen de armen en handen bewegen is het gemakkelijk om van hard en zacht over te gaan op lang en kort. Al wat hard gesproken werd, wordt nu lang, en zacht wordt kort. Waarbij de lange lettergreep het gevoel geeft even te blijven hangen, de korte geeft een stimulans om te bewegen. Daarop zijn de oefeningen dan gebaseerd.

bv: Handen samen voor de borst bij de korte lettergreep  
Handen naar beneden, handpalm open bij de lange lettergreep.

**KOM:** handen naar beneden: sterk gevoel van inhouden.

**en:** handen samen: gevoel van opmaat, van in actie komen.

Als dit goed gaat, merk je ook hoeveel meer ingetogenheid en serene rust over de kinderen komt. Het lijkt wel alsof de kracht van het ritme meer innerlijk gaat werken.

4: Wanneer deze beweging (zie 3) goed zit kan ze ook naar de voeten overgeheveld worden. De handen doen dan niet mee.

De krachtige stap wordt een lange stap. Met een duidelijk gevoel van even in te houden. Ook al is die stap lang, toch mag hij niet het gevoel geven om nu veel vooruit te komen. De korte stap moet de stuwning geven. Dit voelen de kinderen niet onmiddellijk zo aan, ze hebben de neiging om de grote stap heel groot te nemen, de kleine stap heel klein. Het vergt dus wat oefening. En heel wat terughouding. Maar dat is een goede zaak: hierdoor leren de kinderen hun spontane reflex van 'altijd maar door, maar door' even tegen te houden. De beweging kan dan innerlijk doorlopen, en daar werkzaam zijn. Want om te leren moet de mens innerlijk in beweging komen, terwijl de uiterlijke beweging geremd wordt. Dat merk je wel duidelijk aan een jonge peuter: wanneer die muziek hoort begint hij te dansen. Leren begint, waar het dansen ophoudt. Nu moeten we de kinderen nog héél veel die spontane beweeglijkheid gunnen. Tot aan de puberteit zullen ze die trouwens toch nooit helemaal afleggen.

Op de speelplaats zag ik eens, vanuit de verte, drie grote meisjes van de zesde klas staan. Tenminste, ik dacht dat het drie meisjes waren. Ze stonden samen

te babbelen. Opeens gingen ze uiteen. Twee al huppelend, één ernstig en bedachtzaam. Toen zag ik wie het waren: twee meisjes en één moeder. Het kon niet missen. Ik zou grote ogen gezet hebben als ook de moeder huppelend weggegaan zou zijn. Maar voor de meisjes was huppelen nog heel normaal. Terughouding dus als oefening. Maar ook als aanzet tot het leren.

5: Tot slot kan de stapoefening met korte en lange pas gecombineerd worden met handbewegingen. Waardoor het karakter van het lange en korte element in het ritme nog meer beklemtoond wordt.

bv. Bij de lange pas hoort een neerwaartse armbeweging. Bij de korte pas een opgaande armbeweging.

Het gaat hem dus om het ervaren en beleven van het lang-kort in het ritme. Of het hard-zacht. In taalwetenschappelijke terminologie: heffing en daling, of ook: arsis en thesis. Deze worden op vele verschillende manieren gecombineerd tot versvoeten. Die echter alle terug te brengen zijn tot vier hoofdvormen: trochee, dactylus, jambe en anapest. Naar hun gebruik van lange en korte elementen worden ze in twee groepen opgedeeld: de dalende en de stijgende ritmen.

JAMBE: kort-lang (zacht-hard): stijgend karakter. Het is een ritme dat de kinderen bijzonder actief kan maken. Het heeft zelfs iets opzweepends. Het moet dus met zorg gehanteerd worden, zoniet verwordt het tot chaos. Al durf ik dat wel zo ver laten komen, juist met de bedoeling om onmiddellijk daarna tot stilte en hoogste concentratie te komen. Dit ritme sluit goed aan bij het cholericke temperament.

wij **RIJ**-den **MET** ge-**WELD**, hoe, **HOE**  
op 't **ZWAR**-te **ROS**, o'**V**'**RAL** naar-**TOE**.  
trap-**BOEM**, zo **GAAN** wij **IN** ga-**LOP**  
trap, **TRAP**, boem, **BOEM**, hop, **HOP**

of iets minder opjagend:

ik **ZAT** me **VOOR** het **VEN**-ster-**RAAM**  
on-**NOEM**'lijk **TE** ver-**VE**-**LEN**;  
ik **WOU** dat **IK** twee **HOND**-jes **WAS**  
dan **KON** ik **SA**-men **SPE**-len.

ANAPEST: kort-kort-lang (zacht-zacht-hard): stijgend karakter. Het is iets rustiger van aard dan de jambe. Door de dubbele opmaat. Maar werkt toch opwindend, doordat het korte ritme, waarvan het eerste sterk benadrukt wordt, bijzonder tot voortgaan aanzet. Je kan het rustig stappen, maar ook steeds sneller en stuwender. Het is het ritme dat best past bij een sanguinisch temperament.

zie het **SNEEUWT**, zie het **SNEEUWT!**  
en het **DWAR**-relt om-**LAAG**.  
zie het **SNEEUWT**, zie het **SNEEUWT!**  
vlok-ken **VAL**-len ge-**STAAG**,  
vlok-ken **VAL**-len en **DWAR**-  
re-len **LICHT** en heel **ZACHT**.  
zij be-**DEK**-ken de **AAR**-  
de met **SNEEUW**-wit-te **VACHT**.  
en de **DON**-ke-re **AAR**-  
de daar-**ON**-der nu **WACHT**  
tot de **LEN**-te op-**NIEUW**  
't jon-ge **GROEN** heeft ge-**BRACHT**.

**TROCHEE**: lang-kort (hard-zacht): dalend of neerlegend karakter. Het ingehoudene van de lange lettergreep komt op de voorgrond. De remming wordt voelbaar. Het ritme vertraagt. Het flegmatische temperament voelt zich bij dit ritme goed. Het zou uren kunnen doorgaan.

**SCHUIT**-je **VA**-ren, **THEE**-tje **DRIN**-ken,  
**VA**-ren **NAAR** de **O**-ver-**TOOM**,  
**DRIN**-ken **ZOE**-te **MELK** met **ROOM**,  
**ZOE**-te **MELK** met **BROK**-ken,  
**TIEN** uur **SLAAN** de **KLOK**-ken.

**DACTYLUS**: lang-kort-kort (hard-zacht-zacht): dalend of neerlegend karakter. Door de lange lettergreep komt de ingehoudenheid op het voorplan. De twee korte lettergrepen zijn er als het ware de uitlopers van. Elke lange lettergreep vereist een nieuwe aanzet. Het is het minst krachtige ritme, het minst dynamische. Ondanks de twee korte elementen, die juist toch tot voortgaan dwingen. Het kan dus ook zo gehanteerd worden dat de korte elementen iets meer nadruk krijgen. Het ritme wordt dan levendiger. Het is het ritme van het melancholische temperament.

**IM**-mer ver-**LO**-ren in 't **EI**-gen ver-**DRIET**,  
**MIJ**-mert de **TREUR**-wilg zijn **DROE**-vi-ge **LIED**.  
**HAN**-gen zijn **TAK**-ken en **HAN**-gen zijn **BLAD**  
**O**-ver het **WA**-ter en **O**-ver het **PAD**.

De moeilijkheid bij dit soort oefeningen is: van het scanderen overgaan naar het zinvol spreken en bewegen. Ook naar de inhoud van de tekst. Blijven we bij het scanderen, dan dwingen we de kinderen in een bepaalde maat, waarbij elk gevoel voor het zuivere ritme, het goede woordritme verloren gaat. Een luid scanderende en stappende klas zou eigenlijk niet mogen bestaan. Het scanderen en hard stampen is slechts te verantwoorden als aanzet. Maar snel moet men komen tot een meer



Halewijnstichting in Antwerpen volgde ik muziekgeschiedenis bij Hans Dirken. Zijn methode was: partituren uitdelen en zingen of musiceren. Van het blad. Meerstemmig. En zo de eigenschappen van de opeenvolgende muzikale stromingen ontdekken. Het was onvergetelijk. Twee jaar later aan de universiteit kreeg ik dezelfde stof. Hier was het puur theoretisch. De prof las voor uit een door hem jaren voordien samengestelde cursus. De muziekvoorbeelden beperkten zich tot een streep krassende muziek uit een gammele geluidsinstallatie.

Volgende hoofdstuk: nog meer spreek- en stapoefeningen tijdens de ritmische oefeningen. Maar van een heel ander gehalte.

# 4

## DE KLINKERS

Leren lezen. Ik heb de dagindeling in de klas als leidraad genomen. Sinds het eerste artikel hierover zijn we gekomen bij de ritmische oefeningen. Dat wil zeggen: in het tweede halfuur van de dag. De kinderen hebben sinds hun aankomst in school nog niets gelezen. Maar zijn wel intens bezig geweest met muziek en nu nog met de ritmische oefeningen.

Dat is het gewone dagprogramma in mijn klas. Het is dus niet zo dat àlle klassen deze opbouw volgen. Elke leraar werkt in de Steinerschool volgens eigen verworven inzichten, verkregen via de antroposofie, en de menskunde die hieraan ten grondslag ligt. Het dagschema kan dus ook helemaal anders zijn. De één begint onmiddellijk met de periodeles, en houdt zang en muziek voor een later moment in de dag. Een ander zal de kinderen eerst een tijd vrij laten werken. Of zelfs gewoon vrij laten om wat met elkaar te spreken of te spelen. Er zijn mogelijkheden genoeg. Toch zal wat ik tot hiertoe verteld heb, in elke klas op één of andere manier gebeuren.

Zelf houd ik ervan een sterk ritme in het dagschema vast te houden. Zodat de kinderen goed weten wat er telkens gaat komen. Het werkt vertrouwensvol. En het ondersteunt een goede en gezonde verwerking van het inhoudelijke. Toch zal ik ook bij tijd en wijle van het vaste schema afwijken. En de dag eens een tijdlang niet met zang of blokfluit beginnen. Maar wel met een verhaal, of ineens met ritmiek, of op nog andere manieren. De aard van de kinderen, en hoe ze zijn, hoe ze zich voelen, hoe ze zich gedragen: dat wil ik als uitgangspunt nemen. Daarvan vertrekkend komen tot een goed ritme.

De hoofdbrok van de ritmische oefeningen zijn de stap- en klapoefeningen die samenhangen met het tellen en de vier hoofdbewerkingen, en de vier belangrijkste ritmen in de taal. Daarover ging het in hoofdstuk 4. Ik heb er daarbij op gewezen dat de kinderen hier vooral klassikaal bezig zijn. Toch is er ook een meer individuele aanpak. Via de temperamenten in de eerste plaats. Ieder kind zal zich in één of andere oefening aangesproken weten. Een andere individuele aanpak is rechtstreeks: terwijl de hele klas stapt neem ik dikwijls een of ander kind bij de hand en doe samen met dit kind de oefening. Het kind weet zich dan door mij gesteund, geleid. En ik kan helpen waar het nodig is. Nog een andere manier om een kind individueel bij te staan zijn die oefeningen die ik speciaal voor één kind kies, maar door de hele klas laat uitvoeren. Wanneer een kind het bv. heel moeilijk heeft om hand- en voetbewegingen te combineren met het spreken, zal ik haast elke dag een oefening voorzien om het kind hierin te helpen. Het voordeel is dat het kind zelf dit niet weet. En voor de anderen is het een goed middel om een portie zelfvertrouwen te krijgen: want die oefening is er dan één die ze al héél goed kennen. Zo werken de ritmische oefeningen



dan ook ademend: sommige opgaven vragen een grote inspanning, andere weinig. De keuze van de oefeningen en de volgorde is dus ook heel belangrijk.

Wat ook sterk op het vertrouwen, het zelfvertrouwen bij de kinderen werkt is het feit dat ik regelmatig even aan de kant ga staan, en de hele klas de oefening laat doen zonder mij. Dan moeten ze zich op elkaar richten, niet op mij. Ik kan hen daarna ook vertellen wat heel goed was, en wat minder geslaagd was. Zulke momenten gebruik ik ook om eens een kind bij mij te nemen en samen met mij naar de klas te kijken. Daarom doe ik trouwens niet alle oefeningen steeds met de hele klas. Nu eens een groepje laten werken, terwijl de anderen toekijken. Het brengt ook afwisseling. En wat rust.

Een andere manier om het ingespannen werk - wat de ritmische oefeningen toch wel zijn - te onderbreken zijn de kinder- en volksdansjes. Of nu en dan een spelletje tussendoor. Daarna is de aandacht er weer helemaal.

En ook niet vergeten: niet alle oefeningen zijn gericht op taal of rekenen. Er zijn ook heel wat oefeningen met de bal, met rijstzakjes, met stokjes enz. die de algemene motoriek ondersteunen. Het moet niet steeds direkt betrokken zijn op de doelstelling. Omwegen zijn in de pedagogie dikwijls veel direkter. Een kind dat het lezen niet onder de knie krijgt kan op vele manieren geholpen worden. Waarbij het steeds maar opnieuw confronteren met leesoefeningen het minst resultaat heeft. Ook dat element zit in de ritmische oefeningen.

En wie ooit beweerde dat er in een Steinerschool toch weinig lichamelijke opvoeding wordt gegeven, zou eens een periode lang de dagelijkse ritmische oefeningen moeten meedoen.

Naar het einde van de ritmische oefeningen laat ik klap- en stapoefeningen komen die al heel nauw bij het taalondericht betrokken zijn. Het zijn de letter-oefeningen. Te vergelijken met wat in een populair radioprogramma voor kinderen 'het Moeilijke Woordenmoment' heet. Al zijn de oefeningen die ik gebruik niet altijd tongstruikelende opgaven. Ik beschouw ze meer als aandachts- en uitspraak-oefeningen. In de aard van: de Kat Krabt de Krollen van de trap. Waarbij de letter K (hier gevolgd door de R) de hoofdrol speelt. En er aandacht vereist wordt voor het laatste woord dat met TR begint en niet met KR. Zo dadelijk meer voorbeelden.

Ik hanteer hier klinker- en medeklinkeroefeningen met een duidelijk onderscheid. Omdat klinkers en medeklinkers een heel andere aard en waarde hebben. Door het onderscheid dat ik maak leren de kinderen dit onderscheid ook maken. Eerst onbewust, geleidelijk met meer en meer bewustzijn.

De klinkers hebben te maken met de innerlijke kracht van de taal. Ze hangen nauw samen met het 'voelen'. De medeklinkers zijn meer de structurele dragers van het woord. Ze zijn meer uiterlijk. Wie euritmie doet beleeft het verschil in klinkers en medeklinkers heel duidelijk.

Aan de euritmie ontleen ik de gebaren voor de klinkers. Ik laat de klinkeroefeningen daarmee gepaard gaan. En houd dit gedurende de hele eerste klas vol. Daarna laat ik het los. De klinkers zullen daarna nog duidelijk onderscheiden worden van de medeklinkers voor iets typisch Nederlands: het verschil tussen open en gesloten

lettergrepen. Typisch Nederlands omdat onze spellingbrouwers er een potje van gemaakt hebben. Dat niet te vergelijken is met andere cultuurtalen.

## DE KLINKEROEFENINGEN.

In de loop van de eerste week in de eerste klas liet ik de kinderen aanvoelen hoe verschillend de klanken zijn. De A, de E, de I, de O, de U. Ik vertelde eerst het sprookje van de kikkerkoning. Het is het allereerste sprookje in de Grimm. Vijf momenten uit dit sprookje gebruikte ik om iets van de sfeer van de vijf klinkers weer te geven.

de A van de verwondering. Verb-a-zing. De prinses werpt in woede de kikker tegen de muur. De kikker verandert in een prins. Maar laat ik het in de mooie Grimm-woorden weergeven.

"Toen werd zij dan wel zo boos, dat ze hem oppakte en tegen de muur gooide:  
"Nu zal je kunnen rusten, jij vieze kikker!"

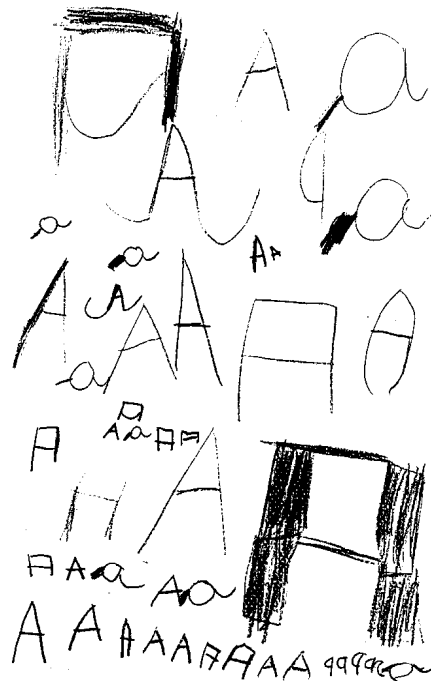
Maar toen hij neerviel, was het geen kikker, maar een prins met mooie, vriendelijke ogen."

Het gebaar van de verwondering die daarop volgt is de A. Het gebaar is als dusdanig niet in het letterbeeld te zien, maar dat hoeft ook niet. De klinkers worden niet als beeld gebracht, maar als zielebeleving. Je zou de gebaren die bij de klinkers horen ook de oer-gebaren van het theater kunnen noemen.



Het A-gebaar

Nele G



Elias

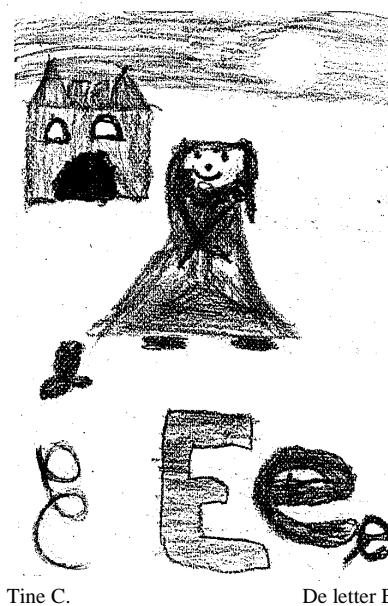
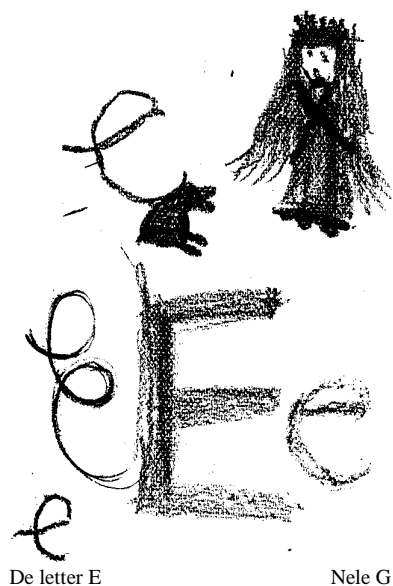
De letter A

Bij de A hoort het gebaar van de zich openende armen. Het sterkst komt het over wanneer de armen daarbij omhoog geheven worden.

Je kan in het gebaar wel de lettervorm min of meer terugvinden. De kinderen van de eerste klas dit jaar hadden daar nogal aandacht voor. Zo zagen ze in het gebaar van de A een omgekeerde A. Zonder de dwarsstreep. Nu klopt dit ook wel, vermits het gebaar van de A niet altijd omhoog gericht hoeft te zijn. Het kan ook naar beneden, of zijwaarts. Of gewoon door een stap achterwaarts. Door een zich openende kring, enz. Elk gebaar waarin het A-gevoel zichtbaar wordt is een juist gebaar voor deze klank.

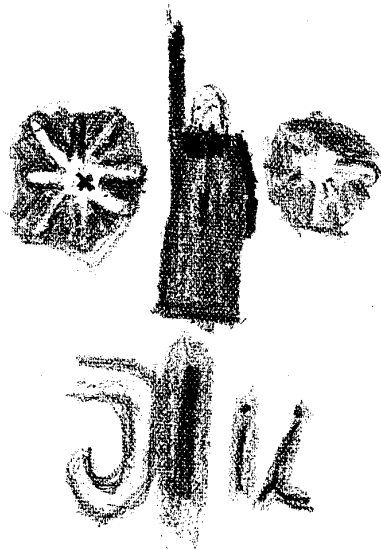
De E van het zich afsluiten. De afwijzing. Het op zichzelf teruggeworpen worden. In het gebaar duidelijk zichtbaar wanneer de armen zich vóór het lichaam kruisen.

Ik nam voor de beleving hiervan het gedeelte uit het sprookje, waar de kikker aan de paleispoort klopt. De prinses opent de poort, maar deinst achteruit voor de vieze kikker. Hierbij maakt zij het E-gebaar.



...maar toen ze de deur opendeed, zat daar alleen de kikker. Ze deed de deur haastig dicht,..

en: "...Ze ging de deur opendoen; daar sprong de kikker binnen, altijd vlak na haar voetjes, tot dicht bij haar stoel. daar zat hij en zei: 'Je moet me optillen.' Zij aarzelde... 'Schuif nu het gouden bordje aan, dat we samen eten.' Dat deed ze, maar het was wel duidelijk dat ze het niet graag deed.



De letter I

Sieghart



Charlotte

De letter I

De I-klank. Een omhoogstrevend gebaar. Een arm gestrekt in de hoogte, de andere omlaag naast het lichaam. Ook het lichaam is daarbij verticaal gestrekt. De klank die met het Ik-beleven te maken heeft.

In het sprookje komt dit naar voor, daar waar de prinses zich geroepen voelt.

...en toen hij bovengekomen was, klopte hij op de deur en riep: "Koningsdochter, jongste koningsdochter, doe open!" Zij stond op en wilde kijken wie daar was...

De O-klank. De tedere omhelzing. De geborgenheid. Het omhullende gebaar. De armen zijn gebogen alsof ze iets of iemand in grote geborgenheid willen omvatten.



Elias

De letter O



De letter O

Charlotte

In Grimm staat het niet met zoveel woorden, maar ik geef wel het beeld hoe de prins



en de prinses elkaar omhelzen, nadat hij zijn kikkergedaante heeft afgelegd. In iets andere vormen komt het gebaar op het einde van het sprookje, waar de drie ijzeren ringen stukspringen, die IJzeren Hein om zijn hart had gelegd, opdat het niet van verdriet zou barsten.

De U-klank. De beide armen reiken dicht bijeen omhoog naar het licht, temidden van het duistere woud. Uit de donkere diepte verlangend naar het hoge licht.

Heel mooi staat dit beeld bij de aanvang van het sprookje:

Dicht bij het koningsslot was een groot, donker bos. En in dat bos onder een oude linde was een bron; als het overdag heel warm was, liep het koningskind naar buiten, het bos in en ging zitten op de rand van de koele bron. En als ze zich verveelde, nam ze een gouden bal, gooide die op en ving hem weer; en dat was haar liefste spel.

De eerste dagen herhaal ik het sprookje. Bij elke passage wordt dan het klinkergebaar opnieuw gemaakt. Nadien roep ik nog slechts de beelden op, en het passende gebaar erbij, terwijl ik ook de klank laat klinken. Tenslotte blijft alleen de klank en het gebaar.

Dan wordt er meer spelenderwijs mee omgegaan. Met een heel eenvoudig gedichtje:

Olleke, bolleke, rubesolleke, olleke bolleke knol.

Bij elke O maken we het O-gebaar.

Dan veranderen we de klinker O in A of E of I of U en later ook in OE, EU, EI, AU. De E wordt ook scherp of dof gesproken. Het levert een heel gamma aan oefeningen op. Telkens wordt het gebaar van de betreffende klank gemaakt. Maar de ru, van rubesolleke blijft, en brengt daardoor ook beweging in de gebaren.

bv. Alleke, balleke, rubesalleke, alleke, balleke, knal  
Ulleke, bulleke, rubesulleke, ulleke, bulleke knul  
Illeke, billeke...  
Ieleke, bieleke...

Dat is een manier om de klinkers te onderscheiden van de medeklinkers. Een andere oefening is deze: we zeggen het alfabet, maar de klinkers verzwijgen we: die zeggen we stil. We maken wel de klinker-gebaren.

Nog een andere oefening:

A Alle zaadjes slapen zacht.  
Wij kabouters houden wacht.  
E Willen hen veel warmte geven.  
Dat zij straks weer blij herleven.  
I 't Licht hierbinnen flikkert stil  
Tot de lente komen wil.  
O Nog is't donker, boven, onder.  
Wortels dromen van het wonder.  
OE Dat zij weldra groeien gaan,  
Groen en bloeiend zullen staan.

Ook hier worden de gebaren gemaakt, zodra de klinker aan bod komt. Tegelijk kan met de kringbeweging (binnen-buiten enz. ) het karakter van elke klank benadrukt worden.

# 5

## MEDEKLINKERS EN RITMIEK

Hoe werk ik met de medeklinkers in de ritmiek?

In de loop van de eerste week in de eerste klas komen vooral de klinkers aan bod. Zoals je vorige week kon lezen haal ik die uit het sprookje 'De Kikkerkoning'. Nu zijn er in dat sprookje niet alleen gemoedsstemmingen te vinden, ook beelden voor het aanbrengen van medeklinkers kan je eruit halen. En vermits Rudolf Steiner aan de leraren de hint meegaf om 'economisch' te werken, doe ik dat ook. Kort na het aanbrengen van de eerste of tweede klinker breng ik het letterbeeld K aan. Die K ontleen ik aan de koning. Het is de koningsletter. Heel beeldrijk.



De letter K

Balder

Het is de koning die ons deze letter 'schenkt'. En van zodra we die letter gekregen hebben mogen we er ook mee werken. Net zoals je een cadeau krijgt dat heel bruikbaar is. Dat zet je ook niet ergens in een kast weg. Nee, je gebruikt het. Zo doe ik het dus ook met de medeklinkers. Elke keer als er één uit een verhaal, uit een beeld te voorschijn komt, wordt hij aan de rij letters toegevoegd waarmee we werken. Zo ervaren de kinderen ook hoe de letters, die eerst met veel eerbied bejegend werden, stilaan tot onze dagelijkse beschikking komen. De letters verliezen wat aan piëteit, maar krijgen in de plaats iets meer gebruiksvriendelijkheid. Later winnen ze zelfs nog aan creativiteit. Zodat ze toch weer op een goed blaadje komen. En weer alle respect verschuldigd zijn. De gang is, samengevat, zo:

We krijgen de letter  
We leren ze gebruiken  
We drukken er ons creatief mee uit.

Dit proces moet van bij de aanvang aanwezig zijn. Men mag dus niet zo te werk gaan dat eerst alle letters in een sfeervol en eerbiedwaardig beeld worden aangeboden. Dan pas tot het leren gebruiken overgaan. En dan, na lange tijd ook nog echt gaan gebruiken om zich uit te drukken. De drieledigheid van het leerproces moet in elke daad van het proces aanwezig zijn. Terwijl de ene letter nog in het beeldstadium verkeert, is de andere al in het verwerkings- (verterings-) proces. Terwijl heel veel zaken in de ritmische oefeningen voorafgaan aan het aanbrenge als leerinhoud, doe ik dit voor de letters niet. Eerst komen ze in het sprookjesbeeld tot leven. Dan pas worden ze gebruikt. Onder andere in de ritmiek. Dat gebeurt op verschillende manieren.

1. Als letteroefening: zie voorbeeld 'de kat krabt..'  
Dit is een spreekoefening. En bewustmaking van de letter.
2. Als voorbereidende leesoefening.

## DE MEDEKLINKE ALS LETTEROEFENING

Dit zijn korte spreekoefeningen. Soms maar één zinnetje lang. Soms wat verder uitgewerkt tot een klein gedichtje. Een voorbeeld.

Liesje Leerde Lotje Lopen, Langs de Lange LindeLaan  
maar toen Lotje niet wou Lopen, toen Liet Liesje Lotje staan.

De tekst kennen de kinderen héél snel. Dus daar moet de aandacht niet naartoe. De aandacht kan direct gericht worden op de letter L. We zeggen de tekst en stappen



erbij. Maar we stappen nu niet zoals bij de versvoeten met harde en zachte stappen, maar we stappen slechts wanneer er een L te horen is. Bij het begin loopt dat lekker: elke woord begint met een L; het gaat dus vanzelf. Bij elk woord een stap. Maar in het tweede deel van het versje komen ook woorden die niet met een L beginnen. Bij die woorden wordt dus NIET gestapt. De kinderen blijven stilstaan. Dat vergt al heel wat aandacht. Vooral bij het laatste woord 'staan' moeten ze heel aandachtig zijn. Want na al die L-len lopen ze daar zo gemakkelijk verder. Maar bij 'staan' moeten ze ook blijven staan!

Dit soort oefeningen heeft dus een dubbele werking:

aandacht voor de letter L

aandacht en concentratie: woorden die geen L hebben mogen niet gestapt worden.

Natuurlijk blijft het niet bij stappen alleen. Ook al eens springen of klappen. Of zitten en rechtstaan. Er zijn weer zoveel variaties te vinden. Door de leraar of de kinderen. De oefening kan ter plaatse gebeuren, maar er kan ook gestapt worden in een kring, op een rij, enz.. Wanneer de oefening héél goed gekend is komt er ook een minieme vorm van choreografie bij. Ik laat de kinderen er een bepaalde vorm bij lopen. De hele klas dezelfde vorm. Of verdeeld in groepen met verschillende vormen. Ook hier weer keuze en variaties in overvloed. Zo'n oefening als deze van 'Liesje Leerde Lotje Lopen...' gaat gemakkelijk één of twee of zelfs drie schooljaren mee zonder te vervelen. Alleen al door de verschillende manieren waarop de oefening gestapt en gelopen wordt.

Maar ik doe er nog meer mee.

Niet alleen de letter L moet geoefend worden in het spreken. Ook de andere medeklinkers moeten geoefend worden. Je kan natuurlijk voor elke medeklinker een andere tekst nemen, maar dat hoeft niet. Met deze ene tekst zijn er al mogelijkheden genoeg. Als de tekst met de L gesproken is, veranderen we de L in een andere medeklinker. We spreken af: de letter L wordt nu een K. En daar gaat de oefening weer:

Kiesje Keerde Kotje Kopen, Kangs de Kange KindeKaan

maar toen Kotje niet wou Kopen, toen Kiet Kiesje Kotje staan.

De tekst wordt compleet nonsens. Maar is daardoor des te plezieriger om te zeggen. Een kind dat leert spreken geniet van de klanken. Het 'smaakt' bij wijze van spreken de klanken. Het kan eindeloos de klanken 'proeven'. Zo ook bij deze oefeningen: de kinderen genieten ervan. De zin van de zin verdwijnt. De letters zijn er plots weer gewoon om van te genieten. Nu en dan duikt er in de nonsens weer een bekend woord op, en dat wekt dan weer de aandacht. Zo bv. als de L een V wordt.

Viesje Veerde Votje Vopen...

daar zit toch wel een vieze vod in.

of:

## Piesje Peerde Potje PoPen...

Ineens is er een stap méér, want in PoPen komen twee P's. Extra aandacht gevraagd!

Alle medeklinkers passeren wel eens de rij. Ze hoeven nochtans niet allemaal, want er zijn nog wel andere gedichtjes of versjes of zinnnetjes die meer specifiek zijn voor een bepaalde letter. Zo bv voor de Z:

'k heb de Zon Zien Zakken in de Zee,

Wat tevens een heel gekend lied is. Daar profiteren we dus van.

Maar voor lettercombinaties kunnen de letteroefeningen wel weer goed dienen. De éne letter wordt vervangen door twee of drie medeklinkers.

Enkele voorbeelden:

L wordt VL

VLiesje VLeerde VLotje VLoopen...

L wordt VR

VRiesje VReerde VRotje VRopen...

L wordt KL

KLiesje KLeerde KLotje KLoopen...

L wordt ZW

ZWiesje ZWeerde ZWotje ZWopen...

L wordt SCHR

SCHRiesje SCHReerde SCHRotje...

Enzoverder. Niet alleen met Liesje Leerde Lotje Lopen, maar ook met de Zon Zien Zakken. Dat kan ook worden bv.

'k heb de BRon BRien BRakken in de BRee...

Bepaalde combinaties hebben veel succes. Vooral als het wat scatologisch klinkt of in de buurt daarvan komt. Dan laat ik de kinderen maar even doen, maar kom er niet teveel op terug. Het is op deze leeftijd nog een bron van vermaak.

Priesje leerde Protje enz..

Zon zien zakken: dat klinkt ook met een K

En dan al die oefeningen weer toegepast op steeds weer andere rijmpjes en zinnnetjes. Kortom: weer oefenmateriaal bij de vleet. En is er een kind dat bepaalde medeklinkers niet goed kan uitspreken: je moet niet ver zoeken om een extra-oefening in te lassen. En de hele klas doet mee! Individueel onderricht temidden van de groep.

Enkele medeklinkeroefeningen die ik in de eerste klas gebruik en eindeloos varieer:

DIKKE DAAN DIE DANSTE  
DIKKE DAAN DIE DOBBELDE  
DIKKE DAAN DIE DODDELDE  
DIKKE DAAN DIE DAVERDE  
DIKKE DAAN DIE DONDERDE  
DIKKE DAAN DIE BULDERDE.

In dit versje moeten de kinderen goed opletten: in elke regel zitten verschillende D's in het laatste woord. Maar niet altijd evenveel. Het is een goede concentratieoefening!

Niet elke letter hangt aan één oefening vast. Voor de D gebruik ik ook onderstaand versje.

DAVID DEED DE DUIVEL DANSEN  
TOEN DE DUIVEL DRONKEN WAS

Voor de letter H:

HELA HOLLEND HAASJE  
WAT DOE JIJ HAASTIG BAASJE?  
IK HOL OMDAT IK HONGER HEB  
EN HIER EEN HEERLIJK HAPJE HAAL

Voor de letter K:

KIPPETJE, KIPPETJE, TOK TOK TOK  
KLIMT AL IN HET KIPPENHOK  
KUKELT, KAKELT, KOKKELT BLIJ  
KIJK DAAR LIGT MIJN LAATSTE EI.

Voor de letter M:

MAALDER MAAL MIJN MEEL,  
MIJN MOEDER MOET MORGEN  
MELK EN MEEL MENGEN.  
MET MELK MENGT MIJN MOEDER MORGEN MEEL

Voor de letter R:

RARE RAPPE RAKKERS ROLLEN ROEPEND OP HUN RUG

Voor de letter W:

WIE WIL WEVEN?  
WILLEM WOUTERS WIL WEVEN.  
WAT WIL WILLEM WOUTERS WEVEN?  
WILLEM WOUTERS WIL WOL WEVEN.  
WELKE WOL WIL WILLEM WOUTERS WEVEN?  
WILLEM WOUTERS WIL WITTE WOL WEVEN.  
WELKE WITTE WOL WIL WILLEM WOUTERS WEVEN?  
WILLEM WOUTERS WIL WARME WITTE WOL WEVEN.

of:

WIE WEET WILLEM WALEM WONEN?  
WILLEM WALEM WOONT WAAR WIJ WONEN;  
WIJ WONEN WIJD WEG,  
WIJD WEG WOONT WILLEM WALEM.

En een lettercombinatie, bv. ZW:

ZWEEF, ZWAAN, ZWEEF  
ZWEEF, ZWIERIGE ZWAAN,  
ZWEEF IN'T ZWERK,  
IN ZWEEë ZWERM.

Er zijn nog veel méér versjes, rijmpjes, gedichten te vinden. Iedere leraar heeft er wel een reeks voorhanden. In dichtbundels vind je ook wel eens vindingen van dichters, ook uit vroeger tijden. In het boek 'Opperlandse taal- en letterkunde' vind je heel wat inspirerend materiaal.

Dit was één aspect van het werken met medeklinkers in de ritmische oefeningen. Aan lezen zijn we daarmee nog niet gekomen. Er is wel een link te leggen met het schrijven en lezen. Uit bovenstaande versjes put ik al eens om een schrijf- of leesopdracht te geven. Ook met een verandering van de medeklinkers. Maar hierover later nog meer.

Het tweede aspect van de medeklinker-werking komt in volgend hoofdstuk aan de beurt. Dan komen we héél dicht bij het leren lezen. Maar nog steeds als element van de ritmische oefeningen. De kinderen zijn nog niet aan zitten toe.

# 6

## MEDEKLINKERS EN KLINKERS SAMEN IN RITMIEK

Het gebruik van medeklinkers in de ritmische oefeningen. In hoofdstuk 6 kon je lezen hoe de medeklinkers als krachtige vormende elementen naar voor kwamen in de spreekoefeningen.

Vandaag laat ik je zien hoe de medeklinkers verbonden worden met de klinkers. In de ritmische oefeningen. Voorafgaand aan het schrijven en aan het lezen.

Je zal al wel gemerkt hebben dat er heel wat voorafgaat aan het leren schrijven en lezen. De kinderen hebben al met verschillende belangrijke taalelementen en structuren kennis gemaakt, voordat ze tot schrijven en lezen komen. Eén van de laatste stappen in dit voorbereidend proces zal ik nu beschrijven. Het zijn oefeningen die bovendien ook helemaal aan het eind van de ritmische oefeningen komen. De dagelijkse ritmische oefeningen sluiten ermee af. Waarna dan nog een liedje of een spelletje komt.

In deel 5 kon je lezen hoe de klinkers met hun zielestemmingen in de euritmiegebaren zichtbaar gemaakt werden.

De medeklinkers zijn meer fysisch, meer uiterlijk en hebben een sterker vormend karakter. De gebaren die bij de medeklinkers passen zijn dan ook krachtiger en geven dikwijls heel duidelijk het karakter van de medeklinker aan.

Wanneer de medeklinkers uit het sprookjesbeeld ontstaan zijn, geschilderd en getekend zijn, komen ze ook in de ritmische oefeningen als euritmisch gebaar. Deze gebaren hier beschrijven wil ik niet doen: beter is het hiermee kennis te maken in een euritmieles. We hebben niet het geluk euritmie in de school als vak te hebben, maar het initiatief dat de Vereniging tot Bevordering van de Euritmie in België genomen heeft, zal toch iedereen in staat kunnen stellen met deze bewegingskunst kennis te maken.

In het proces van 'leren lezen' vind ik de euritmie haast onmisbaar. Tenminste als je dit leerproces op een natuurlijke gezonde manier wil laten verlopen. Al wil ik er ook wel op wijzen dat niet alleen de euritmie een hulp is. Er zijn meer specifieke gebaren ontworpen om het leren lezen te ondersteunen. Maar deze zijn meestal erg eenzijdig gericht op het bijzonder onderwijs. En sommige gebaren en bewegingen vind ik daarenboven helemaal niet zinvol, soms zelfs inhoudsloos. Wat niet wegneemt dat

het een hulp kan zijn. Niet zo bij euritmie. Hier zijn de gebaren werkelijk vanuit een zielekracht gedragen.

Ik verbind de medeklinker met het gebaar.

Dezelfde oefeningen als in vorige aflevering (deel 6) kunnen hierbij gebruikt worden. Al hanteer ik ook wel andere gedichtjes. Meestal iets minder speels van aard.

Wanneer het gebaar van de medeklinker goed zit, ga ik dit verbinden met de gebaren van de klinkers. Dit doe ik heel klaar en duidelijk en zo eenvoudig mogelijk.

Ik spreek langzaam: SA.

Maak het gebaar van de S en laat dat van de A er onmiddellijk opvolgen. Zodat de kinderen zien en voelen dat beide klanken samenhoren. Het ene gebaar vloeit over in het volgende. De kinderen spreken dit dan mee, terwijl ik de beide gebaren maak. Later zullen we allen samen spreken en de gebaren maken. Tenslotte zal ik alleen (of met enkele kinderen) de klanken spreken, de anderen maken de gebaren. Het is toch wel belangrijk de kinderen niet altijd te laten spreken terwijl ze de gebaren maken. Wanneer ze zwijgen en slechts de euritmische gebaren maken werkt het veel dieper. Daarom dat ik voortdurend naar afwisseling streef: nu eens spreken, dan alleen gebaren doen.

Zoals voor de lettergreep SA doe ik voor allerhande combinaties. Eerst met de S en de klinkers. Dan ook met de K en de klinkers. Met de M en de klinkers. Met de D en de klinkers.

Ik werk aanvankelijk steeds in deze richting: medeklinker - klinker. Waarbij de klinker dus op de medeklinker volgt. Dat heeft een praktische reden: Het gebaar van de consonant lost zich op in het gebaar van de klinker. Dit laatste gebaar kan zolang aangehouden worden als ik wil. Andersom is al een stap verder: eerst de klinker, dan de consonant. Dan merken de kinderen dat de medeklinker veel meer afsluitend werkt. Dit is al een verre aanloop naar wat later het onderscheid zal worden tussen open en gesloten lettergreep.

In de eerste weken van de eerste klas leren de kinderen verschillende van deze oefeningen. En pas als deze oefeningen enigszins goed en vlot verlopen zal ik overgaan tot het schrijven van deze lettergrepen en tot het lezen ervan. De ervaring heeft me geleerd dat deze werkwijze heel soepel verloopt. De kinderen leren er haast vanzelfsprekend mee de medeklinker met de klinker tot een zinvol, klankrijk geheel te verbinden. Wanneer ze dan tot aanvankelijk lezen overgaan, gaat dit haast vanzelf. Het spellen van de letters is dan niet nodig.

Maar voor ze echt de leesoefeningen voorgeschoteld krijgen doe ik toch nog een tussenstap. Niet alle medeklinkers zijn even gemakkelijk te verbinden met de klinker die erop volgt. Er is bijvoorbeeld een groot verschil tussen de M en de K. De K is duidelijk afsluitend. Eens gesproken is ze weg. De M daarentegen kan je zolang laten klinken als je wil. Ze is daardoor ook veel gemakkelijker met de daaropvolgende klinker te verbinden. Dus leid ik het beginnend lezen in met oefeningen die zulke medeklinkers bevatten. Bijvoorbeeld een rij met lettergrepen als:

MA	ME	MI	MO	MU	MOE
SA	SE	SI	SO	SU	SOE

LA LE LI LO LU LOE

Pas later komen:

KA KE KI KO KU KOE  
DA DE DI DO DU DOE  
TA TE TI TO TU TOE

Bij al deze oefeningen klinken de klinkers lang. Zo lang als we maar willen. Ook bij de omkering is dat zo. Om dat duidelijk te maken schrijf ik ze hier dan wel als een lange klank.

AAM EEM IEM OOM UUM OEM  
AAS EES IES OOS UUS OES  
AAL EEL IEL OOL UUL OEL

en later ook:

AAK EEK IEK OOK UUK OEK enz.

Dat dit allemaal geen betekenisvolle woorden zijn is mooi meegenomen. Het gaat hem namelijk om het spelen met klanken. Dat wordt nogal eens vergeten of over het hoofd gezien. Een kind wil spelen. En alles in zijn spel betrekken. Ook bij het leren lezen moeten we dat spelelement hanteren. Niet zomaar lukraak, maar op een zinvolle manier. Zoals hierboven aangeduid. Het is echter niet hetzelfde als wat in zovele leesmethodes gebeurt of wat door zovele argeloze leraren in het traditionele onderwijs gedaan wordt. Zij voegen aan de leerinhoud een spelelement toe. Of verpakken de leerinhoud in een spel. Dat is camouflage. Ik zou zelfs durven zeggen: het is bedrog. Wat ik doe is: met de leerinhoud spelen. Waardoor duidelijk blijft dat het om leren gaat. Maar waarbij het echte, typisch kinderlijke toch weer de bovenhand krijgt. Het spel is hier geen verpakking. De kunst bestaat erin het leren tot spel te verheffen; waarbij de dimensie van de verwondering, de dimensie van de eerbied toch ook weer niet verloren gaat. Met andere woorden: het spel is ernst. Zoals een kind het spel ook beleeft trouwens.

De hier aangehaalde oefeningen zijn nog steeds uitsluitend mondeling. De kinderen hebben nog niet het letterbeeld voor zich wanneer deze oefeningen gedaan worden. Het gaat hem om het spreken, verbonden met het gebaar. Voor de kinderen is elke klank een geheel, waarbij de afzonderlijke lettergebaren ook tot één geheel vervloeien. Voor de leraar zitten er twee tegengestelde elementen in: een analytisch en een synthetisch. Analytisch in de zin dat de klank (bv. MAA) opgedeeld is in twee gebaren. Voor de leraar is dat een bewuste zaak. Voor de kinderen niet. Tenzij voor die kinderen die er al aan toe zijn, en reeds enig inzicht hebben gekregen in de letters en hoe die tot klanken of lettergrepen of woorden kunnen samengevoegd worden. Dat

is dan ook het synthetisch element: de leraar voegt de letters aaneen tot lettergrepen of woorden. Zonder aandacht voor de betekenis. Dat is een aspect dat later pas zal toegevoegd worden.

In de beschreven oefeningen zal je ook gemerkt hebben dat de klinkers nog uitsluitend als lange klanken gebruikt worden. Dat houd ik zo, tot ik de oefening tenslotte op het bord opschrijf. Dan pas laat ik horen hoe de klinkers ook kort kunnen gesproken worden. Daarover later meer. Toch wil ik hier al opmerken dat er in het Nederlands een klankverschil is tussen korte en lange klinkers. Een klankverschil dat misschien niet zo bewust is wanneer we spreken. Het verschil tussen een korte A en lange AA ligt hem enkel en alleen in de tijd: de lange AA duurt gewoon een stuk langer dan de korte. Maar dat geldt alleen voor de A. Er is al een groot verschil, niet alleen in tijdsduur, maar ook in klank tussen de korte E en de lange EE, tussen de korte I en de lange IE, tussen de korte O en de lange OO, tussen de korte U en de lange UU. We hebben de neiging om in het Nederlands te spreken van lange en korte klanken, en vergeten erbij te zeggen dat er ook een merkbaar klankverschil is. Ontdek het even zelf als je bv. zegt:

BOT	BOOT
BED	BEET.

Je kan de 'korte' klank even goed in de tijd rekken, zonder daarbij uit te komen bij wat we gewoonlijk de 'lange' klank noemen. Spreek de O van BOT eens wat langer uit: je ziet dat ze helemaal niet lijkt op de OO van BOOT.

Het is dus goed niet te snel te wijzen op een gebruik van 'lange' en 'korte' klanken. Elke klank kan lang gesproken worden. Ik zal pas het onderscheid maken wanneer het visuele beeld van de klanken verschijnt.

Zo zijn we gekomen bij het einde van de 'ritmische oefeningen'. In het dagschema van de eerste klas zijn we nu ongeveer één uur ver. We sluiten af met een lied, dat tevens de overgang is naar het volgende onderdeel van de periodeles.



# 7

## DE ZIN VAN DE HERHALING

Na de ritmische oefeningen komt de hoofdbrok van de periodeles. In verband met ons onderwerp zal dat dus een taalperiode zijn. Enkele principes die ik nu toepas zijn:

Eerst een of andere vorm van herhaling  
Eerst schrijven, dan lezen

Die twee principes hanteer ik voortdurend. In elk onderdeel zullen ze op een of andere manier terugkomen.

### DE HERHALING

Aan herhaling besteed ik veel aandacht. Maar zo dat de kinderen het niet als herhaling gewaarworden. Eerder als een opdracht. Ik noem het zelden of nooit 'herhaling'.

Bij het begin van een periode moet er natuurlijk herhaald worden wat in een vorige periode aangebracht werd. Om het weer levendig en fris tevoorschijn te roepen. Maar de kinderen zijn er niet mee gediend om in de eerste dagen van een periode de oude koek opnieuw te moeten slikken. Meestal is het zo dat de kinderen er op uit zijn om nieuwe dingen te vernemen, te leren.

Aan dat verlangen wil ik steeds tegemoet komen. De eerste dagen van een periode moeten een geestdrift uitstralen. Niet een sfeer van: dat hebben we al gehad! Daarom begin ik een nieuwe periode met nieuwe leerstof. Maar terzelfdertijd zit de herhaling er al in. Want de nieuwe leerstof sluit aan bij het einde van een vorige periode, is daar dikwijls ook al aangekondigd. Bij de uiteenzetting zal dan ook gemakkelijk kunnen aangeknoopt worden bij wat in een vorige periode geleerd werd. En daarna, wanneer de kinderen aan de oefeningen werken, zal de nieuwe leerstof 'verrijkt' worden met herhalingsoefeningen. Ik probeer die herhalingsoefeningen meestal zo in de nieuwe opgaven te verwerken dat ze niet opvallen. Maar dat ze eerder een verpozing, een adempauze betekenen voor het kind.

Nog duidelijker zit de herhaling vevat in dat gedeelte van de periodeles dat de overgang vormt tussen de ritmische oefeningen en het aanbrengen van de nieuwe leerstof. Het is het herhalingsdeel, dat elke dag terugkeert. Waarin de recente leerstof

verbonden wordt met de vroeger aangebrachte stof. Het voorbeeld hieronder is zo een herhalingsmoment in de eerste klas, onmiddellijk na de ritmiek.

Ik laat enkele kinderen aan bord komen. Die mogen een letter opschrijven. Een letter die in de loop van de vorige dagen als een beeld is geschonken. Na twee dagen school in de eerste klas is dat bv. de A. Na een week is dat een keuze uit de vijf klinkers. Enkele dagen later komen er ook al medeklinkers aan bod. Vóór de kinderen de letter opschrijven, herhaal ik nog eerst heel kort het sprookjesbeeld waaruit die letter afkomstig is.

bv.

De letter S kwam uit het sprookje van de witte slang. Ik vertel dan: 'Elke dag bracht de dienaar een schotel naar de koning. Alleen de koning mocht die schotel openen. Wat lag er op de schotel?'

De kinderen weten het antwoord maar al te goed: een witte slang.

Welke letter hebben we cadeau gekregen van de witte slang?

'De slangeletter'. De S.

De kinderen bij het bord, schrijven (tekenen) nu de S. De andere kinderen kijken. Wanneer nu een kind het niet meer weet, mag het rustig bij de anderen kijken. Wanneer een kind de S in de verkeerde richting schrijft, mogen de andere kinderen helpen, verbeteren desnoods. Maar het kind dat de letter verkeerd schreef moet ze ook nog eens goed schrijven. De kinderen kijken ook goed toe of de letter op de juiste manier aangezet wordt. Dus niet zomaar onderaan beginnen bij de S.

Ik geef er de voorkeur aan dat de kinderen elkaar daarbij zo veel mogelijk helpen.

De kinderen die de letter S geschreven hebben, gaan weer op hun plaats. Andere kinderen komen bij het bord en krijgen een andere opdracht. De eerste dagen van het schooljaar krijgen ze nog allemaal dezelfde opdracht. Maar dat vinden ze helemaal niet erg.

Deze herhalingsoefening doet nog sterk beroep op beweging. De kinderen komen naar voor, gaan weer naar hun plaats. Komen nu en dan aan bord om te helpen of te corrigeren. Er is nog een grote beweeglijkheid.

In de eerste klas laat ik de kinderen bijna dagelijks aan het bord komen schrijven. Elk kind komt elke dag wel drie, vier keer aan bord. En soms nog meer. Als alles herhaald is wat ik aan het bord wil herhalen gaan we de letters die de kinderen erop geschreven hebben tellen. Zodat er nog een korte teloefening tussenkomt. Ze leren zo stilaan tot grotere getallen tellen dan de 24 die ik als grens in de eerste klas hanteer voor de vier hoofdbewerkingen.

Dan ga ik dezelfde oefening doen, maar nu rustiger.

De kinderen blijven op hun plaats zitten. Uit hun kaft mogen ze een blad nemen, dat ze gisteren of een van de vorige dagen gemaakt hebben. We gaan nu de achterkant van het blad gebruiken. Daar staat al hun naam op, en misschien nog een tekeningetje dat ze in een vrij moment gemaakt hebben. In plaats van de achterkant van een blad

geef ik ook al eens een oefenblad: een overschotje papier, een stukje computerlistingpapier. Keuze te over. Wanneer de kinderen zover zijn dat er elke dag geoefend wordt, leg ik ergens in de klas een pak recuperatiepapier, alle soorten nog bruikbaar afvalpapier. De kinderen weten dan ook goed dat deze blaadjes dienen om te oefenen. En zij beleven daaraan dat er ook geoefend móet worden. Er zijn wel leraren die dat niet doen. Die vinden dat al wat de kinderen opschrijven mooi en goed moet zijn. Die geven geen oefenblaadjes, maar enkel goede tekenbladen. Zij verantwoordt dit door te zeggen dat zij vanuit een eerbied voor het schrijven handelen. Al wat opgeschreven wordt is 'heilig'. Een kladblad of oefenblad bestaat dus niet. En ze durven daarbij wel eens verwijzen naar de 'heiligheid' van het schrift bij de Oude Egyptenaren. Waarbij ze dan wel over het hoofd zien dat er in die dagen ook 'geoefend' werd. Zoals blijkt uit de kleitabletten die in Mesopotamische 'scholen' gevonden werden. Ook in die dagen moesten de kinderen eindeloos oefenen. Wat ook logisch is. Wanneer men werkelijk iets goeds, iets heiligs wil maken, dan moet er eerst geoefend worden. Opdat oefening tenslotte kunst bare. Om het even kort te zeggen.

Ik ga ervan uit dat als een letter talloze malen geoefend is, ze helemaal van het kind is geworden. Dat het kind dan 'vrij' over die letter kan beschikken, en er kan mee doen wat het wil. Het kan dan, wanneer er op een goed blad geschreven wordt, er heel fantasierijk mee omgaan.

Waardoor de weg gegaan is die in elk opzicht van toepassing is: eerst vanuit een respectvol beeld vertrekken, dan de kunstzinnige verwerking, dan de oefening, dan het resultaat: de verworvenheid, het bezitten. Het is te vergelijken met 'eten'. Eerst vanuit een respectvol omgaan met de natuur het voedsel ten geschenke krijgen. Dan de kunstzinnige verwerking ervan in een maaltijd. Dan de vertering. En tenslotte het voedsel tot ons eigen wezen ombouwen. Vandaar dat een goed leerproces ook wel een 'vertering' genoemd wordt.

Terwijl de kinderen nu klaar zitten met een blad en een potlood herhaal ik weer de sprookjesbeelden. Nog iets korter nu. En telkens schrijven de kinderen de letter op die uit het beeld voortgekomen is.

Een voorbeeld:

Welke letter kregen we van de koning uit het sprookje van de kikkerkoning? - de kinderen schrijven de K, en laten aan mij zien wat ze geschreven hebben.

Welke letter kregen we van het paard Falada in het sprookje van de Ganzenhoedster? -de kinderen schrijven de F en laten ze zien.

In de beginfase staan die letters nog vrij verspreid op het blad. Stilaan brengen we er meer structuur in. Waarbij ik aan de kinderen vraag om een aantal letters naast elkaar te schrijven. Te beginnen aan de linkerkant van het blad.

In een nog latere fase, wanneer de letters al zo goed gekend zijn dat ik nog maar heel kort het sprookjesbeeld hoeft te roepen, laat ik drie letters naast elkaar schrijven. Een medeklinker, een klinker, een medeklinker. Dan zijn er altijd kinderen die

opeens ontdekken dat er een woord staat. En dat ook triomfantelijk laten horen. Zo ontstaat een nieuw element: vanuit het schrijven komt het lezen. Dit soort oefeningen zal dan na enkele maanden de bovenhand krijgen. En steeds meer kinderen zullen ontdekken wat ze geschreven hebben. Het is duidelijk dat op dat moment weer volop aan synthese gedaan wordt: de kinderen gaan, van de letters vertrekkend, komen tot woorden.

Een voorbeeld:

Schrijf: De K van Koning.  
De O van de prinses die de prins omarmt. (de klinker blijft nog even verbonden met de gevoelsuitdrukking)  
De M van Maria's Mantel.

Wie het kan, komt dan stil bij mij het woord (KOM) lezen.

De volgende stap is:

Schrijf: De eerste letter van Kapitein  
De eerste letter van Oor  
De eerste letter van Mama.

Het resultaat KOM is hetzelfde, maar het beeld is nu vervangen door het auditieve element. De kinderen moeten nu luisteren naar de letter. Bij elke opgave zal ik ook andere woorden gebruiken. Aanvankelijk nog zo dat er na de medeklinker een klinker volgt: dan is de medeklinker goed te herkennen. Al snel neem ik ook woorden als Kwast, Klank, Kras enzoverder: de eerste medeklinker wordt nu gevolgd door een tweede medeklinker. Dat maakt het onderscheid al wat moeilijker. De kinderen moeten dan nog beter luisteren.

De volgende stap:

schrijf: De laatste letter van koK.  
De laatste letter van autO  
De laatste letter van booM

Hier zit de gevraagde letter achteraan het woord. Dus weer aandachtig luisteren. En nu ook geduld hebben tot het hele woord gezegd is. (Bij de vorige opgaven worden de kinderen zo snel, dat ze soms niet eens het woord horen dat ik zeg: van zodra ze de eerste letter gehoord hebben schrijven ze die al op). Bij deze en vorige oefening worden klinkers en medeklinkers op identieke wijze behandeld. In de volgende oefening komt er weer onderscheid.

De volgende stap:

schrijf: De laatste letter van kruK  
De klank (de klinker) in het woord mOs  
De tweede letter van sMul

Twee nieuwe stappen zijn hier gezet: de klinker wordt als klinker benoemd,

en moet auditief ook zo herkend worden. De medeklinkers kunnen aan het begin of op het einde van het woord staan, of ook ergens middenin. Zo vraag ik ook wel eens: schrijf de middelste letter op van het woord LEPEL. Of schrijf de letter op die 3-maal in het woord PAPLEPEL komt. Bedenk wel, dat de kinderen het woord niet vóór zich zien. Zij horen het alleen. Zij moeten auditief dus heel wakker en werkzaam zijn. En moeten het schrijfbeeld innerlijk opwekken.

Je merkt ook dat bij deze oefeningen - die in de eerste klas, tijdens een taalperiode, dagelijks terugkomen - het gedicteerde woord NIET opgeschreven wordt. Het gesproken woord is de houvast, de drager van de letter die gevraagd wordt. Het dwingt de kinderen om via het auditieve de woorden eerst voor zich te zien, en ze dan ook nog te analyseren. Dit alleen al is een bijzonder geschikte opgave om de letterbeelden, die met zoveel respect aangebracht zijn, in te weven in woorden. Die dan zelf ook weer ingeweven worden in zinnen. Want dikwijls vertel ik rond het woord dat ik opgeef nog een klein verhaaltje. Zodat de letters ingebed worden in een groter geheel. Dan mogen ze het gedicteerde woord niet opschrijven. Dit zou te eenzijdig zijn. Niet beweeglijk genoeg. Daarom moeten de letters zich aaneenvoegen tot nieuwe woorden die de kinderen zelf moeten vinden. Ik heb ondervonden dat dit de drang tot lezen bijzonder sterk bevordert. Alleen al via dit soort herhalingsoefeningen komen heel wat kinderen spontaan tot lezen. En dit is wat ik ook wil bereiken. Dat de kinderen zo'n grote 'goesting' krijgen om te lezen, om te weten wat ze geschreven hebben, dat ze er zichzelf toe verplichten om het te kunnen. Daarvoor geef ik ze tegelijk met de hierboven aangehaalde voorbeelden ook nog een houvast. Het eerste woord dat ze gevonden hebben is bijvoorbeeld:

KOM

Het volgende woord dat tevoorschijn komt kan dan zijn:

DOM

De kinderen proberen het te lezen. Ik zeg dan bv.: je moet het komen zeggen tegen mij, als je het gevonden hebt, maar je mag dat niet tegen mij zeggen, want dat ben ik niet.

Dan zijn ze direct vertrokken. Wie het niet vindt, probeert een hint te krijgen van een ander. En razendsnel komt het woord gefluisterd in mijn oor terecht. 'Dat ben je wel!' zeggen ze er natuurlijk bij.

Zo gaat de opgave dan verder met bv. BOM, TOM, GOM, MOM, SOM en misschien nog wel STOM als laatste woordje. Want zoiets moet er natuurlijk ook bij.

Wat gebeurt hier? De kinderen zijn een woordenrij aan het maken. Waarbij elk woord iets van het vorige bevat. In het voorbeeld eindigt elke woord op OM, en verandert alleen de eerste letter. Maar andere variaties zijn legio: de eerste letter blijft, de volgende veranderen. Mogelijkheden genoeg. Tegen het eind van de eerste klas, als de kinderen echt dictee maken, en de woorden dus ineens moeten opschrijven, hanteer ik dit principe nog steeds. Het heeft iets van een metamorfose. Zoals in onderstaande rij:

BOOM

BOOT  
BOET  
BEET

WEET  
WEST  
WESP  
HESP

Het zijn bijzonder geliefde opgaven. Die steeds inventiever en moeilijker worden. In de bovenstaande rij verandert steeds 1 letter. Maar je kan ook elke keer een letter bijvoegen, en of weer weglaten. Weer oefenstof bij de vleet.

In de loop van het tweede trimester begin ik met opgaven, waarbij de letters gewoon gezegd worden. Dat is nogal duidelijk, maar ook minder prettig. Toch wordt het met veel plezier gedaan. Het is dan vooral het woord dat tevoorschijn zal komen dat de aandacht trekt.

bv. Schrijf de W, de I, de N, de D. Welk woord staat er?

Tenslotte komt het gewone woorddictee. Zo halverwege het eerste schooljaar begin ik ermee. Dikwijls dezelfde woordjes, tot ze die goed kennen. Het gaat hem vooral om het vertrouwen krijgen. Dat ze dat, wat ze horen, ook kunnen opschrijven. En goed opschrijven.

Het is duidelijk dat de hele geschetste ontwikkeling niet door alle kinderen even vlot gevolgd wordt. Sommigen lopen voor, de grote hoop volgt, een minderheid blijft achter. Daarom varieer ik elke dag opnieuw de oefening zó dat ik ieder kind in zijn ontwikkeling kan verder helpen. Dus ook al eens iets dat in feite te moeilijk is voor de doorsnee, en regelmatig iets om de achterblijvers weer verder te helpen. Waarbij ik ook wil opmerken dat het woord achterblijvers voor mij niets determinerend of negatiefs inhoudt. Het zijn kinderen die deze ontwikkeling op een andere manier doormaken. Net zo goed heb je kinderen die op het muzikale vlak trager zijn, of zich minder goed leren uitdrukken via schilderen, boetseren of toneel. In elk herhalingsmoment zitten dan ook verschillende van de boven genoemde elementen. Zelfs in een periode waarin al woordjes gedictend worden, zal ik toch ook nog de eerste oefeningen inlassen, met letterbeelden, en al wat nodig is erbij. Zo zit in de herhaling ook nog steeds herhaling van de herhaling, enzoverder. Het is een eindeloze reeks. Waarbij ik er toch steeds zorg voor draag dat het nooit gaat vervelen.

De hier aangehaalde herhalingsoefeningen zitten in een tijdsbestek tussen de ritmische oefeningen en het aanbrengen van de nieuwe leerstof. De tijdsspanne is maximaal 10 minuten. Dan volgt nog een tweede herhalingsoefening: nu meer rechtstreeks gericht op het lezen. Daarover gaat het in het volgende hoofdstuk.

# 8

## METHODE IN HERHALING

In het stuk over de schriftelijke herhaling van de letters sprak ik niet over een bepaalde methode. Dat was ook niet nodig. Het schriftelijk herhalen is een proces van verwerven, van het kennen van de letters. Zodanig, dat er niet meer moet bij nagedacht worden hoe elke letter geschreven wordt. Dat de kinderen er ook niet meer moeten bij nadenken in de zin van 'Hoe was die letter nu ook alweer?'. Het streven is gericht op het stilaan volledig loslaten van het beeld waarmee de letter aangebracht werd. Bij het mondelinge herhalen komt echter een nieuw facet: het is het lezen. En daarom moet het herhalen niet alleen gericht zijn op het herkennen van de letterbeelden. Maar er moet ook gekeken worden naar de letters in een ruimere context: deze van het woord, zelfs van de zin.

Schematisch ziet het er zo uit:

- 1: De letters herkennen.
- 2: De letters verbinden (in woorden)
- 3: De letters in teksten (zinnen).

Deze drie zaken komen niet na elkaar, maar worden dagelijks alle drie geoefend.

### 1: DE LETTERS HERKENNEN

De kinderen overlopen snel al de letters. Ik toon hen de klinkers en de medeklinkers. Waarbij ik let op twee dingen. De medeklinkers worden gesproken zoals ze in het alfabet gezegd worden. Maar onmiddellijk daarop moeten ze de medeklinkers ook zonder de bijgevoegde klank spreken. Waarbij dus weer een onderscheid gemaakt wordt tussen die medeklinkers die gemakkelijk aangehouden kunnen worden zoals de M, de N, de S, de Z en de andere zoals B, K, T, D enz. Bij deze laatste reeks vraag ik om de letter 'klaar te zetten in de mond', dus niet uitspreken. Ook bij de klinkers zijn er twee mogelijkheden: kort en lang. Ik schrijf de klinkers ook tweemaal op het bord. Eén keer enkel (a, e, i, o, u) en één keer dubbel (aa, ee, ie, oo, uu). De enkel geschreven klinkers laat ik zowel lang als kort lezen. De lange klinken natuurlijk lang. Maar de ee kan ook dof uitgesproken worden (nl. in het onbepaald lidwoord een). Die doffe klank wordt dikwijls ook geschreven als een i of u. Daarom dat ik deze twee klinkers ook zo laat lezen. Zo krijgen de kinderen vanaf het begin verschillende uitspraakvormen voorgeschoteld. Mijn ervaring is dat dit het meest zinvol is. Wanneer men een bepaalde klank of letter te lang op één manier laat lezen, is het daarna zeer moeilijk om de andere leeswijzen eraan vast te hangen. Bovendien is het zo dat een kind in de eerste klas nog bijzonder beweeglijk is, ook innerlijk. Deze beweeglijkheid wordt door de verschillende leeswijzen goed aangesproken.

## 2: DE LETTERS VERBINDEN

Aansluitend op wat in de ritmische oefeningen, en wel specifiek via de euritmie, gebeurde, worden de letters nu met elkaar verbonden. Zie hiervoor ook deel 7 in deze reeks over het lezen. Hier, bij het lezen, herhaal ik identiek hetzelfde als wat ik in de euritmie aangebracht heb. Dezelfde letters worden met dezelfde klinkers verbonden, in dezelfde volgorde. Zodat de kinderen het gemakkelijk herkennen. Maar bij het lezen worden de euritmische gebaren niet meer gemaakt. Wat in de euritmie nog uiterlijk zichtbaar was in de beweging wordt nu naar binnen gekeerd. Wanneer dit vlot gaat, en ik zeker ben dat alle kinderen begrepen hebben hoe je medeklinkers aan klinkers kan koppelen, dan pas verander ik de volgorde. (Dit geldt voor het klassikale oefenen. Individuele verschillen zijn er al heel snel, en daar moet dus ook individueel op ingespeeld worden). En worden ook andere medeklinkers aangepakt. Ook deze die ik niet in de euritmie gebruikt heb. Op dit ogenblik zijn de kinderen spellend aan het lezen. De woorden die gevormd worden zijn aanvankelijk nog niet echt woorden. Het zijn meer lettergrepen. op het bord zal dit ook nog een hele tijd zo blijven. Maar ik laat de kinderen, telkens wanneer ze zo'n lettergreep gelezen hebben, vrij een woord zeggen waarin die lettergreep zit. Zo blijft ook het creatieve element aan bod komen. Deze oefeningen worden in de eerste plaats klassikaal gedaan. Regelmatig laat ik ook enkele kinderen individueel lezen.

### ZO ZIEN DIE OEFENINGEN ERUIT:

De eerste fase (verbinden van medeklinker met klinker):

SAA SEE SIE SOO SUU SOE  
MAA MEE MIE MOO MUU MOE

en:

SA SE SI SO SU SOE  
MA ME MI MO MU MOE

enzoverder. Heel snel komen daar ook andere klanken bij zoals: UI, EI, IJ, OU, AU, EU. Let wel: in de tweede reeks wordt de klinker zowel kort als lang gesproken.

De tweede fase(verbinden van klinker met medeklinker):

AAS EES IES OOS UUS OES  
AAM EEM IEM OOM UUM OEM



en:

AS	ES	IS	OS	US	OES
AM	EM	IM	OM	UM	OEM

Hier kunnen de kinderen zich uitleven in het zoeken naar woorden waarin deze lettergrepen voorkomen. Ik laat het hen zo doen: wanneer ze de lettergreep gelezen hebben, mogen ze snel een woord verzinnen waarin deze lettergreep voorkomt. Niet iedereen kiest hetzelfde woord. Het wordt dus heel even een chaotische bedoening. Maar die is heel kort. En tegelijkertijd heel plezierig, want ik hoor zo'n twintig verschillende woordjes haast tegelijkertijd klinken. Bovendien steken de kinderen van elkaar weer nieuwe woorden op. Een voedselrijke soep als het ware.

### De derde fase

Deze is grotendeels gelijk aan de tweede. Maar met één groot verschil. In de tweede fase bleven de eindmedeklinkers horizontaal hetzelfde. De volgorde verticaal bleef ook gedurende enkele weken dezelfde. In deze fase is dat niet meer zo. De eindmedeklinkers zijn voor elke rij (horizontaal) verschillend. Ook verticaal breng ik regelmatig wijzigingen aan. Bv.:

AAL	EET	IEK	OOR	UUR	OES	EUL	UIT	..
AAF	EER	IET	OOP	UUR	OEF	EUR	...	
ACH	ET	IS	OP	UK	...	...		

Dus ook lange en korte klinkers. Ook de tweeklanken komen er bij. De eindmedeklinkers zijn nu zo gekozen dat ze regelmatig in woorden terug te vinden zijn. Daarom staat de R bv. twee- of driemaal of meer zelfs bij de UU. Weer mogen de kinderen na het lezen van elke lettergreep een woord vinden. De lange E wordt in het woord EEN zowel lang als dof gelezen. De korte E klinkt zowel helder als dof (E zoals in DEK en E zoals in HET). Ook de I en de U worden regelmatig als doffe (stemloze) klinkers gelezen.

De schrijfwijze op het bord is niet zoals in de hier getoonde voorbeelden. Alles wat het lezen aangaat schrijf ik in de kleine drukletter.

Bij dit onderdeel van de dagelijkse herhaling (die ook gebeurt tijdens de rekenperiode, en dus niet gebonden is aan de perioden) zit dus een eerste methode. Het is een eenzijdige methode, die de kinderen leert lezen uitgaande van de individuele letter. Vermits dit eenzijdig is, breng ik daarnaast een andere leesmethode. Zodat ik de tekorten van elke methode kan opvangen. Het spellend leren lezen is voor veel kinderen een goede houvast om het lezen te verwerven. Maar ik zie ook telkens kinderen die er veel moeite mee hebben. Die te lang spellend de woorden ontdekken, en daardoor moeilijk tot

het begrijpen van de woorden komen. Daarom is de tweede methode die ik aanbied veel globaler. Ik vertrek daarin van gekende teksten. Dat is deel 3.

### 3: ZINNEN LEZEN.

Hier neem ik korte teksten uit de sprookjes. Uit de sprookjes die gebruikt werden om letterbeelden aan te brengen kwamen ook al enkele korte zinnen. Iedereen kent ze. Bv.:

Heden bak ik,  
morgen brouw ik,  
niemand weet  
dat ik Repelsteeltje heet.

Deze teksten hebben de kinderen al eens mogen opschrijven. Met de letters zoals ze in de letterbeelden naar voor komen. In de grote hoofddrukletter dus. Maar op het bord staat deze tekst in de kleine leesletter geschreven. Omdat ik van bij het begin de verschillende lettervormen functioneel laat gebruiken. Deze teksten op het bord dienen om gelezen te worden, dus schrijf ik ze in de kleine leesletter. De grote drukletter krijgt dan ook reeds zijn juiste waarde: elke zin en elke eigennaam begint ermee. Dat is wel verschillend van wat je in traditionele leesmethodes vindt: daar blijft men aanvankelijk alles met een kleine drukletter schrijven.

Telkens er een sprookje bijgekomen is waaruit zulke korte teksten gelicht kunnen worden, komt er een tekst bij op het bord.

Elke dag worden deze teksten gelezen. Waarbij weer enkele zaken de aandacht krijgen.

1. De lettergrepen zijn gescheiden. Op het bord staat dus:  
He- den bak ik.. enz.  
De kinderen lezen de tekst en klappen bij elke lettergreep. Het visuele aspect wordt daardoor sterk gekoppeld aan het auditieve.
2. De tekst lezen zonder klappen.
3. De woorden in een andere volgorde lezen. Dit is steeds bijzonder boeiend. Wat gaat er tevoorschijn komen?  
Het kan dus bv. worden:  
Heet ik Repelsteeltje?
4. De woorden kiezen, willekeurig doorheen de verschillende teksten uit de verschillende sprookjes. Dan ontstaan er heel nieuwe zinnen en situaties. En het kan op een heel humoristische manier. Elke lees oefening is dan een ontdekkingstocht.

Deze manier van lezen sluit aan bij de globale leesmethode, waar men uitgaat van gekende teksten en zo stilaan tot de woorden en tenslotte tot de letters komt. Hier krijg je eerst een analytisch proces, daarna, wanneer met de letters nieuwe woorden, en met de woorden nieuwe zinnen gemaakt worden, ook een synthetisch proces.

Hiermee is het hoofdstuk herhaling afgewerkt. Het hele programma, hier uiteengezet, neemt in de dagelijkse praktijk slechts 5 minuten in beslag. Het hele hoofdstuk herhaling (schriftelijk en mondeling) vergt dagelijks dus een kwartier van de tijd die voorzien is voor het hoofdonderricht. We kunnen nu aan de nieuwe leerstof gaan beginnen. Daarom zal ik in deel 11 dé blikvanger van het Steinerschoolonderricht in de eerste klas aansnijden: het aanbrengen van de LETTERBEELDEN.

Nog één opmerking: het is nu Pasen. Hoever staan de kinderen van de eerste klas wat lezen betreft?

Aan de hand van de klassikale oefeningen, zoals ze in deze 10 hoofdstukken beschreven zijn, begonnen 16 van de 23 kinderen uit de eerste klas spontaan te lezen. Zonder individuele hulp. (3 kinderen konden wel al lezen toen ze aan de eerste klas begonnen). 7 kinderen vonden niet spontaan hun weg. Maar in de loop van de laatste week slaagden 5 erin, mits enige individuele hulp, om de techniek van het lezen te verwerven.

We zijn, klassikaal gezien, dus drie maanden achter op wat in het reguliere onderwijs gebruikelijk is. Maar je moet eens bedenken wat deze kinderen intussen allemaal meegekregen hebben aan inhoud, aan wilsontplooiing, aan kunstzinnigheid, aan creativiteit. En wat ik toch wel bijzonder belangrijk vind: zonder dwang. Puur uit enthousiasme, gedragen op een goed onderbouwde methode, vinden de kinderen bij zichzelf de nodige motivatie om de techniek van het lezen te verwerven. Je moet ook maar eens zien met welke geestdrift de kleine klasbibliotheek gelezen wordt. Lezen is helemaal geen saaie oefenstof. Het leren lezen is niet vergezeld van concurrentie. Het is geen materie om punten te scoren. Het is geen noodzaak om te laten zien aan de andere kinderen, aan de leraar, aan de ouders, hoe flink ze vorderen. Nee, lezen is een natuurlijke zaak. Een verwerven van wat één van de grootste kultuuruitdrukkingen is van de mens. Respect hiervoor was het uitgangspunt. Nu kunnen de kinderen deel hebben aan deze cultuur. Zo is leerstof tot ontwikkelingsstof geworden. Zo komt het ook dat je in de eerste klas nu kinderen vindt die andere kinderen helpen bij het lezen. Heel spontaan bieden ze hun hulp aan. Komt een kind een boekje halen en zegt: "Maar ik kan de woorden nog niet lezen". Hoor ik een ander zeggen: "Ik zal je wel helpen". En samen lezen ze het boekje. Waarbij de één de ander niet zomaar alles voorzegt. Nee, ze helpen elkaar écht. Is dat niet het mooiste wat er is? Als je zo van jongsaf aan elkaar helpt, is het dan nog nodig om verdraagzaamheid te gaan etaleren op de Brusselse boulevards?

En is het eigenlijk wel zo dat we in de Steinerschool in de eerste klas achterstaan ten opzichte van het reguliere onderwijs?

De kinderen kennen vlot alle grote drukletters (letterbeelden), alle kleine drukletters (leesletters); ze kennen heel wat hoofdletters uit het lopend schrift (ze leggen die regelmatig als vorm), hebben alle voorbereidende schrijfoefeningen gedaan en zijn nu volop bezig aan het verwerven van het lopend schrift. Dit alles dus nog maar enkel en alleen wat het technisch kunnen betreft qua lezen en schrijven. Maar de kinderen

hebben nog zoveel meer geleerd. Zou ik dan misschien de vraag in de andere richting mogen stellen: "Krijgen de kinderen in de reguliere scholen wel waar ze recht op hebben?"

# 9

## DE LETTERBEELDEN

In een maandblad van een Vlaamse Steinerschool las ik onlangs: 'De juf leerde mij de letters, maar lezen heb ik zelf geleerd'. Het klinkt mooi. En het zal, voor dat bepaald kind, misschien ook wel zo geweest zijn.

Hoe komt het dat zo'n kind dat zegt?

Omdat wat de juf gedaan heeft zo rijk, zo intens geweest is. Voor een kind van 6 of 7 jaar is het indrukwekkend hoe de leraar de letterbeelden in de Steinerschool aanbrengt. Dat werkt diep in de ziel. En is voor de meeste kinderen onvergetelijk.

Dat de juf intussen veel inspanningen gedaan heeft om het lezen vlot te krijgen: dat vergeet het kind gelukkig. Al gebeurt het toch ook elk jaar opnieuw dat een kind in de eerste klas zichzelf leert lezen. Kort na de kerstvakantie zag ik een meisje in de eerste klas een boekje nemen uit de kleine klasbibliotheek. Ik wist heel goed dat ze niet kon lezen, maar ik liet ze begaan. Even later ging ik naast haar zitten en hoorde dat ze de woorden zachtjes las. Verwonderd vroeg ik haar of zij het boekje kende (misschien door mama voorgelezen), of dat ze het nu zelf echt las. 'Ja', zei ze, 'vroeger kon ik niet lezen, maar nu wel'. Ze had het helemaal zelf ontdekt.

Is dan al wat ik in de vorige 10 afleveringen beschreven heb, overbodig?

Helemaal niet: het is allemaal juist heel hard nodig om dit spontane lezen te ondersteunen. Het draagt er allemaal toe bij opdat het kind op een bepaald moment moge ontdekken dat het kan lezen. Dat is voor een kind bijzonder waardevol: zelf ontdekken.

Maar één zaak laten we de kinderen niet zelf ontdekken: dat zijn de letterbeelden. Die worden door de leraar met veel inspiratie gebracht, en aan de kinderen aangeboden. Het is misschien wel het element van de Steinerpedagogie dat het meest tot de verbeelding spreekt.

Het is niet helemaal correct te beweren dat we de kinderen de letters niet zelf laten ontdekken. Heel wat kinderen kennen al verschillende letters vóór ze in de eerste klas komen. De letters van hun eigen naam kennen ze meestal al. In de loop van de eerste klas leren ze er spontaan nog wel bij. Maar dat geeft niet. De leraar brengt de letterbeelden toch aan. Als de kinderen de letters al kennen, is het meestal een groot plezier om te ontdekken vanuit welk beeld de leraar de letter aanbrengt. Dan weten de kinderen soms al welke letter uit een bepaald sprookje zal tevoorschijn komen. Als de leraar daarop kan inspelen is het aanbrengen van de letterbeelden een heel prettige zaak: hij kan het samen met de kinderen doen.

Er zijn twee soorten letters: de klinkers en de medeklinkers. Bij het aanbrengen wordt er een groot onderscheid gemaakt. De klinkers worden niet in een beeld gebracht, maar vanuit een beleving, een zieletoestand. Dit heb ik beschreven in hoofdstuk vijf

van deze reeks. Daarom dat ik me nu beperk tot de medeklinkers.

Eerst komt het sprookje. Elke letter komt uit een ander sprookje, of uit één sprookje komen verschillende letters. Het kan op de twee manieren. Het is trouwens helemaal niet nodig om elke letter via een beeld aan te brengen. Denken we maar aan de letters X, Q en Y: die kunnen even goed zonder beeld. De letter N heb ik ook zonder beeld gebracht, wel vanuit de beweging. Het is dus niet zo dat elke letter via een beeld móet aangebracht worden. Ook hier geldt dat afwisseling de zaak levendig houdt.

Uit het sprookje komt een beeld. Bijvoorbeeld de koning. Of de prins. Of een andere figuur. Dit beeld wordt geschilderd en getekend. Het geschilderde beeld is, door de nat-in-nat-techniek, nog heel omfloerst. Daardoor ook nog heel vrij. Het getekende beeld is al veel exacter. Uit dat getekende beeld komt dan de letter. Hier is het beeld tot lijn gestileerd. Die lijn stelt een letter voor. Het is voor een kind van 6 al een hele abstractie, dat een bepaalde lijn of lijnencombinatie een bepaalde klank voorstelt. Maar dank zij het beeld komt die abstractie geleidelijk. Het beeld achter de letter heeft enkele grote voordelen. Het is in de eerste plaats een waarachtig beeld, niet zomaar iets uit de lucht gegrepen omdat de letter er uit moet kunnen komen. Het beeld komt uit een sprookje. En door dit beeld wordt telkens als het kind de letter ziet het sprookje weer opgeroepen. Als je dan beseft dat een (goed) sprookje een levensverhaal is, waarin een beeld gegeven wordt van het hele aardse mensenleven, dan weet je dat elke letter zich diep met het zielewezen van het kind verbindt. Het is dus aan de leraar om die sprookjes te kiezen die dat karmische proces ondersteunen. Al moet dat ook weer niet voor elke letter.

Een ander groot voordeel van het sprookjesbeeld is dat de kinderen met een grote eerbied de letter tegemoet treden. De letter wordt hen immers geschonken door de sprookjesfiguur. De Koning schenkt de K, de Prins de P enzoverder. Natuurlijk kan de K ook van een Kapitein komen, en de P van een Prinses of van nog een andere figuur.

Na het ten geschenke krijgen van de letterbeelden, zijn de letters bestemd om gebruikt te worden. Voor het schrijven en het lezen. Hoe dat gebeurt heb ik in de vorige afleveringen uiteen gezet.

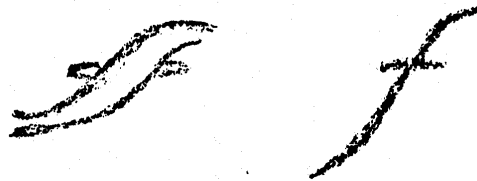
Samengevat: Hoe wordt een letter aangebracht?

- 1: Het sprookje vertellen.
- 2: Een beeld eruit distilleren.
- 3: Het beeld schilderen.
- 4: Het beeld tekenen.
- 5: De letter tekenen.
- 6: Namen en woorden schrijven waarin de letter voorkomt.

Om zeker te zijn dat de kinderziel zich voldoende sterk met de sprookjesbeelden

verbindt is het gewenst het sprookje beeldend te vertellen. Niet voor te lezen. Dan een nacht eroverheen laten gaan vóór het letterbeeld eruit gehaald wordt. Dat houdt in dat het niet zo best is om dezelfde dag een sprookje te vertellen en het letterbeeld eruit te halen. Dat is haastwerk. En dus te oppervlakkig. Het gevolg is wel dat er per letter minstens twee dagen nodig zijn. Om die reden geef ik er de voorkeur aan verschillende letterbeelden uit één sprookje te halen. Dan hoef ik, telkens ik een nieuw letterbeeld aanbreng, slechts het sprookje te herhalen (of het te laten herhalen door de kinderen: spreekoefening!), zodat de beelden weer wakker gemaakt worden, en ik onmiddellijk het letterbeeld kan brengen. Op deze manier kunnen alle letterbeelden aangeboden zijn in de loop van het eerste trimester. Het tweede en derde trimester dienen dan om de reeks uit te breiden met de tweeklanken en om stilaan los te komen van de letterbeelden. Dit laatste is ook belangrijk; door schrijven en lezen zullen de beelden achter de letters stilaan verdwijnen en zullen de letters opgaan in het lezen en schrijven, ze staan dan ten dienste van de tekst en de inhoud ervan.

Tot op heden is het de gewoonte in vele Steinerscholen om in de eerste klas alleen de grote drukletter aan te leren. Dit lettertype leent zich uitstekend om getekend en geschilderd te worden. Het is ook het lettertype dat gemakkelijk vanuit een beeld naar voor geroepen kan worden. Nochtans geeft R. Steiner geen aanduidingen dat dit zo moet. Het voorbeeld dat hij zelf geeft komt trouwens uit het lopend schrift.



De hele eerste klas lang wordt dan met de grote drukletter gewerkt. In de tweede klas leren de kinderen de kleine drukletter (leesletter) en de schrijffletters (lopend schrift). De geschreven hoofdletters (sierlijke hoofdletters uit het lopend schrift of normschrift) komen dan dikwijls pas echt goed aan bod in de derde klas.

Deze werkwijze heeft echter nadelen. Ze is, vooral voor de eerste klas, té eenzijdig. De kinderen alleen met de grote drukletter vertrouwd maken heeft tot gevolg dat zij zich te sterk met één lettertype verbinden. Zij beginnen heel vlot met dit lettertype te schrijven (eigenlijk tekenen), en de snelle kinderen hebben na de eerste klas in feite geen behoefte om nog lopend schrift te leren. Ze kunnen zich van de grote drukletter veel te goed bedienen. Ze zijn er zo handig mee dat ze jaren later nog regelmatig de grote drukletter gebruiken om snel iets op te schrijven. Dat is niet zo erg. Veel erger is dat de kinderen die in de loop van de eerste klas beginnen met lezen geen boeken

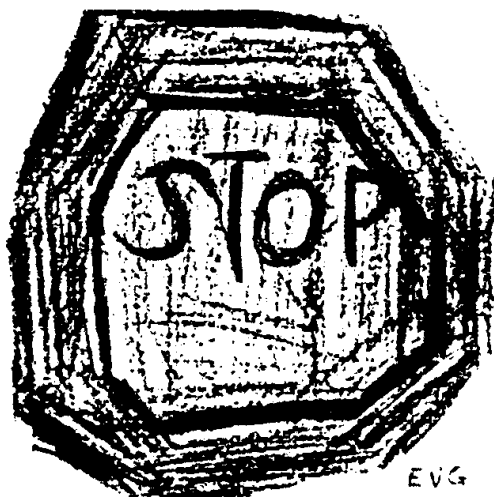
vinden die dit lettertype aanbieden. Alles wordt gedrukt in de kleine drukletter, en de grote wordt gebruikt waarvoor ze dient: voor eigennamen en voor het begin van een zin. Het is dus een beetje onlogisch: de kinderen eerst enthousiast maken voor het schrijven en het lezen, maar ze dan niet de nodige voeding geven, zodat ze op hun honger blijven. Komt er nog bij dat de kinderen niemand in hun omgeving (vader, moeder, familie, leraren) met de grote drukletter zien schrijven, iedereen gebruikt het lopend schrift. Dat zij dat niet zomaar direct kunnen, beseffen ze wel, maar de leraar mag wel de aanzet geven om het te leren. Het lijkt me daarom ook beter in de eerste klas elk letterbeeld ineens in vier types te brengen.

- de grote drukletter
- de kleine drukletter
- de kleine schrijffletter
- de grote schrijffletter (hoofdletter).

Alhoewel het geen noodzaak is ben ik bij elk letterbeeld uitgegaan van de grote drukletter, (behalve de f) en heb ik de drie andere types er bij gegeven. Het kon ook anders. Bv. uitgaan van de schrijffletter zoals in Steiners voorbeeld. Iedere leraar kan er op zijn manier mee omgaan.

Het gebruik van de vier lettertypes heeft tot gevolg dat het aanbrengen van de letterbeelden sterk met de vier temperamenten kan verbonden worden.

De grote drukletter gaf ik een cholische ondertoon: telkens we iets met nadruk willen bekend maken gebruiken we de grote drukletter. Het duidelijkst voorbeeld, dat de kinderen maar al te goed kennen, is het STOP-teken bij een kruispunt.



De grote drukletter

Balder

Ook titels staan dikwijls in kapitalen. De kleine drukletter daarentegen is minder opvallend. Toch is het het meest gebruikte lettertype. Elk gedrukt boek staat ermee vol. En in een boek kan je al lezend zo wegdromen in je voorstelling. Het heeft iets flegmatisch. ook op straat: tegenover de grote drukletters van STOP en de opdringende kapitalen van reclameborden, staan de wat vriendelijker wegwijzers die met de kleine drukletter wijzen waarheen de weg gaat. De kleine schrijffletter is als lopend schrift een haastig baasje. Zo haastig dat de letters aan elkaar gaan hangen. Het ziet er bijzonder sanguinisch uit. Maar om het te leren moet je je houden aan de regels van het lopend schrift. Het heet ook normschrift. Normen en regels: dat is meer melancholisch. Dat vind je ook bij de hoofdletters: zorgvuldig en met aandacht te werk gaan. Maar als je het goed kan is het resultaat heel bevallig: het wordt sanguinisch. De wereld van de letters wordt voor een eerste-klaskind héél levendig op deze manier. En ze krijgen nog meer



bewondering voor de letterbeelden, die niet meer star, maar zo beweeglijk zijn in hun verschijning. Om de letterbeelden nog intenser met de temperamenten te verbinden krijgt elk lettertype zijn specifieke kleur: rood voor de cholische grote drukletter, groen voor de flegmatische kleine drukletter; blauw voor de melancholische kleine schrijfletter, geel voor de sanguinische sierlijke hoofdletter. Maar de keuze van deze kleuren is een persoonlijke zaak. Het kan dus ook anders. De kleuren zijn er alleen bij het aanbrengen van de letterbeelden. Daarna kiest elk kind zijn eigen kleuren. En later verdwijnen de kleuren helemaal wanneer de kinderen aan pen of vulpen toe zijn.

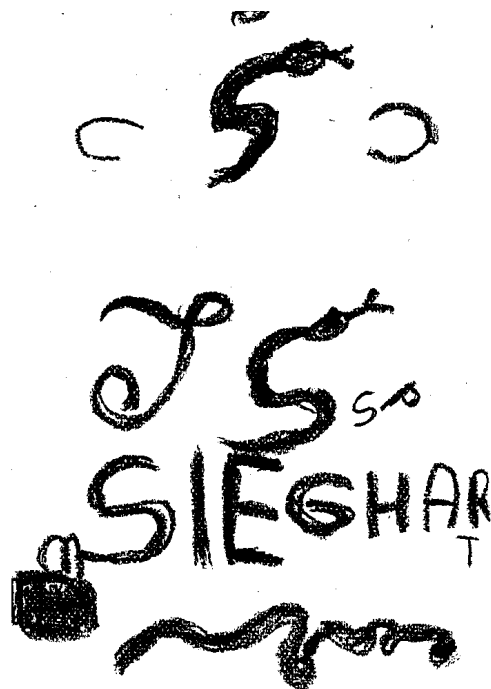
## EEN SPROOKJE, EEN LETTER.

Een bondige reis doorheen het alfabet. Kriskras. Van hier naar ginder. Zo worden de letters ook aangebracht in de eerste klas. Zeker niet in alfabetische volgorde. Maar nu eens een letter middenin, dan weer een vooraan of achteraan het alfabet. Zit er dan geen volgorde in?

Toch wel.

Na de klinkers A - E - I - O - U komen de medeklinkers. Uit het grote aanbod kies ik die medeklinkers die bij het spreken gemakkelijk aangehouden kunnen worden. Zoals de M, de L, de S. Dat doe ik heel bewust, omdat ik deze letters in de ritmieklessen kan verbinden met het euritmisch gebaar. Het gebaar van deze letters kan dan overgaan in dit van de klinkers zodat het aaneenvoegen van medeklinker en klinker al in een heel vroeg stadium vanuit het gebaar kan gebeuren. Dit is een aanzet om tot lezen te komen. Als contrast kies ik dan ook wel een medeklinker die juist niet aangehouden kan worden. Dat kan een K zijn, of een T, of een B, enz. In deze eerste klas kwam ik tot volgend lijstje van letters die eerst aan bod zouden komen:

S L K M

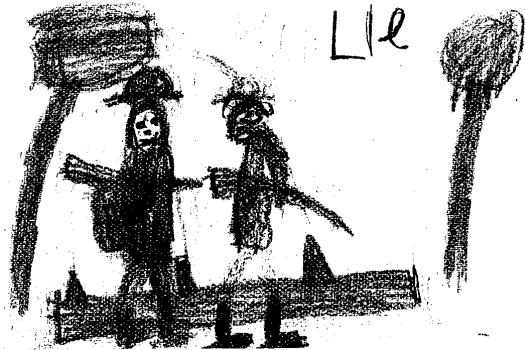


De letter S

Balder

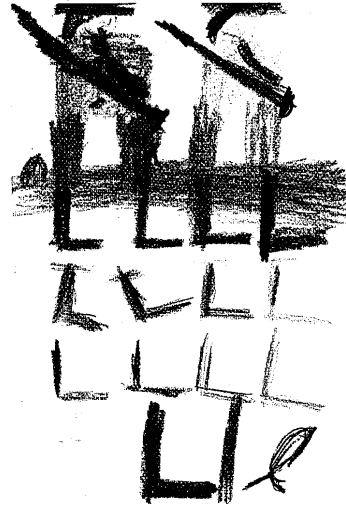
Vóór de aanvang van het schooljaar had ik nog niet uitgemaakt dat deze vier letters eerst aan de beurt zouden komen. Dat liet ik liever afhangen van de klassituatie. Wat ik wél wilde was bij het begin van het schooljaar een letterbeeld kiezen uit een sprookje dat heel goed geschikt was om het jaar mee aan te vangen. Het eigen sprookje dat ik vertelde op de eerste schooldag wilde ik niet gebruiken. Liever één uit Grimms verzameling. Dat sprookje moest in beelden een hele levensloop schetsen. Men noemt zo een sprookje ook wel een lotssprookje. Het werd voor deze klas: "De witte slang". Hierin worden prachtige beelden geschetst van de levende natuur, van eerbied, inzet, trouw en dienstbaarheid. Dat wilde ik de kinderen aanbieden. De uiterlijke aanleiding om dit sprookje te kiezen was de

letter S die ik in het beeld van de slang eruit kon halen. Die S was dan speciaal bestemd voor Sieghart, die toch wel opvallend door lengte en rijpheid en vrij onverwacht in deze klas terecht kwam. Het zou voor hem een goede entree zijn.



Tim

De letter L



De letter L

Sieghart

Met de letter L, uit het sprookje: "*De laarzen van buffelleer*" wilde ik aansluiten bij het karakter van de prille kindergroep: heel beweeglijk, sanguinisch. Het sprookje is vrolijk, lichtvoetig, met toch een waardevolle ernstige grondslag. En met de letter L begon de naam van de leraar: mooi meegenomen dus. Zo was de trend gezet: bij elke nieuwe letter zouden we op zoek gaan wiens naam ermee begon.



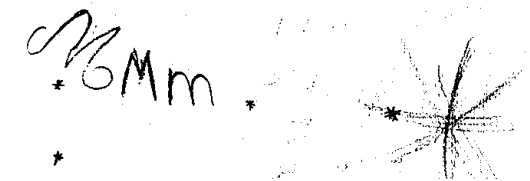
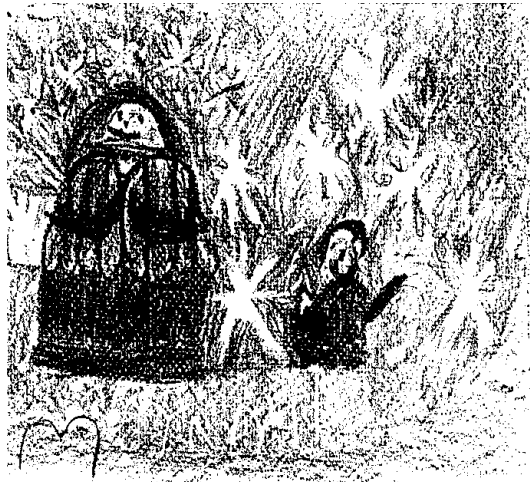
De letter K

Tine C



Balder

De letter K



Tine J

De letter M



De letter M

Tim

Toen stierf Leentje, het kleine zusje van Tine. Tine was er heel bedroefd om. In de klas leefden de kinderen mee met haar, troostten haar. Twee sprookjes waarin aardse droefheid en hemelse bescherming als grondtoon klinken: "*Het meisje zonder handen*" en "*Het kind van Maria*" werden nu verteld. De kinderen konden zich er op dat moment bijzonder goed mee verbinden. En via deze sprookjes dus ook met de letters die hieruit tevoorschijn kwamen. De koning in "*Het meisje zonder handen*" schonk ons de letter K. Maria en haar omhullende mantel schonken de letter M.

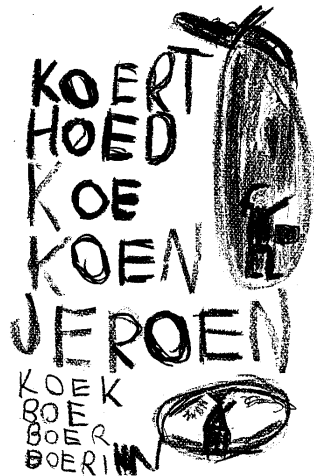
Uit deze vier voorbeelden zie je hoe de activiteit in de klas de uiterlijke elementen opneemt en verwerkt. Het is levende pedagogie. Vergelijk dat even met de leesmethodes, vastliggend in leerboeken. Bedenk dan ook hoe moeilijk een leraar in het reguliere onderwijs het heeft om de wereld van het kind in de leerstof te betrekken. In de Steinerschool hebben we de handen vrij: al wat uit de wereld het kind tegemoet komt kan opgevangen en verwerkt worden. Op een zinnige manier. Zo dat het kind geen breuk ervaart tussen leven en leren.

De M, de L, de K en de S kregen elk een apart sprookje toebedeeld. Dat betekende ook dat elk letterbeeld ingeleid werd door de vertelling van het sprookje. Er werd, zo mogelijk, over geschilderd en getekend. En pas de dag na de vertelling werd het letterbeeld eruit gedistilleerd en als geschenk aan de kinderen aangeboden.

De vier medeklinkers die de kinderen nu gekregen hadden werden op alle mogelijke manieren geoefend, in de vier verschillende lettervormen. Bij de dagelijkse ritmische

oefeningen en herhalingen werden ze gesproken, in het gebaar gebracht en gelezen.  
Een eerste taalperiode was hiermee afgesloten.

## EEN SPROOKJE, VEEL LETTERS.



De klank OE

Siegwart

De tweede taalperiode werd volledig besteed aan nieuwe letterbeelden. Maar eerst moest nog een klank in beeld gebracht worden die wij in het Nederlands niet als klinker kennen, maar die geschreven wordt als een combinatie van twee klinkers: de OE. Daarna konden we aan een reeks medeklinkers beginnen. Nu kwam er echter een groot onderscheid met de eerste periode. Tóen kreeg elke medeklinker een eigen sprookje mee. Nu moesten verschillende medeklinkers één sprookje delen. Met het sprookje: "De ganzenhoedster" was heel wat mogelijk. Zonder beeld, maar zuiver op de klank, op het luisteren, werd de OE geleerd. Die klank hoorden we in:

ganzenhoedster Koert hoed bloed

Van zodra de OE gekend was, werd ze in de rij van de klinkers opgenomen. Dan de medeklinkers: W, V, F, G, CH.

Ik nam ze uit dit sprookje omdat er figuren in komen die deze letters kunnen schenken. Maar deze letters horen ook bij elkaar. W en V zijn in beeld en spraak nauw verwant. De F hoort bij de V. En G en Ch horen op dezelfde manier bij elkaar als V en F.

De W kregen we van Wind, Water en Wolken. Met het spreukje dat de ganzenhoedster zei:

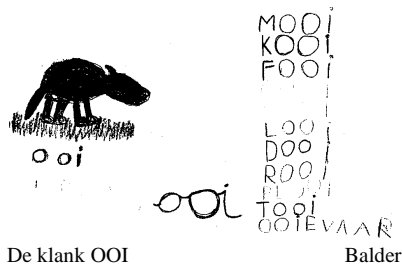
WAAIE, WAAIE WINDJE,  
DE HOED VAN KOERT GEROOFD...  
DAT HOEDJE MOET HEM KNECHTEN,  
TOT IK MIJN GOUDEN VLECHTEN  
GELEGD HEB OM MIJN HOOFD.



Jof

De klank EU

De EU kregen we van de voeten van de reus: E en U horen hier bij elkaar.



Een OOI is een schaap dat lammetjes krijgt: het was er de tijd van het jaar voor. En ooi stond ook model voor OEI en AAI.



NG \* NK NK  
 HONING \* BANG \* STANG \* RANK \* PINK \* STANK

Tim De klanken NG en NK



NG<sub>ng</sub> NK<sub>nk</sub>  
 ng nk  
 KONING HONING BANG PINGPONG STANG RINKRANK BINK PINK STANK

De klanken NG en NK

Tine J

NG en NK vonden elkaar in het sprookje "De oude Rinkrank": aan de ene kant de kon<sub>ng</sub>, aan de andere kant Rin<sub>nk</sub>rank. Hier was het auditieve belangrijker dan het beeld.

Maar in dit sprookje kwam er een mooi contrast tussen de koning en de oude Rinkrank, zodat deze twee elk een rij woorden onder hun hoede konden nemen. De ng-woorden zullen voortaan onafscheidelijk bij kon<sub>ng</sub> horen, de nk-woorden bij Rin<sub>nk</sub>rank.

## SCHRIJVEN

Hiermee gaf ik een kijk in de creatieve aanpak, in de kunstzinnige pedagogie. Het is een voorbeeld van de wijze waarop de leraar eerst zelf de leerstof verwerkt en ze dan aan de kinderen levendig aanbiedt. Ik wou er ook mee laten zien hoe niet élke letter uit een beeld hoeft te komen. Maar dat er vele mogelijkheden zijn. Het zou toch al te jammer zijn dat het aanbrengen van de letterbeelden in de eerste klas gelijkgesteld zou worden met het schema: sprookje - beeld - letter. Ik ben er voorstander van om steeds opnieuw verrassend en fris met de zaken om te springen. Dus liefst geen stereotiepe werkwijzen of methodes.

De eerste klas is bijna ten einde. De kinderen lezen individueel en klassikaal nu verhaaltjes. Letter- en woorddictees gaan dagelijks vlot van de hand. De woorden zijn al een hele tijd niet meer éénlettergrepig. En het schrijven doen de kinderen nu al tamelijk vlot in lopend schrift. (De manier waarop het schrijven in de loop van de eerste klas aangebracht wordt, komt volgend jaar aan bod in De Weekberichten van De Wingerd). Zodat we het schooljaar kunnen besluiten met heel consequent te zijn:

De drukletters gebruiken we voor het lezen.

De schrijffletters voor het schrijven.

De kinderen schrijven teksten die ik voor hen gemaakt heb, of schrijven zelf gevonden tekstjes op. Zoals ik er nu regelmatig cadeau krijg.

Dag meneer cielen.  
 onze koer zit ndast mij  
 ik voel in zijn mondje  
 en hij heeft al een  
 tandje.

-van Éine Jacquemain ♥



Nog één moeilijkheid moet overwonnen worden: wat de kinderen nu opschrijven (in lopend schrift) moeten ze ook kunnen lezen. En dat vraagt nog wat oefenen.

Hoe zit het nu met de dagelijkse tijdsindeling?

Na de muziek, de ritmiek en de herhaling (mondeling en schriftelijk) schiet er nog ruim een uur over voor de nieuwe leerstof en de verwerking ervan door de kinderen. Het aanbrengen van de nieuwe leerstof duurt niet lang. Daarvoor is een kwartier ruim voldoende. De rest van de tijd is beschikbaar voor de individuele verwerking van de leerstof. De leraar heeft dan ook de handen vrij om kinderen individueel te begeleiden. Hij kan hier en daar wat helpen, hier en daar laten merken wat hij goed of mooi en niet goed vindt. Hij kan zich zelfs wat langer bezig houden met kinderen die op een of andere manier wat intensiever moeten geholpen worden.

In school hebben de kinderen dus al minstens een half uur per dag om individueel te werken. Als er daarna thuis ook zo'n half uur per dag kan gevonden worden om iets te doen in verband met wat in de school gedaan is, dan ontstaat er een goede regelmaat en een goede gewoonte.

Luk Cielen

Januari - juni 1992