

WORDT ER BIJ DE METHODIEK VAN HET LEREN LEZEN
VOLDOENDE PROFIJT GETROKKEN
VAN DE ANALOGIEWERKING?

S. J. NIJDAM

Wie kennis neemt van de literatuur betreffende het leren lezen, zal daarin weinig aantreffen over de hoogst belangrijke, ja zelfs beslissende rol die de analogie in dit proces vervult. Dit geldt zowel nationaal als internationaal. In het overigens uitstekend gedocumenteerde werk van Artur en Erwin Kern „Lesen und Lesenlernen”¹ komt dit onderwerp slechts een enkele maal aan de orde, als de auteurs de methode van Gedicke (2e helft 18e eeuw) beschrijven: „Durch ein dunkles Analogiegefühl kommt dann schliesslich auch das Lesen von fremden Stoff zustande”.

Van een scherp onderkennen en een systematisch methodisch profiteren van deze in het kind werkende kracht is nergens sprake. Dat vinden we voor zover mij bekend alleen bij de didacticus A. Jager, die reeds omstreeks de twintiger jaren heeft gewezen op het grote belang van de analogie voor het taalonderwijs² en het leren lezen³.

De betekenis van de analogie voor het taalonderwijs wordt de laatste tijd gelukkig meer en meer erkend. Het is alleen verwonderlijk dat dit zo laat gebeurt. Reeds jaren geleden immers werd door vooraanstaande psychologen gewezen op de belangrijke rol die de analogie bij de gehele taalontwikkeling van het kind vervult. Het gaat daarbij niet om het leren toepassen van regels maar om een in het kind werkende, stuwende en scheppende kracht.

Ik ga daarop hier niet dieper in, maar ik wil alleen de vraag stellen: Als de analogiewerking van zo groot belang is bij het leren spreken, kan zij dit dan ook niet zijn bij het leren lezen? Met andere woorden: Kan, of liever moet de didactiek van het leren lezen niet in de leer gaan bij de natuurlijke taalontwikkeling van het kind?

Ik meen dat hierop een positief antwoord kan worden gegeven en deze mening berust op tal van ervaringen van mijzelf en anderen. Door middel van de analogiemethode is het mogelijk gebleken kinderen lezen te leren *zonder analyse en synthese* à la Hoogeveen, *zonder te spellen*, d.w.z. zonder afzonderlijke verklanking van de lettertekens en de samenvoeging daarvan. Dit ging niet alleen op voor normale kinderen,

maar ook en zelfs speciaal voor kinderen met een zeer laag intelligentie-niveau en voor legasthene kinderen.

Het principe van de globaliteit kan bij deze methodiek gedurende de gehele ontwikkeling van de leesvaardigheid worden gehandhaafd, waardoor een optimale mogelijkheid wordt geschapen voor het verkrijgen van een goede leesattitude en een goede leestoon.

Het spellend leren lezen moet om velerlei redenen worden afgewezen. Het is een belemmering voor het verkrijgen van een goede leestoon en niet zelden voor het begrijpen van het gelezene. Het kweekt een verkeerde leesattitude aan, doordat de kinderen niet wordt geleerd een woord als één geheel op te vatten en als het ware in de kern aan te grijpen, maar in plaats daarvan de letters successievelijk te verklanken, waardoor bij wat meer gecompliceerde woorden zich dikwijls grote moeilijkheden voordoen.

Ter verduidelijking het volgende. Voor het lezen van de woorden *hakken* en *haken* is het nodig dat in deze woorden de „kernen” resp. *akke* en *ake* worden onderkend. Is een leerling ingesteld op het successievelijk verklanken van de letters, dan wordt in beide gevallen eerst *hak* gelezen. De intelligente lezer herstelt zich in de regel wel, maar de minder vlugge stokt hier.

Nu heeft men dit probleem bij de analytisch-synthetische methode trachten op te lossen door het aanbrengen van streepjes tussen de lettergrepen, maar dat is een verschuiving van het probleem en geenszins een werkelijke oplossing. Het is dan ook wel mogelijk met de analytisch-synthetische methode bij de meeste kinderen vrij snel (schijn)-resultaten te bereiken, zolang het gaat om het spellend lezen van ongecompliceerde woorden, zoals b.v. *raam*, maar dit heeft met echt lezen weinig te maken.

Vaak komen in het tweede en derde leerjaar grote moeilijkheden, niet alleen met het lezen, maar ook met het zuiver schrijven, o.a. met het hiervoor besproken geval *hakken* en *haken*.

Bij de afwijzing van het spellend leren lezen op de hiervoor genoemde gronden is nog buiten beschouwing gelaten het vaak onnatuurlijke en voor veel kinderen moeilijk te vatten oefenen in auditieve analyse (Wat hoor je achteraan *aa-aa-aa-p?*), dat zowel om psychologische als didactische redenen moet worden veroordeeld. ⁴

In het aprilnummer van Paedagogische Studiën komt een artikel voor van Prof. Dr. F. Grewel over de problematiek van het leren lezen. Het

lezen en spellen vormen volgens de schrijver blijkbaar een onverbreekelijke eenheid, zo zelfs dat ze aan het eind van het artikel door streepjes worden verbonden: lezen-en-spellen. Ook bij het globale leesonderwijs is volgens Prof. Grewel niet aan dat spellen te ontkomen. „De kinderen moeten”, zo schrijft hij, „leren *deglobaliseren*: d.w.z. vroeg of laat moeten ze leren *spellen*, wat immers het wezen van ons leessysteem uitmaakt”. De schrijver toont zich niet enthousiast over de globalisatie: „Als nu de globalisatiemethode betere resultaten geeft dan de analytisch-synthetische! Maar dat is nu juist *niet* het geval. Dat gaf Van der Velde die er zo voor geijverd had, in zijn verslag als inspecteur van het onderwijs al toe. En dat is de internationale ervaring. Wij zien veel meer kinderen met leesmoelijkheden, leeszwakte, die globaliserend hebben leren lezen dan onder hen die het analytisch-synthetisch bijgebracht is.” Prof. Grewel kan het weten, want hij wordt uit hoofde van zijn functie regelmatig met de problemen van de legasthenie geconfronteerd. Zijn betoog lijkt op een „terug naar Hoogeveen” en hij staat daarin zeker niet alleen.

En toch en toch. Het is duidelijk dat hier de orthodoxe eenzijdige opvatting van de globalisatiemethode in het geding is. Bij deze methode werd te veel verwacht van de spontane „doorbraak”, die bij sommige kinderen vroeg, bij andere laat en bij enkele nooit tot stand kwam. Aan de afzonderlijke letters werd, op het voorbeeld van Decroly, te weinig aandacht geschonken.

Men was er huiverig voor, omdat men ze immers niet als klankelementen wilde hanteren. Dat er ook nog een andere weg was, namelijk die van de analogie, waarbij de letter in het middelpunt van de belangstelling kan worden geplaatst, nochtans *zonder dat ermee gespeld* wordt, heeft men niet ontdekt.

Het lijkt mij de moeite waard eens wetenschappelijk te onderzoeken of de problemen die zich voordoen bij het werken zowel met de „orthodoxe” globaalmethode als met de analytisch-synthetische werkwijze ook aan de dag treden bij het werken volgens het analogieprincipe. De ervaringen opgedaan in de betrekkelijk korte periode waarin op diverse scholen met deze laatste methode werd gewerkt, wettigen de verwachting dat veel van deze problemen niet zullen voorkomen of althans minder groot zullen zijn.

Hoe werkt nu die analogiemethode?

Het principe is praktisch gerealiseerd in de methode Ans en Hans 5. Het is hier niet de plaats voor een uitvoerige beschrijving van deze me-

thode. Een beknopte uiteenzetting vindt men in de pas verschenen brochure ten dienste van de kweekscholen, die bij de uitgever Samsom verkrijgbaar is.

Hier worden alleen de hoofdzaken besproken, waarbij in het bijzonder aandacht wordt geschonken aan het typisch nieuwe dat deze methode van alle andere tot nu toe verschenen methoden onderscheidt.

In de beginfase wordt een klein aantal woorden globaal ingeprent. Dit gebeurt spelenderwijs d.m.v. flanelbordfiguren met etiketten (klassikaal) en lotto's met woordkaartjes (individueel).

Al spoedig worden globaal lesjes gelezen die zeer eenvoudig van structuur zijn en de neerslag vormen van een inleidend verhaaltje

Bijvoorbeeld:

daar is vader

daar is ans

daar is hans

vader en ans en hans

Deze lesjes liggen in het gehoor en de kinderen kunnen ze dan ook spoedig lezen. De lesjes worden met de woordkaartjes gelegd, overgetrokken en nageschreven. Door regelmatige herhaling – kinderen herhalen graag bekende verhaaltjes en liedjes – worden de lesjes al spoedig min of meer uit het hoofd gekend. Dit is allerm minst een bezwaar, als er maar op doelmatige wijze voor structurering van de globaliteiten wordt gezorgd. De structuren van de lesjes en van de zinnen worden bewust gemaakt door b.v. te vragen: Waar staat „vader”? Waar staat „daar”? Hoe vaak staat er „ans”? Enz. Ook worden op het flanelbord en met de woordkaartjes nieuwe zinnen gemaakt.

De lesjes worden zeer geleidelijk wat moeilijker; in het eerste boekje ten hoogste 6 regels van 5 à 6 woorden. Veel herhaling van dezelfde woorden in andere structuren. Veel illustraties.

De leerlingen moeten het gevoel hebben dat ze lezen kunnen, dat het „helemaal niet moeilijk is”. Dit gevoel van het te kunnen is voor het leren lezen een geweldige stimulans. De methode is erop gericht dat de kinderen dit gevoel niet moeten kwijtraken.

Er mag nooit een voortijdig beroep op de kinderen worden gedaan dat ze het moeten „weten”. Het stellen van eisen waaraan het kind moeilijk kan voldoen, is al te vaak oorzaak van leesmoeilijkheden: onzekerheid en tegenzin in het lezen.

Het is ook niet nodig in dit opzicht iets te forceren omdat op een andere doeltreffender wijze wordt gezorgd, dat de kinderen zich de

leestechniek eigen maken. Eerst kunnen dan kennen is daarbij een belangrijk principe, dat ook bij het lezen van de volgende vijf boekjes van kracht is.

Als een woord niet kan worden gelezen, wordt het voorgezegd.

Op deze wijze blijft het beginsel van de globaliteit gedurende de verdere behandeling van de methode werkzaam.

Het spreekt vanzelf dat ook de context een belangrijk hulpmiddel is bij het vlot leren lezen, al dreigt hier het vooral bij het globale leesonderwijs optredende gevaar van te vlot en daardoor verkeerd lezen. Dit ook door Prof. Grewel gesignaleerde euvel wordt echter bij de analogiemethode tot een minimum beperkt door de speciale oefeningen die erop gericht zijn bij de leerlingen de functie van de afzonderlijke letter bewust te maken.

Voor zover het de hiervoor beschreven werkwijze betreft, onderscheidt de analogiemethode zich niet noemenswaard van de traditionele globaalmethode. Het bijzondere schuilt in de wijze waarop de *woorden* worden gestructureerd, de manier waarop de kinderen de functie van de letters leren kennen. Deze is principieel anders dan in iedere andere mij bekende methode.

Met het systematisch leren ervaren van die functie wordt reeds in een vroeg stadium begonnen. Het betekent echter niet dat de letters als *afzonderlijke klankelementen* worden gehanteerd.

Aan het flanelbord wordt met losse letters een bekend woord, bijvoorbeeld *fik* gehecht. De *f* wordt verwijderd. Wat staat er nu? Ook dat woordje is bekend: *ik*. Nu wordt de *f* er weer voor geplaatst: *fik*. Dat is een leuk spelletje: *ik - fik - ik - fik*. De leerlingen ervaren dat het woord *ik* door een *f* ervoor te plaatsen een ander woord wordt.

Daarbij wordt een in de methode zeer belangrijk principe in acht genomen: *De losgemaakte letter wordt nooit verklankt*. Alleen het overblijvende deel wordt uitgesproken: *ik*. Dit gaat niet in tegen het principe van de globaliteit. Beide woorden *fik* en *ik* zijn immers zelfstandige totaliteiten. Er vindt dus wel een visuele analyse en synthese plaats, maar geen auditieve à la Hoogeveen. De losgemaakte letter kan dan ook zonder bezwaar als *ef* worden uitgesproken. Ik ga hierop straks dieper in.

Het gaat er in dit stadium niet in de eerste plaats om de functie van de *f* zo vlug mogelijk te leren kennen. De leerlingen zullen die functie pas goed leren kennen door de werking van de analogie, maar dat is een groeiproces, dat men de tijd moet geven. De bedoeling is vooral dat

de leerlingen de functie van de „kern” *ik* in het woord *fik* en in analoge woorden ervaren. Die kern *ik* functioneert namelijk ook in b.v. de woorden *lik* en *tik*, die daarna op het flanelbord ontstaan.

In een later stadium functioneert de kern *ik* in een aantal analoge woorden van ingewikkelder structuur, b.v. in *blik*, *schrik*, *knikte* enz.

Door systematische oefeningen op het flanelbord raken de leerlingen vertrouwd met een groot aantal van deze woordkernen.

In het tweede boekje en ook in de daarop volgende boekjes wordt de neerslag van deze flanelbord oefeningen in de vorm van woordenrijtjes gegeven. Bijvoorbeeld:

van	ziet	fik
an	iet	ik

an	iet	ik
pan	niet	tik

an	iet	ik
kan	piet	hik

an met een pan
an met een kan

iet ziet piet
piet ziet iet niet

Deze woordenrijen zijn principieel anders dan de lees oefeningen van Hooegeveen. Het is niet de bedoeling dat de woorden „uit de volgorde van de foneem symbolen worden ontraadseld”, zoals Prof. Grevel het lezen karakteriseert. Integendeel. De rijtjes worden in verticale richting ritmisch gelezen: van- àn, an- pàn, an- kàn. Doordat de woorden al bij de spelletjes op het flanelbord aan de orde zijn geweest, worden ze gemakkelijk herkend. Bovendien geven kleine illustraties hier en daar een steuntje. Ook hier weer geldt het principe: *Eerst kunnen dan kennen*. Als een woord niet wordt herkend, wordt het eenvoudig voorgezegt. Deze analogie oefeningen worden dan ook meestal door de kinderen met dezelfde animo gelezen als de lesjes.

Bij de woordkernen zijn er ook die geen zelfstandige taalkundige betekenis hebben, b.v. de kern *oes* in *poes*. Het blijkt soms dat theoretici

bezwaren tegen deze z.g. zinloze woorden hebben. Van mensen die in de praktijk met de methode werken, heb ik nog nooit gehoord dat hier een probleem ligt.

De bezwaren houden dan ook geen steek. In de eerste plaats zijn deze kernen in dit verband niet „zinloos”. Ze functioneren als rijmwoordjes in de combinatie *oes-poes*. Dat is hun „zin”.

Kinderen maken graag zulke rijmpjes. Charlotte Bühler signaleert dat als volgt: „Reimen werden zu einem Spiel. Nach dem Prinzip „Reim dich oder fresz dich” wird Sinnvolles und Sinnloses in bunten Durcheinander gereimt: Mamma - damma, murre - durre.” Niemand zal bezwaar maken tegen het bekende kinderliedje „Van je erk, erk, erk, rijdt de koning door de kerk.” Toch zal men het woordje *erk* tevergeefs in Van Dale zoeken. De enige „zin” die het heeft, is dat het voor deze ene gelegenheid rijmt op *kerk*. De kinderliedjes wemelen van deze voor volwassenen „zinloze” woorden. Wie ze in de ban doet, moet kinderen ook niet op vocalisen laten zingen.

De kinderen noemen deze woordkernen toverwoordjes, omdat ze er, door er telkens een andere letter voor te plaatsen, nieuwe woorden mee kunnen „toveren”.

Er is in de methode wel een scherpe scheiding gemaakt tussen de lesjes en de analogieoefeningen. De eerste staan steeds op de linker, de tweede op de rechter bladzijden. Ze moeten met tweeërlei instelling worden gelezen, de eerste „om het verhaal”, de tweede „om de kunst van het lezen”. Kinderen maken zich die tweeërlei instelling gemakkelijk eigen.

Door het aanvaarden van de woordkernen zonder taalkundige betekenis was het mogelijk de kernen uitputtend te behandelen, d.w.z. dat alle in woorden voorkomende kernen aan de orde kunnen komen.

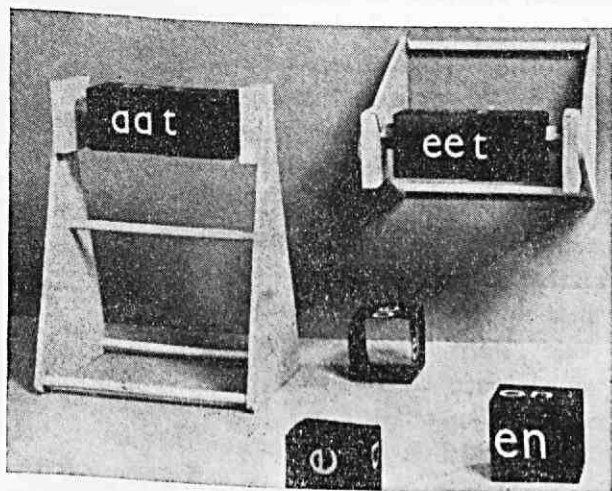
Dit gebeurt in de *analogierijen*, die het sluitstuk van de methode vormen. Met deze analogierijen wordt pas begonnen als de kinderen reeds geruime tijd vertrouwd zijn gemaakt met een groot aantal kernen. Ze worden op het flanelbord voorbereid. De onderwijzeres vertelt van *aat*, die in de eerste klas zit en een leuke jongen is. Het woord *aat* wordt aan het flanelbord gehecht. Maar *aat* komt altijd te *laat*, als hij naar school toe *gaat*. Achtereenvolgens verschijnen de woorden *laat* en *gaat*, waarin de kern *aat* functioneert, op het flanelbord. Dat *aat* te *laat* is, komt doordat hij bij het ontbijt zo langzaam *eet*. Zijn moeder zegt: „Toe *aat*, *eet* toch wat vlugger, je komt weer te *laat*”. Het woord *aat* wordt op het flanelbord veranderd in *eet*.

Aat zegt: „Ja moeder, dat *weet* ik wel, maar de melk is nog zo *heet*. De woorden *weet* en *heet*, waarin de kern *eet* functioneert, worden achtereenvolgens aan het flanelbord gehecht.

Op soortgelijke wijze wordt de kern *oot* in *boot* en *poot* gestructureerd en de kern *uut* in *luut* en *tuut*.

Het rijtje *aat* - *eet* - *oot* - *uut* wordt ritmisch gelezen. Daarna volgen op overeenkomstige wijze de kernen *aas* - *ees* - *oos* - *uus*, vervolgens *aak* - *EEK* - *ook* - *uuk* en ten slotte *aap* - *eep* - *oop* - *uup*.

De woorden worden steeds in dezelfde volgorde en in een bepaald ritme gelezen. Het lezen van de rijen wordt bijzonder aantrekkelijk gemaakt met behulp van de *analogiemolen*.



Dit leermiddel bestaat uit twee blokken in de vorm van vierzijdige prisma's, die op een stander in een wentelende beweging kunnen worden gebracht. Op de blokken kunnen manchetten worden geschoven. Op deze manchetten komen de klinkers en medeklinkers in de hiervoor aangegeven volgorde voor.

Door één van de blokken te wentelen verschijnen achtereenvolgens de kernen: *aat* - *eet* - *oot* - *uut*, *aas* - *ees* - *oos* - *uus*, enz.

Doordat de klinkers steeds in dezelfde volgorde voorkomen, worden de woorden gemakkelijk gelezen, ook als in een later stadium de manchet met de medeklinkers *t* - *s* - *k* - *p* - door andere wordt vervangen, b.v. *f* - *l* - *m* - *n*.

Ook bij het lezen van deze rijen geldt: Eerst kunnen dan kennen. Ritme

en rijm zijn hierbij uiterst belangrijke hulpmiddelen. Om tē werktuiglijk lezen tegen te gaan, worden een tweetal spelletjes ingevoerd: Bij het *fopspelletje* draait de onderwijzeres het wentelende blok onverwachts in de tegenovergestelde richting, zodat er een ander woordje verschijnt dan de leerlingen verwachten. Bij het *raadspelletje* wordt een van de blokken in een snelle draaiende beweging gebracht. De leerlingen moeten dan vooraf raden welk woordje er te voorschijn zal komen. Vooral het raadspelletje valt bij de leerlingen altijd bijzonder in de smaak. Het is ook uitermate nuttig, omdat de leerlingen er de intentie door krijgen om op de typische fonologische verschillen in de analoge vormen te letten, een instelling die zeer bevorderlijk is voor het nauwkeurig lezen.

Als zo enige tijd met de verandering van de *klinkers* is geoefend, wordt het andere blok gewenteld, waardoor de medeklinkers worden verwisseld: *aat - aas - aak - aap; eet - ees - eep* enz.

Dat is moeilijker omdat ritme en rijm nu niet meer zoveel steun geven. Maar de kernen zijn dan al min of meer bekend door de voorgaande oefeningen. Ook bij deze oefeningen worde het *fopspelletje* en het *raadspelletje* gespeeld.

De kernen zijn op een daarvoor bestemde kaart gedrukt, de *aat-eet-kaart*. De eerste serie ziet er dus zo uit:

1	aat	aas	aak	aap
	eet	ees	eek	eep
	oot	oos	ook	oop
	uut	uus	uuk	uup

Op het eerste gezicht doen de rijen wat ouderwets aan. Het grote verschil met vroeger is echter, dat in de oude leesdidactiek dergelijke rijen dienden als oefeningen in het spellen. Daarvan is hier geen sprake: er wordt in geen geval gespeld. Als een kind een woord niet kan lezen, wordt het voorgezegd, maar meestal wordt het door de leerling langs de weg van de analogie wel zelf gevonden.

De rijtjes worden ritmisch gelezen, eerst verticaal, dan horizontaal. Ze worden ook overgeschreven, als dictee opgegeven en uit het hoofd opgeschreven, ook dan weer eerst verticaal, daarna horizontaal. Ten slotte worden afzonderlijke kernen gedictieerd, waarbij twee graden van moeilijkheid in acht worden genomen:

a. kernen die in dezelfde verticale of horizontale rij staan, b.v. *aat - oot - oos - ees - eep* enz. Er verandert dus steeds maar één deel, de klinker of de medeklinker.

b. Geheel willekeurige volgorde, b.v.: *oos - aap - uuk - eet enz.*

Het inprenten van de kernen is een van de hoekstenen van de methode. Hun functie voor het leren lezen is enigszins vergelijkbaar met die van de tafels van vermenigvuldiging waarvan de inprenting onmisbaar is voor het verdere rekenonderwijs.

Na de kernen met lange klinkers komen de kernen met korte klinkers aan de orde: *at - et - ot - ut, as - es - os - us enz.*, vervolgens *it - iet - oet - eut enz.* en *ijt - out - eit - uit enz.* In sommige series komen de lange en de korte klinkers beurtelings aan de orde: *aat - at - eet - et, enz.* Het oefenen daarmee is zeer waardevol voor het leren onderscheiden van de lange en de korte klinkers.

Van groot belang zijn ook de kernen in tweelettergrepige woorden, zoals *ate - ete - ote - ute, ape - epe - ope - upe enz.*, naast *atte - ette - otte - utte, appe - eppe - oppe - uppe enz.* Experimenten hebben aangetoond dat leerlingen die met deze kernen hadden geoefend, opmerkelijk minder spellingfouten maakten in het hiervoor reeds besproken geval *haken - hakken.*

De tot nu toe besproken kernen beginnen met een klinker. De verbinding medeklinker - klinker komt aan de orde in de series *ha - hee - ho - hu; ka - kee - ko - ku enz.*

In totaal worden 33 series, elk van 16 verbindingen, behandeld. Doordat de blokken met krijt beschrijfbaar zijn kan het aantal combinaties door de onderwijzers ad libitum worden uitgebreid.

Het leermiddel lijkt wel iets op het in onbruik geraakte letterrad van Nieuwold en op de leeswieltjes van Mej. Alderts, maar het verschilt daarvan toch principieel. Doordat er steeds maar vier klinkers of medeklinkers aan de orde komen en deze telkens in dezelfde volgorde terugkomen, kunnen ritme en rijm zo'n beslissende rol spelen en is het mogelijk ook hier het principe „eerst kunnen dan kennen” tot gelding te brengen.

Een voordeel van dit leermiddel is verder dat het de gelegenheid biedt tot oefening met weinig voorkomende klanken, zoals *ou (au).*

Kinderen die moeilijkheden hebben met het onderscheiden van de letters *b* en *d* kunnen daarmee extra oefeningen krijgen. Deze letters zijn namelijk in één serie ondergebracht: *ba - bee - bo - bu; da - dee - do - du enz.* Als bij het raadspelletje en het dictee blijkt dat deze letters nog problemen opleveren, kan eerst weer in de ritmische volgorde worden

geoefend. Op dezelfde wijze kan worden gehandeld met *ie* en *ei*, die ook in één serie voorkomen.

In de praktijk is gebleken dat de hier beschreven werkwijze bijzonder heilzaam kan zijn voor kinderen met leesmoelijkheden en voor de biele kinderen. Een 12-jarig meisje (I.Q. 73 Stanford-Binet, 78 Pintner Cunningham) kon ondanks meer dan vijf jaar B.L.O.-onderwijs en veel hulp van meewerkende ouders geen woord zelfstandig lezen. Ze las wel *bə - à - əl*, maar kwam niet tot *bal*.

Dank zij de analogiemethode leerde ze toch nog lezen, niet moeizaam spellend en hakkelend van woord tot woord, maar vlot en op een goede toon. Ze leest nu elke week een bibliotheekboek.

Ook met andere kinderen met leesmoelijkheden werden opmerkelijke resultaten behaald.

Men mag natuurlijk uit deze individuele successen geen algemeen geldende conclusie trekken, maar ze rechtvaardigen m.i. wel de moeite van proefnemingen op groter schaal.

Als ik de uitgebreide literatuur betreffende de behandeling van leeszwakke kinderen raadpleeg, dan kan ik mij niet onttrekken aan de gedachte dat men bij de behandeling van deze kinderen te veel het *kennen*, het *weten* vooropstelt en te weinig of helemaal geen begrip heeft voor de in het kind werkende kracht van de analogie.

Het is in ieder geval bewezen dat het mogelijk is kinderen, ook in zeer moeilijke gevallen, lezen te leren *zonder ooit een woord te spellen*.

Doordat er nooit gespeld wordt, krijgt ook het probleem van het leren van de letters een volkomen ander aspect. Men kan ze zonder bezwaar met de namen van het abc uitspreken. Ze worden immers niet gebruikt als klankelementen, waaruit de woorden moeten worden opgebouwd!

Men moet onderscheid maken tussen het *benoemen* van een letter als deel van het visuele woordbeeld en het *gebruiken* van een letter in haar functie van klankelement. Het is ermee als met de cijfers van een getal b.v. 12. Men kan ingesteld zijn op het noemen van de cijfers en zeggen: één - twee, zoals bij het telefoneren. Men kan ook het getal als geheel opvatten en zeggen: twaalf. Geen kind heeft daar moeite mee.

Het uitspreken van de letters van het abc is juist een waarborg dat er niet wordt gespeld. Deze wijze van uitspreken komt bovendien overeen met de in het dagelijks leven gangbare. Kinderen gaan met bus Bee naar Vee en Dee en niet met Bus Bə naar Və en Də.

Een groot voordeel is dat de letters op deze manier gemakkelijk kunnen worden *gememoriseerd*, b.v. door middel van het bekende liedje: a b c d e f g, enz. De school kan hier profijt trekken van de natuurlijke *belangstelling voor letters* die de meeste kinderen hebben. Ieder die kinderen heeft gadeslagen weet hoe ze letters ontdekken waar volwassenen ze niet zien, b.v. in het patroon van een karpel.

Het is een grote fout geweest van de voorstanders van de orthodoxe globaalmethode dat de letters werden verontachtzaamd. In onze werkwijze wordt reeds in een zeer vroeg stadium grote aandacht aan de letters besteed. De *f* van *fik* wordt bij de structureringsoefening dus als *ef* uitgesproken. De letter wordt in het middelpunt van de belangstelling geplaatst. Misschien is het ook de letter van Frits of Francientje, die mogelijk in de klas zitten.

Het zal na deze uiteenzetting duidelijk zijn dat de hier beschreven werkwijze een *geheel nieuwe* is, die principieel afwijkt van de tot nu toe bestaande methoden, ook van de mengvormen van de globale en analytisch-synthetische werkwijzen die onder de naam structuurmethoden zijn verschenen. Deze laatste methoden gaan na het aanvankelijke globale lezen, op een bepaald ogenblik toch over tot analyse en synthese van woorden en daaraan is een spellende leesattitude onverbrekelijk verbonden.

Volgens Prof. Grewel leren de meeste kinderen bij voldoende hulp en doorzetten wel lezen, ook volgens een slechte methode. Men hoort deze uitspraak wel meer.

Afgezien van de vraag of dit lezen werkelijk goed lezen is, zou men een andere vraag kunnen stellen, namelijk: Is er misschien in al die methoden een element aanwezig dat van beslissende betekenis is voor het leren lezen, maar dat aan onze aandacht is ontgaan? En zou dat de werking van de analogie kunnen zijn?

Het lijkt ons onbegrijpelijk dat de kinderen bij de oude spelmethode van *bee - aa - en - ka* ooit tot *bank* konden komen. Dat is ook onmogelijk. Ze konden het woord alleen lezen als het werd voorgezegt. Maar door oefeningen als „bee met een aa - baa, bee met een ee - bee, bee met een ie - bie, baa bee bie” leerden de kinderen langs de weg van de analogie de functie van de *b* kennen. Als kinderen die met de analytisch-synthetische methode leren lezen, de letters van het woord *bal* als *bə - à - əl* kunnen uitspreken, zouden ze in theorie in staat moeten zijn het woord *bal* te lezen. Ieder ingewijde weet dat het zo vlug niet gaat en

dat er veel oefeningen met rijen woorden met *analoge structuren* nodig zijn (o.a. de wisseloefeningen) om tot een vaardige synthese te komen.

Ook bij het globale leesonderwijs zijn woordenrijen en wisseloefeningen onmisbaar.

In „Die Kindersprache” noemen Clara en William Stern „die Analogiebildung eine gewaltige Oekonomie für die Bereicherung der Sprache” en ze wijzen er tevens op dat die analogiewerking groter is dan men kan aantonen, omdat we haar alleen waarnemen bij de afwijkingen (In het Nederlands b.v. *driede*, naar analogie van *tweede*, *vierde* enz.)

Zou hetzelfde niet voor het leren lezen kunnen gelden? Het lijkt mij bij het leesonderwijs een eis van de eerste orde het materiaal zo te kiezen en te ordenen dat de analogiewerking zoveel mogelijk wordt bevorderd, en de methodiek vooral daarop te richten.

Het is nog te vroeg om conclusies te trekken, al zijn de resultaten op de scholen, waar met de methode gewerkt wordt, gunstig. De tijd zal moeten leren of de analogiemethode een werkelijke verbetering betekent en of het aantal kinderen met leesmoeilijkheden er beduidend door kan worden verminderd.

- 1 A. en E. KERN. *Lesen und Lesenlernen*. 4er Aufl. Herder, Freiburg 1958.
- 2 A. JAGER. Een nieuwe grondslag voor het taalonderwijs op de lagere school. Voordracht over de betekenis voor het onderwijs in taal en spelling. Muusses, Purmerend 1921.
- 3 A. JAGER. De globalisatie-gedachte. Is zij praktisch uitvoerbaar? Paed. Studiën, 18e jg. afl. dec. 1937.
- 4 Men zie o.a. het artikel van W. A. Jansen Schoonhoven in *Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs*, 10e jg. nr. 91.
- 5 *Ans en Hans*, methode voor het aanvankelijk leesonderwijs, gebaseerd op de beginselen van globaliteit, structurering en analogie door A. Arbman-Jurriaans, J. Algera, W. Brinkkemper, D. L. Daalder † en S. J. Nijdam. Samsom, Alphen aan den Rijn 1962.

Curriculum Vitae

S. J. Nijdam, geboren 3 september 1905 te Franeker. Hoofd ener school o.a. te Warder, Neck-Wijdewormer en Bergen NH. Nam actief deel aan het vernieuwingswerk dat in de dertiger jaren onder leiding van Dr. Westerouen van Meeteren in de inspectie Hoorn werd verricht. Auteur van „De Koe”, een verslag van een proef met een centre d'intérêt, (Muusses, Purmerend), dat nogal wat deining in de onderwijswereld verwekte. Ontwerper van een takensysteem, beschreven in „Een school zonder zittenblijven” (Samsom, Alphen a/d Rijn). Stelde in samenwerking met J. Algera, W. Brinkkemper en anderen methoden samen voor het basisonderwijs, o.a. voor rekenen, aanvankelijk lezen en Nederlandse taal.