

Scriptie



Over leesrijpheid

bij kinderen

Studentnaam: Ineke Jonker
Studentnummer: 275557
Datum: 30 november 2014
Opleiding: Stenden Hogeschool, Vondst (Pabo Meppel)

Samenvatting

Hoe kan ik in groep 3 van obs de R. te B. een indicatie geven van de leesrijpheid van de leerlingen?

Bovenstaande onderzoeksvraag komt voort uit nieuwsgierigheid of je, middels proefjes en testjes, meer te weten kunt komen over de ontwikkeling van kinderen, in het bijzonder met betrekking tot leesrijpheid. In het theoretisch kader wordt verdiepende informatie over de ontwikkeling van kleuter naar schoolgaand kind beschreven. Bovendien wordt het begrip leesrijpheid en de bijpassende toetsen besproken.

Met name de visies van Vervaeke en Davis hebben bijgedragen aan het theoretisch kader van waaruit het praktijkonderzoek opgezet kon worden.

Dit onderzoek is uitgevoerd in groep 3 van obs de R. te B.

De deelvragen die door middel van dit onderzoek zijn beantwoord zijn:

1. Welke letters herkennen dan wel kennen de kinderen van groep 3 van obs de R. te B. op het moment van onderzoek?
2. Hoe scoren de leerlingen van groep 3, van obs de R. te B. op twee testjes uit de fasetheorie van Ewald Vervaeke?
3. Welke andere testresultaten van deze kinderen van groep 3 kan ik inzetten om te vergelijken met de resultaten van de testjes die ik met de kinderen heb uitgevoerd?

Voor het onderzoek is de lettertest uit de Davis leerstrategieën ingezet en twee tests uit de theorie van Vervaeke: de bomentest en de test zelftekeningen.

In het praktijkonderzoek komt duidelijk naar voren dat de verschillende kinderen in verschillende ontwikkelingsfasen zitten.

Met betrekking tot het herkennen van letters is dit verschil niet gebaseerd op het eventueel al aangeleerd zijn van letters: de geleerde letters in de kleutergroep lijken geen garantie voor een voorsprong in groep 3.

Ook blijkt uit het praktijkonderzoek dat kinderen niet in één keer op alle ontwikkelingsdomeinen een overgang maken van de ene naar de eerst volgende fase.

Zowel uit de theorie als uit de testresultaten blijkt dat kinderen allemaal in een eigen ontwikkelingsfase zitten en dus allen op een eigen moment toe zijn aan leren lezen.

Zorgvuldigheid is geboden bij het starten van het leesonderwijs.

Bovenstaande conclusies hebben geleid tot enkele aanbevelingen aan obs de R. te B.

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie die ik naar aanleiding van mijn afstudeeronderzoek heb geschreven. Met deze scriptie rond ik de opleiding Pabo (VONDST) aan Stenden Hogeschool te Meppel af.

Hierbij wil ik graag alle medewerkers van obs de R. te B. bedanken voor hun medewerking aan dit onderzoek.

Mijn speciale dank gaat uit naar Betsy Wink, mijn studiebegeleider.

Ik heb veel gehad aan haar feedback en adviezen tijdens het tweede jaar van de opleiding en bij de afronding van deze studie.

Als laatste wil ik graag mijn man, kinderen, vriendinnen en '*peer*' student Bertine Meijer bedanken voor hun grote betrokkenheid.

Met veel plezier heb ik aan deze grote afstudeeropdracht gewerkt over een onderwerp dat mij na aan het hart ligt en waar ik me in de toekomst graag voor zou willen inzetten.

Ten slotte wil ik u veel plezier wensen met het lezen van deze scriptie.

Ik hoop dat het onderwerp u net zo aanspreekt.

Ineke Jonker

30 november 2014

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Voorwoord	3
Inleiding	6
H 1. Probleemanalyse	8
H 2. Theoretisch kader	9
2.1 Welke visies zijn er op de ontwikkeling van kleuter naar schoolgaand kind?	9
2.2. Wat wordt bedoeld met leesrijpheid?	17
2.3. Hoe wordt leesrijpheid bij kinderen getest?	19
H 3. Probleemstelling	22
3.1 Probleemstelling	22
3.2 Testmogelijkheden	22
3.3 Hypothese	24
H 4. Onderzoeksaanpak	25
4.1 Onderzoeksgroep	25
4.2 Onderzoeksmethodiek	25
4.3 Ethische kwesties	26
4.4 Proces dataverzameling/ beschrijving van de testjes	27
4.5 Proces data verwerking	28
4.6 Tijdpad	28

H 5 Resultaten	29
5.1 Proces praktijkonderzoek	29
5.2 Analyse van de resultaten	29
5.3 Hypothese	37
H 6. Conclusies	38
6.1 Conclusies deelvragen	38
6.2 Antwoorden onderzoeksvraag	40
6.3 Aanbevelingen	41
Literatuurlijst	43

Bijlagen

- Bijlage 1 Beschrijving fase 12, 13 en 14 van Ewald Vervaet
- Bijlage 2 De visie van Ronald Davis
- Bijlage 3 DLS letter test : alfabetbeoordeling kleine letters
- Bijlage 4 DLS letter test: alfabetbeoordeling hoofdletters

Inleiding

Mijn eerste lesactiviteit van de opleiding, Stenden Vondst pabo, was een college van Sienieke Goorhuis-Brouwer. Ik was geraakt door haar manier van kijken naar de ontwikkeling van kinderen maar ook door haar verzet tegen het leren lezen en schrijven in de eerste twee jaar van de basisschool en de kleuter Cito taal test.

Als beelddenker, ook wel non-verbaal denker genoemd, ben ik in mijn school-en studietijd en tijdens mijn werk tegen beperkingen aangelopen. Tegelijkertijd ervaar ik ook de kracht van het beelddenken. De Davis-methode (ontwikkeld door Ron Davis) gaat uit van twee manieren van denken: in woorden en in beelden. De technieken uit de Davis-methode kunnen helpen hoe je je brein kunt beïnvloeden en de verschillende delen van de hersenen goed kunt laten samenwerken. Zo worden beide denkstijlen op een correcte manier met elkaar in verbinding gebracht en benut.

Op basis van literatuur en ervaring weet ik nu dat de omslag van beelddenker (non-verbaal denken) naar begripsdenken (verbaal denken) bij de meeste kinderen rond het zesde jaar plaatsvindt.

In de oriënterende fase van mijn afstudeeropdracht kwam ik in contact met een leerkracht die ook Davis counselor was. Omdat ik zelf beelddenker ben, leerde ze mij tijdens counseling onder andere beter lezen, focussen, omgaan met mijn energiemeter en controle krijgen over desoriëntatie en oriëntatie.

Ik heb een fascinatie voor jonge beelddenkers en de specifieke aandacht die deze kinderen nodig hebben. Daarnaast ben ik ervan overtuigd dat er aandacht moet zijn voor de verschillen in ontwikkeling tussen kinderen in groep 3. Door deze twee aspecten ben ik gaan twijfelen over het taal- en schrijfonderwijs in groep 3 en vroeg ik me af hoe je recht kunt doen aan deze verschillen bij kinderen in het basisonderwijs.

Naar aanleiding van bovenstaande werd ik steeds nieuwsgieriger of je, middels proefjes en testjes, meer te weten kunt komen over de geestelijke ontwikkeling van kinderen, in het bijzonder met betrekking tot leesrijpheid. Hoe kun je testen of kinderen toe zijn aan leren lezen en schrijven; of ze 'leesrijp' zijn? Als je kunt bepalen of een kind er aan toe is om met lees- en schrijfonderwijs te beginnen en daar specifieke kindgerichte begeleiding aan geeft, dan, zo is mijn verwachting, krijgt een kind een sterke basis voor verdere ontwikkeling.

Als toekomstig leerkracht in de onderbouw wil ik de juiste voorwaarden scheppen voor de ontwikkeling van een kind in zijn eigen tempo. Door het onderzoek dat ik ga uitvoeren zou ik daar graag een bijdrage aan willen leveren.

Petra Pouw, specialist en opleider in de Davis-methode bracht mij persoonlijk in contact met Ewald Vervaeke, een ontwikkelingspsycholoog gespecialiseerd in de leesrijpheid bij kinderen. Op basis van de gesprekken die ik met beiden voerde, de ervaringen die ik opdeed in het

onderwijs en mijn interesse kwam ik tot het theoretisch kader.

Ik heb me vooral verdiept in literatuur over de ontwikkeling van kleuter naar schoolgaand kind, het begrip leesrijpheid en hoe je leesrijpheid bij kinderen kunt testen. Ik heb gekozen voor de volgende indeling: na de probleemanalyse in hoofdstuk 1 en het theoretisch kader in hoofdstuk 2, formuleer ik in het derde hoofdstuk mijn probleemstelling als volgt:

Hoe kan ik in groep 3 van obs de R. te B. een indicatie geven van de leesrijpheid van de leerlingen?

In het vierde hoofdstuk beschrijf ik de onderzoeksmethodiek. In het praktijkonderzoek ga ik met alle leerlingen uit groep 3 van obs de R. te B. een aantal testjes doen. Het gaat hierbij om testjes ontwikkeld door ontwikkelingspsycholoog Ewald Vervaeke en de lettertest uit de Davis leerstrategieën.

Met de resultaten uit het onderzoek hoop ik aan te kunnen tonen dat de gebruikte testjes een indicatie geven van de leesrijpheid van de kinderen in groep 3 van obs de R. te B. Daarnaast verwacht ik dat blijkt dat kinderen verschillen in ontwikkeling op het gebied van leesrijpheid en dat de fasen benoemd door Ewald Vervaeke herkenbaar zijn.

Het vijfde hoofdstuk bevat de testresultaten en in het zesde, tevens laatste, hoofdstuk beschrijf ik conclusies en aanbevelingen.



Op de foto van het voorblad een groep 3 uit 1969.

Zouden alle kinderen toen al leesrijp geweest zijn? Konden ze al lezen voordat ze naar deze klas gingen?

Hield juffrouw Smeenk rekening met de fasen waarin de kinderen zaten? En het meisje Ineke?

Ineke was een creatief meisje dat al snel kon lezen, graag dagdroomde en altijd non-verbaal dacht.

Haar nieuwsgierigheid en inzet hielpen haar in het lerende leven waarin ze al vroeg wist dat ze wilde bijdragen aan goed onderwijs.

Hoofdstuk 1. Probleemanalyse

Overtuigd van het idee dat ieder kind zich in zijn eigen tempo ontwikkelt maak ik me zorgen over het kleuteronderwijs in Nederland. Peuters en kleuters dienen, aangezet door de onderwijsinspectie, steeds meer gestimuleerd te worden om zo de eventuele leerproblemen in de toekomst te voorkomen.

Volgens Davis zijn kinderen die voor het eerst naar school gaan voornamelijk non-verbale denkers, ook wel beelddenkers genoemd. Rond het 6e levensjaar (eind groep 2, begin groep 3) worden er op school abstracte symbolen, begrippen en concepten aangeboden in de vorm van letters en cijfers. Kinderen moeten ze herkennen om ze te kunnen begrijpen. Dat lukt meestal niet binnen een seconde en dan ontstaat er verwarring bij het kind. Wanneer die verwarring niet wordt opgeheven en zich steeds herhaalt, dan kan dit het begin zijn van leerproblemen die de rest van hun leven een rol kunnen spelen (Davis, 2011a).

De kleuterjaren zijn de belangrijkste jaren van een kind. Door te spelen en te bewegen in de ruimte maakt een kind zijn brein klaar voor het werken in het platte vlak. Wanneer kinderen vanuit rust en als zij er aan toe zijn leren lezen en schrijven dan komt dat voort uit de ontwikkeling van binnenuit.

Ontwikkelingspsycholoog Ewald Vervaeke laat in zijn boek 'naar school' (2007) aan de hand van tastbare voorbeelden en eenvoudige proefjes uit zijn onderzoek zien dat het kind constant in ontwikkeling is en nieuwe vaardigheden aanleert. Hij beschrijft de ontwikkeling van kinderen in 14 fasen. Kleuters zitten in fase 13 of fase 14.

Op obs de R. te B. ziet men de laatste jaren dat bepaalde leerlingen in groep 3 veel moeite houden met het automatiseren van de letters. Daarnaast loopt ongeveer tien procent van de leerlingen in groep 3 achter op wat de methode 'Veilig leren lezen' beoogt. Ook het aantal dyslectische kinderen lijkt te stijgen op obs de R. te B., vijf dyslectische leerlingen per groep wordt als te veel ervaren door de intern begeleider en betrokken leerkrachten.

Naar aanleiding van deze probleemanalyse geef ik in het volgende hoofdstuk een theoretisch kader op basis waarvan ik een probleemstelling en een onderzoeksvraag met deelvragen zal formuleren.

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

Kleuters zijn net als Rupsje Nooitgenoeg van Eric Carle. Ze eten zich vol aan al het lekkers dat de omgeving hun biedt. En dan opeens op een dag zijn ze uitgegroeid tot een wonderschone vlinder. Dan zijn ze toe aan het leerproces van de school en ook dan pas zullen ze openstaan voor modes van buitenaf.

(Goorhuis in Vervaet, 2007, p. 11).

Dit hoofdstuk behandelt theorie die voortkomt uit de probleemanalyse en als basis dient voor de onderzoeksvraag, de deelvragen en het praktijkonderzoek.

In dit theoretisch kader geef ik antwoord op de volgende vragen:

- Welke visies zijn er op de ontwikkeling van kleuter naar schoolgaand kind?
- Wat wordt bedoeld met leesrijpheid?
- Hoe wordt leesrijpheid getest?

2.1 Welke visies zijn er op de ontwikkeling van kleuter naar schoolgaand kind?

Voor het beschrijven van de visies op de ontwikkeling van kleuter naar schoolgaand kind heb ik een keuze gemaakt voor twee belangrijke visies in de ontwikkelingspsychologie namelijk die van Piaget en Vygotsky. Vervaet, Goorhuis en anderen lieten zich door hen inspireren en zijn belangrijke ontwikkelingspsychologen in deze tijd.

Opmerking:

Bij het beschrijven van de leeftijd hanteer ik dezelfde methode als Vervaet in zijn boek (Vervaet, 2007): ik geef de jaren en maanden aan. Een kind dat 4 jaar en twee maanden is krijgt achter de naam: (4;2).

2.1.1 Quintilianus

Lang voor het ontstaan van wetenschappen als kinderpsychologie en pedagogiek leefde Quintilianus (35-100), een Romeinse advocaat en redenaar. Hij probeerde systematisch na te denken over de ontwikkeling en opvoeding van kinderen en hield een pleidooi voor onderwijs rekening houdend met het ontwikkelingsniveau van de kinderen.

Zo'n 1800 jaar later werd Jean Piaget geboren, hij beschreef vanuit zijn rol als wetenschapper het ontwikkelingsniveau van kinderen in fasen (Westerman & van Oers, 2004).

2.1.2 Jean Piaget (1896 – 1980)

Piaget was zijn hele leven bezig met onderzoek en zijn belangrijkste doel was het ontdekken en aan het licht brengen van de wording van het menselijk kennen.

In 1919 gaat hij naar Parijs en ontdekt daar dat kinderen er hun eigen logica op na houden en dat ze op een bepaalde leeftijd nog niet in staat zijn logisch te ordenen naar eigenschap terwijl ze dat op een ander moment opeens wel kunnen.

De ideeën van Piaget gaan in tegen de heersende opvattingen dat de kinderlijke ontwikkeling

een kwestie is van aanleren/aanboren van vermogens en talenten die er al zijn. Piaget gaat uit van een cognitieve ontwikkeling die in stadia verloopt, dat elke fase in vaste volgorde onvermijdelijk voorafgaat aan een ander fase. Geen kind zal of kan een fase overslaan. Hij acht de omgeving van een kind wel van invloed op de snelheid maar niet van invloed op de volgorde van de fasen.

De visie van Piaget geeft vooral weer dat het geen zin heeft om kinderen van alles aan te leren als ze er nog niet aan toe zijn, het past nog niet in hun wereldbeeld. Er valt genoeg te leren op school mits de leerkracht zich aanpast aan het ontwikkelingsstadium van een kind. De school moet een rijke leeromgeving bieden (Westerman & van Oers, 2004).

Immers in interactie met de omgeving construeert en reconstrueert het kind zijn realiteit aldus Piaget (Westerman & van Oers, 2004, p. 42).

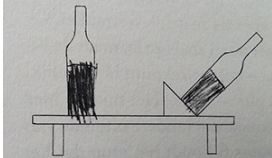
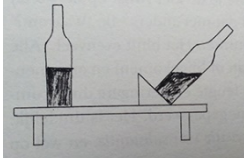
Geïnspireerd door Piaget probeert Ewald Vervae met de door hem ontwikkelde fasentheorie, zijn boeken en de leescursus voor kinderen 'zo leer ik lezen' aan te tonen dat de geestelijke ontwikkeling van kinderen in vaste volgorde verloopt en een kind pas kan leren lezen als het is aanbeland in fase 14.

2.1.3 Ewald Vervae

Ewald Vervae is ontwikkelingspsycholoog en spreekt van vier fasen bij het beschrijven van de ontwikkeling van kinderen in de leeftijd 3 tot 8 jaar; fase 11 tot en met fase 14. Eerder beschreef hij fase 1 tot en met 10 in zijn boek 'Groeierwijs', dat beschrijft de ontwikkeling van kinderen tot 3 jaar. De leeftijden behorend bij de fasen zijn globale aanduidingen, wat hij vooral wil aantonen is dat de ontwikkeling van kinderen in 14 fasen verloopt. Per ontwikkelingsgebied kunnen kinderen zich in een andere fase bevinden. In de ontwikkelingspsychologie gaat het om de vraag of de fasen bij een kind in de beschreven volgorde zichtbaar worden (Vervae, 2007).

Ik richt mij in het theoretisch kader op de fase 13 en 14, aangezien mijn onderzoek gericht is op leerlingen die net in groep 3 zitten en deze 3 fasen daarom de meest ondersteunende informatie geven.

Fase 13 en 14 in schematisch overzicht

	Fase 13 (4;6-6;6) Kleuter Onomkeerbare relaties	Fase 14 (6;6-8;6) Jong schoolkind Omkeerbare relaties (twee denkrichtingen zijn verenigd)
Hoeveelheden	Bij overschenken limonade in een glas met andere vorm kan het kind denken dat het meer of minder is.	Kind kan uitleggen dat het bij overschenken evenveel blijft (conservatie).
Intekenen flessen		
Schrijven	Kind bekijkt letters nog van alle kanten. Spiegelend en om-en-om schrijven	Kind kan letters ontcijferen. Schrijft van links naar rechts en niet meer spiegelend.
Lezen	Auditieve <i>analyse</i> Het kind kan op veel manieren leren woorden in klanken op te delen. Twee letterige woorden lukken soms wel omdat dan niet teruggeschakeld hoeft te worden naar de klank ervoor.	Auditieve <i>synthese</i> Het kind is in staat om voorwaarts te denken om letters te lezen en terugwaarts te gaan om te verklanken wat er staat. Het kan grotere woorden leren lezen.
Tellen	Kind kan rij tellen maar heeft nog geen begripsmatig getalbegrip. Optellen kan kind alleen m.b.v. vingers.	Kind kan ook terugtellen. Kind kan onmiddellijk optellen en de som verkorten.
Zelftekening	Hoofd en romp worden apart getekend. Tijdens het tekenen kunnen ze nog niet 1 op 1 hun vingers waarnemen en dus is het aantal vingers willekeurig. Ze beschikken over lichamelijk zelfgevoel 'vertekend tekenen', aan de tekening zie je iets over hunzelf (expressie binnenwereld).	Door de omkeerbare relaties zijn de lichaamsdelen nu in overeenstemming met het lijf. Het kan de zelftekening controleren a.d.h.v. eigen lichaam. Kind tekent 5 vingers en 5 tenen.
Tijdsbesef	Gisteren, morgen en vandaag kunnen ze in een tijdslijn zien en verder niet. Evenals het niet kunnen betrekken van de klokwijzers op elkaar.	Kind snapt samenhang tussen plaatjes van een verhaal en kan de wijzers op onderlinge posities beoordelen om tijdstip af te lezen.

Psychologische verschijnselen zijn kenmerkend voor de verschillende fasen. Elk kind maakt alle fasen, in zijn eigen tempo, in de juiste volgorde door. Via trainen, kindvriendelijk maken, voordoen e.d. kan men geen invloed hebben op de rijping van de hersenen. Het lijkt vreemd te denken dat je zelf via uitwendig gedrag de hersenen van kinderen kunt beïnvloeden. Kort gezegd: voor een volgende psychologische fase zijn bepaalde 'soort' neurologische

verbindingen nodig, wat uitsluit dat je een psychologische fase van een kind kan vervroegen door er invloed op uit te oefenen (Vervae 2007).

Met zijn fasentheorie verzet Ewald Vervae zich tegen de hoofdstroom in de Nederlandse onderwijskunde, namelijk de accumulatiethorieën van Vygotskij en Galperin. Zij gaan uit van taal én sociale omgeving en niet van fasen maar van stappen. Vygotskij werd in hetzelfde jaar als Piaget geboren.

(Zie voor uitgebreide beschrijving over de visie van Ewald Vervae bijlage 1.)

2.1.4 Lev Vygotskij (1896 – 1934)

Voor Vygotskij was de interactie met de sociaal-culturele omgeving het belangrijkste bij het ontstaan van het psychologisch individu. Taaluitingen zijn hierin belangrijk, want deze structureren het handelen en zorgen voor de ontwikkeling van het individu. Het kind hoort een bepaald woord in de interactie met een volwassene of ander kind, maakt het zich eigen en kan het daarna zelf gebruiken. Het actuele ontwikkelingsniveau is het laagste niveau van dat wat een kind zelfstandig al kan volbrengen. Met het hoogste niveau doelt Vygotskij op dat wat het kind kan bereiken wanneer het sociale ondersteuning krijgt bij de uitvoering van de activiteit. Het gebied hiertussen noemt hij de zone van de naaste ontwikkeling. In die zone is het kind in staat om in samenwerking met anderen op een hoger intellectueel niveau te komen. Het meedoen aan bestaande sociaal-culturele activiteiten helpt het kind over te gaan van dat wat het al kan naar dat wat het nog niet kan. Spel is de leidende en meest ideale activiteit voor de ontwikkeling van jonge kinderen. Een kind kan tijdens spel langdurig stilzitten als hij doet alsof hij een baby is die van moeder een dutje moet doen. Een kind maakt het zich in spel sneller eigen dan als het in een niet passende situatie wordt aangeboden of wanneer het alleen wordt voorgedaan (Westerman & van Oers, 2004).

‘Spel creëert een zone van naaste ontwikkeling voor het kind’

(Westerman & van Oers, 2004, p. 90).

De ideeën van Vygotskij zijn terug te vinden in het ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO onderwijs). OGO onderwijs pleit voor het aanbieden van kennis in betekenisvolle situaties. In een context van echte lees- en schrijfactiviteiten waarin kinderen enthousiast worden gemaakt voor teksten en verhalen kan letterkennis opgebouwd worden (Westerman & van Oers, 2004).

Bij de start van dit hoofdstuk citeerde ik Prof. Dr. Sieneke Goorhuis.

Dat Ewald Vervae Piaget als zijn grote inspirator ziet en Sieneke Goorhuis uitgaat van de visie van Vygotskij kan ook overeenkomstige ideeën over onderwijs in groep 1, 2 en 3 opleveren. Het boek Meedoen en leren van Goorhuis & Imelman (2010) beschrijft de ontwikkeling van jonge kinderen.

2.1.5 Meedoen en leren naar de visie van Goorhuis & Imelman

Goorhuis en Imelman (2010) spreken over een kleuterperiode die van ongeveer 4 tot 6 jaar loopt. In die periode speelt de sociale ontwikkeling een belangrijke rol en ontwikkelen taal en

denken zich.

Kleuters krijgen in deze periode het besef dat er verschillende werelden zijn waarvan zij deel uitmaken, bijvoorbeeld thuis en op school. Spelenderwijs leren kinderen dat fantasie en werkelijkheid samen maar ook los kunnen staan. Goorhuis en Imelman (2010) spreken van de subject-objectsplitsing en adviseren het onderwijs om het kind in die periode niet te overvragen maar het de tijd te geven zich verder te ontwikkelen.

De kleuter gaat over van egocentriciteit naar openstaan voor een wereld waarin in verschillende omstandigheden verschillende afspraken en regels kunnen gelden. In deze periode staan de kinderen als subject tegenover een object, het leert met afstand dingen te bekijken en daarop te reageren (Goorhuis & Imelman, 2010).

Bij overvraging van de kleuter, op gedrag waarvoor het kind nog niet rijp is, kunnen problemen ontstaan. Een kind dat in groep 1 nog niet kan stilzitten, en dat van de leerkracht wel moet, kan daardoor probleemgedrag gaan vertonen. Het toetsen van kleuters kan voor veel kinderen ook belastend zijn. Als een kind schoolrijp is voelt het zich thuis in groep 3 en kan het iets leren. Dan kunnen ze zich goed verstaanbaar uitdrukken, aandachtig luisteren, met anderen over andere dingen praten en ook hun gedachten daarover uitspreken. Ze kunnen ook een tijdje op een stoel blijven zitten en een pen of potlood hanteren (Goorhuis & Imelman, 2010).

Taal en denken

Taal, denken en vaardigheden worden in samenhang ontwikkeld bij de kleuter en komen in interactie met de omgeving tot stand. Daarnaast speelt aanleg een rol. Tijdens de kleuterjaren is het ontwikkelingsverloop van de hele persoon belangrijk en niet alleen het talig functioneren. Leren lezen gaat uit van het vermogen tot letterherkenning, maar daarbij hoort ook de koppeling met het geluid dat erbij hoort en de denkstrategie om verschillende klanken in onderling verband of in verband met lettertekens te herkennen (Goorhuis & Imelman, 2010). Kleuters maken door hun gave om te kunnen 'om-fantaseren' van de bestaande realiteit een concrete fantasie realiteit. Ze gaan vragen naar het waarom, waartoe, wie, wat, waar en vooral ook naar de betekenis van woorden en zinnen. Ook zijn ze in staat steeds langere zinnen te maken en lijkt het spreken steeds meer op dat van volwassenen (Goorhuis & Imelman, 2010). Goorhuis en Imelman (2010) vinden dat taal, spreken en denken bij kleuters alleen gestimuleerd kan worden als er eerst goed geluisterd kan worden door de volwassene. De volgende drie communicatiemethoden kun je inzetten om kleuters te stimuleren: expanderen, modelleren en corrigeren. Daarnaast stimuleren voorlezen en vertellen de taalontwikkeling. Dat werkt alleen als de verhalen aansluiten bij de beleavingswereld en het liefst ook bij de fantasiewereld van de kinderen.

Rijmen en zingen helpt kinderen klankpatronen en melodieën te herkennen in taal. Maar ook het talige geheugen en de auditieve waarneming worden hiermee getraind (Goorhuis & Imelman, 2010).

Het aanvankelijke schoolkind

Aangezien de pedagogische aanpak van kinderen in groep 1 en groep 2 verschilt van die in groep 3 noem je kinderen in groep 3 een schoolkind. Tot 6 á 7 jaar ontwikkelen kinderen zich spontaan in interactie met hun omgeving en modelleren de hersenen zich; de neurale routes

worden gestabiliseerd en versterkt. Het kind leert niet meer onbewust maar wordt uitgenodigd om te laten zien of het iets begrepen heeft. Het verwerft competenties in lezen, rekenen en werkelijkheidsbegrip.

De leerkracht probeert belangstelling te wekken voor leren, voor nieuwe dingen en neemt het kind op zijn leerweg bij de hand (Goorhuis & Imelman, 2010).

Het kind is in de loop van de kleutertijd steeds nieuwsgieriger geworden, het wordt steeds onderwijs behoeftiger. Het wordt schoolrijp.

Goorhuis en Imelman dichten de volgende kenmerken toe aan een schoolrijp kind:

- *het kind kent zichzelf en is vaak een beetje trots op zichzelf;*
- *staat concreet in de wereld en kan de wereld analyseren;*
- *kan iets op een begrijpelijke wijze vertellen in een logisch opgebouwd verhaal;*
- *maakt gebruik van grammaticaal juiste taal;*
- *heeft beheersing over de grove en fijne motoriek;*
- *kan aandacht ongeveer twintig minuten vasthouden;*
- *kan luisteren naar instructies;*
- *kan zich aan regels houden;*
- *kan in een groep functioneren* (Goorhuis & Imelman, 2010, p. 114).

Jonge schoolkinderen worden gestimuleerd in hun leren als ze zich binnen een groep medeleerlingen bevinden. De groep is op die leeftijd tot een echte groep te maken (Goorhuis & Imelman, 2010).

Piaget presenteerde, na zorgvuldige observatie van gezonde kinderen, destijds een theorie over de denkontwikkeling van kinderen. Nog steeds wordt deze leeftijdsfasen in de cognitieve ontwikkeling aangehouden. Piaget spreekt tussen 1,5 jaar en ongeveer 6 jaar van het pre-operationele denken.

In de schoolkindfase kan een kind onderscheiden wat wel of niet overeenkomt met de werkelijkheid, zijn denken berust op waarnemingen. Om kunnen lezen moet een kind zijn aangekomen in de concreet-operationele fase. Ze herkennen letters en cijfers als objectieve symbolen die door iedereen op dezelfde wijze gebruikt worden. Dit in tegenstelling tot kleuters die letters herkennen en dan koppelen aan zichzelf of iemand anders, bijvoorbeeld een letter herkennen als de letter van hun naam (Goorhuis & Imelman, 2010).

Goorhuis & Imelman (2010) pleiten voor onderwijs dat op kennis gebaseerd is maar wel uitgaat van kinderen die bezig zijn hun concreet-operationele denkvermogen te ontwikkelen bij de start in groep 3. Zij spreken zich dan ook duidelijk uit: kinderen moeten op hun eigen 'kunnen' aangesproken worden op school. Sommige kinderen zijn minder knap en bij andere kinderen heeft het zenuwstelsel zich nog ergens niet voor ontwikkeld. Een kind heeft tijd nodig (Goorhuis & Imelman 2010).

Hierin lijken de visies van Vervaeke, Goorhuis & Imelman overeenkomsten te hebben.

De methode van Ronald Davis beschrijft de overgang van nog-verbaal denker naar verbaal denker als grote stap in ontwikkeling van een kind. Het herkennen van letters als objectieve symbolen blijkt nog niet zo eenvoudig en wanneer een kind non-verbaal denker blijft, kan dat

uitlopen op een boel frustratie en zelfs dyslexie.

2.1.6 De visie van Ronald Davis.

Zie voor uitgebreide beschrijving van de Davis-methode bijlage 2.

Ronald Davis (1937) werd, ondanks het feit dat hij heel slecht kon lezen, succesvol ruimtevaartingenieur, zakenman en beeldhouwer. Bij toeval ontdekte hij dat hij beter kon lezen als hij zijn aandacht op een speciale manier richtte en daarmee zijn brein kon beïnvloeden. De ontdekking dat dyslexie te maken had met non-verbaal denken en desoriëntatie en dat er niets ontbrak aan zijn hersenen, was de basis van de Davis-methode (www.davidisdyslexie.nl).

Mensen kunnen op twee manieren denken, verbaal en non-verbaal. Ieder mens specialiseert zich in één van beide. Iedereen wordt echter geboren als beelddenkers (non-verbaal).

Beelddenken	Begrips denken
Denken met beelden van begrippen of ideeën.	Denken met klanken van woorden
Vanaf geboorte	Ontstaat rond 6,5 jaar als het in aanraking komt met geschreven taal
Meer dan duizend maal sneller dan begripsdenken	Dezelfde snelheid als spreken, ong. 150 woorden per minuut
Evolutionair (beeld groeit tijdens het denken vanzelf)	Lineair (van woorden tot zinnen)
Taal komt pas aan de orde als het beeld bekeken en begrepen is.	Taal komt direct
Ruimtelijk	Tweedimensionaal

'Ien, je gaat te snel, wacht even'

(een veel gehoorde opmerking in mijn leven tijdens gesprekken en vergaderingen)

Een non-verbaal denkend kind kan natuurlijk ook praten en taal begrijpen, maar het praat erg snel omdat het soms net zo snel wil praten als het wil denken. Het lijkt een waterval van klanken die niet altijd begrepen wordt.

Wanneer kinderen ongeveer 5 jaar zijn, dan zijn de meesten al begonnen met het in klanken denken van woorden. De non-verbale denker daarentegen heeft al veel dingen horen zeggen en gehoord maar nog nooit één van zijn eigen gedachten echt 'gehoord'. Hij was vooral gericht op het zeer snelle non-verbale denkproces; het denken in beelden.

Met de Davis methode kun je beide denkstijlen goed met elkaar in verbinding brengen en dan kan het leren soepel worden vervolgd (Davis 2011a).

Kennismaken met leren lezen

Ook de non verbale denker gaat naar groep 3 om te leren lezen en schrijven.

De werkelijkheid kan soms beangstigend zijn, bijvoorbeeld als de leerkracht het woord KAT op het bord schrijft. Als het kind hoort dat daar KAT staat weet hij het verband niet meer te leggen. Hij ziet strepen op het bord en hij heeft een beeld van een KAT in zijn hoofd. Hij zal

geen enkel verband zien tussen het woord en het beeld.

Dat zal het kind verwarren (desoriëntatie) en dat zet op deze leeftijd zijn hersenen in werking die zijn waarnemingen veranderen. Zijn hersenen zien het woord in wel 40 verschillende profielen zoals van achter, van voren, ondersteboven en zwevend in de ruimte vanuit verschillende gezichtshoeken.

KATTAKTAKKAT
 KATTAKTAKKAT
 KATTAKTAKKAT
 AKTTAKTAKKAT
 AKTTAKTAKKAT
 AKTTAKTAKKAT
 AKTTAKTAKKAT
 ATKATKATKAT
 KTAATKATKAT
 ATKATKATKAT
 ATKATKATKAT

Veertig dyslectische varianten van het woord KAT.

Illustratie uit (Davis, 2011a)

Het kind probeerde het woord als ding te begrijpen en niet als symbool. Hij heeft 40 dingen gezien en er was er maar één goed (Davis, 2011a).

Zulke kinderen gaan zich handigheidjes als trucs en ezelsbruggetjes eigen maken om het toch te leren, ze gaan dingen uit het hoofd leren of gebruiken associaties met geluiden of rijmpjes. Zo'n beelddenker kan zich tot een bepaalde tijd staande houden en zal heel langzaam vooruitgang boeken.

Het kind is gewend zijn talent in te zetten, al is dat op school de moeilijkste weg.

Beelddenkers hebben veel talenten, ze zijn fantasierijk, vindingrijk en erg visueel ingesteld.

Door hun observatievermogens ontwikkelen ze een scherp intuïtief inzicht in hoe alles werkt.

Zij zijn ook in staat snel te denken en te reageren.

Wel zijn het vaak mensen die onzeker zijn over zichzelf omdat op school niet alles van een leien dakje is gegaan (Davis, 2011a).

2.2 Wat wordt bedoeld met leesrijpheid?

Lezen kent niet alleen een technisch aspect. Lezen brengt kinderen binnen in een nieuwe wereld.

(Goorhuis & Imelman, 2010, p. 118)

Er zijn verschillende definities over leesrijpheid. Ik zal me met name beperken tot de formuleringen hierover van de eerder genoemde ontwikkelingspsychologen.

Om op school allerlei vakken te leren moet je ooit leren lezen en schrijven. Dus de vraag of iemand leesrijp is lijkt één van de belangrijkste vragen in iemands schoolleven (Vervaet, 2013).

Als ik leesrijp gewoon vertaal dan zou je kunnen zeggen dat een leesrijp iemand rijp is om te (leren) lezen. Dus als je nog niet leesrijp bent dan ben je er nog niet klaar voor.

Een vogel leert ook pas vliegen als zijn vleugels en veren gegroeid zijn.

Gewoon 'alles op zijn tijd'!

Na de kleuterperiode is de centrale neurale (bedrading) in de hersenen vervolmaakt. Dit is van doorslaggevend belang; het kind kan basisvaardigheden en reactiepatronen ontwikkelen.

Schoolrijp zijn houdt in dat een kind zich goed kan uitdrukken in taal, dat zijn oog-handoriëntatie en de fijne motoriek in orde zijn. Het kan over zichzelf nadenken en zijn concentratievermogen is vergroot. Doordat het zich vaardigheden heeft eigengemaakt op het gebied van 'omgaan met verhoudingen en symbolen' is het dan ook in staat om met schools lezen, schrijven en rekenen te beginnen, het is leesrijp (Goorhuis & Imelman, 2010).

Voor Piaget moet een kind om te lezen, wat waarnemen en denken betreft, zijn aangekomen in de concreet-operationele fase. In deze fase herkent het kind bijvoorbeeld een letter als b (klank: bù) of s (klank: ss) in het besef dat het een woordelement is. Dat is een objectief gegeven. Kinderen herkennen letters en cijfers als objectieve symbolen die door iedereen op dezelfde wijze gebruikt worden. Dit in tegenstelling tot kleuters die letters herkennen (bijv. hun letter is de letter van hun naam) en dan koppelen aan zichzelf of iemand anders.

Goorhuis en Imelman pleiten voor een didactisch verantwoorde aanpak bij het leren lezen. Een goede instructie is daarbij nodig anders ontstaan lees- en spellingsproblemen.

In het ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) vindt leren lezen en schrijven niet plaats door enkel verklanken. In het OGO-onderwijs gaat men er vanuit dat als kinderen het onderwerp interessant vinden, ze dan ook gemotiveerd zullen zijn er iets mee te doen en is hun leesontwikkeling te stimuleren vanuit sociaal-culturele activiteiten (Westerman & van Oers, 2004).

Voor Davis speelt de ontwikkeling van beelddenker naar begripsdenker een belangrijke rol voor het leesrijp zijn. Leesrijp zijn de kinderen die al goed in staat zijn verbaal te denken. Met de Davis-methode kun je beide denkstijlen goed met elkaar in verbinding brengen en dan kan het leren lezen soepel worden vervolgd. Verbaal denken is lineair, het volgt de structuur van de taal; het in gedachten vormen van woorden tot zinnen.

Bij non-verbale begripsvorming maak je tweedimensionale, meerdimensionale en bewegende beelden van de begrippen. Er zijn veel woorden waarvan de betekenis niet kan worden uitgebeeld. Denk aan woorden als HET, DAT, ER, NIET.

Voor non-verbale lezers zal dit een probleem op leveren: de betekenis van de zin ontwikkelt zich maar steeds als er geen beeld gevormd kan worden van een woord, wordt de ontwikkeling van het begrijpen van de zin verstoord. Uiteindelijk blijft de non-verbale denker zitten met een aantal onsamenhangende beelden en daartussen blinde vlekken.

Het is een gevoel van verwarring dat dan ontstaat tijdens het steeds onsamenhangender worden van het beeld. Uiteindelijk is hij zo verward dat hij gedesoriënteerd is (Davis, 2011a).

‘desoriëntatie houdt in, dat de waarneming van de symbolen verandert en wordt vervormd, waardoor lezen of schrijven moeilijk of zelfs onmogelijk wordt’

(Davis, 2011a, p.34)

Vanuit desoriëntatie ben je dus niet leesrijp, je zou kunnen zeggen dat je alleen leesrijp bent als je georiënteerd bent. Gelukkig kan het leren oproepen van een toestand van oriëntatie de desoriëntatie opheffen en bij prikkels die tot desoriëntatie leiden kan het snel worden gecorrigeerd. Zo gaat de leesvaardigheid vooruit bij het toepassen van deze techniek (Davis, 2011a).

Op de Vrije school wordt het kind vanuit de fysiologie bekeken. Het antroposofisch onderwijs (vrije scholen) hanteert geen exacte leeftijdsgrens voor de overgang naar groep 3. Zij spreken van een ontwikkeling tot leerrijpheid die uit vele facetten bestaat. De oudste kleuters tekenen bomen waar de appels uitvallen en spelen verhalen uit het dagelijks leven. Ze gedragen zich verantwoordelijker in de klas en gaan problemen voor anderen oplossen. Na het zesde jaar worden de kinderen emotioneel sterker, taakgerichter en in balans. In het laatste kleuterjaar ontwikkelen ze zich motorisch ook snel, ze kunnen huppelen, een bal vangen, hinkelen, etc. Het kind wordt leerrijp. Alle kracht van een kind gaat in de eerste zeven jaar naar de lichamelijke ontwikkeling en dan kun je beter wachten met het intellectuele leren. In het antroposofisch onderwijs wordt voor elk kind persoonlijk afgewogen of hij naar groep 3 zal gaan om te gaan leren lezen en schrijven. Een kind krijgt de tijd leerrijp te worden (Blom, 2010).

Met leerrijpheid wordt hier meer bedoeld dan alleen leesrijpheid.

In de visies van Goorhuis en Imelman (2010), Vervaeke (2007), Blom (2010) en Westerman & van Oers (2004) wordt niet gesproken over non-verbaal en verbaal denken. Men spreekt wel allemaal over de rijping van de hersenen en dat je verschillende gebieden in de hersenen nodig hebt om te kunnen leren lezen. Je moet namelijk de letters kunnen zien en kunnen herkennen, in de juiste stand en de juiste richting. En dat is nu juist wat Davis beschrijft in zijn visie.

De technieken van Davis leren je ontspannen, te focussen en je beter te oriënteren.

Daarmee zullen de verschillende delen van je hersenen zo goed mogelijk gaan samenwerken. Eenvoudig en snel (www.daviddyslexie.nl).

Leesrijp ben je volgens Goorhuis & Imelman (2010) als je kunt omgaan met cijfers en symbolen. Piaget verwoordt dat als letters en cijfers herkennen als objectieve symbolen die door iedereen op dezelfde wijze gebruikt worden. Voor Vervaeke is een kind leesrijp als de twee denkrichtingen bij het kind zijn verenigd en dat is als het kind in de door hem beschreven fase 14 is beland.

In bovenstaande visies zijn kleine verschillen, maar allen spreken over zorgvuldig omgaan met het moment van leren lezen. Een kind testen en pas bij leesrijpheid lees- en schrijflessen aanbieden sluit daarbij aan.

2.3 Hoe wordt leesrijpheid getest?

In 2013 worden veel kleuters in Nederland getest met de Citotoets 'Taal voor kleuters' groep 2 (citotaaltoets), dat is de meest gangbare toets in Nederland.

De citotaaltoets

Cito schrijft over taalontwikkeling als één geheel. Het kind gaat eerst gesproken taal begrijpen door te luisteren en daarna gaat het spreken. Later komen daar op school ook de schriftelijke taalvaardigheden bij. Cito schrijft dat taalvaardigheid gedefinieerd kan worden als het vermogen tot luisteren, spreken, lezen en schrijven (Vervae, 2013).

De leesrijpheidstoets van Vervae.

Ewald Vervae ontwikkelde een alternatief voor deze citotaaltoets namelijk de leesrijpheidstoets. Deze toets bestaat uit een schrijftoets en een leestoets.

Bij de schrijftoets vraag je een kind zijn naam te schrijven en ook de woorden pappa en mamma. Daarna vraag je of het nog andere namen of woorden kan schrijven, bijvoorbeeld de naam van het broertje of zusje. De kinderen schrijven ook de cijfers 1 tot en met 9 op als ze dat kunnen.

Aan de geschreven letters kun je zien of een kind al een begin maakt in fase 14. Een kind in fase 13 bekijkt letters nog van alle kanten, schrijft spiegelbeeldig en verwisselt letters. Terwijl een kind in fase 14 de letters niet meer spiegelt en al van links naar rechts schrijft.

De onderzoeker maakt daarna van de gebruikte letters een woord van drie letters en vraagt het kind deze te lezen. Als dat lukt dan maakt hij nog twee vier letterige woorden. Belangrijk is dat het kind de woorden goed leest. Het zou dan de letters moeten kunnen noemen en daarna het hele woord kunnen zeggen. Vervae spreekt over drie letterige leesrijpheid en meerletterige leesrijpheid.

Een kind is volgens de leesrijpheidstoets van Vervae pas leesrijp als hij leest op het niveau van fase 14. Een kind in fase 14 kan voorwaarts denken om letters te lezen en terugwaarts om te gaan verklanken wat er staat. Daarnaast maakt Vervae onderscheid tussen onveilig en veilige leesrijpheid. Bij onveilige leesrijpheid kan een kind wel drie letterig of meerletterig lezen op fase 14 niveau maar het schrijft nog op fase 13 niveau.

Dan is het kind nog niet volledig leesrijp en spreekt Vervae over onveilige leesrijpheid.

Op dat moment kunnen beter vormoefeningen gedaan worden, zoals laten tekenen, kleien, overtrekken en uitknippen of hardop rijmen en hakken, in plaats van het oefenen van woorden van drie of meer letters (Vervae, 2013).

Voor Vervae (2013) en ook voor Davis (2011a) zijn lezen en schrijven ruimtelijke vaardigheden die betrekking hebben op taal. Taal is klank, geletterdheid is het omzetten van klanken in figuurtjes (schrijven) en van figuurtjes in klanken (lezen).

Volgens Vervae heeft taal maar één functie, namelijk het overbrengen van gedachten, dus communiceren (Vervae, 2013).

Dagelijkse observaties van kinderen levert veel waardevolle informatie op. Toch stimuleren Papenburg en Visser (2013) het afnemen van de Cito toetsen. Na de toetsing heb je als

leerkracht de mogelijkheid de leerlingen te vergelijken met die van een gemiddelde leerling en kun je de ontwikkeling van een kind volgen in de tijd (Papenburg en Visser 2013).

Vervaeke (2013) is kritisch op de citotoaltoets. Hij vindt de visie en omschrijving over taal niet kloppen maar is het ook niet eens met de theoretische achtergrond van de citotoaltoets. Cito vat geletterdheid op als onderdeel van de taalontwikkeling en gaat voorbij aan het ruimtelijke aspect van lezen en schrijven en aan het noodzakelijk zijn van omkeerbare relaties om afzonderlijke klanken samen te kunnen stellen tot een woord.

Daarnaast beschrijft Cito 'fasen' niet als psychologische fasen maar als rubricering van verschijnselen die met geletterdheid te maken hebben en er volgens Vervaeke ten onrechte mee in verband worden gebracht (zoals het bekijken van prentenboeken).

De beschreven verantwoording van de citotoaltoets blijkt geen theorie te zijn en het gebruikte woord 'fasen' blijkt over fasen te gaan die niet staan voor psychologische fasen maar voor fasen die horen bij de kalenderleeftijd of schoolgroep.

Na onderzoek van Ewald Vervaeke op een basisschool bleek dat de inschattingen van de leerkrachten, over leesrijpheid van de kinderen, meer overeenkwamen met de resultaten van de leesrijpheidstoets dan met de resultaten van de Citotoaltoets (Vervaeke, 2013).

Wanneer je om de zoveel maanden de leesrijpheidstest en schrijftest van Ewald Vervaeke bij een kind uitvoert dan kun je de onderwijsinspectie aantonen waarom het ene kind wél leesles krijgt en het andere kind niet.

Een kind dat een niet-leesrijpe kleuter is kun je optimaal voorbereiden op het lees- en schrijfonderwijs door middel van rijmen en andere vormen van klankanalyse en van overtrekken en andere vormen van vormoefeningen. Dat laat de cursus voor kinderen 'Zo ontdek ik het lezen!' duidelijk zien.

<http://wegwijs.in/kleuteronderwijs/kerngroep/ewald-vervaeke/>

Naar de visie van Piaget kan een kind pas leren lezen als het wat betreft zijn denken en waarnemen is aangekomen in de concreet operationele fase. Het schoolrijpe kind kan een letter als b (klank bù) of s (klank ss) herkennen als woordelement. Het weet ook dat een cijfer een deel van een getal is. Het herkent letters als symbolen om woorden mee te maken.

Hier is een groot verschil met wat kleuters doen.

Leren lezen vraagt naast het vermogen tot leren lezen ook een didactisch verantwoorde aanpak. Voordat je een kind iets wil leren zal je eerst het ontwikkelings-potentieel moeten bepalen om zo te weten welke vorm van begeleiding of instructie nodig is. Dit is een belangrijk standpunt van Vygotskij (Goorhuis & Imelman, 2010).

Goorhuis & Imelman (2010) schrijven ook dat het onderwijs meer zou moeten uitgaan van de persoonlijke behoefte van het kind. Een kind moet attitudes, algemene vaardigheden, persoonlijke kwaliteiten en emotionele beleving ontwikkelen.

Dit past volgens hen niet bij het beleid van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het ministerie wil opbrengsten zien en zij verplicht de scholen citotoetsen af te nemen.

Goorhuis & Imelman (2010) spreken zich dan ook uit tegen de cito taal toets, zij pleiten voor onderwijs dat op kennis gebaseerd is maar wel uitgaat van kinderen die bezig zijn hun concreet

operationele denkvermogen te ontwikkelen bij de start in groep 3. Zij spreken zich duidelijk uit: kinderen moeten op hun eigen kunnen aangesproken worden op school. Sommige kinderen zijn minder knap, bij sommige kinderen is het zenuwstelsel ergens nog niet ontwikkeld genoeg voor. Een kind heeft tijd nodig (Goorhuis & Imelman 2010).

Als een kind zich vaardigheden heeft eigengemaakt in het omgaan met verhoudingen en symbolen, als ze bijvoorbeeld de 's' als woordelement zien, is het in staat te beginnen met lezen, schrijven en rekenen (Goorhuis & Imelman, 2010).

Er blijkt, vanuit de door mijn beschreven visies, om verschillende redenen verzet te zijn tegen de citotaaltoets die de onderwijsinspectie aanbeveelt. Op mijn stageschool zijn er in het team nog steeds twijfels. In de wandelgangen hoorde ik ouders tegen elkaar zeggen: 'nee, ze doen hier gelukkig geen citotaaltoets met de kleuters'.

Hoofdstuk 3. Probleemstelling

In het vorige hoofdstuk zijn de volgende vragen theoretisch beantwoord:

Welke visies zijn er op de ontwikkeling van kleuter naar schoolgaand kind?

Wat wordt bedoeld met leesrijpheid?

Hoe wordt leesrijpheid bij kinderen getest?

Naar aanleiding van het theoretisch kader kies ik ervoor verder te gaan met de inzichten van Vervaeke en Davis. Deze spreken mij het meest aan en sluiten aan bij mijn visie en ervaring. In dit hoofdstuk beschrijf ik de probleemstelling/onderzoeksvraag en de daaruit voortvloeiende deelvragen. Daarnaast beschrijf ik het verwachte antwoord op mijn vraag in de hypothese.

3.1 Probleemstelling

Met mijn theoretisch en praktijk onderzoek wil ik leren hoe je kunt testen of een leerling toe is aan lezen en schrijven opdat ik als leerkracht in de onderbouw rekening weet te houden met de fasen waarin een kind zich bevindt. Ik wil hiervoor gebruik maken van de visie van Ewald Vervaeke en de proefjes die hij ontwikkeld heeft, gebaseerd op de fasetheorie van ontwikkelingspsycholoog Piaget en zijn eigen wetenschappelijk onderzoek. De kinderen in groep 3 van obs de R. te B. worstelen met het automatiseren van de letters, zou dat samenhangen met de fasen waarin de kinderen zich op dat moment bevinden? Voor obs de R. te B. zal ik aanbevelingen doen hoe zij in de toekomst in groep 2 aandacht kunnen geven aan de ontwikkeling van de kinderen met als uitgangspunt de bijbehorende ontwikkelingsfase.

Uiteindelijk kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik in groep 3 van obs de R. te B. een indicatie geven van de leesrijpheid van de leerlingen?

Met leesrijpheid wordt in dit onderzoek bedoeld dat het kind letters en cijfers kan herkennen als objectieve symbolen die door iedereen op dezelfde manier gebruikt worden, het kind dient hiervoor over omkeerbare relaties te kunnen beschikken waarin de twee denkrichtingen verenigd zijn.

Een indicatie is een aanwijzing dat iets nog moet komen. Aangezien ik niet bevoegd ben om de officiële leesrijpheidstest van Ewald Vervaeke uit te voeren zullen mijn testresultaten aanwijzingen zijn waarin ik een bepaald vermoeden uitspreek over het al dan niet leesrijp zijn van de kinderen.

3.2 Testmogelijkheden

Vervaeke en Davis geven zelf verschillende suggesties voor het testen van de leerlingen op leesrijpheid. Niet al deze suggesties zijn voor mij op dit moment haalbaar om uit te voeren. Om

effectieve deelvragen op te kunnen stellen, is het wijs eerst onderstaande vraag te beantwoorden:

* Welke van de besproken tests zijn voor mij mogelijk om in een praktijkonderzoek in groep 3 op obs de R. te B. uit te voeren?

De kinderen hebben in de onderbouw en in de eerste weken van dit schooljaar al verschillende letters aangeboden gekregen. Davis gaat er vanuit dat kinderen, die nog niet toe waren aan letters leren, de aangeboden letters niet meer zullen herkennen. De DLS methode maakt gebruik van een lettertest om dat te onderzoeken. Deze lettertest is geschikt om in te zetten in mijn onderzoek. Ik kan hiermee aantonen welke kinderen welke letters kennen en of de leerlingen de letters nog herkennen die ze in groep 2 aangeboden hebben gekregen.

Voor het kunnen vaststellen van de leesrijpheid van kinderen heeft Vervaeke de leesrijpheidstest ontwikkeld. Het uitvoeren van deze test kan men middels een training leren. In de praktijk was dit voor mij op dit moment onmogelijk. Daarom gebruik ik deze onderzoeksmethode niet, maar selecteer ik proefjes voor het onderzoeken van de fase waarin kinderen zich bevinden. Ik hoop dat ik op deze manier ook in staat zal zijn om een indicatie te geven voor de leesrijpheid van de kinderen.

De twee proefjes die ik selecteer zijn: het maken van een zelftekening (ZT) en het tekenen van een heuvel met bomen(BT) erop.

Aan de zelftekeningen zou je kunnen aflezen of een kind uit groep 3 in fase 13 of 14 zit. In fase 14 kunnen ze een zelftekening maken met lichaamsdelen die in overeenstemming zijn met het lijf. Zie blz. 8 en in bijlage 1. Bij dit onderdeel gebruik ik ook de zelftekening die de leerlingen in mei 2014 hebben gemaakt. Dit stelt mij hopelijk in staat om iets te zeggen over de ontwikkeling van de kinderen in de tussenliggende periode

Met de BT (waarbij de kinderen een heuvel moeten tekenen met bomen erop, maar ook aan de zijkant) kan ik aantonen of het kind al dan niet kan tekenen vanuit meetkundige relaties en de boom verticaal kan tekenen zonder zich te laten afleiden door de helling. Zie ook bijlage 1. Een kind dat in staat is de bomen te tekenen vanuit meetkundige relaties bevindt zich in fase 14.

Tot slot wil ik met de intern begeleider in gesprek over de resultaten van een aantal tests die als vervanging van de CITO taaltest aan het eind van groep 2 zijn uitgevoerd. Het doel van dit gesprek is te bekijken met welke resultaten ik een beeld kan vormen van de ontwikkeling van de leerlingen in de periode van mei 2014 tot oktober 2014.

Dit in ogenschouw genomen, dragen de volgende deelvragen bij aan het uiteindelijk kunnen geven van een antwoord op mijn onderzoeksvraag:

1. Welke letters herkennen dan wel kennen de kinderen van groep 3 van obs de R. te B. op het moment van onderzoek?
2. Hoe scoren de leerlingen van groep 3 van obs de R. te B. op twee testjes uit de fase theorie van Ewald Vervaeke.

3. Welke andere testresultaten van deze kinderen van groep 3 kan ik inzetten om te vergelijken met de resultaten van de testjes die ik met de kinderen heb uitgevoerd?

In hoofdstuk 4 zal ik deze vragen uitwerken tot een onderzoeksmethodiek.

3.3 Hypothese

Door het uitvoeren van de tests, de analyse van de resultaten van deze tests en het vormen van de conclusies, verwacht ik te kunnen stellen dat de lettertest en de twee geselecteerde proefjes geschikt zijn gebleken om een indicatie te geven van de leesrijpheid van de kinderen in groep 3 van obs de R. te B.

Daarbij verwacht ik dat ik kan aantonen dat kinderen verschillen in ontwikkeling op het gebied van leesrijpheid en dat er verschil is tussen de door Ewald Vervaeke beschreven fase 13 en 14.

Jij mag zijn zoals je bent
om te worden wie je bent
maar nog niet kunt zijn

en je mag worden wie jij bent
op jouw manier en in jouw tijd

gedicht: Anna Terruwe

Hoofdstuk 4. Onderzoeksaanpak

Voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag doe ik empirisch onderzoek. De onderzoeksinstrumenten, die ik hierbij gebruik zijn: literatuurstudie, het afnemen van testjes bij de leerlingen en het vergelijken oude en nieuwe testresultaten. Mijn onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen richten zich op de volgende onderzoeksgroep: de leerlingen van groep 3 van obs de R. te B.

4.1 Onderzoeksgroep

Openbare basisschool de R. te B. is de enige openbare school in de gemeente. Het is een school met 9 groepen en in totaal 255 leerlingen.

Er is één groep 3, daarin zitten 28 leerlingen: 13 meisjes en 15 jongens.

Eén meisje is nieuw sinds dit schooljaar, zij komt van een andere school in B. De andere kinderen zitten vanaf groep 1 op deze school. Een jongen is blijven zitten en is ook nieuw voor deze groep. De overige 26 leerlingen komen uit twee kleutergroepen: 14 leerlingen komen uit 1/2 A en 12 uit 1/2 B. De afspraak op de obs de R. te B. is dat de leerlingen in de kleuterbouw 16 letters aangeboden krijgen. Echter in schooljaar 2013/2014 hebben de kleuters in 1/2 B 6 letters aangeboden gekregen: v, b, k, s, a, o. De andere groep heeft geen letters aangeboden gekregen dat jaar.

De leesmethode waar deze school in groep 3 mee werkt is: 'Veilig leren lezen'.

Begin oktober '14 zijn er 4 leerlingen van 5;11 jaar, 8 leerlingen tussen 6;1 en 6;5, 12 leerlingen tussen 6;6 en 6;9 en 4 leerlingen tussen 7;0 en 7;9.

Van deze groep kennen twee kinderen mij niet, 14 leerlingen kennen mij van het schoolplein en schoolreisje. De groep van 12 leerlingen uit 1/2 B kent mij goed omdat ik bij hen de afstudeerstage heb gedaan en soms heb ingevallen.

De ouders van die 12 leerlingen kennen mij ook, ik heb twee maal een ouderactiviteit georganiseerd op woensdagmorgen.

4.2 Onderzoeksmethodiek

De beschreven testjes komen uit de theorie van Ewald Vervaeke en de Davis leerstrategieën. Per vraag beschrijf ik welke handelingen ik uitvoer om een antwoord te kunnen geven.

Deelvragen:

1. Welke letters herkennen dan wel kennen de kinderen van groep 3 van obs de R. te B. op het moment van onderzoek?

De kinderen van in groep 3 van obs de R. te B. komen uit 2 kleutergroepen. Groep 1/2A heeft geen letters aangeboden in 2013-2014, groep 1/2 B heeft de leerlingen gedurende dat schooljaar 6 letters (kleine letters) aangeboden gekregen.

De leerlingen krijgen dit schooljaar les uit de methode Veilig leren lezen. De aangeboden letters

uit de methode betrek ik bij mijn onderzoek. Ik maak gebruik van een lettertest (LT) uit de Davis leerstrategieën (bijlage 1 en 2).

Met behulp van een letterherkenning-formulier uit de Davis leerstrategieën onderzoek ik bij elk kind persoonlijk welke letters het herkent.

2. Hoe scoren de leerlingen van groep 3, van obs de R. te B. op 2 testjes uit de fase theorie van Ewald Vervaeet?

Aangezien ik niet bevoegd ben om de officiële leesrijpheidstest van Ewald Vervaeet uit te voeren heb ik 2 kleine tests gekozen. Deze tests maken deel uit van zijn visie.

De twee testjes die ik ga uitvoeren zijn de bomentest (BT) en de zelftekeningtest (ZT).

Bij de BT vraag ik de leerlingen individueel een grote berg te tekenen met bomen erop en bij de ZT vraag ik de kinderen zichzelf te tekenen. Dit werk ik verder uit in 4.4.

3. Welke andere testresultaten van deze kinderen van groep 3 kan ik inzetten om te vergelijken met de resultaten van de testjes die ik met de kinderen heb uitgevoerd?

Voor de vergelijking van de zelfportretten maak ik gebruik van de in juni 2014 door de kinderen gemaakte tekeningen van zichzelf.

Per afgenomen test leg ik de resultaten naast elkaar. Ook zal ik de testresultaten per kind vergelijken aan de hand van de theorie van Ewald Vervaeet.

Zou ik conclusies kunnen trekken over de faseverschillen die er in de klas zijn?

Kan ik door de testresultaten zien of er kinderen zijn die nog in fase 13 zitten?

Dit werk ik uit in hoofdstuk 5 en 6.

4.3 Ethische kwesties

De helft van de groep kent mij van de afstudeerstage, de andere helft van de leerlingen kennen of herkennen mij van schoolreisje en het buiten spelen met alle kleuters.

In dit verslag zal ik de namen van de kinderen anonimiseren. Van de halve groep kennen alle ouders mij en zij toonden vorig jaar grote betrokkenheid bij mijn studie en de lessen die ik met de leerlingen deed. Zij weten dat ik afstudeer met een praktijkonderzoek in de groep van hun kinderen.

De leerkrachten en intern begeleider hebben bij de ouderinformatie avond van groep 3 aangegeven dat ik in oktober onderzoek zou doen, dat de scriptie geanonimiseerd zal zijn en dat er geen conclusies aan verbonden kunnen worden met betrekking tot het individuele kind. In week 41 gaat er nog een kort mailtje uit naar alle ouders waarin ze geïnformeerd worden over de start van het onderzoek in week 42. De resultaten van het praktijkonderzoek deel ik met de leerkrachten en intern begeleider van obs de R. te B. De leerkrachten bepalen daarna zelf of ze gegevens delen met de ouders van de desbetreffende kinderen.

4.4 Proces dataverzameling/ beschrijving van de testjes

Alle testjes neem ik af in het lokaal naast hun eigen lokaal, dat is vrij en kan voor het onderzoek gebruikt worden. Het is een rustig lokaal waarvan de deur dicht kan. Ik zorg voor een werkhoeek waar niet teveel dingen hangen of staan die de leerlingen kunnen afleiden.

4.4.1 De lettertest (LT)

Voor deze test maak ik gebruik van de lettertest uit de Davis leerstrategieën (zie bijlage 1 en 2). De kinderen hebben een gelamineerde versie voor zich. Ik vraag de kinderen per regel of ze de letters willen aanwijzen die ze kennen en wat de naam van de letter is. Ik bedek de andere regels met een wit blaadje. De naam of de klank is beide goed want dat hangt af van hoe ze het hebben aangeleerd thuis of op school en dit verschilt per kind.

Beide bladen, hoofdletters en kleine letters, werk ik regel voor regel af. Ik teken op een papieren versie per kind aan welke letters herkend worden. De naam van het kind staat duidelijk op het papier.

Individuele test

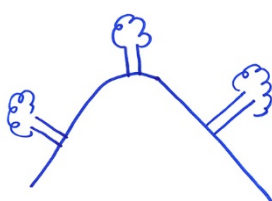
Tijd: 10 minuten

Nodig: pen, gelamineerde versies van 1 en 2, afdekblaadje, per kind de papieren versies

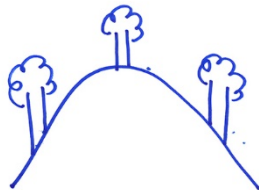
Vraag aan kind: Welke letters ken je? Wat is de naam van de letter?

4.4.2 De bomen test (BT)

De test is één van de testjes uit de theorie van Ewald Vervaeke. Je kunt hiermee testen of de leerling beschikt over omkeerbare relaties. Een kind in fase 13 kan nog geen boom op een verticale helling tekenen, dus tekent hij hem op de manier die hem het meest vertrouwd is namelijk gewoon loodrecht op de vlakke ondergrond. In fase 14 beschikt het kind over omkeerbare relaties en zal het de boom verticaal tekenen zonder dat hij wordt afgeleid door de helling (Vervaeke, 2007).



fase 13



fase 14

Individuele test

Tijd: 10 minuten

Nodig: potlood, wit papier A4

Vraag aan kind: Maak een tekening van een grote berg met een boom bovenop de berg en aan

elke zijkant ook een boom. Schrijf je naam op het papier.

4.4.3 De zelftekening test (ZT)

Deze individuele opdracht kennen de kinderen nog uit de kleuterjaren, twee maal per jaar wordt deze opdracht in de onderbouw uitgevoerd. De resultaten van de zelftekeningtest van juni 2014 (kinderen zaten in groep 2) zet ik in voor klein vergelijkend onderzoek. De opdracht start ik met een korte uitleg in de klas, daarna komen de leerlingen om de beurt om hun zelftekening te maken.

Tijd: 15 minuten

Nodig: potlood, wit papier A5,

Opdracht aan kind: Teken jezelf en schrijf je naam op het papier. Als je klaar bent lever je het in en ga je weer naar de klas.

4.5 Proces data verwerking

Na het doen van de testje met de kinderen verzamel ik de testresultaten.

De toetsresultaten van school breng ik daarna in beeld.

4.6 Tijdpad

Week 41:

Overleg op school over de volgende zaken:

- Stand van zaken onderzoeksanpak bespreken met leerkracht groep 3 en intern begeleider.
- De ethische kant van mijn onderzoek bespreken.
- Planning doornemen en afspraken afname testjes maken.
- Afspraken maken over inzet toetsresultaten.

Week 42:

- Testjes uitvoeren met de kinderen.
- Na schooltijd in overleg met de intern begeleider en de kleuterleerkrachten de toetsgegevens verzamelen uit groep 2.

Week 43 en verder:

- De gevonden gegevens vergelijken en toetsen aan het theoretisch kader.
- De resultaten toevoegen aan deze scriptie.
- Conclusies en aanbevelingen schrijven
- Afstudeeronderzoek afronden.

Hoofdstuk 5. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de uitvoering en de belangrijkste resultaten van het onderzoek weergegeven. De resultaten die van belang zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag worden besproken. Per test is ook een tabel met de onderzoeksresultaten toegevoegd en de resultaten worden toegelicht. De conclusies worden beschreven in het zesde hoofdstuk.

5.1 Proces praktijkonderzoek

De onderzoeksopzet is gedurende het proces van dataverzameling voor het grootste deel ongewijzigd gebleven.

LT

In de onderzoeks-week ben ik gestart met de lettertest (LT) op 13 oktober. Bij alle kinderen heb ik die dag de LT kunnen afnemen. De kinderen waren op de hoogte mijn komst. Het testen verliep bij alle tests 'logistiek' soepel, dat had mede te maken door het lege lokaal naast hun klaslokaal dat gebruikt kon worden.

BT

De bomentest (BT) heb ik op de tweede testdag, 14 oktober, uitgevoerd. De kinderen begrepen wat ik vroeg en begonnen allen direct met tekenen.

ZT

De zelftekening test (ZT) heb ik 15 oktober uitgevoerd en anders aangepakt dan beschreven. Ik werd door de leerkracht gewezen op de verschillen in tempo van de kinderen. Zij bracht mij op het idee om vijf kinderen tegelijk te laten tekenen. Ik had de leerlingen verspreid over het lokaal geïnstalleerd zodat ze niet op elkaars papier konden kijken. Daarna ontstond er een soepel roulatie systeem: bij het inleveren van de tekening kregen ze van mij de opdracht een volgende leerling uit de klas aan te tikken om naar mij toe te komen.

Het tempo van de kinderen was inderdaad zeer verschillend. Er werd niet gesproken met en gekeken bij elkaar.

5.2 Analyse van de resultaten

5.2.1 Deelvraag 1: resultaten LT

Welke letters herkennen dan wel c.q. kennen de kinderen van groep 3 van obs de R. te B. op het moment van onderzoek?

Om de vraag te beantwoorden beschrijf ik de resultaten van de LT (zie tabel 1 resultaten LT).

Tabel 1: resultaten lettertest

Naam	Lft.		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k	l	c	h	j	y	w	f	u	q	z	d	g	12x↓	
		➔			12	10		12	12		12					12														
AJ	6,7			m	o		e	v	b	r	s	p	n	i	x	k	l			j			f			z			10	17
BI	6,10			m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i		k				j						z	d		11	15
DS	6,3		t	m	o		e	v	b	r	s	p	n	i	x	k		c	h	j	y	w	f	u		z			11	21
DM	7,1		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i		k	l										d		12	16
EN	6,1		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k		c	h	j		w	f	u		z	d		12	23
KA	6,2		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i		k	l	c	h	j		w	f	u		z	d		12	23
LG	6,5		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k	l	c	h	j		w	f	u		z	d		12	24
PJ	5,11		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k	l	c	h	j		w	f	u		z	d		12	24
PL	6,6			m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k	l	c	h	j		w	f	u		z	d		11	23
SF	7,3			m	o	a	e	v	b	r	s		n	i		k							f						10	13
SM	6,8		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k		c	h	j		w	f	u		z	d		12	23
SM	6,1		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k	l		h	j		w	f	u		z			12	22
AY	7,9		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i		k					y			u					12	15
BL	6,7		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k	l					w		u		z	d		12	20
BK	6,2		t	m	o		e	v	b		s	p	n		x	k	l				y					z			9	14
DMV	6,4			m	o		e	v	b	r	s	p	n	i		k													10	12
FL	6,8			m	o	a	e	v		r	s	p	n	i		k	l	c								z			10	14
HS	6,11			m		a	e	v	b	r		p	n	i															9	9
HT	6,7		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k	l		h	j		w	f	u		z			12	22
IT	6,7		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k	l		h			w	f	u		z	d		12	22
MJ	7,0		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k	l		h	j	y	w		u		z			12	21
NJ	6,6		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k				j			f	u		z			12	19
ON	5,11			m	o		e	v		r	s	p	n	i	x	k										z			9	12
OR	5,11			m	o		e	v	b	r	s	p	n	i		k													10	11
WS	6,2			m	o			v	b	r	s	p	n	i		k			h			w		u		z			9	15
WM	6,4		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k	l	c	h	j		w	f	u		z	d		12	24
GS	5,11		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i		k	l	c	h			w	f			z			12	20
IM	7,9		t	m	o	a	e	v	b	r	s	p	n	i	x	k	l	c	h	j		w	f	u		z	d		12	24
➔			18	28	27	21	27	28	26	27	27	27	28	27	17	27	16	11	15	15	4	16	16	17	2	22	12	22		

Letters aangeboden in kleuterbouw

Schooljaar 2013/2014 hebben de 12 kleuters uit voormalige groep 1/2 B, 6 letters aangeboden gekregen: De **o**, **a**, **v**, **b**, **s**, en **k** (in tabel 1 met rood aangegeven).

Resultaat 12 leerlingen uit groep 1/2 B (2013/2014)

- 10 van deze leerlingen herkenden al deze 6 letters.
- 2 leerlingen herkenden er 5.

Resultaat 14 leerlingen uit voormalig groep 1/2 A (hebben de 6 letters niet aangeboden gekregen) :

- 7 leerlingen herkenden alle 6 letters.
- 5 leerlingen herkenden 5 letters.
- 1 leerling herkende 4 letters.
- 1 leerling herkende 3 letters.

De twee leerlingen die vorig jaar niet in de kleuterbouw zaten herkenden alle 6 letters (één van hen komt van andere school en de andere leerling is in groep 3 blijven zitten).

Belangrijke opmerking hierbij is dat alle leerlingen dit schooljaar tussen 1 september en 13 oktober ook vijf van deze letters via de methode aangeboden hebben gekregen. De letter **k** was nog niet behandeld in de leesmethode.

Letters aangeboden aan de hele groep 3 uit de methode tussen start schooljaar en 13 oktober

Er zijn 12 letters in de leesmethode aangeboden in die periode: de **t**, **m**, **o**, **a**, **e**, **v**, **b**, **r**, **s**, **p**, **n**, en **i**

Resultaat op deze letters:

- 16 leerlingen herkenden alle letters(12 letters)
- 3 leerlingen herkenden 11 letters
- 5 leerlingen herkenden 10 letters
- 4 leerlingen herkenden 9 letters

Van de aangeboden letters uit de methode werden de **t** en de **a** het minst herkend, resp. 18 en 21 keer.

Letters hele alfabet

Voor het noteren van de resultaten zal ik de letter **y** en **q** er niet bij betrekken.

Deze letters zijn slechts resp. 4 en 2 keer herkend.

Uitgaande van de 24 letters is dit het resultaat:

- 4 Iln herkenden 24 letters
- 4 Iln herkenden 23 letters
- 3 Iln herkenden 22 letters

- 2 Iln herkenden 21 letters
- 2 Iln herkenden 20 letters
- 1 Iln herkende 19 letters
- 1 Iln herkende 17 letters
- 1 Iln herkende 16 letters
- 3 Iln herkenden 15 letters
- 2 Iln herkenden 14 letters
- 1 Iln herkende 13 letters
- 2 Iln herkenden 12 letters
- 1 Iln herkende 11 letters
- 1 Iln herkende 9 letters

5.2.2 Deelvraag 2: resultaten BT en ZT

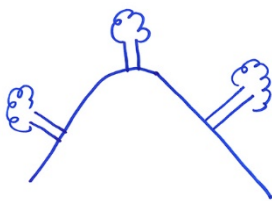
Hoe scoren de leerlingen van groep 3, van obs de R. te B. op twee testjes uit de fasetheorie van Ewald Vervaeke?

Om de vraag te beantwoorden beschrijf ik de resultaten van de BT en de ZT (zie ook tabel 2 resultaten LT).

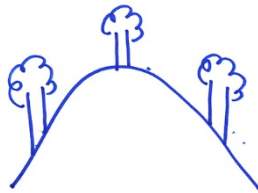
5.3.2.1 Bomentest

Zoals in hoofdstuk 4.4 is beschreven kun je met de BT testen of de leerling omkeerbare relaties kan toepassen. Waar een kind in fase 13 een boom op een verticale helling gewoon loodrecht op de vlakke ondergrond tekent (zie voorbeeld 1), tekent een kind in fase 14 de boom verticaal zonder dat hij wordt afgeleid door de helling (zie voorbeeld 2).

Een kind in fase 14 beschikt over omkeerbare relaties.



voorbeeld 1



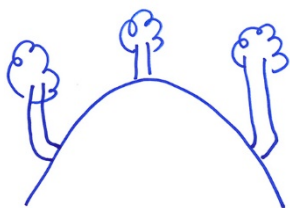
voorbeeld 2

Resultaten :

- 5 leerlingen tekenden de berg met bomen verticaal als in voorbeeld 2: fase 14.
- 17 leerlingen tekenden de bomen als in voorbeeld 1: fase 13.

Overgangsfase 13/14

- 6 kinderen tekenden de berg met bomen op een manier die niet paste in fase 13 of fase 14. Zie voorbeeld 3. Dit duid ik als overgangsfase.



voorbeeld 3

Tabel 2: resultaten bomentest

leerling	Lft.	BT fase 13	BT 13/14	BT fase 14
AY	7;9		◆	
AJ	6;7	★		
BL	6;7	★		
BK	6;2	★		
BI	6;10		◆	
DS	6;3			✱
DM	7;1			✱
DMV	6;4	★		
EN	6;1	★		
FL	6;8		◆	
GS	5;11		◆	
HS	6;11			✱
HT	6;7			✱
IT	6;7	★		
KA	6;2	★		
LG	6;5	★		
MJ	7;0	★		
NJ	6;6	★		
IM	7;9		◆	
ON	5;11	★		
OR	5;11	★		
PJ	5;11	★		
PL	6;6	★		
SF	7;3	★		
SsM	6;8	★		
SM	6;1		◆	
WS	6;2	★		
WM	6;4			✱
		17	6	5

5.2.2.2 Zelftekeningen

De zelftekeningen van de kinderen heb ik bekeken op het aantal vingers/ tenen en op de verhoudingen van het lijf.

Door het beschikken over omkeerbare relaties zijn kinderen in fase 14 in staat om lichaamsdelen in overeenstemming met hun lijf te tekenen en zij tekenen bewust vijf vingers aan een hand. De kinderen bij wie dat klopte heb ik in fase 14 geplaatst. Net als bij de BT waren niet alle kenmerken van de zelftekening passend voor of fase 13 of fase 14, deze kinderen staan vermeld in de kolom fase 13/14 (overgangsfase).

Resultaten (zie ook tabel 3 resultaten ZT):

- 3 leerlingen tekenden het juiste aantal vingers en het lijf was in verhouding: fase 14
- 13 leerlingen tekenden zichzelf met willekeurig aantal vingers of tenen en er was sprake van vertekende lichaamsdelen en expressie zichtbaar als accent op een lichaamsdeel : fase 13
- 12 leerlingen tekenden een willekeurig aantal vingers en het lichaam goed in verhouding, of juist een zelftekening met veel aandacht voor een lichaamsdeel en wel exact vijf vingers : fase 13/14

Tabel 3 : resultaten zelftekening test

naam	Lft.	Juni 2014		Oktober 2014				
				Verhouding lijf	5 vingers- tenen	fase 13	13/14	fase 14
AJ	6;7	13		13	13	★		
BI	6;10	13		13	13	★		
DS	6;3	13		13	geen	★		
DM	7;1	14		13	13	★		
EN	6;1	13		13	13	★		
KA	6;2	13		13/14?	13		◆	
LG	6;5	13/14		14	13		◆	
PJ	5;11	12		13?	13	★		
PL	6;6	13		13	13	★		
SF	7;3	13		13	13	★		
SsM	6;8	13		13	5 vingers		◆	
SM	6;1	13		13	14		◆	
AY	7;9	-		13/14	geen		◆	
BL	6;7	13/14		14	14			✱
BK	6;2	13/14 armen vast aan romp		13	13	★		
DMV	6;4	13		12	13	★		
FL	6;8	13		13	5 vingers		◆	
HS	6;11	13		13/14?	13		◆	
HT	6;7	13/14		14	13		◆	
IT	6;7	13		13	13	★		
MJ	7;0	13/14		14	14			✱
NJ	6;6	13		13/14?	13		◆	
ON	5;11	-		13	14		◆	
OR	5;11	-		14 ?	13		◆	
WS	6;2	13		13	13	★		
WM	6;4	13		13	13	★		
GS	5;11	-		13	13	★		
IM	7;9	-		14 ?	14			✱
						14	11	3

5.2.2.3 Vergelijken resultaten BT en ZT

Wanneer je de resultaten van de BT en de ZT vergelijkt blijkt er geen enkele leerling voor beide testen in fase 14 te zitten.

- 8 leerlingen zitten voor één van beide testen in fase 14
- 9 leerlingen zitten voor beide testen in fase 13
- geen enkele leerling scoort fase 14 op beide testen
- 3 leerlingen zitten bij beide testen in de overgangsfase 13/14.

5.2.3 Deelvraag 3 andere resultaten

Welke andere testresultaten van deze kinderen van groep 3 kan ik inzetten om te vergelijken met de resultaten van de testjes die ik met de kinderen heb uitgevoerd?

Om de vraag te beantwoorden beschrijf ik de resultaten van de ZT afgenomen in juni 2014 (zie ook tabel 3 resultaten ZT).

5.2.3.1 ZT juni 2014

De zelftekeningen die de kinderen in mei/juni 2014 maakten heb ik ook bestudeerd. Vijf leerlingen hebben door omstandigheden in die periode geen zelftekening gemaakt. Van 23 leerlingen heb ik de zelftekening kunnen vergelijken op het aantal vingers en verhouding van het lijf.

Resultaat juni 2014 (zie ook tabel 3 resultaten ZT):

- 1 leerling tekende het juiste aantal vingers en het lijf was in verhouding: fase 14 (deze leerling zat in ZT test van 15 oktober in fase 13)
- 1 leerling zat v.w.b. de ZT in fase 12
- 16 leerlingen tekenden zichzelf met willekeurig aantal vingers of tenen en er was vaak sprake van vertekende lichaamsdelen en expressie zichtbaar als accent op een lichaamsdeel : fase 13
- 5 leerlingen tekenden een willekeurig aantal vingers en het lichaam goed in verhouding, of juist een zelftekening met veel aandacht voor een lichaamsdeel en wel exact vijf vingers : fase 13/14

Ontwikkeling leerlingen tussen ZT juni 2014 en ZT oktober 2014

- Bij 10 leerlingen is tussen juni en oktober 2014 v.w.b. de ZT geen verschil waargenomen: fase 13
- 1 leerling ging van fase 12 (mei) naar fase 13 (oktober)
- 1 leerling ging van fase 14 (mei) naar fase 13 (oktober)
- 6 leerlingen gingen van fase 13 (mei) naar overgangsfase 13/14 oktober)
- 2 leerlingen gingen van overgangsfase 13/14(meï) naar fase 14 (oktober)
- 1 leerlingen ging van overgangsase 13/14 (mei) naar fase 13 (oktober)

5.2.3.2 Protocol 'Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2'

In januari en juni van het schooljaar nemen de onderbouwleerkrachten van obs de R. te B. de toetsen af uit het protocol 'Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2' (Wentink et al., 2008). Op obs de R. te B. is afgesproken dat deze toetsen, bij de kinderen van groep 2 en kinderen die aan het leren lezen zijn, in januari worden afgenomen. Bij de kinderen die niet voldoende scores wordt de toets in juni van dat schooljaar nog herhaald.

Vanwege onvolledigheid van de uitgevoerde testen op obs de R. te B. zijn er geen resultaten die voor het onderzoek ingezet konden worden.

5.3 Hypothese

In paragraaf 3.3 staat de verwachting beschreven dat aan de hand van de tests en de daarbij behorende resultaten en conclusies gesteld zou kunnen worden dat de lettertest en de twee geselecteerde proefjes geschikt zouden zijn om een indicatie te geven van de leesrijpheid van de kinderen in groep 3 van obs d. R. te B. Ook werd verwacht dat kinderen verschillen in ontwikkeling op het gebied van leesrijpheid en dat er verschil is tussen de door Ewald Vervaeke beschreven fase 13 en fase 14.

Voor het praktijkonderzoek is gekozen voor het uitvoeren van drie tests.

De resultaten van die test zijn niet eenduidig, dat wil zeggen dat een kind dat bij de ene test in fase 13 zit, bij de andere test in fase 14 kan zitten.

Naar aanleiding van de twee tests van Ewald Vervaeke is geen eenduidig resultaat gevonden.

Geen enkele leerling zat bij beide tests in fase 14.

De uitgevoerde tests zijn niet geschikt gebleken om een sluitende indicatie te geven van leesrijpheid.

Wat betreft fase 13 en 14 is door deze verdiepende studie en onderzoek duidelijk geworden dat je met de geselecteerde testjes kunt laten zien dat kinderen in groep 3 niet allen in dezelfde fase zitten.

Hoofdstuk 6. Conclusies

Na het beschrijven van de probleemanalyse in hoofdstuk 1, het theoretisch kader in hoofdstuk 2, het uiteenzetten van de onderzoeksvragen en de onderzoeksaanpak in hoofdstuk 3 en 4 en de onderzoeksresultaten in hoofdstuk 5, komen al deze zaken in dit hoofdstuk samen. De onderzoeksresultaten worden geïnterpreteerd en er worden op grond van de verzamelde data conclusies geformuleerd. Voor alle conclusies geldt dat deze betrekking hebben op de analyseresultaten. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een antwoord op de onderzoeksvraag en aanbevelingen gericht op het doel van het onderzoek.

6.1 Conclusies deelvragen

Per deelvraag worden conclusies geformuleerd om zo bij te dragen aan de beantwoording van de onderzoeksvraag. Zo nodig wordt er een relatie gelegd met het theoretisch kader.

De beschreven conclusies hebben slechts betrekking op de onderzoeksgroep waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden, namelijk groep 3 van obs de R. te B.

De reikwijdte van dit onderzoek beperkt zich dus echt tot deze groep.

Deelvraag 1 luidt als volgt:

Welke letters herkennen dan wel kennen de kinderen van groep 3 van obs de R. te B. op het moment van onderzoek?

De 12 leerlingen die in groep 1/2 gedurende het jaar 12 letters aangeboden hebben gekregen herkennen op het moment van onderzoek niet opvallend meer letters dan de kinderen die in groep 1/2 geen letters aangeboden hebben gekregen.

Het aanbieden van letters in groep 2 lijkt in dit geval geen invloed te hebben op het herkennen van deze letters in groep 3.

Van de aangeboden letters uit de methode werd de **t** het minst herkend (18 keer van 28). Dit zou te maken kunnen hebben met de vorm van de letter **t** uit de DLS lettertest. Deze was heel anders dan de kinderen aangeboden hebben gekregen (het naar rechts gebogen boogje onderaan de letter miste aan de **t** van de DLS test). Bij navraag aan Jeannette Bruinsma (DLS mentor) bleek dat het een vaker gehoorde opmerking was en dat zij nadenken over het aanpassen van de **t** in de DLS lettertest.

Deelvraag 2 luidt als volgt:

Hoe scoren de leerlingen van groep 3, van obs de R. te B., op twee testjes uit de fase theorie van Ewald Vervae?

Aan de resultaten is te zien dat 9 leerlingen fase 13 op beide testen scoren. Geen enkele leerling was na het onderzoek van de BT en de ZT in fase 14.

-

Bij het beschrijven van de resultaten van de BT waren er 6 kinderen die de berg met bomen tekenden op een manier die niet paste in fase 13 of fase 14 .

Deze leerlingen begonnen eerst te tekenen rekeninghoudend met de helling (fase 13) en tijdens het tekenen tekenden ze de bomen verticaal. Ik heb dat in de resultaten benoemd als overgangsfase 13/14. De zelftekeningen (ZT) van de kinderen heb ik bekeken op het aantal vingers/ tenen en op de verhoudingen van het lijf. Net als bij de BT waren niet alle kenmerken van de zelftekening passend bij óf fase 13 óf fase 14, ook deze kinderen heb ik geplaatst in fase 13/14 (overgangsfase).

Vervaeet(2007) schrijft dat een kind niet op alle ontwikkelingsdomeinen tegelijkertijd de overgang maakt van de ene naar de eerst volgende fase, daartussen kunnen vele maanden zitten.

Dit past bij mijn conclusies na het uitvoeren van BT en ZT. 19 leerlingen zaten in overgangsfase.

Opvallend

Bij de ZT sprong er één leerling erg uit, het tekende een koppoter (fase 12) met aan één hand 5 vingers (fase 14).



voorbeeld bij 6.2

Deelvraag 3 luidt als volgt:

Welke andere testresultaten van deze kinderen van groep 3 kan ik inzetten om te vergelijken met de resultaten van de testjes die ik met de kinderen heb uitgevoerd?

Voor het vergelijken van de resultaten van afgenomen testen heb ik alleen de ZT van juni 2014 kunnen inzetten. Andere testen waren óf onvolledig uitgevoerd óf niet van toepassing op mijn onderzoeksvraag.

ZT juni 2014

Van 23 leerlingen heb ik de zelftekeningen gemaakt in juni en oktober kunnen vergelijken. Van deze 23 leerlingen heb ik de zelftekening kunnen vergelijken op het aantal vingers en verhouding van het lijf. Bij 8 leerlingen was er een ontwikkeling zichtbaar. Opvallend was dat 1 kind in juni een zelftekening maakte passend bij fase 14 en in oktober passend bij fase 13. Vervaet geeft aan dit verschijnsel geen expliciete aandacht.

6.2 Antwoorden onderzoeksvraag

In deze paragraaf wordt de onderzoeksvraag beantwoord op basis van het theoretisch kader, de verzamelde onderzoeksgegevens en de antwoorden op de deelvragen. De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidde als volgt:

Hoe kan ik in groep 3 van obs de R. te B. een indicatie geven van de leesrijpheid van de leerlingen?

Uit de LT bleek dat 16 van de 28 leerlingen alle aangeboden letters van dit schooljaar herkenden. Wanneer leerlingen bij de BT én de ZT fase 14 hadden gescoord dan had ik dat gezien als indicatie voor leesrijpheid. Geen enkele leerling zit in ZT én BT in fase 14. Fase 13/14 zie ik als overgangsfase, ze zijn voor dat onderdeel bijna in fase 14.

Met de tests die ik heb uitgevoerd kan ik geen indicatie geven van de leesrijpheid van de kinderen. De resultaten uit mijn praktijkonderzoek zijn niet eenduidig genoeg. In het theoretisch onderzoek worden leesrijpheid en de indicatie daarvoor toegelicht aan de hand van een aantal theorieën.

In de beschreven visie van Vervaet is een kind in fase 14 leesrijp want dan is het in staat om letters en cijfers te herkennen als objectieve symbolen die door iedereen op dezelfde manier gebruikt worden, het kind dient hiervoor over omkeerbare relaties te kunnen beschikken waarin de twee denkrichtingen verenigd zijn.

De leesrijpheidstoets van Ewald Vervaet bevat een schrijf- en een leestoets. Aan de geschreven letters kun je aflezen of het kind een begin maakt in fase 14 (de letters zijn niet meer gespiegeld en verwisseld). Voor de leestoets gebruikt hij de bekende, door het kind opgeschreven, letters om woorden mee te maken. Als een kind de letters los kan noemen en daarna het woord kan lezen is het leesrijp. Het kind kan als het ware voorwaarts denken om letters te lezen en terugwaarts om te gaan verklanken wat er staat.

Leesrijp ben je volgens Goorhuis & Imelman (2010) als je kunt omgaan met cijfers en symbolen. Piaget verwoordt dat als het herkennen van letters en cijfers als objectieve symbolen, die door iedereen op dezelfde wijze gebruikt worden. Voor Vervaet is een kind leesrijp als de twee denkrichtingen bij het kind zijn verenigd (en dus in de door hem beschreven fase 14). In

bovenstaande visies zijn kleine verschillen, maar allen spreken over zorgvuldig omgaan van het moment van leren lezen. Een kind testen en pas bij leesrijpheid lees- en schrijflessen aanbieden zou ook mijn keuze zijn.

In de visies van Goorhuis en Imelman (2010), Vervaet (2007), Blom (2010) en Westerman & van Oers (2004) wordt niet gesproken over non-verbaal en verbaal denken. Men spreekt wel allemaal over de rijping van de hersenen en dat je verschillende gebieden in de hersenen nodig hebt om te kunnen leren lezen. Je moet namelijk de letters kunnen zien en kunnen herkennen, in de juiste stand en de juiste richting. En dat is nu juist wat Davis beschrijft in zijn visie.

De technieken van Davis leren je ontspannen, te focussen en je beter te oriënteren.

Daarmee zullen de verschillende delen van je hersenen zo goed mogelijk gaan samenwerken (www.daviddyslexie.nl).

In mijn praktijkonderzoek komt duidelijk naar voren dat de verschillende kinderen in verschillende ontwikkelingsfasen zitten.

Met betrekking tot het herkennen van letters is dit verschil niet gebaseerd op het al eventueel aangeleerd zijn van letters: de geleerde letters in de kleutergroep lijken geen garantie voor een voorsprong in groep 3.

Ook blijkt uit mijn praktijkonderzoek dat kinderen zich voor de verschillende ontwikkelingsdomeinen in een andere fase kunnen bevinden.

Dus zowel uit de theorie als uit mijn testresultaten blijkt dat kinderen allemaal in een eigen ontwikkelingsfase zitten en dus allen op een eigen moment toe zijn aan leren lezen.

Ik zie daarom des te meer reden om heel zorgvuldig om te gaan met het moment van starten van het leesonderwijs. Ideeën hiervoor staan beschreven in de aanbevelingen in paragraaf 6.3.

Kanttekening

De door mij gekozen zelf uit te voeren testjes zijn niet voldoende gebleken voor het geven van een indicatie van de leesrijpheid van de leerlingen in groep 3 van obs de R. te B.

Het vooraf volgen van de cursus van Vervaet en daarna de leesrijpheidstoets afnemen bij de leerlingen van groep 3 van de obs de R. te B. zou wellicht een betrouwbaarder antwoord op de vraag kunnen geven.

6.3 Aanbevelingen

Het in de probleemanalyse beschreven praktijkprobleem van obs de R. te B. betreft:

- Bepaalde leerlingen in groep 3 houden veel moeite met het automatiseren van de letters.
- Ongeveer tien procent van de leerlingen in groep 3 loopt achter op wat de methode 'Veilig leren lezen' beoogt.
- Het aantal dyslectische kinderen lijkt te stijgen op obs de R. te B., vijf dyslectische leerlingen per groep wordt als te veel ervaren door de intern begeleider en betrokken leerkrachten.

Op basis van mijn theoretisch onderzoek, praktijkonderzoek en mijn verder ontwikkelde visie doe ik de volgende aanbevelingen :

- Voer in groep 2 om de 3 maanden bij iedere kleuter de leesrijpheidstest van Vervaeke uit, om zo te bepalen of het leesrijp is.
- Bereid een niet-leesrijp kind voor op lees- en schrijfonderwijs door middel van rijmen en andere vormen van klankanalyse en door overtrekken en andere vormoefeningen.

Om aan bovenstaande te kunnen voldoen dienen minimaal 2 leerkrachten de cursus van Vervaeke 'Zo ontdek ik het lezen!' te volgen (drie dagdelen).

- Blijf bij het teambesluit niet de citotoaltoets af te nemen in de onderbouw, maar zorg ervoor dat het naar de onderwijsinspectie aantoonbaar is waarom het ene kind wél leesles krijgt en het andere kind niet. Hiervoor kunnen de visie en de toetsresultaten van de leesrijpheidstoets van Vervaeke gebruikt worden.
- Zet technieken uit de Davis leerstrategieën in bij het verbeteren van het automatiseren van de letters en daaropvolgend het verbeteren van het leesniveau van de kinderen.

In contact met een DLS-mentor kunnen afspraken gemaakt worden over het eigen maken van de DLS op school. Te denken valt aan een leerkracht die zich hierin specialiseert of een DLS mentor die het team hierin begeleidt.

Literatuurlijst

Blom, E. (2010) Herfstkinderen hebben een voorsprong. Geraadpleegd 5 oktober 2014 via www.vrijeschoolmichael.nl/files/.../artikel%20leerrijpheid.pdf

Davis, R. D., Braun, E.M. (2011 a). *De gave van Dyslexie*. Rijswijk: Elmar

Goorhuis-Brouwer, S., Imelman, JD. (2010). *Meedoen en leren*. Thieme Meulen Hoff bv

Papenburg, I.& Visser, J.(2013) *Kleutertoetsen: een waardevolle aanvulling!* Geraadpleegd op 16 oktober 2014 via http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/alle_producten/taal_kleuters

Pouw, P. *Overwegingen over de toepassing van de Davis-leerstrategieën in het nieuwe leren*. Geraadpleegd op 5 oktober 2014 via <http://www.davisleerstraat.nl/artikelen2.htm>

Vervaet, E.(2007). *Naar school* . Amsterdam: Ambo

Vervaet, E. (2013). *Leesrijpheidstoets versus citotoets 'taal voor kleuters, groep 2'*. Amsterdam: Stichting Histos

Westerman, W., Oers, B. van.(2004). *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*. Baarn: Bekadidact

Bijlage 1

Beschrijving fase 12, 13 en 14 van Ewald Vervaet

Fase 12 (3;9-4;6)

Generaliseren

Een kind kan in fase 12 besluiten dingen te combineren en tot de conclusie komen dat alle vogels eieren leggen. Het kan generaliseren en heeft dan vaak maar enkele voorbeelden nodig om daar toe over te gaan. Daar tegenover staat dat een kind ook gaat generaliseren als iets bijvoorbeeld maar 1 keer is gelukt. Vervaet noemt dat in zijn boek 'van-eens-naar-altijd-generaliseren'.

Voorbeeld: Anke zegt altijd op het strand op een ezel te gaan zitten.

De werkelijk is dat haar dat slechts de laatste keer gelukt is, de andere keren heeft ze het steeds geweigerd. Omgekeerd kan een kind nu ook uit een algemene gedachte een bijzondere afleiden. Als vader vertelt dat muggen uit bomen komen en Anke weet dat eikels ook uit bomen vallen en dat er uit een eikel een boompje kan groeien. Dan is de gedachte dat er uit eikels muggen groeien een hele logische. Passend bij fase 12 (Vervaet, 2007).

Intekenen flessen

Een proefje dat Vervaet met vele kinderen heeft uitgevoerd is het intekenen van vloeistof in een fles. Voor Anke staan twee flesjes van plastic tot de helft gevuld met thee. De linker fles staat rechtop en Vervaet houdt het rechterflesje schuin vast.

Tussen Anke en de flessen ligt een papier met daarop een tekening van de twee vergelijkbare flessen maar dan leeg.

Vervaet vraagt of Anke de thee in de flessen kan tekenen. Anke kleurt de rechtopstaande fles helemaal in maar terwijl ze de schuine fles aan het inkleuren is verandert ze haar positie tot het papier steeds. Terwijl ze in fase 11 beide flessen opvullend intekent zonder naar de gevulde flessen te kijken brengt ze in fase 12 haar lijf en de tekening in een zo gunstig mogelijke positie van elkaar.

Het begrip 'tussen' is in fase 12 nog niet te begrijpen. Het kind is slechts in staat twee voorwerpen op elkaar te betrekken. Om iets tussen twee voorwerpen te plaatsen is het trekken van een denkbeeldige lijn nodig en dat veronderstelt een abstract referentiekader en daar beschikt het kind in fase 12 niet over (Vervaet, 2007).

Schrijven

In fase 12 ontstaat het eigenfiguurlijke schrijven. De figuren die het kind schrijft zijn minder vrij dan in het vrij vormige schrijven uit de fase ervoor. Het eigenfiguurlijke schrijven komt voort uit de onderlinge verbanden.

Een kind probeert te schrijven en maakt daarbij gebruik van symbolen die doen denken aan de conventionele letters en deze worden enkele keren herhaald.

Het kind kan kopiëren maar dat is nog niet gericht. Het ziet soms dezelfde letters dus tekent het soms dezelfde symbolen. Het weet niet wat het schrijft en kan ook niet lezen wat het schrijft

volgens ons lettergebruik. Het kind verzint letters, maar bij het zgn. lezen verzint het klanken en woorden.

Het alfabet bestaat uit 26 grote en 26 kleine letters en 10 cijfers. Om dat te kunnen onthouden is een abstract referentiekader nodig. Hiervan is pas sprake in fase 13.

Het kind heeft nog niet in de gaten dat één letter met één klank overeenkomt (Vervaet, 2007).

Zelfportret tekenen

In fase 11 kan elk lichaamsdeel door een streep worden uitgebeeld en elke streep kan elk lichaamsdeel voorstellen; het kind tekent zichzelf vrijvormig.

Een kind in fase 12 voelt geen behoefte een hoofd apart te tekenen van de romp, daarom tekent het kind een kring met een hoofdromp functie in het zelfportret. Doordat de afwezigheid van het begrip 'tussen' ziet hij helemaal nog niet dat zij romp tussen zijn hoofd en zijn benen zit. Zou hij dat wel snappen dan zou hij een hoofd en romp gescheiden tekenen. Hij vergelijkt zijn maaksel niet met de buitenwereld. Net als bij het eigen figuurlijk schrijven (Vervaet, 2007).

Tijdsbesef

Het lukt het kind in fase 12 nog niet om afzonderlijke momenten, periodes te plaatsen op een logische tijdslijn. Om te kunnen snappen wat morgen, gisteren of overmorgen is, is het nodig over een abstract-logisch referentie kader te beschikken.

Het leeftijdsbesef is in fase 12 nog niet helemaal aanwezig, leeftijd is dan nog een kwestie van lichaamslengte. Dat verband kan het kind begrijpen. Hoe ouder hoe groter. Maar ook voor leeftijdsbesef is het begrijpen van abstract logische verbanden nodig.

Voor het aflezen van tijd op een klok zal een kind de getallen 1 tot en met 12 moeten kunnen lezen. Het ruimtebesef is nog niet voldoende aanwezig en het kind zal de standen van de wijzers niet kunnen aflezen. Hij ziet dat de ene wijzer groter is dan de andere, maar kan niet begrijpen dat ze beide een andere functie hebben (Vervaet, 2007).

Seriëren

Het kind kan in fase 12 nog geen 10 stokjes die verschillend van lengte zijn op volgorde leggen van groot naar klein. Het rangschikken kan alleen als het kind beschikt over een abstract logische referentiekader.

Het kind kan wel concreet feitelijke verbanden leggen, dus ze kan van de stokjes wel een trappetje maken. Het kind kan nog niet begrijpen wat de abstract-logische structuur 'van groot naar klein' betekent.

Gedachten zijn niet iets concreets dus een kind kan niet inschatten wat de gedachten van een ander zijn. Dus loopt Anke gewoon door de trein en vertelt aan iedereen dat ze bij Teun gaat logeren. Zij kan nog niet begrijpen dat de medepassagiers Teun helemaal niet kennen. Het kind beschikt in fase 12 nog niet over een abstract referentiekader. Bij het inkleuren van voorbeeld kleurt het kind de halfvolle fles helemaal vol. Bij het schrijven van de voornaam en achternaam staat dat er helemaal niet, het kind zegt dat het er staat.

Gisteren en morgen hebben een verschillende plek op de tijdlijn maar in logische volgorde. Verschillende stroken kunnen zijn net van groot naar klein leggen (Vervaet, 2007).

Fase 12 in het kort.

De gerichte verbanden (fase 11) worden gecombineerd tot onderlinge verbanden; concreet feitelijke verbanden. Waar het kind in fase 11 zegt 'die vogel legt een ei' kan het kind het in fase 12 algemeen maken: 'Alle vogels leggen eieren' Het kind in fase 12 kan alleen verbanden begrijpen die concreet feitelijk zijn (Vervaet, 2007).

Fase 13 (4;6-6;6)

Fasen 13 bestrijkt de kleutertijd van een kind.

Onomkeerbare relaties

In fase 13 kunnen relaties nog niet omkeerbaar van aard zijn.

Er zijn in een proefje twee smalle limonadeglazen, de één is met rode en de andere met groene limonade gevuld. Er is ook een dik leeg glas. Op de vraag van welke limonade er het meest is antwoordt Wim dat het evenveel is. Wanneer je dan de rode in een breed laag glas overgiet en weer dezelfde vraag stelt zegt Wim dat er in het smalle glas meer limonade zit. Een even oud vriendje van Wim antwoordt dat er in het brede glas meer zit, hij wijst aan dat het glas breder is. Beide kinderen zijn niet in staat om terug te redeneren, ze beschikken over onomkeerbare relaties (Vervaet, 2007).

Intekenen flessen

Anke (nu in fase 13) zit weer voor de twee half met thee gevulde flessen.

De ene staat rechtop de andere houdt de onderzoeker schuin. Voor Anke ligt een kleurplaat met daarop de twee getekende flessen, de één schuin en de ander rechtop.

Nu kijkt ze naar de flessen en tekent een horizontale streep op de rechtopstaande fles ter hoogte van de vloeistof in de echte fles. Daarna tekent ze dat oppervlak van de fles in met verticale strepen. Ze is nu in staat om abstract-logisch te denken en het theeoppervlak te betrekken op de fles voor zich. Op de schuine getekende fles tekent ze ook een streep, maar niet horizontaal zoals vloeistof staat in de fles, maar de streep staat loodrecht op de wanden van de fles. Ook het vak onder die lijn tekent ze loodrecht met strepen in.

Voor het schuin kunnen intekenen van het vloeistofoppervlak is een netwerk van meetkundige relaties nodig waarbinnen ze de streep van thee-oppervlak getekend kan worden. Ze zoekt voor het tekenen steunpunten op het concrete vlak. Dat zijn rechte flessen die ze natuurlijk meestal ziet en het zijn de getekende lijnen van de flessen op de tekening (Vervaet, 2007).

Meerduidige werkelijkheidsopvatting

Het kind is in fase 13 in staat iets te vertellen wat niet met de werkelijkheid overeenkomt.

Bijvoorbeeld 'als....dan zinnen'. 'Als Kaj niet zoveel gesnoept zou hebben dan zou hij nu gezond zijn en mee naar het strand kunnen gaan'(Vervaet, 2007).

Auditieve analyse

In ons schrift wordt het gesprokene opgedeeld in afzonderlijke klanken. Elke klank wordt met een letter weergegeven.

KAST bestaat uit de klanken K, A, S, T.

Het opdelen van een woord in klanken noemt men auditieve analyse.

In fase 13 zijn kinderen in staat woorden auditief te leren analyseren. Dat kun je op veel manieren met kinderen doen. Voorbeelden van opdrachten zijn:

- Hakken in kleutertaal: An-ke, li-mo-na-de,
- Lopend de woorden uitspreken kan ook en dan elke lettergreep een stap.

Daarna kan de auditieve analyse verfijnd worden naar klanken:

- Kind gaat staan bij het woord ROB als het een reeks woorden te horen krijgt.
- Rijmopdrachten met de kinderen doen om zoals 'Jaro de paro', 'Emma de bemma', hier maakt een kind ongemerkt al een selectie op klanken.
- Wat is het eerste woord: konijn - schaap – paard
- Reacties vragen als het een bepaalde klank herkent, wat is de eerste klank in koe?

Een kind is hier in fase 12 nog niet toe in staat omdat het de betekenis van het woord nog niet los kan zien van de klanken in het woord. Reus is kleiner woord dan kabouter. Concreet feitelijk is de reus groter dan de kabouter, maar in fase 13 begrijpt een kind abstract logische verbanden en is reus een korter woord dan kabouter.

Auditieve analyse in fase 13 is mogelijk vanwege de onomkeerbare relaties (Vervaeke, 2007).

Schrijven

In fase 13 maakt het kind zich de letters eigen door ze aan de omgeving te ontleen: het conventionele schrift.

Door het spiegelen binnen letters en woorden spreekt men van spiegelbeeldig schrijven. Dit berust ook op onomkeerbare relaties.

Pas als een kind omkeerbaar kan denken dan zal het een letter of woord niet meer spiegelbeeldig schrijven.

Als het bij zichzelf weet wat links en rechts is kan zegt ze dat bij iemand tegenover haar niet goed. Ze wijst dan links aan dus dat is voor die persoon zijn rechterkant. Het lukt nog niet om vanuit de positie van de persoon tegenover zich naar de handen te kijken om zo de goede 'rechts' aan te kunnen wijzen.

Het lukt een kind in fase 13 wel zich persoonlijk in te stellen op het van links naar rechts schrijven, dat is vanwege de onomkeerbare relaties (Vervaeke, 2007).

Lezen

Kinderen herkennen de letters wel maar zijn niet in staat ze samen te voegen tot een woord. Om te kunnen lezen moet je alle letters met hun klanken met elkaar verbinden. Wanneer je OPA wil lezen zal je eerst de O lezen dan de P en dan de koppeling maken, daarna de A en dan weer terugkoppelen tot OPA. Dat is een samen spel tussen de letters vooruit en de terugkoppeling van klanken aan de voorgaande klanken. Dat kan een kind niet zolang het alleen over onomkeerbare relaties beschikt. De twee letterige woorden lukken meestal wel in fase 13 omdat het kind dan niet de hele tijd terug moet schakelen naar de klank ervoor (Vervaeke, 2007).

Tellen

Vanaf fase 8 (1;10-2;2) ontstaat het 'telwoordtellen', dat is het noemen van telwoorden zonder structuur, als imitatie van tellen wat een kind om zich heen hoort. In fase 12 telt een kind uit het hoofd, maar slaat daarbij soms iets over zodat niet op het goede aantal uitkomt.

Dat verdwijnt in fase 13, dan kan het een rij met dingen tellen, en soms raakt het één ding twee keer aan maar maakt dan geen telfout, het is slechts om zich te kunnen concentreren.

Eén op één lukt tellen dan wel maar er is nog bijna geen begripsmatig getalbegrip. Het kind kan niet 2 groepen voorwerpen van hetzelfde aantal als hetzelfde zien.

Het heeft geen correct getalbegrip door de onomkeerbare relaties die het heeft.

Terugtellen lukt ook nog niet in fase 13. Een kind weet niet eens hoe het terugtellen zou moeten aanpakken (steeds even vooruit tellen om getal achteruit te weten). De onomkeerbare relaties van fase 13 maken het tellen in twee richtingen onmogelijk. Het is denken in twee richtingen en dat kunnen ze nog niet (Vervaeke, 2007).

Zelfportret

Het belangrijkste nieuwe element in het tekenen van een zelfportret is dat hoofd en romp beide apart getekend worden. Een kind kan bedenken dat een hoofd hoger zit en een lijf lager. Ze begrijpen dat één kring niet een hoofd en een romp kan zijn. Terwijl de kinderen weten dat ze vijf tenen en vijf vingers hebben tekenen er in fase 13 nooit bewust vijf. De reden is dat het kind tijdens het tekenen zijn vingers en zijn tekening niet één op één kan waarnemen.

Er is in deze fase nog geen omkeerbaarheid tussen het kind en de buitenwereld.

Wel beschikken deze kinderen over 'lichamelijk zelfgevoel'. Ze kunnen een vertekend zelfportret maken door bijvoorbeeld de benen veel opvallender te tekenen als het erg van rennen, dansen en klimmen houdt. Deze vertekende portretten in fase 13 zeggen iets over de persoonlijkheid van het kind. Het is expressie van de binnenwereld. Hier hoort ook het naspelen van iets wat het kind heeft meegemaakt zoals een bezoek aan de tandarts.

Een ander voorbeeld is het kind dat zichzelf tekent met een hele grote nek, later bleek dat het kind de week ervoor aan zijn amandelen geopereerd was (Vervaeke, 2007).

Tijdsbesef

Gisteren en morgen worden in fase 13 niet meer door elkaar gehaald. Ze kunnen gisteren, vandaag en morgen in een tijdslijn zien. Verder dan dat lukt niet, vanwege de onomkeerbare relaties. Dus een week eerder kan voor een kind dan ook gisteren zijn.

Wat klokijken betreft kunnen kinderen snappen dat als er een wijzer bij de 5 staat het iets met 5 uur is. Verdere verbanden kunnen ze nog niet begrijpen tussen de wijzers, evenals de functies van de maat van de wijzer. Ze kunnen door de onomkeerbare relaties de wijzers niet op elkaar betrekken (Vervaeke, 2007).

fase 13 in het kort

In fase 13 past het kind onomkeerbare relaties toe. Dat is de reden dat hij spiegelbeeldig schrijft en niet terug kan tellen. In fase 13 staat het kind als het ware met één been in de werkelijkheid. Het kind beschikt over abstract logische verbanden en kan het bijvoorbeeld beseffen dat de

ander iets niet weet wat het zelf wel weet. Het kind heeft in fase 13 een meervoudige werkelijkheidsopvatting en kan ook onderscheid maken tussen de werkelijkheid en schijn. Bij een stenen ei (mooi beschilderd) zegt Wim dat het op een ei lijkt maar dat het een steen is. Deze fase is de kleutertijd, de verbanden zijn abstract logisch (Vervaeke, 2007).

Fase 14 (6;6-8;6)

In deze fase worden de relaties omkeerbaar. Daarom wordt het schrijven gebruikelijk, kan het kind terugtellen, optellen en aftrekken. Het kind is nu een jong schoolkind.

Omkeerbare relaties

Bij de limonadeproef zegt Wim in fase 14 dat er evenveel limonade in het smalle glas als in het dikke glas zit (in fase 13 dacht hij dat er minder in het brede glas zat). Hij kan het nu ook uitleggen. Het kind beschikt over conservatie van substantie op basis van omkeerbaarheid. Dat waar de kinderen in fase 14 psychologisch aan toe zijn zal steeds verklaard kunnen worden door de omkeerbare relaties (Vervaeke, 2007).

Intekenen flessen

Anke tekende in fase 13 in de schuine fles het theeoppervlak schuin, gerelateerd aan de wanden van de fles. In deze fase trekt ze voor het theeoppervlak een schuine streep, evenwijdig aan het tafeloppervlak en vult deze onder de streep helemaal op. Ze is nu in staat de horizontale streep onafhankelijk van de flessenwanden te zien. Ze kijkt ook naar het voorbeeld wat voor haar staat. Er is een abstract referentiekader ontstaan, zij kan kijken vanuit meetkundige relaties. Het tekenen van een boom op een helling heeft hetzelfde effect, pas in fase 14 kan een kind de boom verticaal tekenen zonder zich af te laten leiden door de helling (Vervaeke, 2007).

Conventioneel schrijven en lezen

Pas als een kind over de omkeerbare relaties van fase 14 beschikt kan het alle letters en cijfers, die een spiegelprobleem zouden kunnen geven, ontcijferen.

Meestal leren ze de letters voor de cijfers omdat er op de meeste scholen in eerste instantie meer aandacht voor de letters is. Door het construeren van een abstract ruimtelijk referentiekader is het kind in staat de ruimtelijke opbouw van elke letter voor de geest halen. Ook de begrippen links en recht kan het vanaf allerlei posities goed benoemen.

Door de omkeerbare relaties kan een kind in fase 14 met zijn ogen de letters lezen en met zijn mond de klank uitspreken. Het gaat als het ware heen en weer tussen twee processen.

Natuurlijk kan een kind eerder al lange zinnen uitspreken maar dan wordt vooral gebruik gemaakt van het opvangen van klanken en met de mond napraten van klanken. Maar nu kan het ook kennis nemen van de klanken door te lezen. Dit noem je auditieve synthese. Om te kunnen lezen moet een kind voorwaarts denken om de letters te lezen en terugwaarts gaan om te verklanken wat er staat. Het kind kan logische verbanden verbinden en vervolgens doorredeneren (Vervaeke, 2007).

Tellen

Terugtellen is in deze fase mogelijk omdat het kind terug kan denken aan het getal wat voor het

getal komt. Terugtellen door vooruit tellen komt door de omkeerbare relaties. Twee tegenovergestelde denkrichtingen worden verenigd namelijk vooruit tellen en terugtellen. In fase 13 doet een kind nog aan 'tel-optellen'. Het telt als het ware door, met gebruikmaking van de vingers. In fase 14 spreek je van het onmiddellijke optellen. Dat draait om het verkorten. Dan is $5+1+1$ gewoon $5+2=7$. Zo ontstaat in fase 14 ook het onmiddellijke aftrekken. Langzamerhand kent het kind eenvoudige sommen uit het hoofd en zijn deze direct in te zetten in grote sommen. Ze kunnen uitleggen hoe ze gerekend hebben, dat noem je het relationele rekenen (Vervae, 2007).

Zelfportret

In fase 14 tekent een kind direct vijf vingers aan de handen ook als het kind tijdens het tekenen geen hand of voet kan waarnemen.

De verhoudingen tussen de verschillende lichaamsdelen zijn nu min of meer in overeenstemming met het lijf zelf. Dit komt door de omkeerbare relaties van fase 14. Het kind kan het zelfportret controleren aan de hand van het eigen lichaam. Dit noemt Vervae het kloppend lichaamsbesef. In fase 13 drukken de portretten iets uit over de persoonlijkheid van het kind. In de loop van fase 14 verdwijnt het expressieve omdat het kind realistischer en nuchterder wordt. Het kind kan in gedrag en verbaal laten merken wat het leuk vindt of waar het goed of slecht in is. Ze houden van spelletjes waar ze goed in zijn en dagen anderen uit mee te doen (Vervae, 2007).

Tijdsbesef

Dankzij de omkeerbare relaties in fase 14 duurt een bepaalde tijdsduur bijvoorbeeld even lang. Een kind beschikt over conservatie van tijdsduur. Het begrijpt dat je leeftijd afhangt van wanneer je geboren bent. Het kind kan verjaardagen onthouden en ook in de goede volgorde. Een kind in fase 14 kan een klein verhaaltje in plaatjes op de goede volgorde leggen omdat de plaatjes in logisch opzicht met elkaar samenhangen. Het krijgt inzicht in processen. Wat het klokkijken betreft kan het kind nu conventioneel kloklezen, dat wil zeggen dat het de stand van beide wijzers op hun onderlinge posities kan beoordelen om een bepaald tijdstip af te kunnen lezen. Ze kunnen beide wijzers naar hun ruimtelijke betekenis betrekken. Daarbij weten ze dat de klok altijd dezelfde richting opdraait en is spiegelbeeldig kloklezen niet meer aan de orde. Kinderen in fase 14 kunnen veilig aan het leren beginnen. Aan het eind van fase 14 (ongeveer 8;6) kunnen kinderen ontzettend veel meer dan aan het begin van fase 11. De belangrijkste dingen zijn: transitief redeneren, sommen over het tiental als $7+9$, en conventioneel lezen (Vervae, 2007).

Vervae (2007) schrijft over fasentheorieën en accumulatietheorieën. Vygotskij gaat uit van taal én sociale omgeving.

Zij gaan niet uit van fasen maar van stappen. Deze psychologie vertegenwoordigt de hoofdstroom in de Nederlandse onderwijskunde (Vervae, 2007).

Bijlage 2

De visie van Ronald Davis.

Wie is Ronald Davis?

Ronald Davis(1937) werd, ondanks het feit dat hij heel slecht kon lezen, succesvol ruimtevaartingenieur, zakenman en beeldhouwer. Bij toeval ontdekte hij dat hij beter kon lezen als hij zijn aandacht op een speciale manier richtte en daarmee zijn brein kon beïnvloeden. De ontdekking dat dyslexie te maken had met non-verbaal denken en desoriëntatie en dat er niets ontbrak aan zijn hersenen, was de basis van de Davis-methode (www.davidyslexie.nl).

Non-verbaal en verbaal denken

Petra Pouw is Davis counselor en van opleider Davis-methode. Tijdens een gesprek met haar vertelde ze dat de hersenen van mensen op twee manieren werken: de verbale denkstijl en de non-verbale denkstijl. Tijdens haar lezingen leerde ik het volgende:

De non-verbale denkstijl

Een gezond kind verkent en herkent de wereld aanvankelijk via het zintuiglijke en non-verbale waarnemingskanaal. Het heeft een natuurlijke drang zich te ontwikkelen. De zintuigen spelen hierbij een actieve rol. In de kinderhersenen ontstaan meerdimensionale beelden van voorwerpen, middels zintuiglijke ervaring. Het kind herkent de voorwerpen maar weet ze nog niet te benoemen.

De verbale denkstijl

Het kunnen benoemen, het verbaal denken, ontwikkelt zich later. Woorden nazeggen en brabbelen zijn oefeningen in verbaal denken voor het kind. De zintuiglijke ervaringen worden als het ware ondertiteld door het verbale denken. Abstract denken kunnen kinderen pas rond hun negende jaar, dan zijn hun hersenen hiervoor voldoende ontwikkeld.

Kinderen die voor het eerst naar school gaan zijn voornamelijk non-verbale denkers, ook wel beelddenkers genoemd.

Rond het 6e levensjaar eind groep 2 (begin groep 3) worden er op school abstracte symbolen, begrippen en concepten aangeboden in de vorm van letters en cijfers.

Kinderen moeten ze herkennen om ze te kunnen begrijpen. Dat lukt meestal niet binnen een seconde en dan ontstaat er verwarring bij het kind. Wanneer die verwarring niet wordt opgeheven en zich steeds herhaalt dan kan dit het begin zijn van leerproblemen die de rest van zijn leven een rol kunnen spelen. Er zijn ook kinderen die het beelddenken afsluiten en alles uit het hoofd gaan leren. Daarmee verwerft het kind geen kennis, wat een kind dan doet is ezelsbruggetjes en trucs gebruiken om het allemaal te leren.

Ook het beelddenkende kind wat de cijfers en letter niet begrijpt raakt gefrustreerd en blijft zoeken naar een betekenis. Dit kind kan afhaken en de leerontwikkeling zal blokkeren.

Bij het leren lezen en rekenen wordt gewerkt met symbolen, abstracte begrippen en concepten.

Met de Davis-methode kun je beide denkstijlen goed met elkaar in verbinding brengen en dan kan het leren soepel worden vervolgd (Davis 2011a).

Davis (2011a) schrijft in zijn boek dat verbaal denken betekent dat je denkt met de klanken van de woorden. Non-verbaal denken betekent denken met beelden van begrippen of ideeën. Verbaal denken is lineair, het volgt de structuur van de taal. Het in gedachten vormen van woorden tot zinnen. De snelheid van verbaal denken is even groot als het spreken. Iemand die normaal spreekt haalt 150 woorden per minuut.

Non-verbaal denken is een meer 'groeïende' manier van denken (evolutionair). Het beeld groeit tijdens het denken vanzelf. Non-verbaal denken gaat soms wel duizenden malen sneller dan bij verbaal denken. Omdat het onderbewust gebeurt, is het niet te analyseren.

De taal

Taal is opgebouwd uit symbolen, namelijk letters en woorden.

Symbolen hebben drie componenten:

1. De klank van het symbool.
2. De betekenis van het symbool.
3. De vorm van het symbool (hoe ziet het eruit).

Wanneer je verbaal denkt dan gebruik je de klanken van de taal. Dat is een langzaam proces waarmee je de betekenis van een zin duidelijk kan maken. Je zet woorden in om het te begrijpen. Als je gebruik maakt van non-verbale begripsvorming dan maakt je plaatjes van de begrippen, niet alleen tweedimensionale plaatjes maar ook meerdimensionale en bewegende beelden. Tijdens het lezen van een zin veranderen en ontwikkelen deze zich steeds. Dit proces gaat vele malen sneller dan bij verbale begripsvorming. Het probleem is wel dat sommige elementen in de taal makkelijker als voorstellingen en begrippen te herkennen zijn dan andere. Tijdens het lezen voegen zich steeds meer beelden bij en dat kan erg verwarrend zijn.

De woorden die een concrete betekenis hebben leveren niet veel problemen op, het woord olifant betekent olifant en we kunnen ons er iets bij voorstellen. Maar er zijn ook veel woorden waarvan de betekenis niet kan worden uitgebeeld. We weten hoe het woord het eruit ziet maar we stellen ons er niets bij voor. Het enige beeld wat dan zichtbaar is, is het woordbeeld. Voor verbale denkers vormen deze woorden geen probleem omdat we ze in de hele zin zien en de globale bedoeling van de zin begrijpen nadat we hem hebben gelezen en in gedachten hebben beluisterd.

Dezelfde zin zal voor non-verbale lezers een probleem op leveren, de betekenis van de zin ontwikkelt zich maar steeds als er geen beeld gevormd kan worden van een woord wordt de ontwikkeling van het begrijpen van de zin verstoord. Uiteindelijk blijft de non-verbale denker zitten met een aantal onsamenvangende beelden en daartussen blinde vlekken. Het is een gevoel van verwarring wat dan ontstaat tijdens het steeds onsamenvangender worden van het beeld. Uiteindelijk is hij zo verward dat de hij gedesoriënteerd is (Davis, 2011a).

'desoriëntatie houdt in, dat de waarneming van de symbolen verandert en wordt vervormd, waardoor lezen of schrijven moeilijk of zelfs onmogelijk wordt'

(Davis, 2011a, blz.34)

Schrijven

Wanneer je schrijft kan je maar één lijn per keer trekken. De beelddenkende leerling heeft vaak

zoveel informatie over hoe zijn handschrift eruit zou moeten zien gekregen dat hij in zijn hersenen meerdere mentale beelden van woorden en letters over elkaar heeft gelegd. Hij tekent dan een combinatie van alle beelden in zijn hoofd wat leidt tot een warboel van lijnen over het papier. Een manier om het op te lossen is het één voor één laten oproepen van de beelden door de beelddenker en ze daarna weg te laten wissen.

Als alle oude beelden niet meer in zijn gedachten zijn dan kan de leerling een duidelijk en eenduidig beeld vormen van hoe zijn schrift eruit zou moeten zien. Om te schrijven zijn rechte en diagonale banen nodig.

Voor alles wat een mens kan waarnemen en doen zijn centra in de hersenen. Zoals visuele centra, gehoorcentra, vinger-beweeg-centra etc. Prikkels van waarnemingen komen langs verschillende zenuwbanen de hersenen binnen, die 'wegen' worden steviger en dan worden ze ook vaker gebruikt. Door desoriëntatie (vervormd waarnemen) zijn er dan dus ook wegen die nooit gebruikt worden, deze ontwikkelen zich niet. Het kan dus zo zijn dat iemand zijn zenuwbaan voor diagonale lijnen nooit heeft ontwikkeld.

Door oefenen in oriënteren kun je ongebruikte zenuwbanen stimuleren en openen. Een methode die Davis voor gebruikt is het maken van letters en cijfers met klei. Na oefening van bijvoorbeeld de W gaat het kind ook diagonale lijnen zien en leggen. Zo gaat hij schuine lijnen herkennen in zijn omgeving en ook terwijl hij kleit.

Dit noemt Davis 'Symbol Mastery'; na oriëntering prikkels toedienen om zich zo ontbrekende informatie eigen te maken (Davis, 2011a).

De gevolgen van desoriëntatie

Bij oriëntatie bepaal je je plaats ten opzichte van de dingen die je in je omgeving ontdekt. Je bepaalt je positie ten opzicht van je omgeving (na observatie daarvan) en weet waar je bent. Dit gebeurt visueel met beide ogen. De hersenen gebruiken de verschillen tussen de twee beelden die beide ogen waarnemen om een driedimensionaal denkbeeld te vormen. De oren doen hetzelfde om de richting van het waargenomen geluid te bepalen.

Het exacte punt van je visuele waarneming ligt niet in de lenzen van de ogen maar is een denkbeeldig scherm wat door de hersenen is gevormd (Davis, 2011a).

Begrippen

Rekenen bestaat altijd uit tijd, volgorde en orde (tegenover wanorde).

Wanneer deze begrippen niet beheerst worden gaat met uit het hoofd leren bij rekensommen en niet 'leren rekenen'. Het rekenen kan nooit echt begrepen worden.

Zo ook met begrippen als tijd, volgorde, orde.

Tijd: Verandering meten met betrekking tot de standaard.

Volgorde: De wijze waarop dingen elkaar opvolgen bijvoorbeeld wat afmeting betreft, qua hoeveelheid, belangrijkheid, gemaakte rangschikking of tijd.

Orde: Dingen bevinden zich op hun juiste plaats, in hun juiste positie en in de juiste maat.

Wanneer begrippen voor de beelddenker (non-verbale denker) helder zijn dan kan het goed leren tellen beginnen. Dan wordt rekenen leuk en is er niet alleen maar zeer erge inspanning nodig (Davis, 2011a).

Uit Davis' methode

Oriëntatie counseling

Iedere dyslecticus moet leren te denken met de symbolen en woorden die desoriëntatie veroorzaken. Zolang hij de woorden die desoriëntatie veroorzaken niet helemaal begrijpt en ze niet weet te gebruiken in het denkproces wordt het probleem erger.

Davis heeft verschillende methodes bedacht om de dyslecticus te leren uit zijn desoriëntatie te komen: de Davis Alignment Procedure en de Davis Oriëntatie Counseling.

Wanneer je georiënteerd bent kun je de omgeving accuraat en samenhangend waarnemen. Dat geldt dan ook voor twee dimensionale woorden die op papier staan. Bij het lezen zal dan geen vervorming van de woorden optreden. Dat wat geschreven staat kan dan correct worden opgenomen. Het leren van het oproepen van een toestand van oriëntatie kan de desoriëntatie opheffen en bij prikkels die tot desoriëntatie leiden kan het snel worden gecorrigeerd. Zo gaat de leesvaardigheid vooruit bij het toepassen van deze techniek (Davis, 2011a).

Symbol mastery

Bij deze methode leer je een driedimensionaal beeld te vormen van een woord of symbool. Een door het kind gemaakt kleimodel illustreert de betekenis van het symbool of woord. Het daarna hardop uitspreken van het woord en het woord in een zin toe te passen leert het kind te denken met het woord op verbale en non-verbale wijze.

Het leert nieuwe oplossingen die de oude oplossingen (zelf in nood ooit aangeleerd) vervangen (Davis, 2011a).

Ontwikkeling kinderen volgens Davis

Een zich normaal ontwikkelend kind zal op ongeveer driejarige leeftijd het vermogen ontwikkelen om iets grondig te onderzoeken en er logisch over na te denken. Dat zijn vaardigheden die nodig zijn om 'bewust' in een donzige bal een poesje te kunnen herkennen. Een 'nog' non-verbaal redenerend kind heeft geen behoefte aan die vaardigheden en zal deze dus niet ontwikkelen. Hij heeft een eigen systeem wat snel werkt en waarmee het zich zelf ontwikkeld.

Om het vermogen tot analytisch redeneren en logisch nadenken te kunnen ontwikkelen moet je ook starten met het ontwikkelen van je vermogen tot verbale begripsvorming.

Want redeneren en logica zijn denkvormen gebaseerd op taal, de patronen lijken op zinnen. Het spraak- en taalcentrum in de linkerhersenhelft wordt daarbij ingezet.

Dat is de reden dat verbale begripsvorming veel langzamer is dan non-verbale begripsvorming. Het taal- en spraakcentrum werkt even snel als de maximale snelheid waarbij je de taal nog kunt volgen en dat is maximaal 250 woorden per minuut.

De snelheid van het denkproces van een kind wat verbaal gaat denken zal afnemen terwijl de hersenen van de non-verbale denker erg snel blijven doorwerken.

Een non-verbaal denkend kind kan natuurlijk ook praten en taal begrijpen, maar hij praat erg snel omdat hij soms net zo snel wil praten als hij wil denken. Het lijkt een waterval van klanken die niet altijd begrepen wordt.

De non-verbale denkstijl is vierhonderd tot tweeduizend maar sneller dan de verbale denkstijl.

Wanneer kinderen ongeveer 5 jaar zijn dan zijn de meeste kinderen al begonnen met het in klanken denken van woorden. De non-verbale denker heeft al veel dingen horen zeggen en gehoord maar nog nooit één van zijn eigen gedachten echt 'gehoord'.

Hij was vooral gericht op het zeer snelle non-verbale denkproces, het denken in beelden (Davis, 2011a).

De Davis leer strategieën

De Davis-leerstrategieën (DLS) zijn in te passen in iedere methode en niet bedoeld om een methode te vervangen. Het helpt kinderen hun lees- en taalvaardigheden te verbeteren, het leerniveau of leerstijl van de kinderen speelt hierbij geen rol. De DLS zijn gericht op leren focussen, de symbol mastery theorie en de Davis-leesoefeningen.

Bij (leren) lezen moet een kind, naast het ontcijferen van het letterbeeld op papier naar de bijbehorende klank, ook het hele woord leren herkennen om te kunnen begrijpen wat er staat. Daar zijn veel effectieve leesmethodes voor ontwikkeld. Deze programma's zijn meestal gericht op klankteken koppeling en auditieve synthese

Toch zijn er in elke groep wel een paar kinderen het moeilijk vinden om eenvoudige woorden te herkennen en hardop voor te lezen. Daarnaast zijn veel kinderen zwak in spelling. De DLS voegt visuele en kinesthetische vaardigheden toe aan het leren van letters en cijfers. Dit is dikwijls verrassend eenvoudig voor kinderen die visueel-kinesthetisch zijn ingesteld, maar die veel moeite hebben te leren 'via hun oren'. Voor vlot leren lezen is het nodig om heel soepel de overgang te maken van decoderen naar woordherkenning naar woordbegrip.

Kinderen leren om fysiek en mentaal te focussen op hun taak. Ze leren ook hoe ze die aandacht gericht kunnen houden. De symbol mastery bevordert de zelfstandigheid van het kind en leert het kind hun zintuigen en voorstellingsvermogen te gebruiken om letters, leestekens, cijfers, lege woorden, onbekende woorden om te zetten naar een gekleed beeld. Door deze manier van leren wordt verwarring (desoriëntatie) zoveel mogelijk voorkomen.

Door de DLS leren kinderen correct waar te nemen (focussen) en alle zintuigen inzetten (symbol mastery), hiermee worden hun leermogelijkheden versterkt.

Davis-leesoefeningen zijn gericht op woordherkenning en op begrip. De leesmethode kan op zichzelf worden gebruikt maar is aanvullend te gebruiken op de in school gehanteerde methode (Pouw, z.j.).

In de USA is na zes jaar onderzoek aangetoond dat kinderen door de Davis leerstrategieën veel hoger scoorden dan in een gemiddelde school. Dit is aangetoond bij scholen met kinderen uit de hogere maar ook bij scholen met veel kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus (www.davisleerstraat.nl).

Alfabetbeoordeling groep 2 – kleine letters

Naam _____

Datum _____

Score _____

Afgenomen door _____

t m o a x e k v

l c h b j r y w f

s p n u q z d g i

Om te kopiëren

Alfabetbeoordeling groep 2 – hoofdletters

Naam _____

Datum _____

Score _____

Afgenomen door _____

X O M C V A K E T

Y J B S Q W H F R

U D N Z P L G I

Om te kopiëren

