

## Deel II (1995)

Merkwaardig de lijn, die in mijn leven naar voren springt, nu ik verder over mijn woordblindheid nadenk.

Door het vastlopen op de M.M.S. kwam ik op de kweekschool. Hoe goed is dat achteraf gezien geweest, ook in verband met mijn woordblindheid. Daar toch was Nederlandse taal in die tijd een belangrijk vak. Elk week een opstel maken! Bovendien werd na het verplichte uur huiswerk maken elke avond theegedronken, waarbij we moesten handwerken. Tijdens het handwerken werd er voor gelezen. Ook hadden wij een beroepskracht zang- en spraakles. Ik kreeg een vriendin, die de kant van declamatie uitwilde. Wij dweepten met Charlotte Köhler, een bekende voordracht kunstenaar. Hoe zij gedichten voordroeg staat nog haarscherp in mijn herinneringen gegrift.

Door het voorlezen leerde ik de boeken van Selma Lagerlöf kennen. Wat zijn dat allemaal een stimulansen voor mijn taalontwikkeling geweest.

Aan het eind van de schooltijd werd een schoolreis van enkele dagen gemaakt naar Amsterdam. Onder andere werd toen het Instituut voor doofstommen bezocht. Zo heette dat in die tijd.

In de tijd waarover ik nu spreek begon het inzicht te komen, dat doof geboren kinderen wel praktische intelligentie hebben.

Tijdens dat bezoek vroeg degene die ons rondleidde of één van de toekomstige onderwijzeressen de groep dove kinderen in eenvoudige taal en duidelijk articulerend zou willen toespreken. Niemand meldde zich, tot ik de stoute schoenen aantrok. Wat ik zei herinner ik me niet meer. Wel dat de rondleider me voor later graag in zijn school als leerkracht wilde hebben.

Mijn interesse ging niet die kant uit. Het examen moest gehaald worden. Toen dat lukte werden wij geconfronteerd met de situatie van het te veel aan afgestudeerde leerkrachten, zodat je als 'kwekeling met acte' achterin de klas kon gaan zitten om af en toe te mogen helpen en soms zelfs les te geven.

Door de nood gedwongen werd tot doorstuderen besloten. Wel was de interesse voor het geven van onderwijs gewekt. De spraaklessen hadden mijn bijzondere belangstelling. Omdat wij opschool veel van de stof, die vereist was voor het diploma van de Vereniging van Spraakleraren, al hadden doorgewerkt, werd besloten dat diploma eerst te halen. Dit diploma dacht ik te combineren met de opleiding voor Montessori-leerkracht. Toen kwam er weer een cruciaal moment in mijn leven.

De opleiding van de Montessori-leerkrachten eiste n.l. volledige inzet. Men vond, dat dit niet tegelijkertijd kon met de opleiding voor spraaklerares, waar de Woensdag- en Zaterdagmiddag aan besteed zou moeten worden.

Besloten werd de Montessori-opleiding een jaar uit te stellen. Mijn spraakleraar stelde mij voor om pedagogie er naast te gaan studeren als aanvulling van mijn diploma spraaklerares. Was de

beslissing anders uitgevallen, dan is het de vraag, of ik ooit bewust geworden zou zijn van mijn woordblindheid.

Het bleek mogelijk te zijn colleges in de pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam te gaan volgen. Zo kwam ik onder het gehoor van Professor Kohnstamm als één der velen. Op een middag informeerde Professor Kohnstamm, voordat hij met zijn voordracht begon of Juffrouw Hepkema aanwezig was. Dit bleek het geval te zijn. De professor nodigde mij uit na het college bij hem te komen. Hoe wist deze Professor, dat ik zijn colleges volgde. Wat zou dat gesprek inhouden?

Wat was het geval. Via Dr. van der Waals, naar wiens voordracht ik op een dispuutavond geluisterd had, had hij vernomen, dat één van zijn studenten met een opleiding pedagogie (toen spraaklerares) bezig was.

Dr. van der Waals had in zijn praktijk een zielig geval van een doofstom jongetje van 11 jaar die "opgeborgen" was in een verpleeghuis, waar hij lichamelijk goed werd verzorgd. Deze jongen was zeer gehandicapt, daar geen beenvorming had plaats gevonden en door volledige doofheid de spraakontwikkeling niet tot stand was gekomen.

Nu ik dit opschrijf, zie ik weer dat wanstaltige figuurtje met groot hoofd op de grond zitten. Met beentjes, die hem niet dragen konden, zodat hij zich op zijn handen steunend, huppend op zijn zitvlak voortbewoog. De jongen zat in een kamer met enkele bedden die netjes opgemaakt waren. In één bed lag een zeer spastische jongen.

In het gesprek na dat college vroeg Professor Kohnstamm mij dit kind - Gerard H., roepnaam Bibie - les te willen geven. Een voorstel, waar ik gretig op inging.

Mevrouw Nanninga, die net het boek "Het denken van het doofstomme kind had gepubliceerd", werd verzocht mij te begeleiden. Het was een experiment, waar ik mijn scriptie over zou kunnen schrijven, hetgeen ook gebeurd is. Hierdoor is het contact van mij met Mevrouw Nanninga ontstaan.

Een beter vooropleiding voor het lesgeven aan woordblinde kinderen - mijn specialisatie later - lijkt mij achteraf nauwelijks mogelijk.

-----

In mijn studietijd (1933-1936) sprak men nog van doofstommen. Dat waren doof geboren, vroeg doof geworden of zwaar dove kinderen, waar nauwelijks een spraakontwikkeling tot stand gekomen was.

Het woord 'stom' betekende niet alleen "spraakloos", doch had tevens de gevoelswaarde van "dom".

Men was de mening toegedaan, dat deze mensen niet boven het concrete denkpatroon uit konden groeien.

Professor Kohnstamm besteedde aan het denken, in verband met deze opvatting, in "Persoonlijkheid in wording" enkele bladzijden.

Hoe kan men die groep kinderen tot abstractie brengen?

Naamgeving en woordbeelden, mondbeelden en gebaren bleken tot zekere hoogte mogelijk, doch begrippen als vriendschap, trouw, liefde of figuurlijk gebruikte taal...?

Professor Kohnstamm heeft het belang van de theorie van Mevrouw Nanninga over 'Het denken van het doofstomme kind' onderkend.

Maria Krabbe typeert de woordblinde als een mens dat zeer beeldend denkt en daardoor moeilijk tot objectiveren en abstraheren komt Hier ligt een overeenkomst met het dove kind

Mevrouw Nanninga vertelt in haar boek, hoe zij zich bewust werd van dit (m.i. zelfde) probleem en op welke wijze het haar lukte en hoe zij te werk ging om haar zoon toch een volledige taalontwikkeling bij te brengen, Hij is n.l. als ingenieur afgestudeerd in Delft.

Kan de woordblinde ook zo'n hoog denkniveau bereiken?

Wel weet ik dat het werken volgens de methode van Mevrouw Nanninga a. met het aanschouwelijke lesmateriaal en

b. via taal 'inzicht' geven en taaluitbreiding bevorderen mij bij het lesgeven aan de woordblind de weg heeft gewezen. Dus:

- a. aansluiten bij het extra vermogen van de leerling en
- b. werken aan de tekorten.

Van concreet naar abstract denken.

Hoe ontwikkelt het denken zich?

Hoe krijgt een woord zijn betekenis?

Wat is de betekenis van abstract?

Eerste reactie: het is het tegenovergestelde van concreet, het niet aanschouwelijke, het begripsmatige. In het woordenboek staat: abstraheren is: aftrekken, afleiden, afzonderen.

Als men bezig is met 'naamgeving', bijv. een kopje, dan is die naam gehecht aan iets concreets. Benoemt men het glas als glas, dan is dat weer een naamgeving.

Zegt het kind tegen het glas: kopje, dan heeft er een denkproces plaatsgevonden. Een kopje en een glas dienen om te drinken. Zo kan ook een beker een kopje genoemd worden. Deze verwarring zal niet vaak voorkomen.

Meestal berust het goede gebruik van de naamwoorden op de situatie, waarin ze gebruikt worden

Thee drinkt men uit een kopje. Melk en karnemelk uit een beker en limonade uit een glas. Zo ondersteunen de levenssituaties de juiste benoeming.

De opdracht: "Geef mij je slab eens", gegeven aan het kind aan de eettafel, vergezeld van een wijzend gebaar, wordt goed opgevolgd. Toch is het dan nog de vraag of het woord 'slab' zijn specifieke inhoud heeft, als naam voor dat stukje textiel. Pas als je op een ongewoon moment, bijvoorbeeld in de les, de opdracht geeft: "Haal je slab!" en de opdracht wordt goed uitgevoerd, dan weet je zeker, dat er een goede naamgeving heeft plaatsgevonden.

Die éénduidige naamgeving is ontstaan door het dagelijkse gebruik in allerlei zinnestelsels in de beleving, waarin dit woord en voorwerp aanwezig waren, b.v.:

"O, wat is je slab vies",  
"Je slab moet in de was" of  
"Dit is jouw slab niet", of  
"Wij zijn vergeten je je slab om te doen".

Uit al die totaliteiten moet dan dat woordje slab afgezonderd, afgeleid worden en associatief verbonden worden.

Dus de totaliteit van de eerste aanbidding moet verbroken worden. Dat gebeurt door dat ene deel van die totaliteit in allerlei andere situaties aan te bieden.

Mevrouw Nanninga zegt dan: *"Slechts, wanneer de woordbetekenis met de specifieke inhoud van de voorstellingen, handelingen en emoties is afgescheiden van de inhoud van het oorspronkelijke complex, is taalsynthese mogelijk"*.

Maria Krabbe schrijft aan het eind van haar artikel: "De voor het denken gunstigste grondslag is wel: het vermogen tot abstractie te kunnen komen, terwijl tevens een concretiseringsvermogen zich handhaaft. Alleen op deze dubbele grondslag kan dat Denken zich ontwikkelen, dat Denken in de volle zin des woords kan worden genoemd: creatief denken".

Met het inzicht in het beelddenkend kind van Maria Kr4abbe en het inzicht in het denken van de doofstomme - beschreven door Mevrouw Nanninga - begreep ik dat het kind, dat in de aanschouwelijkheid gevangen, aan de beleving gebonden is, vaak complex gebonden denkt of reageert, terwijl globaal wordt waargenomen.

Hoe ik leerde het kind hieruit te halen en op het goede denkspoor te zetten, wil ik duidelijk maken door mijn leservaringen te beschrijven.

De moeilijkheid, die het woordblinde kind heeft om tot abstractie te komen, heeft het gemeen met het dove kind. Door mijn lesgeven in mijn studententijd aan Bibie en door het latere lesgeven werd ik daarvan doordrongen.

Het gebruik van Lotto's voor concrete dingen, waarbij 'naamgeving' geleerd werd door schriftbeelden, was een eerste stadium bijv. kopje schoteltje, lepeltje. 'Werkingen' zijn al moeilijker, doch kunnen in belevingen geleerd worden: "Drink de melk"  
"Drink het water".

Moeilijker is al een begrip als 'vol'. Doch dat is ook weer aanschouwelijk te maken door een met melk volgeschonken kop naast een lege kop aan te bieden met schriftbeelden: dus leeg bij het één en vol bij het andere.

Maar dan kan het kind denken, dat melk benoemd wordt door het woord 'vol'.

Begripsvorming ontstaat dan door verschillende koppen vol te schenken met water, melk, limonade en ze weer leeg te gieten.

Uitbreiding van die begrippen ontstaat als bijvoorbeeld de opdracht gegeven wordt: "Niet met volle mond praten" of later "De trein is vol"

Een nog hogere abstracte vorm is in uitdrukkingen als: Hij is bij zijn volle verstand.

Een woordblinde zou dan door zijn 'aan de beleving gebonden denken' zo kunnen reageren: "Dan kan er niets meer bij"

Net zoals S., mijn volwassen woordblinde zoon, reageerde op de zin: "Ik kan niet buiten slaap" met de opmerking: "Heb je dan geen tent?"

Hier domineert de concrete betekenis van 'vol' en 'buiten'.

Door taal in de beleving aan te bieden ontwikkelde Mevrouw Nanninga een denkpsychologie, die ook inzicht geeft in het denken van het woordblinde kind, dat door de dominantie van



benoemt men de 'kleur' van het ding of in bovengenoemd geval de 'smaak' van de vrucht.

In mijn destijds geschreven Scriptie kon ik nog niet zo goed verwoorden wat er plaats vond. Wel werd ik toen rees getroffen door het feit, dat mijn schriftbeelden voor Bibie soms een heel andere inhoud hadden, dan ik bedoelde.

Heel duidelijk werd dit toen Bibie - toen de les wat lang duurde - het potlood pakte en in het schrift terugbladerde en kopieerde: "Ik ga weg".

Mijn vreugde over het feit dat hij zichzelf poogde uit te drukken door schriftbeelden werd vergezeld door het inzicht dat het woordje 'ik' als eigennaam voor mijn persoon gebruikt werd. In het vervolg gebruikte ik als slot van de les: "Juf gaat weg". en ik besepte, dat als het stadium van naamgeving wat uit het centrum van de belangstelling geraakt was, we aan de ontwik-keling van het begrip 'ik - jij - zij' zouden moeten gaan werken.

Voor deze ontwikkeling van bewustwording van het persoonlijke voornaamwoord maakte ik later voor het woordblinde kind een heel Schema op aanschouwelijke basis gesteund, waarin het gebaar wordt afgebeeld ter ondersteuning.

In het onderwijs aan doof geboren kinderen was men zich zeer bewust van de moeilijke opgave om abstracte begrippen aan te brengen. Er ontstaan gebaren voor 'groot' en 'klein' .

Doch hoe moet je door een gebaar 'hoog' en 'laag' uitdrukken? De meest primitieve taal vindt zeker plaats en ontstaat door gebruik van gebaren. Een vreemde kan die gebaren soms niet begrijpen.

Zo stelde Bibie mij op een dag voor een raadsel. Hij legde zijn hoofd op zijn hand, hield het scheef en stak een vinger op. Dit begreep ik. Het wilde zeggen: één nacht slapen. Daarna maakte hij een cirkelbeweging op zijn rechterborst. Dit begreep ik niet. De zuster kon helpen. Als een kind jarig was, kreeg hij een bloem opgespeld en was het feest.

Dus wij schreven: "Morgen is Bibie jarig".

Een andere ervaring met Bibie.

Ik leerde hem dat een kopje één oor heeft en dat een suikerpot twee oren heeft. De functie van vasthouden werd getoond: daarna hield ik hem aan zijn beide oren vast en liet hem toen de vorm van zijn oor en dat van het oor van het kopje zien.

Toen pakte ik de theepot en wees hem er op dat die één oor had en zette de theepot weg.

Doch hij greep de theepot en wees op de tuit en zijn eigen neus.

Een andere keer wilde Bibie mij verrassen. Ik moest weggaan achter het gordijn. Dat deed hij me weten door een 'hoofd' te tekenen. Hij keek me goed aan en tekende een rondje boven mijn ene oog (daar zat een vetbultje, dus een echt speciaal kenmerk van mij). Daarna trok hij over het geheel allemaal rechte strepen, die een gordijn moesten voorstellen.

Ik beoordeelde dit soort tekeningetjes toen zo, dat het potlood voor hem blijkbaar een instrument van uiting werd.

Die tekening van Bibie blijft mij - nu ik dit opschrijf - bezig houden. Alleen het hoofd. Geen poppetje met benen en armen. Bestonden die voor hem niet?

Hier moet ik nu aan Bollnow's theorie denken, die stelt, dat door het woord iets ontstaat.

Hierdoor kan ik nu ruimer interpreteren: Doordat er geen woorden waren, bestonden de onderdelen van zijn lichaam nauwelijks voor hem. Ze bestonden niet in zijn denken. In die tijd verklaarde ik die summiere tekening als een korte notitie, waar hij genoeg aan had.

Later in het Lager Onderwijs ontdekte ik wel, dat veel kinderen geen woorden kennen van onderdelen van het lichaam zoals pols hals, kin en voorhoofd. Ook bedienden zij zich van de totaliteiten hond en poes, rug enz.

Geliefde leeslesjes waren voor mij dan:

    wijs aan de kop van de poes,  
        "   " de rug van de poes,  
        "   " de buik van de poes,  
        "   " de staart van de poes.

Hier moet de totaliteit van de voorgezegde zin gebroken worden. Het nazeggen, met vinger bij elk woordje, wordt begeleid door veel dezelfde woorden en een enkele wisseling. Dus een pseudolezen.

Het begin van deze methodiek is vaak het "spelletje":

    wijs aan het oog,  
        "   " het oor,  
        "   " de neus,  
        "   " de mond.

Na deze opdrachten werd telkens een zin opgeschreven.

Deze zinnen werden in stroken losgeknipt en in wisselende volgorde weer gedaan en gelezen, dus:

    wijs aan de neus  
        "   " de mond,  
        "   " het oog,  
        "   " het oor.

Auditief en visueel liggen oog en oor dicht naast elkaar.

Daar moet het kind goed op letten. Daar wordt al een klank-



analyse gevraagd.

Deze zinnen - aan de beleving gebonden - werden gegeven om tot losmaking te komen.

Lukt dat pseudolezen nog niet, dan gaan we terug naar het geven van een belevingslesje, waarbij wij met het aanwijzen van de mond beginnen enz.

In de voorbeeldles van Mevrouw Nanninga wees zij mij er op dat de lijfelijke betrokkenheid van belang is.

Later groeide dit uit tot een 'eetlesje' met een appel, die geschild, gesneden, en gegeten werd.

De naamgeving werd opgeschreven: appel, mesje ,schoteltje.

Juf snijdt de appel,  
Bibie snijdt de appel,  
Juf eet de appel,  
Bibie eet de appel.

Al deze totaliteiten werden in latere lesjes gedifferentieerd

Het steeltje van de appel,  
de schil van de appel.

Dan het zelfde met een peer, een banaan en een perzik.

Gewezen wordt op een dikke schil  
en een dunne schil.

Alles wordt vergezeld van korte schriftbeelden en gebaren:

die is dik, o, wat dun.

Als huiswerk kopieerde Bibie dan de schriftbeelden.

Gestreefd werd, door telkens in verschillende schriftbeelden te herhalen op een manier, die voor het kind van belang was, om het juiste begrip te wekken en het juiste woordbeeld te doen beklijken.

Zo werkte ik soms met B.L.O. leerlingen

-----

Latere notitie bij : beklijken

Is dat het zelfde als automatiseren, zoals professor Ruijsenaars het gebruikt.

Wanneer één van de tweeling van Kees.K. goed na zegt: Moriaantje "zo zwart als roet" dan zegt hij het automatisch na, want hij weet totaal niet wat 'roet' betekent.

De andere helt van de tweeling zegt: "zo zwart als Piet".

Roet is voor hem een dood woord. Zwarte Piet is een

belevingselement en dat komt bij hem automatisch naar boven.

Hij is dus intenser met taal bezig en de eerste is meer een 'papegaai

Wat ontdekte ik, toen ik op een andere manier probeerde te helpen en de raadgevingen van Dr. Nanninga ging opvolgen bij het lesgeven aan mijn eigen kinderen?

Het zelf bedenken van woorden met voorvoegsels was een succes. Eveneens het lezen van deze door mij opgeschreven woorden. Doch het zelf opschrijven van die woorden was een ramp en dat maakte me duidelijk, dat mijn zoon bij woorden met een lange en een korte klinker aan het eind van de lettergreep maar gokte. Zelfs bij de tweeklanken ging het fout. Aan dat chaotisch gedrag moest ik iets doen. Dus besloot ik tot het geven van een doelgerichte spellingsles.

De eerste opdracht was: "Schrijf op 'boeken' en zet daarbij **een streepje**, dat dat woord in tweeën verdeelt".

Hij schreef: 'boek-en'.

Toen ging bij mij een licht op. Daar zat de basisfout.\ Voor hem bleef 'boek' een totaliteit, die niet verbroken werd. Toen zei ik hem het woord 'boeken' duidelijk voor in lettergrepen. Zo: 'boe (**pauze**) ken'.

Hij begreep dat er iets fout was en schreef op 'boek-ken'.

Ik vertelde hem toen, dat wij het anders moesten doen, en wel zo: 'boe-ken'. De 'en' neemt de laatste medeklinker mee. Later werd uitgelegd, wat klinkers en medeklinkers zijn. Ik verduidelijkte mijn uitleg met: "Zie, die 'en' is een dief; die pikt de laatste letter mee.

Deze ervaring is het begin geweest van de later zorgvuldig opgezette behandeling van 'de korte- en lange klinker kwestie' beschreven in de Scriptie van mevrouw van Betten.

De raad van mevrouw Nanninga om de samenstellende delen bewust inhoud te geven, volgde ik op. Ik liet mijn zoontje ontdekken dat die 'en' achter het woord kwam, als er twee of meer dingen waren. Zoals in 'boek', 'veel boe-ken'.

De term meervouds' en' kreeg zo zijn inhoud.

Nieuwe ontdekkingen waren dat de woorden in het meervoud ook door een 's' gevormd konden worden en zeg ik dan: "Die 's' is geen dief, die plakken we er zo aan vast. 'Een deksel', 'veel deksels'.

Dan staat het streepje in het midden. Dus 'dek-sels'. Met alle gevolgen van dien, b.v. 'ta-fels'".

Hoe het lesgeven aan mijn kinderen precies verlopen is, heb ik niet genotuleerd. Ik speelde in op het door school opgegeven werk en op de fouten, die in de daar opgegeven dictees gemaakt werden. Langzaam aan groeide mijn eigen inzicht. Vaak stond ik voor een raadsel. Ik herinner me hoe P. de naam 'Eureka' las als 'Akureu', dus van achter naar voren.

We ontdekten meer dieven. Zo wordt 'klein' 'klei-ne'. Hier konden we geen oefening maken met: één en veel.

Daarom werd uitgelegd, wat een *zelfstandig naamwoord* is.

Dat is 'iets dat op zichzelf kan staan'. Als je zegt 'kopje', weet je, wat dat is. Zeg je 'klein', dan moet je weten wie of wat 'klein' is. Heerlijk was het dan om woordjes te bedenken van beide soorten.

Dat woord 'stand' gaf weer aanleiding om voor de TAALGROEI woorden te geven als: "iemand die 'zelfstandig' is, kan op zichzelf staan". Je kunt bij gymnastiek allerlei 'standen' aannemen. Gewezen kan worden op de 'd' in 'standen'. Daarna het woord 'standbeeld' op laten schrijven, als de dubbele notering van de [t]-klank bekend is.

Net zo deed ik met het woord '*bijvoeglijk naamwoord*'. De kern is voegen. Stenen aan elkaar voegen is tegen elkaar leggen en vast maken. Het invoegen bij auto's.

Getekend wordt in schematische vorm hoe de zin: 'De jongen is klein' veranderen kan in 'De klei-ne jongen' (+e).

Een moeilijker oefening is als ook het '*lidwoord*' moet worden ingevuld. Dus zo:

'sterk', '.. s..... man'  
'groot', '.. g.... meisje'

Ik eis steeds dat de leerlingen lettergreep streepjes zetten. Dit was een strijd. Zoveel mogelijk ga ik met het kind mee en probeer hem op te vangen en stof te geven, die de leerling aankan, doch op dit punt ben ik onverbiddelijk.

Bij het teruglezen van de gemaakte oefening moet hij dat - streepje ook "lezen" door daar een pauze in te lassen.

Als variatie in de les lezen we zo ook door mij opgeschreven,

lange woorden.

Daarbij wordt bewust gemaakt, dat de verdubbelde medeklinker niet gelezen mag worden. Bijvoorbeeld: 'kom-komm-mer'. De onderstreepte m is de **smokkelletter**. Dat is de letter, die we niet lezen, doch wel schrijven.

Bij smokkelen nemen we wel iets mee, maar dat mag de douane niet zien. We zetten de smokkelletter, omdat de "korte klinker" niet weg mag vliegen.

Bij de verdubbeling wordt de *eerste* medeklinker de smokkelletter genoemd. Die mag niet gezegd worden. Dus zo: 'bi(n)-nen-plaats' of 'kom-ko(m)-mer'

De lees oefeningen pas ik aan elk kind aan. Dus voor het kind, dat weet wat lange en korte klinkers zijn en de tweeklanken kent, en de volgende regels kent - 1) met tweeklanken gebeurt niets, 2) bij lange klinkers gaat één vliegen en 3) bij korte klinkers komt een smokkelletter -

doch zich nog niet bewust is van de "afgesleten klinkers", maak ik een leeslijst waar de afgesleten klinker niet voor het streepje staat

(Zie bijvoorbeeld werk voor Taco: 'goud-vis' enz.)

Dus: kom-kom-mer

ven-ster-bank

kat-ten-voer

kle-ren-kast

Hoger niveau van lees oefening is als de leerling weet dat de "afgesleten klinker" wel aan het eind van de lettergreep mag staan. Dan leren we de hulptekens:

boven de lange klinkers een plat streepje

onder de korte klinkers een stip

onder de onbetoonde 'e' (= de afgesleten klinker) een streepje met een kuiltje er in.

Speciaal materiaal is gemaakt voor alle afgesleten klanken: de **e**, de **i** en de **ij**.

b.v. ste-vi-ge

ré-ke-nen

lé-lij-ke

Vaak gebruikte ik de krant en hielp dan de leerlingen met die tekens om heel moeilijke woorden te lezen. Daarna liet ik de kinderen zelf de hulpstreepjes zetten. Dan toch moest het kind in zichzelf het woord zeggen en zich bewust zijn met welk soort klinker hij te maken had.

B.v. kamerverlichting

stoffige wegen

kronkelige paden

gemakkelijke sommen

Het hulpteken zetten in de volgende oefening is van veel belang:

'proberen ik probeer' .. één tekentje komt terug  
'rekenen ik reken' .. geen tekentje komt terug enz.

In de 'Nijmeegse' leestest, die ik bij oudere kinderen vaak gebruikte, lette ik altijd goed op of de **e** en de **i** wel goed gelezen werden. Dus of b.v. 'guitig' wel als 'guitug' gelezen werd. Was het fout, dan wist ik waar ik beginnen moest.

Evenzo als bij het jonge kind de 'eu' omgekeerd werd. Dan maak ik de e bewust en krijgt het kind de regel:

De 'eu' is een gekke [u]: eerst de [u] van de, dan de [u] van zus.

Je zegt nooit: 'zus de' maar wel 'de zus'.

Dat is een hulpregeltje.

-

Laat ik terug gaan naar de tijd dat ik mijn eigen kinderen hielp met hun leermoeilijkheden.

Enkele ervaringen zijn me duidelijk bijgebleven. Toen ik mijn zoon vroeg om na 'één boek' 'veel boeken' op te schrijven, en wel zo dat 'boeken' met een lettergreep streepje geschreven moest worden, schreef hij 'veel boek-en' niettegenstaande dat ik 'boe-ken' gezegd had. Het woord 'boek' was voor hem een totaliteit.

Toen ging bij mij een licht op, daar zat een basisfout.

Ik realiseerde me ineens dat de regels voor de behandeling van de lange en korte klinkers door *het onvermogen van het verdelen in lettergrepen* daardoor volkomen de mist waren ingegaan.

Zouden daardoor fouten als 'slappen' of 'karten' te verklaren zijn? Werd aan het leren van lettergreep-verdeling wel aandacht geschonken? Was de taal van die uitleg wel aanspreekbaar genoeg?

Ik kwam ertoe uit te leggen

wat klinkers zijn (letters waar je op zingen kunt!).

Wat medeklinkers en tweeklanken zijn.

Tevens werd de inhoud van het woord '*lettergreep*' als enkele *letters die samen vastgrijpen* uitgelegd en ik schreef ze in lettergrepen op en we telden die dan. B.v. 'boe-ken-kas-ten'.

Ook de 'en' moest bewust zijn functie krijgen. Daarvoor waren de oefeningen met 'één' en 'veel'.

Om geen automatische overschrijving te krijgen, om hem alert te houden, werd naast de 'en' ook de 'meervoud s' als afwisseling gegeven.

Dus: één boek, veel boeken  
één gieter, veel gieters  
één boer, veel boeren

Bij 'veel gie-ters' werd geconstateerd, dat die s gewoon achter het woord geplaatst werd en het lettergreep-streepje al in het woord stond.

Bij 'veel boeken' ging de laatste medeklinker mee met de 'en'. Die 'en' werd als dief betiteld.

Natuurlijk werden deze wijsheden in verschillende opeenvolgende lesjes gegeven en ontstond geleidelijk een geheel systeem. We ontdekten nog veel "dieven". (Stou-te en wer-ker, krach-tig, om enkele te noemen).

-----

Nu een andere ervaring. Dit was met mijn jongste zoon. Hij verwisselde de 6 met de 9.

Hij herinnert dit zich nog en vertelde me niet lang geleden hoe ik hem met tellen en de notering daarvan geholpen had. Hij kon maar niet onthouden of de 6 met de streep naar boven of naar beneden geschreven moest worden. Ik had toen verteld, dat we tellend op weg waren en dat de 6 nog vrolijk en wel was en de 9 was zo moe, dat hij zijn staart liet hangen. Op die manier had ik blijkbaar indertijd de "dode" cijferbeelden een "gezicht" gegeven. Zo'n aanbieding kan men misschien wel een ezelsbruggetje noemen, maar het berust wel op het inzicht dat het woordblinde kind niet ontvankelijk is voor abstracte uitleg.

Een andere ervaring met deze zelfde jongen betrof de moeilijkheid om hem te leren tellen over het tiental heen.

Ik had toen nog niet mijn "tastbaar blokjes en balkjes materiaal" ontwikkeld. Het ging zeer huiselijk. Hij moest helpen door af te drogen bij de afwas en tegelijk tellen tot 100 en dan mocht hij gaan spelen.

Tot 10 ging het vlot. Na 11 kwam hij bij 19. Twintig kon hij niet vinden. Uitleg: 10 is een 1 met een 0; na 19 krijg je een 2 met een 0, en daarna ging 21, 22, enz. vlot tot 29. Weer aarzeling. Dus ik: 1 met een 0 is 10, 2 met een 0 is 20, 3 met een 0 is 30, 4 met een 0 is 40. Zo gingen we door met de reeks tientallen te tellen tot 100.

Toen gingen we terug naar 31, 32 enz. tot we bij 39 kwamen. Aarzeling, toen kwam 100. Ik ontplofte. "Je wilt spelen hè", en ik gaf hem een klap met de houten pollepel die ik net in de hand had en zei: "ga maar weg, je doet je best niet"

Ik voel nog een schuldgevoel over die uitbarsting, temeer omdat ik, doordenkend over de gang van zaken, ineens de oorzaak van de fout zag. Na 39 domineerde de 9 en daarop volgde de 10, en die met een 0 was 100.

Deze ervaring heeft me op het spoor gezet altijd te proberen de oorzaak te zoeken van hardnekkige fouten.

Enigszins in dezelfde lijn liggen de fouten die soms bij het "tafels opzeggen" voorkomen. Het kan b.v. gebeuren dat bij het opzeggen van de tafel van 4 gezegd wordt:

$$6 \times 4 = 24$$

$$7 \times 4 = 28$$

$$\underline{9} \times 4 = \text{ . } \text{ Dan roept de 8 van 28 de 9 op.}$$

Hier ook geen tekort aan aandacht of concentratie, doch een aangeleerde totaliteit (die niet voldoende los gestructureerd was) en een onvoldoende inzicht in wat de tafel eigenlijk is.

Om dit soort fouten te vermijden mochten mijn leerlingen altijd met de vingers bijhouden waar ze waren. Dus bij  $1 \times 4$  ging de duim omhoog, bij  $2 \times 4$  de wijsvinger en zo voort.

Net als bij de overgang van 29 naar 30 moet in gedachten een sprong gemaakt worden en kan de reeks van 9 naar 10 niet gevolgd worden. Het "blokjes leermiddel" helpt dan. Het 3de balkje is dan vol. Dus zijn we bij 30 gekomen.

Voor het "tafels leren" maakte ik ook aanschouwelijk materiaal, zgn. "tafelkaarten" in hetzelfde blokjespatroon. Daar kan afgelezen worden hoe telkens groepen opgeteld werden. Dus bij 2 groepen van 4 is men bij 8 enz. Het tellen op de vingers geeft telkens aan hoeveel groepen men heeft opgeteld.

~~~~~

Het blokjes en balkjesmateriaal stoelt op hetgeen Dr. Nanninga-Boon schreef in haar boek "Het woordblinde Kind". Wat ik toevoegde aan het balkjesmateriaal was naast de **blokjes aangeving** ook nog een **onderverdeling van 5**. Daardoor sloot dit ook weer aan bij het tellen op de vingers. Ook liet ik tastbare blokjes en balkjes maken. Dit materiaal werd speciaal vervaardigd voor het B.L.O., waar ik later les gaf. Ook werden op deze "onderverdeelde balkjes" manier "honderdvellen" gemaakt. Mijn kritiek op bestaande honderdvellen is, dat er geen structuur in aangegeven wordt. Ik zet een verticale rode streep na de 5-tallen en een horizontale rode streep na de 5<sup>e</sup> balk van 10 blokjes.

Bij het nieuwe materiaal **ziet** het kind  $6=5+1$  en  $4=5-1$ . Op een gegeven moment hoeft hij dan niet meer te tellen. Zo ook op het honderdvel:  $70=5$  balkjes + 2 balkjes. Deze honderdvellen worden ook gebruikt om later de tafels (te visualiseren en) in te prenten ( te automatiseren).

Zie deel van het blad met de tafels